



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Máster

LA CONSTRUCCION DE PROCESOS DE INTERACCION Y COMUNICACIÓN MEDIADOS POR LAS TIC EN UN CENTRO DE EDUCACION ESPECIAL

The construction of interactive and communicative
process mediated by ICT in a Special Needs School

Autor/es

Lorena Marín Polo

Director/es

Alfredo Berbegal Vázquez
Concepción Bueno García

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2018/2019

Índice

1. PLANTEAMIENTO DEL RETO Y JUSTIFICACION.....	4
2. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA.....	6
2.1. El sistema educativo inglés.....	6
2.2. Las nuevas tecnologías y los alumnos con necesidades educativas.....	11
2.3. Los procesos de comunicación e interacción pedagógicos.....	18
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	24
3.1. Cuestiones de indagación.....	24
3.2. Objetivos.....	25
3.3. Estudio de caso.....	26
3.4. Estrategias e instrumentos de recogida de datos.....	37
3.5. Proceso del trabajo de campo.....	40
4. ANALISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....	45
4.1. Modelo precategorial.....	46
4.2. Categorías emergentes.....	48
4.3. Relaciones intercategoriales.....	66
5. CONCLUSIONES.....	75
5.1. Limitaciones del proceso de indagación.....	77
5.2. Cosmovisión de la orientación educativa.....	77
5.3. Implicaciones para la praxis orientadora.....	79
6. BIBLIOGRAFÍA.....	89

RESUMEN

La siguiente indagación busca definir los procesos de comunicación e interacción que acontecen en un centro de educación especial situado en el sur de Inglaterra. Dicho centro cuenta con la peculiaridad de que el alumnado está diagnosticado dentro del Trastorno del Espectro Autista y todos presentan, a su vez, problemas conductuales graves.

A través de un análisis de documentos se ha elaborado un marco teórico que define las coordenadas en las que se sitúa la indagación, perfilando las características marcadas por el punto geográfico así como la fundamentación acerca de la construcción de procesos de interacción y comunicación en un escenario educativo mediados por las tecnologías de la información y la comunicación.

La indagación lleva a cabo un estudio de caso de un centro de educación especial que a la vez es centro residencial. Se ha buscado definir los principales elementos teóricos a través de una revisión de los documentos pertinente; mientras que para reflejar las diferentes realidades que acontecen se ha llevado a cabo una observación participante que ha quedado reflejada en un diario anecdótico para el posterior análisis e interpretación.

Se pretende dilucidar los diferentes procesos de interacción y comunicación que acontecen en las diferentes realidades educativas de un centro con carácter residencial, así como los diferentes significados que los participantes (alumnado y cuerpo profesional) atribuyen a los mismos delimitando su rol dentro del centro. Se trata de redefinir los sentidos y buscar estrategias de intervención que potencien los procesos de interacción y comunicación mediados por las TIC.

Palabras clave: interacción, comunicación educativa, educación especial, TIC, orientación educativa.

ABSTRACT

The following inquiry seeks to define the processes of communication and interaction that occur in a special education school located in the south of England. This school has the peculiarity that students are diagnosed within the Autism Spectrum Disorder and all have serious behavioral problems.

Through a document analysis, a theoretical framework has been developed that defines the coordinates in which the inquiry is located, outlining the characteristics marked by the geographical point as well as the foundation about the construction of interaction and communication processes in a educational scenario mediated by information and communication technologies.

The investigation carries out a case study of a special education school that is also a residential center. It has sought to define the main theoretical elements through a review of the relevant documents; while to reflect the different realities that occur a participant observation has been carried out that has been reflected in an anecdotal newspaper for subsequent analysis and interpretation.

It is intended to elucidate the different processes of interaction and communication that occur in the different educational realities of a residential center, as well as the different meanings that the participants (students and professional body) attribute to them, defining their role within the center. It is about redefining the senses and looking for intervention strategies that enhance the processes of interaction and communication mediated by ICT.

Key words: interaction, communicative education, special education, ICT, educational orientation.

1. PLANTEAMIENTO DEL RETO Y JUSTIFICACION

Dicha indagación tiene como finalidad dilucidar las relaciones interpersonales que se establecen a través de la comunicación pedagógica dentro de la comunidad educativa de un centro de educación especial al sur de Inglaterra. Estas relaciones son mediadas a través del diálogo entre los actores de las mismas, atribuyendo con ello diferentes sentidos e incluyendo elementos que influyen en las mismas como son las TIC.

La investigación se sustenta en tres pilares trascendentales que definirán el marco de referencia:

1. El primero localizará el punto geográfico donde nos encontramos, pues hablamos del sistema educativo en Reino Unido y concretamente en Inglaterra.
2. El segundo trata del papel que las TIC tienen dentro de la sociedad digital en la que vivimos así como su influencia dentro de la comunidad educativa y concretamente dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Estos dos primeros ejes permitirán una contextualización teórica del caso.

3. Por último, el tercer pilar define el diseño y desarrollo de la indagación de un caso específico. Se trata de un centro de educación especial en el que se desarrollan distintas funciones y responsabilidades. De este modo, se trata de observar los procesos de comunicación que acontecen entre los diferentes actores dentro de dicha comunidad educativa, matizando el lugar de las TIC, sus funciones y tipos de usos en dichos procesos. La indagación desplaza la reflexión a la perspectiva de la orientación, alterando el modo de comprensión modo. En este sentido, se define un reto profesional que implica un desdoble de roles dentro de la comunidad educativa en cuestión: "profesor versus orientador". Esta disociación brinda una información relevante acerca del centro escolar, proporcionando una visión mas global y profunda acerca de los procesos de interacción y comunicación entre los actores de la comunidad educativa.

Estos tres pilares comparten un eje transversal común: la mejora de los procesos comunicativos para la intervención educativa y orientadora y la optimización de las TIC como apoyo y mediación para dicha mejora. Es decir, sobre la comprensión del caso, se trata de establecer implicaciones para la praxis profesional del orientador educativo, de modo que no solo se refuerce su perspectiva interpretativa de la comunidad educativa y de sus funciones, sino que

defina criterios fundamentados para su intervención y para la integración de las TIC en un centro de estas características.

Esta comprensión e implicación es clave en centros residenciales de educación especial de niños y adolescentes internados, diagnosticados dentro del trastorno del espectro autista en su mayoría, por presentar comportamientos desafiantes y restrictivos.

2. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

2.1. El sistema educativo inglés

A día de hoy, hablar de Educación es, en cierta forma, hablar de Política. Por ello y teniendo en cuenta que nuestro marco de referencia se encuentra en otro país, Reino Unido, es necesario definir las principales líneas que determinan la Educación.

Reino Unido es un estado formado por cuatro países: Inglaterra, Escocia, Gales e Irlanda del Norte. Se trata de una monarquía parlamentaria en la que la Reina es la Jefa de Estado. El poder ejecutivo está encabezado por el Primer Ministro, reconocido como Jefe de Gobierno, y su equipo de ministros. Además, encontramos el poder legislativo representado por dos cámaras de gobierno denominadas: Cámara de los Comunes y Cámara de los Lores.

Para poder comprender las dinámicas en la educación británica debemos dar un paso retrospectivo hacia los años noventa. Hasta ese momento, las competencias ejecutivas y legislativas se encontraban centralizadas. Será a finales de esa década cuando el Gobierno de Tony Blair (político que encabezó el partido Laboralista y fue presidente de Reino Unido entre los años 1997 y 2017) decidió descentralizar dichas competencias siendo los territorios los que decidieron qué competencias asumir. Escocia e Irlanda del Norte asumieron, entre otras, la competencia Educativa; mientras que por el contrario Inglaterra y Gales no lo hicieron. De esta manera, la Ley de Educación que determina la práctica educativa en Inglaterra es uno de los ejes que conforman el marco de referencia del trabajo de investigación que nos compete. Esta Ley se aplica únicamente en Inglaterra y Gales.

El currículum nacional

Como en España, la Ley es la disposición legislativa que establece el marco de desarrollo de todo el sistema educativo. En Inglaterra esta Ley se denomina como *Education Act* publicada en el año 2002 por el Ministerio de Educación (*Department for Education*). Es decir, dentro de la Ley se determinan aspectos generales como la financiación de las escuelas, los órganos de gobierno dentro de las mismas (*Education Act, 2002. Chapter 1*), la admisión/exclusión y la

asistencia del alumnado (*Education Act, 2002. Chapter 3*); y a su vez se determina el Currículum de Inglaterra (*Education Act, 2002. Chapter 3. Part 6*) y el Currículum de Gales (*Education Act, 2002. Chapter 3. Part 7*).

A su vez, el Ministerio de Educación pública unos marcos de estudio en los que se establecen los contenidos que deben ser adquiridos en cada etapa por asignaturas. Todos los colegios públicos tienen la obligación de seguir el currículum nacional.

Tipos de centros educativos

En el sistema educativo inglés podemos diferenciar dos secciones principales que se subdividen en diferentes apartados:

1. La educación pública: es pagada por la administración local y sostenida por el gobierno central. La dirección de estas escuelas acaba por la autoridad local quien está dirigida por el departamento de educación. Éstos colegios son denominados como *maintained School*, y dentro de estos mismos tenemos tres subcategorías:

- Escuelas comunitarias: éstos colegios están bajo la autoridad local, la financiación viene de la administración local y todos los servicios que la misma administración local tiene son gratuitos para dicho colegio. Estos colegios deben seguir toda la legislación el reglamento que proviene del Ministerio de Educación, especialmente aquellos términos que atañen al Currículo Nacional.
- Academias: se trata de colegios denominados como *maintained schools*, que pertenecen a una Academia. Éstos, generalmente, son grupos de colegios que forman redes similares con aquellos que son sostenidos por la administración local. Las academias poseen cierto nivel de independencia y pueden ofrecer currículums alternativos; es decir no están obligados a seguir el Currículum Nacional. Sin embargo, son evaluados a través de las pruebas de acceso a niveles superiores (Standard Attainment Test); por lo tanto la mayoría de ellos, en la práctica siguen el Currículum Nacional y llevan a cabo los exámenes de acceso para la etapa 4 (GCSE) y etapa 5 (A Level GCE).
- Escuelas gratuitas: una escuela gratuita es una escuela independiente, sin fines de lucro, financiada por el estado. No está totalmente controlada por una autoridad local, lo que significa que tienen un mayor control sobre cómo operan. Similar a las academias, pero éstas han sido más especializadas y pueden abrirse como escuelas de fe, escuelas vinculadas a una especialidad particular: artes, deportes. Los grupos de

padres pueden pedirle al gobierno que establezca una escuela para satisfacer una necesidad particular en un área en particular.

Dentro del sistema educativo estatal, también encontrará:

I. Escuelas especiales mantenidas, tanto de día como residenciales. Todos estos estudiantes tendrán un Plan de Educativo y de salud y su escuela especial será nombrada dentro de su EHCP. La mayoría de las escuelas especiales dentro del sector mantenido son escuelas especiales bastante genéricas.

II. Unidades de referencia de alumnos: son para estudiantes excluidos de una escuela convencional que generalmente no tienen un Plan de Educación, Salud y cuidado y están siendo re-evaluados y luego pasan a una escuela especial u otra escuela diurna convencional.

2. La Educación privada: esta educación es pagada únicamente por los padres. Aunque los padres pagan sus impuestos los cuales pagan la educación estatal, estos padres eligen pagar también por una educación privada. Esto está muy relacionado con el sistema de clases en Gran Bretaña. Hay dos clases principales de educación privada:

- Escuelas públicas (por favor, no se deje engañar, no son para el público en general) Estas son escuelas que sirven a la élite de la sociedad y todas tienen una antigua tradición en la educación de los ricos. Las más conocidas: *Eton, Harrow, Charterhouse, Westminster, Rugby, Marlborough*. Todos estos son para niños, y las niñas solo tienen acceso al nivel *Sixt Form*, que sería equivalente a Bachiller en España. Cheltenham Ladies College es la conocida escuela pública para niñas. La mayoría de estas escuelas públicas son internados y también están pobladas a día de hoy por muchos estudiantes internacionales ricos. La entrada a estas escuelas es a través de un examen de ingreso común realizado a los 11 o 13 años. Cada una de las escuelas públicas normalmente tiene una escuela preparatoria que acepta niños de 6 u 8 años.
- Escuelas independientes o privadas: estas son creadas por cualquiera que desee administrar una escuela, muchas son fundaciones con un estado caritativo. Estas escuelas no tienen que seguir ninguna regulación gubernamental para las escuelas mantenidas. Tanto las escuelas públicas como las independientes tienen sus propias regulaciones escolares independientes, que están más cerca de la salud y la seguridad y la protección que la calidad de la educación. Sin embargo, la relación calidad-precio es una calificación que tienen las inspecciones de escuelas independientes.

- Las escuelas especiales independientes se han establecido como un subgrupo y pueden ser escuelas diurnas o residenciales. Algunos pueden clasificarse como no mantenidos, esto significa que los niños son colocados en estas escuelas por la autoridad local, los fondos provienen de la autoridad local y no de los padres. Una escuela especial no mantenida cuenta con inspectores de Ofsted que también verifican los estándares de la escuela independiente y los estándares generales de Ofsted. Estas escuelas son independientes del plan de estudios nacional y no tienen que evaluarse a través del sistema de pruebas SATs (Standard Attainment Test).

El alumnado

De acuerdo con la legislación, todos aquellos alumnos con edades comprendidas entre los cinco y dieciséis años pueden optar a una plaza gratuita en un centro escolar público (*state school*).

Los alumnos se agrupan por edades en los diferentes cursos académicos (ver anexo 1). Mientras que en España se accede al curso académico teniendo en cuenta el año natural de nacimiento; para el ingreso en un curso se toma como referencia la fecha de nacimiento del año natural, es decir del 1 de enero al 31 de diciembre. En Inglaterra entran en un curso cuando el alumno tiene la edad exigida para el mismo, es decir si el curso escolar empieza en septiembre, dicho alumno debe cumplir los años entre septiembre del año anterior y agosto de ese mismo año.

Es la autoridad local realiza los procesos de admisión, adjudicando las plazas en los centros escolares públicos.

El Ministerio de Educación determina los contenidos que deben adquirirse en cada año, y a su vez, al terminar cada etapa realiza unos exámenes para valorar el nivel del alumnado.

Evaluación

Los criterios de evaluación están recogidos en los marcos de referencia de las diferentes etapas educativas. En general, no se realizan exámenes para evaluar el nivel de los alumnos y decidir si promocionan o no. Todos los alumnos promocionan independientemente de los resultados obtenidos al final del curso académico. Los únicos exámenes son los que se realizan a final de la etapa 4 y la etapa 5, puesto que son a nivel nacional. Estos pruebas se consideran como pruebas de acceso a bachiller (a través de *GSCE*) o a la universidad (a través de *A level*) respectivamente. (ver anexo tabla sistema)

Para aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, el Ministerio publica un documento que recoge los criterios evaluativos de cada etapa. Se denomina *P scales: attainment targets for pupils with SEN*.

Atención a la diversidad

Cuando un niño ingresa a la escuela primaria, se lo evalúa y esto podría indicar necesidades especiales. La escuela debe seguir el *SEND code of practice: 0 to 25 years*. Aprobado con fecha de 1 de mayo de 2015, regula la actividad relacionada con aquellos alumnos, con edades comprendidas entre los 0 y 25 años, que presentan necesidades educativas especiales y/o discapacidad. Consecuentemente, todos los centros escolares, sean públicos o privados, que tratan con este alumnado deben contemplar en su práctica educativa este marco legislativo. Este documento describe qué nivel de necesidades se tratan dentro de las escuelas, qué se financia adicionalmente y cuándo un niño debe obtener una evaluación para Plan de educación, salud y cuidado (en adelante EHCP). Cuando un niño ya no puede lograr con el nivel estándar de apoyo adicional basado en la escuela, la escuela y los padres solicitan a la autoridad local un EHCP. Este plan puede proporcionar fondos de alta necesidad y un niño podría ir a un colegio específico o a una escuela especial residencial. Esto debe estar documentaría en dicho informe.

Una evaluación del Plan de Educación debe tener un informe de un psicólogo educativo y, cuando las necesidades sean más altas, deben tener la aportación de la logopeda, terapeuta ocupacional, etc. Si la autoridad local no está de acuerdo con la solicitud del Plan de Educación, pueden ir a un Tribunal especializado en la educación a los alumnos con necesidades educativas especiales y presentar su caso a un juez, quien decidirá la escuela a la que el menor debe acudir acorde con la información recogida en el Plan de Educación.

Además, en Inglaterra, la protección del menor es objeto de preocupación y ocupación por parte de todos los actores que intervienen en la infancia. Por ello, desde el Ministerio de educación se promueve determinada legislación que enmarca la protección de dichos menores cuando estos se encuentran en el centro escolar, especialmente aquellos que están en una situación vulnerable. Además especifica diversos protocolos de acción respecto a diferentes escenarios, determinando qué hacer y qué pasos seguir, así como las obligaciones del personal que está en contacto con dichos menores. Las disposiciones más destacadas son: *Keeping children safe in education* (19 September 2018), *Working together to safeguard children* (21 de febrero de 2019), *Multi-agency statutory guidance on female genital mutilation* (23 de octubre de 2018), *Promoting the education of looked-after and previously looked-after children* (26 de febrero de 2018).

2.2. Las nuevas tecnologías y los alumnos con necesidades educativas

Actualmente, hablar de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC en adelante) es hablar de elementos que están presentes en la vida cotidiana y que se instalaron como parte de ella rápidamente. Resulta difícil imaginar el día a día sin ellas puesto que todo a nuestro alrededor se ve impregnado: los negocios, el comercio, la economía, los medios de comunicación, las relaciones interpersonales, la política e incluso la Educación.

De esta manera todo nuestro entorno se ha visto modificado por un uso preponderante de las mismas. Vivimos en la era digital donde a diario nos rodean datos, iconos, fotos, música, noticias, etc. que llegan de una manera inmediata desde cualquier parte del mundo. Algunos autores la describen como la Sociedad del conocimiento, más sin embargo parece que esto no siempre se refleja en la ciudadanía. Como define Krüger en M. Aguilar, 2012 “nos enfrentamos también a una extraña paradoja puesto que la sociedad del conocimiento no necesariamente ha traído consigo personas más informadas y más competentes en el acceso, uso y aplicación de la información”.

Las TIC han producido un cambio en la sociedad afectando así a la manera en la que aprendemos, nos relacionamos, nos comunicamos...y esto se ha reflejado en el paradigma educativo, las metodologías de enseñanza, los procesos de enseñanza-aprendizaje, las instituciones y a los mismos usuarios. Podríamos decir que esta relación está en continuo cambio, pues la evolución de una de las partes, provoca en consecuencia cambios en la otra. En esta misma línea, Jesús Salinas (1997) defiende que las instituciones educativas han ido evolucionando y adaptándose acorde con las circunstancias reflejándose en los modelos educativos, así como en los escenarios donde transcurre el aprendizaje. Por lo tanto, para que dicha evolución se lleve a cabo, todos los elementos del proceso educativo deben ser modificados por la misma, trayendo en consecuencia nuevos entornos de aprendizaje.

La Escuela es uno de los factores principales en la formación de los “ciudadanos del futuro”. Si bien es cierto que la sociedad es cambiante, también lo es que las TIC así como el uso de Internet es algo que forma parte de la vida de nuestros estudiantes y que es un elemento que juega un papel fundamental en el desarrollo de conocimiento y la creación de relaciones personales. La escuela debe evolucionar para dar respuesta a las necesidades que el cambio social propulsa así como resolver las exigencias que el nuevo paradigma promueve. Debe crear ciudadanos activos, críticos, capaces de intercambiar valores acerca de la información que reciben, siendo reflexivos ante el conocimiento así como responsables de construir una sociedad más activa.

Son muchos los estudios y autores que hablan de las TIC desde diferentes perspectivas y paradigmas y, especialmente, de cómo han influido en el paradigma educativo. Según Cebrián (como se citó en Orozco Gazco, G.H. Tejedor Tejedor, F. y Calvo Álvarez M.I., 2017) en han creado una modificación de los procesos educativos en todos los niveles, provocando una nueva revolución.

Más sin embargo, esta revolución nos debe llevar a cuestionar si realmente se están modificando esos procesos dando así respuesta a las exigencias de la sociedad actual así como a los diferentes retos que se plantean. Es decir, qué papel juegan las TIC como herramienta de trabajo, cómo el profesor modifica o influye en dicho proceso, qué relación crean los alumnos en torno a las TIC en su propio proceso de aprendizaje, si son asequibles para todos los alumnos, dan respuesta a las necesidades de todos los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho de otra forma, debemos cuestionar de qué manera los alumnos desarrollan la competencia digital. Como plantean Maciá Bordialba y Garreta Bochaca (2018) se trata de observar si adquieren habilidades y actitudes relacionadas con la búsqueda, la comprensión, la creación y comunicación de productos e informaciones utilizando las tecnologías.

Hablamos de un campo semántico que no solo plantea una dificultad a la hora de enmarcarlo por su vasta amplitud, sino que también se encuentra en constante cambio y evolución. Por lo tanto, como describe Sánchez (como se citó en Aguilar, 2012): “la calidad de la educación y el aprendizaje continuo y renovado constituyen los motores impulsores de este tipo de sociedad” (p.803).

Llegados a este punto, quizá quepa preguntarse por qué las TIC tienen tanto éxito dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Definitivamente, hablamos de una serie de características que no solo han dado un giro a dicho proceso sino a todo el sistema como ya hemos visto anteriormente. Dentro de las múltiples características que ofrecen Hernández Requena (2008) menciona la interactividad, la instantaneidad, la diversidad, la imagen y sonido entre otras. Éstas crean experiencias de aprendizaje diferente haciendo a los estudiantes construir su propio conocimiento involucrando en primera persona en el mismo. Así mismo son varias las teorías psicológicas y de aprendizaje que sustentan la relación entre las TIC y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si pensamos en la instantaneidad y la imagen sonido podríamos relacionarlo con la teoría de estímulo-respuesta de Skinner. Los estudiantes desde muy temprano obtienen respuestas con cierta inmediatez cuando juegan o exploran las TIC. Esto crea un fuerte vínculo ante dicha herramienta y hace que sea un fuerte estímulo adherente. Así pues, podríamos decir que se enciende una chispa de curiosidad, ligada al deseo de descubrir, explorar e indagar. El estudiante va conformando sus esquemas de manera más autónoma y

esta idea fue definida por J. Bruner en la década de los sesenta como aprendizaje por descubrimiento.

El estudiante va construyendo, a partir de ese descubrimiento, nuevos aprendizajes a partir de aquello que ya conocía, conectando los nuevos aprendizajes con los anteriores relacionándolos entre sí y creando nuevos significados. Tanto los nuevos aprendizajes con los nuevos van encajando partiendo de aquellos preexistentes y con una predisposición para aprender. Esto es fue definido como aprendizaje significativo por D. Ausubel. Por último, las TIC se acomodan acorde con el proceso madurativo ofreciendo así una respuesta diversa a las características del pupilo y facilitando conocimiento del mundo externo a través de los sentidos (Piaget).

Por consiguiente, y si tenemos en cuenta que las TIC forman parte de nuestro día a día, dichas características ofrecen múltiples ofertas de aprendizaje en múltiples y diversos entornos. Si lo describimos desde un punto de vista educativo, hablaríamos de educación formal, no formal e informal. Con la llegada de las TIC parece que estas delimitaciones quedan más difusas puesto que las mismas abren las posibilidades y aunar los contextos, situaciones, fuentes y formas de llegar a dicho aprendizaje. Adell Segura y Castañeda Quintero (2010) afirman que no se trata de una integración de las TIC en el proceso educativo formal y estandarizado sino de entender que son el entorno donde se reproducen las interacciones y la comunicación que forman los cimientos del aprendizaje permanente de la persona. Esto implica que hay una línea transversal entendiendo el aprendizaje como un proceso que se extiende a lo largo de la vida, y no únicamente en aquellas etapas que se delimitan a la escuela. Por lo tanto, esta nueva manera de entender el proceso de aprendizaje se torna más flexible y abierta, ofreciendo reajustes en función de las necesidades y/o intereses del individuo a lo largo de su vida.

Adell Segura y Castañeda Quintero (2010) determinan que “si como docentes enseñamos a los estudiantes a aprender permanentemente en la Internet (...), podrán seguir desarrollándose profesional y personalmente de forma integral y permanente en su hogares y puestos de trabajo” (p.10).

Como hemos visto hasta ahora, las TIC se plantean como una ventana al cambio dentro del sistema educativo y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, impregnando a todos los protagonistas en dicho proceso evolutivo. Si bien es cierto que las características intrínsecas de las TIC proporcionan una fuerte adhesión al aprendizaje por diversas razones; también lo es que dicha diversidad facilita la respuesta a las necesidades e intereses individuales, el aprendizaje centrado en la persona. Por consiguiente, se facilita la atención a la diversidad desde un punto de vista más positivo. Características como la diversidad, la interactividad y la reciprocidad podrían definirse como clave. Incluso el hecho de la propia evolución de las

mismas hace que las necesidades sean cambiantes y/o a su vez que dichas necesidades sean atendidas.

Concretamente, nuestro foco se encuentra en la atención a la diversidad, en la respuesta educativa a aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales y/o dificultades de aprendizaje; pero también qué papel juegan las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en dicho colectivo.

Cuando se habla de necesidades educativas especiales, es importante dar un salto al año 1978 donde se plantea un antes y un después en la definición del término. La escuela tradicional hasta el momento se enfoca en el déficit de los alumnos mientras que a partir del Informe Warnock, publicado ese mismo año, se hace hincapié en las necesidades del alumnado. Se crean así los primeros pasos hacia la escuela integradora. El impacto de estos cambios se refleja en que la educación se considera un derecho y dicho concepto se encamina hacia la escuela inclusiva.

Este cambio de paradigma ha impregnado prácticamente casi todo el territorio europeo. Poco a poco las políticas educativas de integración y, posteriormente, de inclusión, han ido encontrando su espacio en la legislación educativa viéndose reflejado así en las escuelas.

En España, la legislación ha ido dibujando la terminología referente a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, pasando por diferentes términos y haciendo cada vez más hincapié en el apoyo educativo que el alumno debe recibir en lugar de focalizar en el déficit como tal.

Sin embargo, el marco territorial que nos atañe parte del año 2002, cuando se publica la Ley de Educación por el Ministerio correspondiente y que actualmente, regula el sistema educativo inglés y galés.

Esta denomina a los alumnos con necesidades educativas especiales con el término *Children with Special Educational Needs and Disabilities (SEND)*.

El gobierno en este caso define estos alumnos como aquellos cuya habilidad para aprender se ve afectada debido a dificultades en el comportamiento o la habilidad de socialización, dificultades en la lectura y escritura, dificultades en la comprensión, dificultades en la concentración (específica que puede estar causado por el Trastorno de Déficit de Atención con/sin Hiperactividad o TDAH) o por una discapacidad física. (Consultado en <https://www.gov.uk/children-with-special-educational-needs>, abril de 2019)

Por otro lado, cabe definir también el término *Learning Disabilities* desde la perspectiva británica. En este caso es el servicio de salud pública conocido como NHS quien define dichas dificultades como aquellas que afectan al modo de aprender: “*a learning disability*

affects the way a person learns new things throughout their lifetime” (Consultado en <https://www.nhs.uk/conditions/learning-disabilities/> en abril de 2019)

A día de hoy la inclusión es una realidad educativa, más sin embargo debe ser vista como una constante búsqueda de medidas a tomar que den respuesta a dicho alumnado. Como describen Echeita y Ainscow (como se citó en Rodríguez y Arroyo González, 2014) “se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia” (p. 32). Es decir, se trata de hacer un cambio estructural, donde la infraestructura se torna a atender las necesidades de todo el alumnado organizando así el hacer para que éste sea propulsor de buenas prácticas en el aula y fomenten las relaciones y el trabajo con las familias. Como especifica Zappala, Koppel y Sushodolski (como se citó en Rodríguez y Arroyo González, 2014), esto se reflejará en la práctica con ciertos cambios en las estrategias docentes, las cuales originarán el sentido de comunidad y pertenencia plural, valorando las capacidades del alumnado y donde a través del aprendizaje significativo se crea una cultura educativa donde todos se sienten partícipes.

Consiste, entonces, en hacer a los alumnos protagonistas de su propio aprendizaje desarrollando el aprendizaje autónomo a través de la continua motivación por dicho proceso. Las TIC por sus características intrínsecas como hemos visto anteriormente facilitan ciertas habilidades que fomentan el aprendizaje y mantienen motivados a los alumnos, proporcionan la obtención de resultados positivos y minimizando en muchas ocasiones las diferencias entre los alumnos. Además, favorece con ello la calidad del entorno y con ello su el área socio-afectiva y la comunicación.

Hasta el momento se han mencionado las diferentes características que las TIC presentan en ellas mismas y cuáles de éstas son beneficiosas y/o influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje. A su vez, nos encontramos en el marco de las necesidades educativas especiales y cómo las TIC pueden atender dichas necesidades. De esta manera, llegados a este punto cabría mencionar cuáles son exactamente las ventajas o beneficios que las TIC presentan para nuestro alumnado con necesidades educativas especiales.

La incorporación de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje, y más concretamente al de los alumnos con necesidades educativas especiales, ha aportado múltiples beneficios que se reflejan en la calidad del hacer educativo así como en el crecimiento personal del alumno e independencia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, que se ve sostenido por la flexibilidad en el ritmo de aprendizaje y una mayor motivación. Cabero, Córdoba y Fernández (como se citó en Rodríguez y Arroyo González, 2014) describen las ventajas que las TIC han aportado a los alumnos con necesidades educativas especiales. Se trata de una mayor

adquisición de habilidades, capacidades y destrezas que permiten al alumno ser más autónomos fomentando con ello la independencia del mismo. Esto crea alumnos más competentes, con mayor autoestima y capaces de superar límites reduciendo con ello el fracaso o sentido de fracaso académico y personal. Todo esto se apoya en una enseñanza centrada en el alumno respaldada por la comunicación y la formación multisensorial para encaminarlo, no sólo a experimentar un acercamiento al conocimiento del mundo científico y cultural; sino también ser capaz de disfrutar de momentos de ocio fomentando así las habilidades sociales y de comunicación interpersonal. También, y muy relacionado con el área de la comunicación, las TIC juegan un papel importante como Sistemas Alternativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), los cuales facilitan en gran medida el proceso comunicativo en los alumnos con necesidades educativas especiales. Esto se debe no sólo a su ergonomía que permite el transporte y manejo con facilidad, sino que también permite descargar aplicaciones personalizadas en relación a las necesidades y/o características del alumno.

El hecho de que facilitan la individualización de la enseñanza añadido a que contiene un alto grado de motivación para el alumno hacen de ellas un interesante recurso que abre puertas a trabajar importantes aspectos como: el razonamiento lógico, la anticipación, la construcción de palabras, el reconocimiento de sonidos, la causa-efecto, la comprensión, memoria percepción y discriminación visual y auditiva, la motricidad, historias sociales y la creatividad.

En contraposición, las TIC pueden generar cierta controversia. Si bien es cierto que hasta ahora hemos hablado de los aspectos positivos que éstas aportan, también lo es que existen ciertas desventajas que deben tenerse en cuenta. La primera a mencionar podría ser el hecho de que todas ellas tienen un coste económico que en ocasiones puede llegar a ser alto. Esto puede provocar que las familias más desfavorecidas o en situaciones de vulnerabilidad no puedan acceder a las mismas, convirtiéndose así en una barrera. Por otro lado, pueden provocar una actitud de rechazo por parte del docente. Esto puede ser debido a la falta de conocimiento y formación respecto a las mismas. Por último, puede darse un mal uso y/o abuso produciéndose un efecto totalmente contrario al descrito hasta el momento; por lo tanto, es importante que formen parte del sistema de manera integral como un elemento más. Esto sostendrá la relación entre motivación y TIC y evitaremos que la motivación se convierta en pasividad.

Como se ha descrito, las TIC forman, a día de hoy, parte de todos los centros escolares y como define García-Valcárcel y Hernández (como se citó en Orozco Cazco, Tejedor Tejedor y Calvo Álvarez, 2013) crean entornos de aprendizaje flexibles e interactivos, contribuyendo con el desarrollo cognitivo y motivacional de los estudiantes.

C. Belloch (2012) describe que “Los avances tecnológicos abren posibilidades de innovación en el ámbito educativo, que llevan a repensar los procesos de enseñanza/aprendizaje y a llevar a cabo un proceso continuo de actualización profesional” (p.7).

Parece que nos vamos acercando a un cambio de paradigma y con él, se facilita la pedagogía inclusiva, permitiendo que aquellos alumnos con necesidades educativas especiales puedan tener respuesta a dichas necesidades sin crear una brecha entre ellos y sus compañeros.

Son varios los estudios que confirman el beneficio del uso de las TIC en el aula; pero a su vez, son varios los que reclaman la importancia de la formación del profesorado para evitar caer en un simple cambio superficial. Para que esto se lleve a cabo, el docente debe considerar la importancia de su papel en escena, teniendo en cuenta que será el promotor e impulsor de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje. Quizá sea interesante traer a colación que el papel del docente ha sufrido también una gran evolución desde su papel en la escuela tradicional. Esto implica que todos los cambios que se han producido en el sistema llevan inequívocamente a un cambio en los protagonistas de los mismos. La Escuela del siglo XXI atiende a los cambios y exigencias sociales que su tiempo le marca, por lo tanto, no puede tener elementos que se queden obsoletos respondiendo a características de siglos pasados. Las administraciones deben prestar especial atención a cubrir esta brecha digital considerando las necesidades del docente en el ámbito educativo, proporcionando así la formación pertinente para ayudar al cuerpo docente a familiarizarse en este campo. Esto hará que haya una mayor comprensión por parte de las mismas, mayor número de investigación educativa que respalde resultados así como menor controversia y sentimiento de rechazo hacia el campo tecnológico. Además, el conocimiento sobre las TIC proyectará una mejora en la calidad de la enseñanza así como en la atención a la diversidad, viéndose el alumnado beneficiado. Para ello es trascendental que los docentes se muestren abiertos al cambio y sean conscientes de las nuevas exigencias que la sociedad plantea.

Por consiguiente, no se trata de incrementar el uso de las TIC si en el fondo subyace el sistema de enseñanza tradicional. Se trata de un cambio de fondo, de estructura, o como explica M. Aguilar (2012): “La incorporación integral de las TIC a los procesos educativos requiere una resignificación de la educación en sí misma, así como nuevas maneras de diseñar experiencias de aprendizaje significativas, situadas, experienciales y reflexivas”.

Recapitulando, la revisión de la literatura nos habla de un cambio en el hacer educativo y como este abre puertas, especialmente a aquellos alumnos que presentan alguna dificultad.

De este modo, las TIC se presentan como un elemento que cumple diversas funciones: herramienta de comunicación, medio de socialización, acceso al conocimiento, etc.

Por ello es importante ser consciente de que éstas forman parte del día a día de los estudiantes y que, por tanto, si las consideramos como medio de aprendizaje, quizás debamos considerar que el aprendizaje se dé de una manera transversal, abarcando no solo el ámbito educativo sino también el de ocio.

Esta amplitud atañe por consiguiente a las áreas interpersonales e intrapersonales de los estudiantes. Como determinan Starcic y Bagon (2014): “(...) en proporcionar apoyo social y emocional, incrementando la participación, conectándolos con contextos sociales que no serían accesibles y facilitando la inclusión (...)” (p.219).

En conclusión, las TIC ofrecen entornos diversos de aprendizaje, lo suficientemente flexibles, para que todo el alumnado pueda acceder al proceso de enseñanza-aprendizaje, creando así experiencias significativas y motivacionales.

2.3. Los procesos de comunicación e interacción pedagógicos

A lo largo de la historia, se ha hecho referencia a los diferentes elementos que se ponen en escena dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Se han estudiado, así como escrito sobre ellos y la literatura recoge una gran variedad de referencias acerca de la relación entre ellas. Mas sin embargo cabe destacar dos elementos como fundamentales dentro del proceso enseñanza aprendizaje. Esto es debido a que son elementos que juegan un papel trascendental teniendo una gran influencia en los protagonistas. Hablamos sin duda de la comunicación e interacción en el aula.

Aristóteles describió el ser humano como un ser social más sin embargo el enfoque que se ha dado a esa idea a lo largo de la historia tiene un predominio individualista. Han sido muchos los autores que han reformulado sus teorías acerca del individuo como individuo y su relación con las diferentes variables sociales. Fue Karl Marx quien realizó especial hincapié en el papel de la dimensión social en relación al individuo y su desarrollo. En esta misma línea, Dewey dio un giro interesante a las teorías de psicólogos anteriores, considerando como mayor representante del movimiento de la escuela nueva introdujo su teoría del arco reflejo. Dicha teoría proporciona elementos importantes al caso que nos compete. En ella describe la relación que existe entre el medio y el organismo. Describe que cuando el primero provoca el segundo, el organismo producirá una respuesta ante dicha provocación y la misma tendrá unas consecuencias que afectarán al medio. Ante este hecho, el medio volverá a producir un estímulo que reiniciará el ciclo.

Detrás de esta teoría, Dewey sostiene que todo comportamiento tiene una finalidad y una funcionalidad y estas son las que dan sentido a las cosas impregnando así aspectos como la educación y la comunicación.

Como describe J. M. Lera (2002) existe una intencionalidad de influir en nosotros dentro del proceso comunicativo y esta misma es la que nos permite la transmisión de ideas así como convencer a los demás para que las acojan como suyas propias. De esta manera, la comunicación pasa a jugar un papel trascendental en la vida social del individuo especialmente cuando entendemos que ésta tiene consecuencias en los demás así como que esta consecuencia puede ser la provocación de una respuesta en el otro. Esperar esa respuesta reconociendo al otro como individuo y anticipar acciones que los otros pueden llevar a cabo hacen que la comunicación sea eficaz. Esta idea es lo que se conoce como Teoría de la Mente definida por George Herbert Mead y es una de las teorías que el definen el trastorno del espectro autista.

A su vez, autores como Vigotsky reflejaron en su teoría la importancia de la interacción y por tanto la dimensión social para el desarrollo de lenguaje. Sucesivamente, a lo largo de la historia de pedagogía y la psicología, han sido diferentes autores los que han defendido el papel trascendental que poseen la comunicación y la interacción social dentro de la Educación y la Escuela.

Nos vamos encaminando a un concepto un poco más reciente y que tiene un gran efecto educativo dentro del proceso enseñanza aprendizaje, involucrando a docentes y alumnado como co-protagonistas: la comunicación pedagógica. Hablar de comunicaciones sino de hablar de un intercambio recíproco de expresiones, que pueden ser verbales o no verbales, cuya finalidad es la relación con el otro a través de la interacción. Sin embargo, para que ésta tenga un carácter pedagógico debe de tener una serie de características que reflejan su influencia en la institución escolar. De este modo, Ortiz y Mariño (1996) determinan que para que la comunicación tenga un carácter pedagógico debe implicar tanto al alumno como al docente. Además crea un ambiente proclive a la comunicación abierta y espontánea facilitando así el desarrollo de la personalidad a través de conflictos intra-personales e interpersonales que serán solucionados posteriormente implicando al sujeto en toda su integridad. Este proceso dota al alumno de habilidades como la autoconciencia autovaloración y autorregulación en una dimensión cognitivo-afectivo-conductual.

De este modo, este paradigma da un giro a la interrelación producida en el proceso de enseñanza aprendizaje por ambos protagonistas.

Mientras que en la escuela tradicional la relación es entre docente alumno es jerárquica, donde el docente tiene el control y el saber; la comunicación pedagógica entiende que ambos son coprotagonistas de dicho proceso y por tanto ambos interfieren en el hacer y el saber. Federici (como se citó en Granja Palacios 2013) define la interacción entre ambas partes como: "el

encuentro de dos saberes o discursos, o de dos verdades, es decir un diálogo, una interrogación, o una continua interpretación entre los portadores de la relación educativa” (p.68).

Llegados a este punto sería importante dedicar unas líneas aquellas teorías psico-pedagógicas que cimientan dicho concepto. Definitivamente hablamos de fundamentos que sustentan el desarrollo social, afectivo y emocional donde la afectividad obtiene una importancia relevante en el desarrollo humano. Desde la coordenada pedagógica tenemos aportaciones de la escuela nueva, la escuela activa, la educación progresiva, etc. Por otro lado, desde la coordenada psicológica podemos mencionar la psicología de Arnol, las inteligencias múltiples de Gardner o la inteligencia emocional de Goleman.

Por consiguiente, entendemos que la comunicación pedagógica facilita el proceso enseñanza aprendizaje a través del cual los individuos van configurando sus habilidades sociales y su capacidad crítica y reflexiva. Dentro de este proceso, el diálogo toma protagonismo con el fin de que los individuos construyen significados comunes desarrollándose socialmente.

Trata de crear un proceso interactivo donde los protagonistas reflexionan, descubren, intercambian, dialogan, construyen una escena común donde prima el respeto y donde media la idiosincrasia de ambas partes. Para que esto pueda llevarse a cabo y se cree esa reciprocidad, el docente juega un papel trascendental. Si bien es cierto que el saber popular dice que el hacer del maestro es de vocación, también lo es que la formación continua ayuda a mantener la calidad profesional. Por otra parte, generalmente, se habla de la importancia de la motivación del alumnado cuando también es relevante la motivación del docente puesto que esta configurará el hacer dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Una vez contamos con estos dos aspectos, el maestro debe desarrollar lo que algunos autores definen como la competencia comunicativa.

Se trata de una serie de habilidades que el maestro debe desarrollar y le permitirán crear un ambiente propicio para la comunicación e interacción con el alumnado. A través del diálogo de los actores, será construyendo un ambiente que facilite el intercambio de ideas, la construcción de significados, la participación y la discusión. Para ello es clave que el docente sea consciente de sí mismo, sepa autorregularse y presente una actitud de respeto y dedicación hacia el alumnado. En este caso elementos como la sonrisa, el lenguaje no verbal abierto, gestos o el humor pueden ayudar de manera positiva. También es relevante dar al alumno su lugar haciéndole sentir que es respetado, escuchado y que tiene la oportunidad de expresarse con libertad, sin ser juzgado o prejuizado.

Entonces, se trata de crear un espacio para conversar, dialogar y construir las relaciones interpersonales que se darán en la realidad educativa. Por consiguiente, será un espacio para lidiar con temas de interés para ambas partes, creando controversias y conflictos que

conduzcan al alumnado a reflexionar sobre su realidad, plantearse interrogantes y ser creativo en la búsqueda de soluciones.

En definitiva, se trata de estimular la personalidad individual de cada alumno, a través de ese diálogo pedagógico para que éste desarrolle habilidades de autorregulación, autovaloración, autoevaluación y autoconciencia.

Hasta ahora la idea se plantea como una estrategia positiva que trae un reto para ambas partes, ¿pero qué pasa cuando el alumno presenta necesidades educativas especiales?, ¿Y cómo favorecemos la comunicación e interacción cuando estas son en sí mismas las áreas que presenta mayor dificultad?

Cuando hablamos de autismo, posiblemente las primeras ideas que acuden a la mente son "niños solitarios", "alumnos que presentan ciertas dificultades en la expresión y comprensión", "dificultad para entender las normas sociales", "alteraciones en el lenguaje", etc.

A día de hoy, el autismo es quizás, uno de los trastornos más estudiados dentro de la infancia. Ya en 1911, Bleuler definió el trastorno haciendo referencia a las limitaciones en las relaciones sociales y la aparición de extrañas pautas expresivas y comunicativas. Posteriormente, autores como Kanner, sobre los años 40, describiría unas características similares especificando la aparición de retrasos y alteraciones tanto en la adquisición como en el uso del lenguaje. Además autores como Baron-Cohen describirán las alteraciones en el área social y se determinarán como parte de los criterios de diagnóstico.

A. Riviére (1998) introdujo una nueva definición del autismo con un concepto que cambiaría el Marco de referencia utilizado hasta el momento: "un conjunto de diferentes dimensiones, y no como una categoría única, permite conocer a la vez lo que hay en común entre las personas autistas (...) y lo que hay de diferente en ellas". De esta manera, estableció cuatro grandes dimensiones que se verán afectadas o alteradas en las personas con espectro autista: la social, la comunicación y lenguaje, la anticipación/flexibilidad y la simbolización.

En el estudio de investigación que nos compete nos centramos en las dos primeras, la dimensión social y la dimensión comunicativa y de lenguaje, puesto que son elementos que delimitan nuestro marco de referencia.

Las dificultades dentro del área comunicativa afectan tanto a lenguaje expresivo como comprensivo así como las funciones comunicativas. Por otro lado cuando hablamos de dificultades en la socialización nos referimos a aquellas relacionadas no solo con las relaciones sociales sino como las capacidades intersubjetivas mentalistas y de referencia conjunta. Éstas tienen su fundamentación teórica en la teoría de la mente de G. Herbert.

De esta manera, debemos tener en cuenta que algunos aspectos descritos para construir esas relaciones interpersonales dentro del aula así como el diálogo deberán ser reconducidas debido a las características intrínsecas del alumnado. En este caso, podemos observar que ambas dimensiones están interrelacionadas. Es decir, si pensamos que el ser humano es un ser social, entendemos tiene la necesidad de relacionarse y que para formar esas relaciones necesita comunicarse. Sin embargo, cuando se presentan dificultades o alteraciones en la comunicación, dichas relaciones se ven afectadas. Pero a su vez, si el alumno presenta alteraciones en su comportamiento como las conductas disruptivas y/ o restrictivas, esto tendrá un efecto inmediato en la calidad de la relaciones interpersonales y a su vez la comunicación se verá altamente afectada. Por lo tanto es importante que el docente sea consciente de dichas dificultades a través de diferentes recursos proporcione herramientas para que dichas alteraciones se vean modificadas de una manera positiva. Anteriormente hablábamos de la competencia comunicativa del docente y de que ésta tiene que valorar al alumno en sí mismo, teniendo en cuenta su capacidad, sus intereses así como aquello que plantea retos a desafiar. Significa que el docente deberá buscar cuáles son las vías o canales por los que puede comenzar a construir esa interacción y comunicación con el alumno. En estos casos, lo más probable, es que los canales a los que estamos acostumbrados (lenguaje verbal) sean los que están afectados; más sin embargo, no significa que no existan otros canales viables así como eficaces (fotografías, símbolos, signos, etc.) Una vez que se ha dado voz al alumno, la comunicación podrá llegar a ser eficaz siempre y cuando utilicemos el canal más adecuado según las características y necesidades de cada alumno. En paralelo a esta dimensión, se puede trabajar acerca de cómo construir las relaciones interpersonales entre los actores de la comunidad educativa. Más concretamente aquellos que protagonizan el proceso enseñanza-aprendizaje. Para ello se debe dotar a los alumnos de aquellas herramientas que facilitan dicha interacción así como valorar cuál es el canal eficaz para llegar a los mismos. Se trata de hacer sentir al alumno que es escuchado, respetado, valorado y que se tiene un compromiso con su desarrollo personal.

A día de hoy, son muchas las herramientas que se han creado para dar soporte a las necesidades de los alumnos que se encuentran dentro del tras del espectro autista. En este caso, las TIC juegan un papel importante debido a sus características intrínsecas así como a la fuerte motivación que producen en los alumnos. Podríamos decir que las mismas facilitan y proporcionan los medios para llevar a cabo una interacción entre los actores que ayuden a construir ese *rapport* entre los mismos. A su vez, proporciona mediación ante situaciones que plantean conflicto proporcionando mayor autonomía al alumnado y habilidades de ocio y ocupación del tiempo libre. Asimismo, se pueden utilizar como medio terapéutico para tratar

aquellas dificultades que se plantean en el alumnado favoreciendo respuestas positivas y aumentando así la autoestima y la autovaloración de los alumnos.

En definitiva, se trata de favorecer respuestas educativas a aquellas necesidades que se plantean dentro de los procesos interactivos y comunicativos de los actores que forman aquellas realidades en una comunidad educativa. Esto implica que la respuesta ha de tener un carácter plural teniendo en consideración y respetando las características individuales de cada uno de ellos. Es decir, se trata de crear espacios de comunicación e interacción, donde las diferencias individuales brindan conflictos que serán mediados con el fin de crear un significado común para todos los protagonistas de la realidad educativa.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico que se desarrolla a continuación se basa en un estudio de caso que define las características propias de un centro educativo-residencial al sur de Inglaterra, que atiende a alumnado pronosticado dentro del espectro autista y que presenta comportamientos desafiantes retantes.

De esta manera, se busca definir y analizar las diferentes relaciones interpersonales y comunicativas que acontecen entre los participantes de la comunidad educativa, envolviendo no sólo al alumnado, sino a todos aquellos profesionales y familias que forman la misma.

Para ello, se ha analizado la documentación pertinente a la legislación del país que nos compete delimitando así el marco geográfico y su marco legislativo.

Posteriormente, se lleva a cabo una observación participante. A través de la misma se pretende reflejar aquellas situaciones que proyecta la realidad educativa y que acontece en dicho centro, y que además involucran a un amplio rango de participantes. La recogida de todos los datos que se llevan a cabo durante la observación se plasman dentro de un diario anecdótico el cual se compone de dos columnas: la primera donde se describe el hecho observado y la segunda donde se reflexiona acerca del mismo. Por último, para poder obtener resultados, se analizan los datos recogidos a través de un proceso de categorización en el que se procede a definir las categorías y observar cómo estas se relacionan entre sí, reflejando con ello las diferentes procesos de comunicación e interacción que suceden en dicha realidad educativa y el modo de resignificar su potencial desde la orientación educativa y, en concreto, desde las tecnologías de la información y comunicación como mediadoras cada vez más habituales.

3.1. Cuestiones de indagación

Cómo se escribe anteriormente, el propósito de dicha indagación persigue perfilar las diferentes relaciones que acontecen en un centro educativo de educación especial. Se trata de analizar los sentidos atribuidos a los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje, así como el papel que juegan las TIC dentro de los mismos. Por lo tanto, se trata de reflexionar acerca de cómo desde la perspectiva de la orientación se pueden potenciar dichos procesos de comunicación e interacción así como la integración de las TIC dentro de un centro de dichas características.

De esta manera, las cuestiones de indagación que se plantean son las siguientes:

1. ¿Qué procesos de comunicación e interacción interpersonal mediados por las TIC se desarrollan en el escenario educativo propuesto?
2. ¿Cómo redefinir y/o potenciar los sentidos educativos de estos procesos de comunicación e interacción interpersonal?

3.2. Objetivos

- Identificar los procesos de comunicación e interacción interpersonal de la vida residencial del centro, tanto en un sentido pretendido (explícitamente educativo) como intuitivo (implícitamente funcionalista, organizativo y socializador). Con este objetivo se persigue dilucidar todos aquellos procesos de comunicación e interacción que se dan dentro de la realidad educativa del centro educativo, entendiendo que el mismo atiende no solo el ámbito educativo sino también el residencial. Añadido a esto, es importante destacar que el centro entiende las situaciones de aprendizaje como aquellas que se dan a lo largo del día del alumnado. Esto implica que ambos matices abren la puerta al análisis de todas aquellas situaciones que acontecen dentro del centro y no solo aquellas que se proponen en un determinado horario.
- Analizar las propuestas educativas promovidas en el centro para potenciar la comunicación y las relaciones interpersonales en general, y la mediación y el apoyo TIC en particular, en el conjunto de la comunidad educativa. Se trata de analizar todas aquellas situaciones que promueven dicha comunicación e interacción desde un sentido amplio, para posteriormente perfilar aquellas que se encuentran mediadas por las TIC. Este análisis puede abrir otras líneas de reflexión acerca del papel mediador de las TIC en dichos procesos comunicativos e incluso si pueden potenciarse aquellos procesos comunicativos que todavía no han resurgido o que no se encuentran mediado por las TIC.
- Comprender los sentidos atribuidos a estas propuestas tanto por la comunidad educativa como por el complejo profesional educativo. Considerando que la diversidad del centro brinda diversos sentidos, atribuidos a las propuestas que se brindan, la indagación se focaliza en las estrictamente educativas para realizar una comprensión más profunda de aquellos sentidos que la comunidad educativa en su conjunto más amplio atribuye a las mismas.

- Reconocer y valorar los referentes educativos específicos y sus principales dificultades para fundamentar el desarrollo de propuestas de integración y mediación de las TIC para la construcción efectiva de los procesos de comunicación de la comunidad educativa. Se trata de identificar aquellos dilemas que surgen dentro de la comunidad educativa en relación a los procesos de comunicación e interacción. Por ello se buscarán aquellas contradicciones, sentidos preferentes no educativos, discordancias y paradojas para posteriormente, desarrollar propuestas de integración y mediación de las TIC que devuelvan el sentido educativo a los referentes educativos.

3.3. Estudio de caso

Se trata de identificar aquellas relaciones interpersonales y procesos comunicativos que sustentan los procesos de enseñanza-aprendizaje en las diferentes escenas que acontecen dentro de un centro educativo-residencial, el cual atiende a alumnos con necesidades educativas especiales. Para poder llevar a cabo dicha identificación y análisis se registrarán a través de la observación participante aquellas escenas en las que la interacción y la comunicación son protagonistas y que, en ocasiones se verán incluso modeladas por las TIC. Entendiendo que se trata de un centro residencial y que dicho currículum entiende el aprendizaje como algo que sucede constantemente, las escenas que se reflejan no sólo comprenden aquellas con carácter meramente educativo. Esto amplía la visión, teniendo en cuenta a la comunidad educativa en sí misma.

De esta manera, y debido a la naturaleza de la misma, no se delimitan sólo los procesos comunicativos que se producen entre el docente y el alumnado. Esto implica la participación de diversos actores cuyas funciones variarán en relación a su rol dentro del centro y que desarrollarán diferentes papeles dentro de las escenas educativas que se describen. Consiste en analizar los diferentes procesos de comunicación e interacción que se producen dentro de dicha comunidad educativa comprendiendo los sentidos que se atribuyen a los mismos; para poder fundamentar propuestas educativas que construyan esos procesos comunicativos y donde las TIC juegan un papel relevante como mediadoras de los mismos.

Escenario: The Loddon School

The Loddon School se fundó por Marion Cornik MBE, en el sur de Inglaterra, en 1988 como una Fundación benéfica. El principal fin fue dar respuesta a aquellas necesidades educativas que presentaban una serie de alumnos que habían hecho un recorrido por el Sistema Educativo sin obtener resultados positivos. Añadido a esto, no podían vivir en casa puesto que requerían un apoyo excepcional para atender unas necesidades personales muy específicas.

A día de hoy, *The Loddon School* juega un doble papel en la atención de menores con necesidades educativas especiales. Tiene una doble función siendo, a la vez, hogar y escuela para veintiocho niños que presentan severas y complejas necesidades educativas (*learning difficulties*) asociadas al espectro autista y epilepsia, incluyendo comportamientos autolesivos así como disruptivos/restrictivos.

Como se ha mencionado anteriormente, la mayoría de los menores han sido excluidos de colegios de educación especial locales. Este alumnado presenta la peculiaridad aquello que en Inglaterra se denomina *restrictive behaviours* (comportamiento que restringe las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de un individuo). Dicho comportamiento tiene múltiples funciones entre las que se encuentra la evitación del sistema de clases tradicional puesto que lo encuentran aversivo. Generalmente, muestran resistencia a recibir demandas, así como una baja motivación por aprender nuevas destrezas o habilidades.

De esta manera, y con el fin de dar respuesta a estas necesidades, el centro escolar define como principal propósito promulgar el valor educativo y el cuidado de niños con autismo, severas dificultades de aprendizaje y complejos comportamientos restrictivos; proporcionando a cada alumno una alta calidad de vida.

Los menores viven en el colegio cincuenta y dos semanas al año, lo que implica que *The Loddon School* es su hogar y, por lo tanto, no sólo debe proporcionar educación, sino también ocio, juego y vacaciones.

El hecho de que el centro atiende dos vertientes (educativa y residencial) implica que la legislación que lo nutre es muy amplia definiendo claramente dos líneas principales:

1. La legislación educativa: Ley de Educación (*Education Act*), publicada en el año 2002. Junto con ella, todos los Decretos, Reales Decretos, etc. la complementan y determinan las bases generales del Currículo Nacional. En nuestro caso, esta legislación crea un marco de referencia general. Pero a su vez, contamos con el propio currículum del centro y las diferentes adaptaciones realizadas para dar respuesta a las necesidades educativas.
2. La legislación correspondiente a la parte residencial. En este eje, son varias las leyes que juegan un papel determinante, no sólo en la protección de los menores en relación a su integridad individual (*Keeping children safe in Education*, 2018), sino también en la responsabilidad que el colegio obtiene en relación a la guardia y custodia de los menores (*Children Act*, 2004 y *Children and families Act*, 2014). Ésta atiende casos donde los estudiantes se encuentran en una situación de protección por las autoridades

locales y, en ocasiones, bajo la guardia y custodia de las mismas delegando este cuidado al centro escolar. Por otro lado, y relacionado con el *ethos* del centro, *Every Child Matters* (2003) es un documento que determina los derechos básicos que todo menor debe tener independientemente de sus circunstancias personales: estar sanos; sentirse a salvo; divertirse y lograr objetivos que ayuden a desarrollar habilidades para la vida adulta; estar involucrados en la sociedad, evitando conductas antisociales; y por último, no ser desprotegidos económicamente creando así una desventaja a la hora de desarrollar su potencial.

Todos los niños viven en pequeñas agrupaciones (casas) con su propio personal (*staff*) el cual es responsable de su programa educativo, de salud y su desarrollo social.

El colegio está formado por siete casas: tres en el edificio principal, que corresponden a los alumnos con edades comprendidas entre los 8 y 15 años (*Penguins, Robins y Ravens*); y cuatro externas (*Kingfishers, Kestrels, Eagles y Falcons*) que corresponden a los alumnos más mayores con edades comprendidas entre 15 y 19 años.

La organización y ética del colegio hacen que haya un equipo extenso de profesionales que se encargan de los menores y que trabajan de forma conjunta y multiprofesional. Hablamos de aproximadamente doscientos ochenta empleados en todo el colegio, a su vez agrupados dependiendo de las funciones que realizan. Hay departamentos que no tienen un contacto directo con los menores como el de mantenimiento, cocina, limpieza, oficinas, formación; pero otros que sí lo tienen como el departamento de Terapias (Lenguaje y comunicación, ocupacional, musical, juego) o el Departamento de Análisis de Conducta, que se encarga de recoger y analizar todos aquellos comportamientos y las posibles causas y funcionalidad de los mismos.

En relación directa con los menores, podemos encontrar que cada casa cuenta con un profesor y un *mánager (Children Service Manager)* que dirigen conjuntamente un equipo educativo (*teaching assistant*) y un equipo residencial (*care assistants*). Todos formados en relación al currículum del colegio *PLLUSS Curriculum* así como al programa *PROACT-SCIPr-UK*, que se expondrán a continuación y que ambos, en consonancia, conforman la idiosincrasia del centro escolar y escenario de este trabajo de indagación.

PLUOSS Curriculum

Para entender mejor el currículo del colegio y antes de definir y concretar de qué se trata, quizás debemos dar una mirada retrospectiva para entender el porqué de un currículo que, basado en los principios fundamentales del nacional, crea una línea alternativa.

Al fundarse el colegio, la línea metodológica propuesta era la tradicional, con un sistema de clases y actividades para realizar en ellas. Los alumnos vivían en el colegio y atendían su horario lectivo. Esta dinámica producía altos niveles de estrés en los alumnos, desplegaban comportamientos disruptivos y desajustados, intentaban salir del aula abandonando la actividad, lo que conllevaba una difícil puesta en escena del sistema-clase.

Efectivamente, este paradigma educativo estaba fallando y no daba respuesta educativa a unas necesidades inminentes y muy peculiares. De este modo, el equipo educativo del momento decidió probar algo diferente. Se seleccionó a un grupo de alumnos que había llegado recientemente al colegio. Primero se determinaron aquellas actividades por las que cada uno de ellos mostraba preferencia y se decidió hacer de ellas una experiencia de aprendizaje. De este modo, cualquier actividad a lo largo del colegio presentaba un potencial de aprendizaje si el personal que acompañaba al menor lo identificaba en las rutinas e interacciones cotidianas de la vida residencial. .

Este nuevo paradigma empezó a funcionar efectivamente, puesto que los niños no solo aprendían, sino que también redujeron los comportamientos disruptivos y agresivos. Por lo tanto, decidieron instaurar un nuevo método de trabajo, basado en el currículo nacional, pero con matices que dieran respuesta efectiva a las necesidades específicas que nuestros alumnos presentaban.

De esta manera, se definió progresivamente *PLUOSS* currículo (*Personalised Learning for Life Using Supportive Strategies*). Este currículo ofrece estrategias que sustentan un aprendizaje muy individualizado con el fin de enseñar habilidades para la vida. La Fundación lo define como un currículo creativo e innovador que empodera a nuestros estudiantes a progresar en su aprendizaje, enseñando y motivándolos a seguir las pautas generales del *UK National Curriculum*.

Como ya hemos mencionado antes, dicho currículo se centra en las características personales de cada uno de nuestros alumnos, dando respuesta a sus necesidades de manera individual y

focalizada en la enseñanza de destrezas a través de un amplio rango de actividades que comprenden todo el día y en las cuales el estudiante se siente cómodo y relajado. Entendiendo que la concreción curricular y las dinámicas de trabajo asociadas no sólo favorecen la adquisición de conocimientos, sino también la reducción de comportamientos inadecuados (agresivos, disruptivos...).

PLLUSS focaliza sus principales objetivos en el aprendizaje y desarrollo de habilidades de aprendizaje, cooperación, interacción social y comunicación, así como aquellas que serán útiles para la vida adulta de los menores., a través de la participación de tareas significativas, relevantes y motivadoras para el alumnado.

Estos objetivos se subdividen dentro de cada área con el fin de hacerlos más asequibles, facilitando así al equipo educativo la precisión de destrezas a desarrollar por cada alumno, responder así a sus necesidades de aprendizaje y asegurarse de que ‘éste es asequible y alcanzable’.

Áreas del currículo

Dicho currículo se divide en seis áreas principales, las cuales se referencian en la escala de descriptores recogida en el *National Curriculum* y en el *Pre-National curriculum*. Cada área es desarrollada en sí misma con objetivos propios y criterios de evaluación que ayudan al docente a proponer los contenidos a trabajar por cada alumno, dando respuesta de manera individualizada a las necesidades educativas de cada uno.

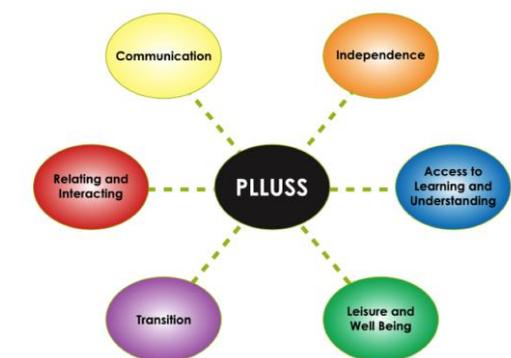


Figura 1. Imagen obtenida de *Guide of PLLUSS Curriculum, The Loddon Foundation, 2017*

Cada área desarrolla aquellas habilidades y destrezas que ayudan al alumno a desenvolverse en su día a día y, especialmente, a ser más autónomo. Se trata de fomentar aprendizajes desde la vivencia personal de cada uno de ellos y partiendo de los centros de interés. Por ejemplo, una

actividad tan sencilla como la de cocinar puede ofrecer diversas oportunidades de aprendizaje relacionados con las áreas mencionadas: seguir los pasos para llevarla a cabo, medir cantidades necesarias para cocinarla, cambios de estado de la materia (líquido a sólido), aprenden a esperar, a focalizar la atención en aquello que están realizando, diferentes texturas, etc. También brinda oportunidades de aprender nuevo vocabulario, fomentar la relaciones interpersonales entre el alumnado y los profesionales así como entre los diferentes estudiantes así como habilidades de autonomía personal y salud como lavarse las manos, limpiar, ordenar, etc. y por último destacar que puede ser una oportunidad para aprender a compartir espacios y objetos con otras personas así como disfrutar de su compañía.

Actividades

Como se ha mencionado con anterioridad, *PLLUSS* no se basa en el sistema de clases tradicional, por lo que los estudiantes son expuestos a un amplio rango de actividades que suceden alrededor de ellos en el entorno de la escuela y que además les proporciona la oportunidad de observar y ampliar sus experiencias de aprendizaje. Todas las actividades, y en consecuencia el aprendizaje, transcurre en un ambiente natural, por lo que los estudiantes aprenden sus habilidades en un entorno y en el momento que naturalmente ocurre. A pesar de que el horario es planificado con cuidado y las actividades son propuestas en un momento determinado, hay flexibilidad para ampliarlas si algún alumno así lo requiere con el fin de beneficiarse de dicha experiencia.

Cada casa determina las actividades a realizar de acuerdo con las actividades ofrecidas cada día, así como las agrupaciones posibles, teniendo en cuenta las características de los alumnos cuando la actividad es en grupo. Dicha oferta de actividades se refleja en la *rota* (ver anexo R), donde aparecen los alumnos de la casa, las actividades a realizar y el personal (*staff*) que está encargado de acompañar a ese menor en la actividad. Los alumnos aprenden a través de actividades y materiales que los motivan y son relevantes para ellos. Además, teniendo en cuenta las características de nuestros alumnos, la repetición es un factor importante en la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos. Repetir los ayuda a entender las expectativas y sentirse seguros pudiendo desarrollar así el proceso de aprendizaje.

Los Objetivos

Como ya hemos mencionado con anterioridad, el colegio creó su propio currículum para dar respuesta a las necesidades del alumnado, por lo que no siguen las pautas establecidas por el currículum nacional. Sin embargo, existen ciertas similitudes que sustentan la creación de objetivos y, como veremos más adelante, el proceso de evaluación.

El currículum nacional establece la consecución de ciertos objetivos determinados que deben ser alcanzados dependiendo de la etapa en la que se encuentran los alumnos. Por otro lado, establecen aquellos objetivos para el alumnado con necesidades educativas especiales, tratando de dar respuesta a dichas necesidades, haciéndolos más asequibles a sus capacidades. Estos son recogidos en el documento realizado por el *Department for Education* y que se denomina *Performance- P scale- attainment targets for pupils with special educational needs*, enumerando aquellos descriptores de cada área del currículum nacional que deben llevarse a cabo, así como la consecución de los mismos. Es decir, son establecidos descriptores en ocho niveles, que serán denominados P1, P2, P3... sucesivamente. De esta manera, la legislación determina que el alumno que se encuentra desarrollando los descriptores entre el rango P1 y P3 no puede desarrollar al mismo tiempo aquéllos que conciernen a los niveles superiores (de P4 en adelante). Así pues y basándose en dicho sistema, *The Loddon School* crea su propio sistema de descriptores teniendo en cuenta las características del alumnado que atiende y concretando dichos descriptores a la realidad educativa que en el mismo se encuentra. Estos descriptores se establecen en una tabla que los profesores completan de acuerdo con la evolución de los alumnos, por lo que la misma tiene también la función de instrumento de evaluación. (Ver anexo 2)

Por otro lado, y no dejando de lado que el colegio trabaja con su propio currículum, se establecen unos objetivos de acuerdo con las áreas expuestas en el apartado anterior y que comprenden el propio currículum del centro. Así pues, se determinan dos clases de objetivos, mucho más focalizados en las características del alumno en cuestión, con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas de una manera individualizada y de partir de sus gustos y fortalezas; y, a su vez, considerando la parte residencial como parte de las mismas, puesto que todas las actividades a lo largo del día son una oportunidad de aprendizaje para el alumnado. Dichos objetivos se reflejan en un diagrama que permite al personal educativo conocer los objetivos individuales de cada alumno y apoyar de esta manera el proceso enseñanza-aprendizaje de una manera mucho más individualizada. (Ver anexo 3)

La evaluación

Dentro de la política educativa del centro, se define el currículum como un conjunto de experiencias que ese organizan con el fin de dar respuestas educativas al alumnado. De esta manera, debemos considerar que para valorar si esta respuesta educativa está siendo llevada a cabo, no sólo atendiendo a aquellas necesidades que el alumnado presenta, sino también reflejando aquellos progresos realizados y/o destacando aquellas aptitudes que deben ser estimuladas, debemos reconsiderar y focalizar en los procesos de evaluación.

Para hablar de evaluación en *The Loddon School* debemos traer a colación de nuevo que el centro crea su propio currículo educativo y que, con él, fundamenta sus propios instrumentos, técnicas y estrategias de evaluación. No obstante, cabe destacar que alguno de ellos se sustenta en la legislación vigente, así como otros son importados de organizaciones externas con el fin de complementar la misma.

Por otra parte, y teniendo en cuenta la escala que se ha descrito en el apartado anterior, se realiza una tabla con aquellos descriptores que se trabajan a lo largo del curso. Esta tabla se encuentra en el anexo 2 y que también es herramienta de evaluación para poder observar dónde se encuentra el alumno en relación a los descriptores determinados por la legislación nacional.

Otra herramienta de evaluación que ha sido añadida actualmente, y basada en la legislación vigente, es lo que conocemos por *Engagement Profile*. Esta herramienta de trabajo ha sido construida por grupos de investigación y absorbida por el *Department of Education* con el fin de dar respuesta educativa a todo el alumnado que se encuentra en el sistema. D. Rochford (2016) profundiza en el concepto y junto con un grupo de trabajo que ella misma preside, desarrollan el concepto y el proceso de evaluación para llevarlo a cabo en las escuelas estatales y que se define en un documento conocido como *The Rochford Review*. En este trabajo se determina que un sistema inclusivo debe acoger a todo el alumnado y proporcionarle el apoyo necesario para progresar y desarrollarse. Así pues, y basándose en el trabajo de Carpenter y sus colaboradores, especifican que el proceso evaluativo para dichos alumnos debe fomentar el desarrollo cognitivo y de aprendizaje, centrándose en un rango de habilidades que permita al alumnado participar en situaciones de aprendizaje, así como incrementar la búsqueda y dirección de dichas oportunidades de aprendizaje de forma autónoma.

De esta manera, *The Rochford Review* propone los siguientes siete aspectos cognitivos y de aprendizaje a tener en cuenta para la evaluación de alumnado del centro: Respuesta, curiosidad, descubrimiento, anticipación, persistencia, iniciación e investigación. Dentro del centro, esta herramienta proporciona una evaluación cuantitativa de la que se extraen dos diagramas:

- La “araña”: grado de participación en las diferentes áreas en una escala de cero a cuatro, siendo este último el mayor grado de participación. (ver figura 2)
- Diagrama de barras: grado de participación en comparativa con la evaluación anterior, permitiendo observar si hay progreso. (ver figura 3)

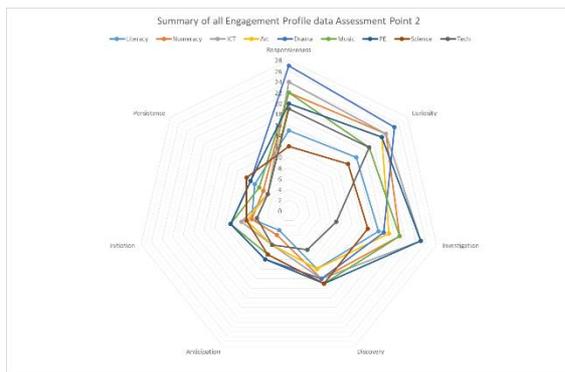


figura 2

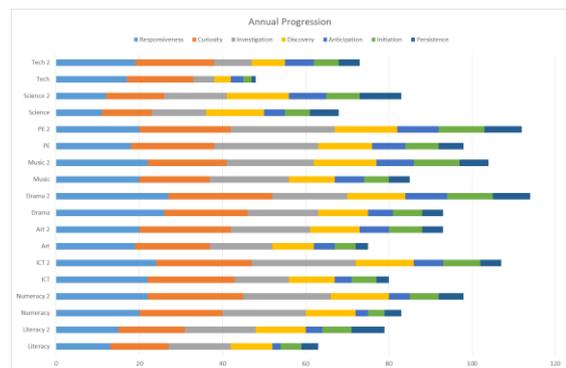


figura 3

Imágenes obtenidas de *Guide of PLLUSS Curriculum*, The Loddon Foundation, 2017

Además, cada profesor evalúa los siete aspectos de forma cualitativa y cuantitativa en una hoja de registro que le permitirá elaborar la puntuación numérica para las anteriores gráficas. Esta valoración registrada se lleva a cabo cada seis meses y se integra en el proceso de evaluación y que el centro denomina *Review* (ver anexo 4).

Finalmente, y quizás la herramienta por excelencia de evaluación en el centro escolar, es la llamada *Review*. Se trata de un documento que recoge aquella información personal del alumno en cuestión acerca de su familia, los datos relacionados con su salud (medicación, visitas médicas, etc.), su implicación en el área residencial, aspectos educativos y, finalmente, un análisis de las conductas y comportamientos habituales del alumno. Esta evaluación se realiza dos veces al año, siendo una de ellas la evaluación anual. A ambas asisten la familia, el trabajador social correspondiente, la directora del colegio, el *Head of care*, el profesor/a del menor y un representante del equipo residencial que trabaja directamente con el menor, generalmente el mentor.

Evaluación externa: AQA y ASDAN

Durante su camino en el centro, los alumnos adquieren una serie de destrezas y habilidades que fomentan su autonomía y desarrollo personal. Una vez llega la edad adulta, estos deben dejar el colegio para trasladarse a un centro de adultos a través de un proceso de selección y evaluación en el que están implicados varios profesionales del entorno del menor, así como la familia. Para la selección y determinación de cuál es el centro que mejor se ajusta a las características del alumno/a en cuestión, son claves aspectos como la autonomía personal y el desarrollo de ciertas habilidades para la vida adulta, así como el grado de desarrollo de los mismos. Esta información facilitará la búsqueda y la derivación del centro más adecuado.

De esta manera, existen dos organizaciones externas a los centros escolares que certifican la adquisición de dichas habilidades y destrezas. En el caso del centro en cuestión, estas certificaciones irán destinadas a trabajar y preparar adultos independientes y autosuficientes en la medida de lo posible.

Estas organizaciones son AQA (*Assessment and Qualifications Alliance*), que evalúa a los alumnos menores de dieciséis años, y ASDAN (*Award Scheme Development and Accreditation Network*), que lo hace a los alumnos de dieciséis años en adelante.

PROACT-SCIPr- UK®

Como ya hemos visto anteriormente, *PLLUSS* Curriculum trata de dar respuesta a aquellas necesidades educativas y personales de una manera individualizada, teniendo en cuenta las características personales de cada alumno, así como su entorno personal.

De la mano de esta línea educativa, encontramos su análoga en el área psicológica. Aunque tiene su origen como tal en el centro escolar que nos compete, encuentra sus cimientos en estudios de autores como Gary Mesibov, Gary LaVigna o Dave Hewett, entre otros. Es lo que se denomina en el colegio como *PROACT-SCIPr-UK (Positive Range of Options to Avoid Crisis and use Therapy – Strategies for Crisis Intervention and Prevention)* (ver anexo 5).

Partiendo de la definición de PBS (*Positive Behaviour Support*) de LaVigna y Willis, serán Horner y sus colaboradores quienes definen los principios fundamentales de dicho programa y que serán el sustento de *PROACT-SCIPr-UK*. Éste absorberá algunas características para crear sus bases.

Esta nueva posición redefine la manera de dar respuesta a aquellos comportamientos disruptivos, considerándolos desde un punto de vista más holístico. En el centro escolar que nos compete, observaron que esta manera de hacer y actuar se acomodaba más a las características del alumnado, obteniendo así mejores resultados a corto y largo plazo. De esta manera, fundaron lo que conocemos hoy en día como *PROACT-SCIPr-UK*. Acercándonos a nuestro programa, serán Bambara y sus colaboradores quienes aportan un elemento importante a su definición, haciendo un guiño al ámbito educativo. Describen que dichos programas deben ser caracterizados por intervenciones respetuosas, proactivas y educativas donde se enseñan habilidades alternativas para combatir aquellas situaciones problemáticas. Para ello combinan métodos educativos y cambios en el sistema ecológico con valores centrados en el individuo para conseguir objetivos significativos para el individuo y su familia.

Por tanto, dicho programa pretende dar una respuesta centrada en las características y necesidades de cada alumno, dotándolos de las herramientas necesarias para desenvolverse en las actividades de su día a día y siendo lo más proactivo posible. Las estrategias reactivas son utilizadas en menor medida y únicamente cuando es necesario. Es decir, como última respuesta al comportamiento disruptivo. Por ello, en el centro que compete a este estudio, tanto *PLLUSS Curriculum* como *PROACT-SCIPr-UK* convergen creando una atención holística al menor y fundamentando así la idiosincrasia de *The Loddon School*.

Reglamento de régimen interno y uso de las TIC

Como ya hemos observado, el centro escolar comprende no solo un área educativa, sino también una residencial. Ambas en su conjunto forman *The Loddon School*. Pero a su vez, debemos tener en el punto de mira que todo esto es posible gracias al trabajo de casi trescientas personas que, organizadas en diferentes grupos profesionales, dan respuesta a las necesidades educativas y personales del alumnado que residen en el centro. Para regular la relaciones interpersonales entre los trabajadores, el colegio estableció un reglamento de régimen interno (*Policies and procedures*) donde se recogen diversas situaciones que, con anterioridad, han planteado conflicto. El objetivo es orientar sobre los modos de dar respuesta a estas situaciones simplemente prevenirlas. Las situaciones son revisadas con regularidad, ajustándose a las características temporales y socioculturales del momento.

Un claro ejemplo y objeto de estudio es el uso de las nuevas tecnologías en el centro escolar. Como estamos viendo, el mundo de las nuevas tecnologías e internet tiene una presencia imponente en nuestra sociedad y ésta no solo se refleja en la vida personal de los individuos, sino también en el mundo laboral, educativo, empresarial, etc. En este caso, son varias las normas que se establecen para regular el uso de las mismas:

- a. Uso del teléfono móvil en el centro escolar. Este apartado recoge la normativa referente al uso del teléfono móvil en horas de trabajo. Determina la prohibición del uso del teléfono en el centro escolar exceptuando ciertas áreas. Se trata de controlar el uso del teléfono móvil en las horas laborales, asegurando así entornos seguros y una calidad profesional. Por un lado, se trata de controlar todas aquellas posibilidades que pueden abrir una puerta de vulnerabilidad ante la protección de los menores, así como de su intimidad e integridad. Por otro lado, se trata de asegurar que los profesionales proporcionen una atención de calidad cuando se encuentran trabajando con el alumnado; mientras los profesionales se encuentran atendiendo al teléfono móvil, dicha calidad se ve reducida, impactando así en la relaciones interpersonales y los procesos

de comunicación. A su vez, es importante destacar que el uso de los teléfonos móviles facilita en ciertas ocasiones la comunicación con el centro escolar. Estas ocasiones se definen como salidas fuera del centro, así como situaciones de emergencia (alumnado que escapa del centro escolar).

- b. Uso de redes sociales y publicaciones. Debido a la naturaleza del centro escolar y del alumnado, es importante mantener una imagen de profesionalidad dentro de las redes sociales, diferenciando lo que es público de lo que no. Se trata de proteger la integridad no solo del centro, sino de los menores que conviven en el mismo.
- c. Restricción de acceso en youtube. Este apartado trata de proteger la integridad del menor en relación al contenido que los diferentes videos de dicho portal ofrecen. Esto es debido a que el alumnado presenta dificultades en comprender el mundo que le rodea, así como de discernir aquellas situaciones de riesgo y/o que vulneran su integridad. Además, a este aspecto debemos añadir que la mayoría de los mismos no son verbales, lo que dificultaría en gran medida el diagnóstico de situaciones de riesgo o vulnerabilidad.
- d. El acceso a intranet y VPN. Este es un sistema de seguridad que se crea para poder compartir datos de una manera segura y sin vulnerar la protección de datos de los menores y sus familias.

Algunos de ellos se encuentran en situaciones muy vulnerables, donde las autoridades han intervenido en la familia debido a su situación de riesgo y aquella información que se intercambia entre los diferentes profesionales ha de garantizar unos parámetros de calidad y seguridad.

3.4. Estrategias e instrumentos de recogida de datos

Las estrategias de indagación que se han llevado a cabo en el trabajo de campo han sido las siguientes: análisis de documentos, con el fin de crear un marco legislativo dentro del país de referencia que delimite el macrosistema de la indagación, así como específicos del centro objeto de estudio, con el fin de delimitar concretamente aquellas peculiaridades del centro, Por otro lado, se lleva a cabo una observación participante, buscando reflejar las realidades educativas del centro desde el núcleo de las mismas.

Análisis de documentos y la especificidad del escenario

Se ha hecho un análisis de documentos con el fin de crear un marco de referencia que engloba no sólo el tema referente a las Tecnologías de la información y la comunicación. De esta

manera se ha realizado un proceso de investigación y recopilación en torno a varias coordenadas que encuadran el estudio:

- a. El centro escolar como escenario principal donde emergen las relaciones con las TIC: *The Loddon School*. Para definir esta coordenada, se ha revisado la literatura perteneciente al centro escolar como el reglamento de régimen interno, el manual referente al propio currículum, presentaciones y documentación que se entrega en las formaciones del mismo centro escolar, informes externos que rigen y determinan la política educativa entorno a los alumnos con necesidades educativas especiales. También se han consultado aquellos documentos publicados por el Ministerio de Educación en sus páginas web y que conducen las pautas generales del centro.
- b. El país de origen del centro escolar: Reino Unido. El macrosistema que nos acoge en este estudio se encuentra en Reino Unido, por lo que se ha hecho un pequeño marco acerca de la política educativa del país al presentarse diferencias en relación a la española. Se ha consultado la página del Ministerio de Educación y los diferentes apartados que componen la Educación.
- c. Las TIC y los alumnos con necesidades educativas especiales. Para crear este apartado, se ha consultado diferente bibliografía. Parte de la misma hace referencia no sólo a las TIC, sino también al efecto que éstas tienen en los alumnos con dificultades de aprendizaje y/o necesidades educativas especiales. Una pequeña parte, hace referencia al impacto que las TIC han tenido en el ámbito educativo y, por consiguiente, cómo los paradigmas educativos han de evolucionar para incluirlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Observación participante y la especificidad de la aproximación

Para poder registrar las diferentes relaciones que se dan entorno a las TIC dentro del centro educativo, se ha llevado a cabo una observación participante. Se han registrado todas aquellas situaciones en las que las TIC forman parte, bien sea con alumnos, profesionales, equipos, etc. Además, las diferentes realidades se han recogido en diferentes escenarios, proporcionando así una visión más amplia de aquello que acontece en la comunidad educativa.

Mi papel en la observación participante ha ido cambiando a lo largo de la misma, produciéndose desde diferentes roles dentro del centro educativo.

Puedo decir que mi experiencia comienza dentro del equipo de “care” como *Learning and Care Support assistant*, en una de las unidades externas al edificio principal (Eagles) durante seis meses en mayo de 2017. Desde mi posición, puedo observar cómo se conforman las

relaciones con el alumnado, dando respuesta a las necesidades educativas de manera individual. En ese momento, el mentor de la unidad proporcionaba el soporte necesario para comenzar con la construcción de dichas interacciones y esto fundamentaba la relación interpersonal entre profesional y alumno. En esta ocasión, y debido a la naturaleza de los comportamientos del alumnado, es importante establecer una buena relación y crear así un lazo de confianza y apoyo entre ambas partes. Sin embargo, en ocasiones esto se dificulta debido a la naturaleza de los comportamientos restantes. Es decir, se trata de lidiar con situaciones que ponen bajo estrés al profesional, además de plantear retos que no siempre son agradables o fáciles de gestionar. Estas situaciones ponen bajo una gran presión al profesional, dificultando así la construcción de dicha relación con el alumno. El hecho de tener que gestionar situaciones donde el nivel de tensión es muy alto, añadido a que suelen ir acompañadas de agresiones físicas, produce en ocasiones sentimientos de rechazo, estrés, miedo, ansiedad, incapacidad para hacer el trabajo, etc. Si partimos de esa base, construir una relación interpersonal o de comunicación es complicado, y dicha relación no se crea desde un status de equilibrio. El malestar de una de las partes afectará notoriamente en la calidad de dicha relación.

Podríamos considerar, por tanto, que el primer paso es comenzar a construir relaciones de calidad y positivas con el alumnado para poder acompañarlos en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En noviembre de 2017, comienzo como *Teaching Assistant* (en adelante TA) en la misma unidad, ayudando en el proceso de enseñanza a la profesora titular en el momento. Mi observación comienza como tal en este puesto, donde voy reflejando aquellas situaciones que ocurren en la unidad en la que trabajo con los diferentes estudiantes, así como compañeros de trabajo. En ocasiones, las observaciones se centran en realidades que se presentan en torno al alumnado y como éste se relaciona con el entorno TIC, así como las consecuencias que se producen. En otras ocasiones, son realidades que giran en torno al personal que se encuentra en el centro y a conflictos y/o realidades que se crean en torno a las TIC.

En este caso, mi posición proporciona otra visión de las relaciones interpersonales, puesto que mi papel es ayudar a la profesora titular a mediar y coordinar a los diferentes profesionales en el horario escolar, así como gestionar los diferentes recursos. Esto implica ser mediador de aquellas relaciones interpersonales que acontecen a lo largo del día en los diferentes escenarios, especialmente cuando en ellas se ocasionan conflictos.

Mi horario en este momento abarca las horas que tienen relación con el ámbito escolar, sin embargo, en ocasiones y ejerciendo este rol, existen observaciones realizadas en horas de residencia.

Posteriormente, en mayo de 2018, comienzo como profesora titular en *Robins*. Durante marzo y abril continúo mi papel como TA en *Eagles* y haciendo horas extra en las horas residenciales, lo que me permite obtener una visión más global de las relaciones interpersonales y los procesos de comunicación que acontecen en las múltiples realidades educativas que componen el centro escolar y, más concretamente, aquéllas que son influenciadas, mediadas, sostenidas por las TIC.

Una vez que mi rol cambia al equipo de profesores, la visión se vuelve a ampliar, teniendo acceso a aquellas reflexiones y conflictos que se crean en otra dimensión dentro del centro escolar. En este caso, los profesores son coordinadores del equipo durante las horas educativas y, junto a los *managers* (CSM) toman las decisiones que atañen al alumnado de una manera conjunta. Por otro lado, se trata de coordinar los profesionales que forman dicho equipo y se abre la posibilidad de poder observar las relaciones que se forman dentro de los mismos, y cómo éstas afectan a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, implica tener relación con profesionales de diferentes ámbitos externos al centro escolar, ampliando así la visión de aquellas relaciones interpersonales y procesos comunicativos que se producen dentro del centro. Actualmente, mi papel continúa como profesora de la unidad.

El diario de campo

Debido a la naturaleza del estudio de caso, la observación persigue recoger ese matiz de instantaneidad que se produce en las diferentes realidades educativas del centro escolar. De este modo, se selecciona un instrumento de recogida de datos que refleje no solo ese matiz, sino que sea lo suficientemente flexible en su formato para recoger todo tipo de información, ajustándose a las necesidades de dicho proceso de indagación.

Se trata de observar todas aquellas situaciones que acontecen a mi alrededor y donde las relaciones de comunicación e interacción juegan un papel protagonista dentro de los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje. De este modo, se van describiendo las mismas para, posteriormente, llevar a cabo una pequeña reflexión acerca de aquello que se describe.

3.5. Proceso del trabajo de campo

Para llevar a cabo el trabajo de campo se ha escogido el diario anecdótico como herramienta de trabajo. Se trata de un diario anecdótico que recoge aquellas situaciones que describen un proceso de comunicación y/o interacción entre los diferentes protagonistas que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Comprendiendo que dichos procesos se recogen dentro del currículum del centro como escenas que acontecen a largo del día, se han reflejado diferentes escenas en diferentes momentos donde son diversos los profesionales que intervienen.

Dentro de los procesos de aprendizaje en un centro escolar son muchas las ocasiones que podríamos describir relacionadas con las coordenadas “Comunicación” e “Interacción” entre individuos: por lo tanto, se ha introducido una tercera que delimitará notablemente el campo de trabajo. Hablamos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC). De esta manera, se registrarán aquellas escenas donde la interacción y comunicación entre individuos que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje se ven afectadas por las TIC.

Una vez delimitado el campo de trabajo, es importante mencionar que las características intrínsecas del propio centro escolar hacen que los individuos participantes de las escenas observadas tienen diferentes roles, profesiones, funciones, etc. Por lo tanto, se han registrado diferentes escenas y no las únicamente protagonizadas por el alumnado.

La observación participante se llevó a cabo durante el curso escolar 2018/2019 y durante el verano del mismo, debido a que el centro es residencial y los alumnos permanecen cincuenta y dos semanas al año.

La indagación trata de observar y estudiar en profundidad las relaciones interpersonales que se construyen en un centro de educación especial. Esto implica inevitablemente que los protagonistas de dicha observación sean los alumnos menores de edad, así como los profesionales de los diferentes equipos. En relación a los menores de edad, para no romper la legislación correspondiente a la protección de datos y debido a las características personales del alumnado, se ha solicitado permiso a la directora del centro. Ella misma ha aclarado que, al no haber un contacto directo con los mismos, no es necesario solicitar un permiso a las familias/tutores legales/autoridades. Por lo tanto, posteriormente, en los documentos de la investigación se hablará de los alumnos por siglas, evitando así dar el nombre completo de los estudiantes que han sido partícipes de la observación. Durante la observación no se ha interferido en ninguna relación directamente con el alumnado.

Por otra parte, y en relación a los profesionales que han participado en dicha observación, se ha explicado que el observador participante tomaría anotaciones del trabajo realizado con el fin de llevar a cabo una indagación educativa con fines académicos. Se ha destacado en todo momento que no se trata de un juicio de valor acerca del trabajo realizado o la práctica educativa. Se trata de que los participantes no se sientan juzgados, sino que formen parte de las situaciones cotidianas con la mayor naturalidad posible para que el proceso de indagación pueda llevarse. Además, no se ha proporcionado ningún dato acerca de los objetivos de la observación ni de la finalidad para evitar la contaminación de los resultados.

Cabe destacar que todos los datos serán confidenciales y de único uso profesional para dar respuesta a la indagación que nos compete.

La dirección del centro es conocedora de todo el proceso y su finalidad y ha aceptado el uso de documentos pertenecientes al centro escolar con el fin de justificar y/o complementar el trabajo de campo y su análisis.

Los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje en The Loddon School

Debido a la naturaleza de las cuestiones de investigación, son varios los participantes dentro del estudio.

El alumnado

Todos los alumnos que se encuentran en el centro escolar, presentan características correspondientes al Espectro Autista. Algunos de ellos, no han sido diagnosticados como tales más sin embargo presentan factores descriptivos del Espectro.

La mayoría presentan dificultades en el lenguaje, discapacidad intelectual, retraso madurativo, y como se define en el sistema inglés, dificultades de aprendizaje.

Añadido a esto, pueden verse diferentes comportamientos disruptivos y/o desafiantes: Agresiones hacia el personal u otros estudiantes (agarrar, tirar del pelo, empujar, arañar, escupir, morder, etc.) tocamientos inapropiados (a sí mismo o al personal), incontinencia (orina y heces), sentarse en el suelo y negarse a cooperar, jugar con las heces, autolesionarse, falta de conciencia del peligro, correr fuera del alcance del adulto sin ser consciente del peligro, escalar, etc.

Para manejar estos comportamientos se establecen unas pautas conocidas por todo el equipo que parten del departamento de psicología.

como parte de las características del Espectro Autista, encontramos dificultades en la comunicación y en el caso de nuestros estudiantes, la mayoría no son verbales, y un pequeño porcentaje pueden decir alguna palabra o frases sencillas. Para apoyar la comunicación se utilizan los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación. Cada estudiante tiene un libro de color rojo al que puede acceder en todo momento y donde puede encontrar diferentes fotos acerca de lo que acontece en el centro escolar. Se trata de foros reales, aunque hay algún alumno que cuenta con símbolos. También, es importante mencionar que se ha comenzado a introducir tas tablets con algunos alumnos para promover la comunicación, en lugar de los libros de comunicación.

El complejo profesional

Para llegar a una mejor comprensión de los diferentes profesionales que forman parte del cuerpo profesional del centro escolar que nos compete, es importante destacar primero que éste se divide en dos grandes grupos: el equipo educativo y el equipo residencial.

El equipo educativo está formado en su base por los profesores, se trata de una plantilla que abarca aquellos profesores que se encuentran en las unidades del centro escolar así como aquellos especialistas (El profesor de arte, el profesor de música, la profesora de horticultura, la profesora de arte dramático así como dos profesoras terminando su proceso formativo) Y siete ayudantes del profesor uno para cada unidad. Por encima de este equipo, se encuentran dos figuras parecidas al jefe de estudios en el sistema educativo español su nombre en el centro que nos compete es asistente del director. Uno de ellos es el encargado de coordinar todos los movimientos que los menores hacen en relación a las transiciones dentro y fuera del colegio. Es decir, coordina la admisión de nuevos estudiantes en el centro escolar así como la salida de los mismos cuando estos cumplen la mayoría de edad a centros que atienden a personas con discapacidad en su vida adulta. Además, coordina el movimiento de alumnos que se produce dentro de las unidades del centro. Esto implica que cuando los alumnos cumplen los 15 años (edad aproximada, se tendrán en cuenta otras características como grado de discapacidad, capacidad de adaptación, otros compañeros, etc.) pasan a vivir a las unidades externas al edificio principal. Dichas unidades fomentan la autonomía personal y el autocuidado y preparan a los alumnos para el último cambio que será a la vida adulta. La otra persona tiene contacto directo con los profesores y es la persona encargada de coordinarlos directamente. A su vez es la coordinadora de las necesidades educativas especiales y toda la documentación que comprende y requiere la administración para poder llevar a cabo aquellas gestiones que sustenten el apoyo educativo a las mismas.

Por otro lado, y como equipo paralelo, se encuentra el residencial. El eslabón inicial son aquellas personas que se nombran comúnmente en el centro escolar como “LALAs”. Son personas que realizan un apoyo tanto en el área residencial como en el educativo. Por encima de ellos se encuentra la figura del mentor. Esta persona es la que tiene más relación con la parte educativa dentro del equipo residencial. Su labor es registrar aquellos datos que facilitan la posterior evaluación del desarrollo y progreso de los objetivos a trabajar por cada estudiante. A su vez se encarga del bienestar de los menores en relación a sus bienes y pertenencias así como el contacto directo con sus familias. La siguiente figura es el coordinador de equipo esta persona se encarga como su nombre indica de gestionar y planificar a las personas que trabajan en el equipo residencial para atender y la respuesta a las necesidades del alumnado que

competen cada unidad. Por último, nos encontramos con el mánager o comúnmente conocido con las siglas CSM (*Children Service Manager*). Esta persona se encarga del bienestar general de la unidad, no únicamente del correspondiente a los menores sino también del correspondiente al personal. Tiene contacto con otros profesionales externos especialmente trabajadores sociales psicólogos externos psiquiatras, etc. Por encima del equipo residencial existe una figura que se denomina *Head of Care*. Esta persona es la encargada de la seguridad y bienestar de los menores así como de garantizar que se cumplen unos criterios de calidad en el cuidado de menores con necesidades educativas especiales. Su principal objetivo es que los menores no solo estén seguros sino que se sientan seguros dentro del centro escolar puesto que el mismo es su hogar.

Cada unidad está compuesta de un profesor, un ayudante del profesor, humana ayer y dos equipos residenciales donde cada uno de ellos tendrá un coordinador, un mentor, y dos o tres asistentes dependiendo del número de asistentes que conforman la casa. Cada equipo trabaja turnos alternativos, cubriendo así toda la semana. Por encima de estos dos equipos residenciales se encuentra la figura principal que dirige y coordina todo el centro escolar que es la directora del centro.

Por otro lado, existe un equipo encargado de las terapias del centro escolar que está formado por: un osteópata, una logopeda, una terapeuta ocupacional, una aroma terapeuta, la coordinadora de juego en la escuela en el bosque así como la coordinadora general de todo el equipo

También es importante destacar que existe un equipo formado por dos psicólogos que se encarga de toda la análisis y recogida de datos relacionada con todas aquellas conductas y comportamientos que los alumnos despliegan a lo largo de su día a día.

Dentro del mismo centro escolar y formado por cuatro personas, se encuentra el equipo encargado directamente de la seguridad y el bienestar de los menores. Este equipo lo conforman dos managers y uno de los asistentes de la directora y lo encabeza el *Head of Care*. Este equipo se denomina *Safeguarding Team*. Su labor es recoger todas aquellas preocupaciones, quejas, denuncias, que se realizan o presentan entorno a la seguridad de los menores. Se encargan y aseguran de que los menores reciben un trato apropiado fuera de vejaciones maltrato físico, psicológico, verbal o de otro tipo.

Ajenas al contacto directo con los alumnos, pero con una implicación directa en la formación de los profesionales dentro del centro escolar, existe un equipo de profesionales encargados de toda aquella formación relacionada con la ética del centro así como su currículum.

4. ANALISIS DE DATOS Y RESULTADOS

A través del análisis de las diferentes escenas educativas que se han recogido a lo largo del periodo de observación, se pretende definir aquellas relaciones interpersonales y procesos comunicativos que acontecen en el centro educativo que compete a dicha indagación. Es decir, se trata de indagar en los diferentes sentidos que se atribuyen a dichos procesos, así como aquellas propuestas educativas dentro de la comunidad educativa. Sumergiéndose dentro de cada escena descrita, el proceso de indagación busca comprender las propuestas educativas que potencian las relaciones interpersonales y comunicativas, así como reconocer aquellas dificultades o limitaciones que se encuentran dentro de ellas.

Para llevar a cabo dicho análisis se realizan tres fases: configuración de un modelo precategorial, análisis de posibles categorías emergentes y análisis de las posibles relaciones intercategoriales.

Estas bases permiten llevar a cabo un análisis sistemático y divergente en relación a los datos que se obtienen en las diferentes escenas educativas. Se trata de ir de los conceptos más generales a las subcategorías que perfilan con más precisión aquello que acontece dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las relaciones interpersonales en el centro educativo. La primera fase trata de hacer una especie de mapa conceptual general de aquella terminología que emerge en el trabajo de campo. Posteriormente, tras un primer periodo de observación y un análisis emergente de dicho campo léxico, se definen las diferentes categorías. Para poder perfilar las mismas se procede a continuar con la observación participante. Una vez las categorías se pulen en relación a todo el proceso de contraste se procede a analizar aquellas relaciones que se establecen entre las mismas indagando incluso en las relaciones que se crean entre sus categorías. Esto es lo que llamamos la fase de relaciones intercategoriales. Esta fase se trata de definir aquellas relaciones entre categorías, así como analizar el efecto que dicha relación que tiene entre ellas. Se busca además reconocer aquellos aspectos que pueden presentar dificultades o contradicciones para posteriormente enfrentarlos desde la perspectiva de la orientación educativa.

De este modo, se pretende llevar a cabo un análisis minucioso y organizado de las diferentes realidades que acontecen en la comunidad educativa, descomponiendo en unidades hermenéuticas aquellas escenas educativas descritas en relación a los objetivos de indagación propuestos.

A continuación se introducen y describen las tres fases del análisis:

4.1. Modelo precategorial

Para llevar a cabo la propuesta de las diferentes categorías que competen la indagación, se ha llevado a cabo una primera fase precategorial.

En ella se busca realizar un primer barrido que cree una toma de contacto en la terminología que va a sustentar el proceso de indagación.

A través de él, se pretende esclarecer aquellos procesos de comunicación e interacción personal que se desarrollan en un centro residencial de educación especial.

Dichos procesos quedarán delimitados por dos aspectos importantes a tener en cuenta y que marca el mismo escenario educativo:

- La naturaleza del centro. Como se ha mencionado con anterioridad se trata de un centro educativo de educación especial que a su vez, es un centro residencial para el alumnado. A través del análisis de los diferentes procesos comunicativos y de interacción se pretende identificar y analizar los sentidos que los participantes atribuyen a los mismos. De esta manera es importante tener en cuenta la amplitud y diferencia de roles que intervienen en dichos procesos así como el papel que las TIC juegan en la mediación y apoyo de los mismos. Para comprender los aspectos más específicos relacionados con las TIC, se pretende identificar y analizar aquellos rasgos generales en relación a la organización del centro, las características intrínsecas de la vida residencial en el mismo, la convivencia de diferentes profesionales, la convergencia de dos líneas paralelas (educación y residencia) para crear un único currículum.
- El perfil del alumnado. Es importante tener en cuenta las características intrínsecas del alumnado en cuestión partiendo de la base que todos se encuentran diagnosticados dentro del trastorno del espectro autista. Además, la gran mayoría despliegan ciertos comportamientos retantes y restrictivos. Todo esto dificulta en gran medida tanto la creación de dichos procesos de interacción, así como el desarrollo de los mismos. Además, el Trastorno del Espectro Autista cuenta entre sus características las dificultades en las áreas de comunicación y relación personal, lo que añadirá aspectos importantes al análisis. Los procesos, en ocasiones, reflejarán como el centro, los profesionales, los recursos, etc. se modelan y adaptan para crear y fomentar dichos procesos comunicativos e interactivos.

De este modo, teniendo en cuenta los aspectos anteriores se pretende redefinir aquellos de procesos de comunicación interacción personal que acontecen en el centro potenciando así los sentidos educativos que se atribuyen a los mismos. Se busca además reconocer las principales

dificultades para, posteriormente, proponer programas de integración y/mediación de las TIC para la formación y/o reconstrucción de dichos procesos de comunicación e interacción.

A través de un mapa mental, se ha tratado de recoger aquella terminología, en rasgos generales, que emerge de la casuística que se describe en el diario: pero a su vez se ve delimitada por el marco teórico de referencia. Es decir, se trata de delimitar el campo semántico que se dibuja en la realidad educativa y que se perfila por los pilares teóricos que componen el marco teórico de referencia.



Figura 4. Modelo precategorial de análisis. Primera aproximación

Dentro de esta fase es importante destacar que las reflexiones que se llevan a cabo están delimitadas por el papel del observador, su rol profesional dentro del centro y su experiencia en el mismo. Su paso por el centro y el desarrollo de diferentes roles pueden ampliar la visión de las diferentes realidades educativas así como el acceso a las mismas. Se trata de recoger las diferentes realidades que se presentan en diferentes momentos, reflejando así la vida residencial y la educativa

Por lo tanto, se trata de concretar unas categorías que reflejen y definan los procesos de comunicación e interacción en un centro de educación especial, donde son varios los profesionales que componen dicha realidad educativa e intervienen en dichos procesos.

Para llevar a cabo dicha indagación se proponen dos objetivos que tienen como finalidad la identificación y análisis de dichos procesos de interacción y comunicación, definiendo los elementos que componen los mismos entre los que se encuentran las TIC. Concretamente y en relación a las mismas, se persigue identificar qué papel juegan las mismas dentro de estos procesos: mediadoras, facilitadoras, creadoras de conflicto, herramientas para la comunicación, etc.

Una vez se ha hecho esa primera fase de análisis se busca la comprensión de aquello que acontece en el centro en relación a la interacción interpersonal y la comunicación desde una perspectiva general de centro, para posteriormente, realizar una comprensión más exhaustiva acerca de aquéllos que hacen referencia a los sentidos educativos. Desde una perspectiva de la orientación educativa, se trata de redefinir aquellos sentidos que plantean dilemas, paradojas, conflictos, etc. y ver de qué manera pueden potenciarse la construcción de dichos procesos a través de diferentes propuestas de integración y mediación de las TIC.

4.2. Categorías emergentes

Para hacer una agrupación más selectiva, se consulta el marco de referencia que nos envuelve y determina el campo de trabajo. Las categorías han de describir el sentido pedagógico en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como reflejar las diferentes interacciones que se producen en las diferentes realidades dentro del centro escolar que nos compete. Pero a su vez, se ven de alguna manera influenciadas, mediadas, gestionadas, apoyadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Es decir, se trata de crear una serie de categorías que puedan describir las diferentes realidades educativas que acontecen en el centro en relación a dos coordenadas que acotan el campo de investigación: la interacción y la comunicación. Sin embargo, ambas se ven delimitadas por la dimensión TIC.

De esta primera fase nacen las siguientes categorías:

- a. La adherencia a la actividad: el nivel de conexión que presenta el alumno a través de conductas como la curiosidad, la investigación, el descubrimiento, la anticipación, la iniciación, la persistencia y la conciencia de lo que sucede en su entorno más próximo.
- b. La consistencia del complejo profesional. Conjunto de acciones coordinadas que nacen de un proceso de interacción conjunto dentro de un equipo de profesionales con el fin de crear estrategias comunes a través de procesos de cooperación y colaboración.

- c. La protección/seguridad en el proceso de comunicación e interacción. Medidas que garantizan la protección de la integridad de los participantes que confluyen en los procesos de comunicación e interacción dentro de la comunidad educativa, así como otros sentidos diferentes como la rendición de cuentas o la justificación de las acciones profesionales.
- d. Los procesos de mediación en situaciones de crisis. Conjunto de acciones que facilitan la comunicación y que generan soluciones ante los posibles conflictos por los diferentes comportamientos disruptivos/restrictivos que despliega el alumnado que se encuentran en el centro educativo.
- e. Los intereses de los principales actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conjunto de creencias, experiencias, valores, actitudes que componen la idiosincrasia de los actores y que interfieren en su hacer dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- f. La construcción del vínculo (*attachment*) en la relación educativa. Conjunto de acciones y conductas que implican una correspondencia bidireccional y mutua entre el profesional y el alumnado y que fomentan el rapport entre ambos, un proceso de afiliación y pertenencia, de complicidad y confianza.

En relación con los objetivos que se plantean dentro de la indagación podemos destacar que las categorías buscan la respuesta a dichos objetivos. De esta manera, se trata identificar los procesos de comunicación e interacción personal que acontecen en la realidad activa partiendo de aquellos procesos que acontecen de una manera global y que delimitan un marco de referencia para ir a aquellos consentido más educativo. Identificar qué elementos favorecen la adherencia a la actividad entendiendo ésta como algo que acontece en un currículum que comprende veinticuatro horas, siete días a la semana y definir el conjunto de intereses de los principales actores responden a dicho objetivo.

Por otro lado, en relación a las propuestas educativas que promueven los procesos de comunicación e interacción en general y en particular aquellos y que se median por las TIC, analizar cómo se lleva a cabo la mediación del conflicto en el centro, cómo se construye el vínculo entre profesional y alumnado y cómo se crea una consistencia en el campo profesional para dar respuesta a las necesidades educativas especiales podrían dar respuesta a este segundo objetivo.

Marcado por la naturaleza del centro de residencia que compete el proceso de indagación, aspectos como la protección y seguridad dentro de dichos procesos así como el vínculo que se construye entre actores ayudarán a comprender los sentidos atribuidos a las propuestas educativas dentro del propio centro. Es decir, la propia naturaleza del alumnado brinda ciertas dificultades y aspectos clave que intervienen directamente en esa construcción del vínculo de manera positiva o negativa.

En relación a la protección, se debe tener en cuenta no solo la naturaleza del alumnado sino también la naturaleza del centro residencial. Se trata de alumnos no verbales que encuentran serias dificultades dentro de los procesos de comunicación, y por tanto sería muy complicado diagnosticar situaciones de vulnerabilidad y riesgo.

Dichas situaciones quedan marcadas y definidas por las características del centro, entendido éste como un centro escolar y residencial. Es decir, se trata de comprender por qué se hace lo que se hace.

Por último, se busca a través del análisis de datos que reflejan dichas categorías así como a través de la relaciones entre ellas aquellos dilemas, paradojas o contradicciones que se presentan dentro de la realidad educativa. Se trata de reconocer aquellas dificultades con el fin de dar respuesta a las mismas a través de la orientación educativa y mediadas por las TIC.

Tras el análisis y revisión del diario anecdótico, los datos que se recogen delimitan las categorías y llevan a plantear ciertas subcategorías o incluso temáticas emergentes que no se han recogido en la primera fase de categorización.



Figura 5. Segunda fase de análisis: categorías emergentes

De esta manera se perfilan las categorías con el fin de delimitar y describir con mayor precisión las diferentes realidades educativas que competen la indagación:

La adherencia a la actividad

Dicha categoría hace referencia al nivel de conexión que el alumno mantiene durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Antes de comenzar a desgranar los datos que se reflejan en el diario anecdótico, es importante clarificar las características del currículum del centro (*PLLUSS*). La primera particularidad es aquella que refiere a la idea de currículum como un elemento que abarca las 24 horas del día, los siete días de la semana. Es decir, se trata de un currículum que impregna tanto a la vida residencial como a la vida con un carácter más académico. Esto implica que todas las actividades que acontecen en la realidad educativa donde los alumnos se encuentran inmersos, son oportunidades de aprendizaje. Se entiende por

tanto, el proceso de aprendizaje como un continuo a lo largo del día y todas aquellas tareas y actividades que los alumnos desempeñan, son oportunidades para desarrollar unas u otras habilidades. Por ello, cuando se describe al inicio la adherencia a la actividad se hace referencia a todas aquellas que acontecen tanto la vida residencial como las obras educativas (entendidas estas como las referentes a las horas escolares).

Por tanto, tras el análisis de los datos recogidos, se observa que en ocasiones esa conexión se puede ver interrumpida por el elemento TIC. En añadido, también se observa que cuando dicho elemento es mediador de la actividad se producen dos resultados muy claros: el primero donde se refleja que las TIC son un elemento motivador, así como refuerzo positivo ante determinadas conductas deseadas; y el segundo, donde en ocasiones provocan un “exceso de adherencia” que puede llegar a presentarse como conductas obsesivas. De esta manera, podemos definir dos subcategorías que delimitan dicha categoría recogiendo dichos matices que influirán en la conexión que el alumno presenta en relación a aquello que sucede a su alrededor.

Elementos que influyen en la adherencia

Son varios los elementos que pueden influir en la adherencia que el alumno presenta a la actividad. El primero tiene relación con la interacción que se mantiene entre el profesional y el alumno. Para ello es importante que los profesionales entiendan y apoyen las necesidades del alumnado, así como que crean en sus potencialidades. Esto hace referencia también a aquello que se conoce como la creación del vínculo entre profesional y alumnado del cual será descrito posteriormente. Dicho vínculo está estrechamente relacionado con la calidad de los resultados que se obtienen en la adhesión de las actividades. Es decir, a mayor vínculo, mejores resultados, debido a que el alumno se encuentra cómodo, seguro, apoyado, atendido es consciente de que sus necesidades comunicativas serán comprendidas, así como respondidas. Otro elemento importante es la comunicación. El alumnado del centro presenta dificultades en la comunicación tanto receptiva como expresiva. Esto implica que el canal comunicativo no siempre es el verbal y, por lo tanto, es importante que ambas partes conozcan las diferentes herramientas que se utilizan para favorecer y apoyar dichos procesos de comunicación. Además, *PROACT-SCIPr-UK* describe una serie de elementos que también juegan un papel importante para garantizar dicha adherencia. Se trata de tener en consideración aquellos elementos físicos que componen el ambiente donde la misma se desarrolla (temperatura, luminosidad, ruido, espacio concurrido o tranquilo, etc.) así como elementos intrínsecos que afectan al individuo (dolores de cabeza, falta de sueño, recuerdos negativos, etc.). Todos ellos son elementos que influyen en la percepción, la atención, así como en la información que se

percibe a través de los sentidos. Llegados a este punto es importante mencionar que gran parte del alumnado presenta dificultades de integración sensorial y de gestión de los elementos del ambiente, así como la toma de conciencia de los elementos intrínsecos puede facilitar la adherencia a la actividad. Esta mediación debe ser llevada cabo por el profesional que trabaja con el alumnado de manera directa. Estos elementos se registran en la evaluación que se realiza de la adherencia a la actividad por parte del profesorado considerándolos como factores que influyen en los resultados obtenidos en la misma (ver anexo 4).

Papel de las TIC en la adherencia

El papel de las TIC respecto a la adherencia presenta dos caras de la misma moneda. La primera cara está relacionada con las características intrínsecas de las TIC, fomentando la adhesión misma a dicha actividad. Además, motiva al alumnado para probar o simplemente para llevarla a cabo. En esta ocasión los alumnos presentan mayor atención mantenida acerca de lo que se refleja en las pantallas, con un nivel de conexión mucho mayor, así como una mejora en la participación y la iniciación. Sin embargo, la segunda cara de la moneda es que presenta ciertos conflictos o contradicciones en relación con la actividad. Se trata de las TIC como elemento distractor de dicha adherencia. Esto significa que cuando las TIC aparecen en escena, el alumnado encuentra serias dificultades en mantener la atención de aquello que está realizando. Normalmente esto va ligado a conflictos entre los profesionales y el alumnado en relación con la normativa y que prescribe el uso de las mismas.

Introduzco una nueva actividad (...) los alumnos se muestran bastante receptivos ante el nuevo material. Exploran, juega, interactúan. Pasados unos veinte minutos, la teaching assistant propone que podemos poner música clásica que acompañe el momento puesto que están muy tranquilos y puede ayudar a mantener este ambiente. Tan pronto enciendo la televisión, JW se levanta de su sitio y viene corriendo a la tele preguntando por uno de los videos que le gustan a él. Después de encender la tele, le cuesta concentrarse en lo que está haciendo y aunque sigue jugando, pregunta sobre el video en YouTube

10/09/2018 en el diario anecdótico. *The Loddon School*. (p.18)

Para evitar conductas de adicción, así como un sobreabuso de las TIC una de las normas básicas que se plantean en el centro escolar, es que durante el horario escolar no se puede hacer uso de las mismas (de 10:00 de la mañana a 1:00 del mediodía y de 2:00 de la tarde a 4:00 de la tarde).

La consistencia del complejo profesional

Se trata de todas aquellas decisiones que se toman en equipo para llevar a cabo una práctica

profesional consistente dando así las mismas respuestas ante las mismas conductas de los alumnos. Con ello se trata de reforzar las conductas positivas apoyando al mismo tiempo las necesidades individuales así como reducir los comportamientos negativos. Este aspecto es un elemento trascendental que juega un papel muy relevante en la práctica educativa dentro del centro escolar. Esto se debe a que los equipos que conforman cada unidad están compuestos de diversos profesionales. Por lo tanto, se busca, a través de procesos de interacción personal y comunicativos, crear una cultura común para todo el conjunto profesional que se encuentra involucrado.

Elementos que influyen en la consistencia

Son varios los elementos que influyen en que dicha consistencia se cree y se mantenga. El primero que cabe destacar es quizá el determinado por el conjunto profesional en sí mismo. Se trata de un grupo muy amplio de profesionales en el que converge la idiosincrasia individual de cada uno. Esto implica que cada persona tiene un conjunto de valores creencias y actitudes que influirán en su práctica profesional. A la vez, los intereses individuales y personales de cada uno también influyen en la práctica profesional, así como los procesos interactivos que se llevan a cabo entre dichos profesionales. La afinidad de ambos elementos proporcionará una mayor calidad de las relaciones interpersonales, así como los procesos de comunicación afectando directamente de una manera positiva a la consistencia en el equipo. Por otro lado, la discordancia entre ambos también afectará de manera negativa a dicha consistencia. Para garantizar la creación de una cultura común que sustente las prácticas educativas el programa PROACT-SCIPr-UK defiende que las individualidades profesionales tienen cabida en el centro siempre y cuando no se rompa por la ética e idiosincrasia del mismo centro escolar. Por lo tanto, las decisiones que se toman deben ser a través de procesos colaborativos, en los cuales las pequeñas individualidades personales del profesional se aúnan para poner en práctica estrategias que ayuden al alumno a mejorar su calidad de vida. Generalmente estos espacios se materializan en procesos de supervisión, reuniones de equipo, correos electrónicos, etc.

Otro elemento importante para la consistencia son los procesos comunicativos y cómo se maneja la información dentro del equipo profesional. Es importante que se creen espacios de reunión y coordinación donde se establezcan debates para reflexionar acerca de las prácticas educativas, así como para tomar decisiones acerca de las mismas. Cuanto mayor es la implicación del profesional en esa toma de decisiones, mayor es la implicación en la puesta en práctica de las mismas. En el centro escolar se usan diversos canales de intercambio de información como correos electrónicos, cuadernos de comunicación, guías para el comportamiento individuales (*behaviour support guidelines*) para cada alumno donde se

establecen y coordinan las estrategias a utilizar en cada momento (estrategias proactivas, activas y reactivas basadas en el programa de intervención del centro PROACT-SCIPr-UK)

Papel de las TIC en la consistencia

Por un lado y en relación con el equipo profesional, las TIC juegan un papel importante en la facilitación del intercambio de información que se lleva a cabo en los equipos. El intercambio de correos electrónicos está a la orden del día para involucrar a diferentes profesionales dependiendo del asunto a tratar. Por otro lado, las TIC sirven como herramienta para proyectar las presentaciones que se llevan a cabo durante las sesiones de formación que se realizan dentro del mismo centro escolar.

Por el contrario, y desde una perspectiva de relación con el alumnado, las TIC generalmente generan situaciones de conflicto entre los diferentes profesionales. Éstas se basan en la diferencia de valores, creencias e intereses que los diferentes profesionales muestran en su práctica diaria. Para evitar dichos conflictos se crean pautas que respondan a un criterio educativo y en beneficio del alumnado. Se trata en este caso de poner los intereses del alumno por delante de los intereses, valores y creencias individuales del profesional.

La protección/seguridad en el proceso de comunicación e interacción

Tras el análisis del diario, una de las palabras que surge con mayor frecuencia es vulnerabilidad. Se presentan diferentes entornos donde este término juega un papel importante dentro del ámbito afectivo-sexual del alumnado del centro que compete la indagación. Además, aparecen palabras como privacidad, intimidad, morbo y seguridad. Definitivamente, la influencia de las TIC en el desarrollo socioafectivo del alumnado es determinante; sin embargo, se consideran todas aquellas realidades que se ven afectadas por las TIC, y en particular, aquéllas que pueden vulnerar los derechos del alumnado impactando de manera negativa en el desarrollo de su integridad.

Además, en este apartado cabe destacar un punto que hace relación a cómo el profesional debe justificar su actuación profesional con el fin de proteger su integridad rindiendo cuentas de aquello que realiza.

La vulnerabilidad de la integridad del alumnado.

Este apartado se describen tres principales factores que pueden afectar directamente a la vulnerabilidad del alumnado, así como por la misma naturaleza residencial del centro. El primero remite al establecimiento de unos canales seguros de comunicación entre profesionales y familia dentro del centro escolar. Se trata de proteger los datos y la información relevante

para el alumnado y que podría vulnerar su intimidad, su integridad si esto se acaba en la persona equivocada. Para ello, se facilitan correos electrónicos encriptados especialmente con los trabajadores sociales evitando exponer los datos referentes al alumnado y a su familia. También se encriptan las imágenes que se mandan a las familias para asegurar que el contenido fotográfico llega al destinatario correcto. Asimismo, y dentro de los profesionales del centro, se muestra cautela en relación con el intercambio de información que se da acerca de los alumnos siendo importante intercambiar únicamente aquella relevante y con la persona *correspondiente*. Esto se debe a que hay familias que han sido intervenidas por los servicios sociales, así como menores que se han encontrado en situaciones de riesgo y vulnerabilidad y, por tanto, las autoridades competentes han llevado a cabo una retirada de la custodia.

Por ello, y estrechamente relacionado con esto, el centro escolar solicita permiso para hacer uso de las fotografías de los menores en redes sociales con un fin propagandístico.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es la vulnerabilidad relacionada con la dificultad de la comunicación que presenta el alumnado. Es decir, la mayoría presenta graves dificultades en la expresión como la comprensión de lenguaje por lo que es muy difícil la expresión de las necesidades, los sentimientos, los miedos, las inseguridades, así como comunicar posibles negligencias y/o situaciones de abuso. Esto hace que todos los profesionales que trabajan en el centro escolar presenten un certificado de penales corroborando que no habido ningún delito con anterioridad a la fecha de su entrada al centro. A su vez se trata de poner en práctica diversas estrategias como dejar puertas entreabiertas, la buena comunicación entre profesionales, buen registro de todos aquellos acontecimientos importantes, así como comportamientos del menor desplegado, etc. Para tratar aspectos relacionados con la seguridad de los menores directamente existe un equipo en el centro escolar que se encarga de realizar las investigaciones oportunas para clarificar aquellas situaciones que así lo demandan, así como proponer diversas estrategias que garanticen la seguridad del alumnado. Este equipo se llama *Safeguarding Team*.

Por último, y en relación con este mismo apartado, cabe mencionar que los espacios de ocio con las TIC abren mayores posibilidades de riesgo y aumentan los factores de vulnerabilidad. Generalmente estos espacios comprenden mayor autonomía por parte del alumnado e implica una reducción del control por parte del adulto. A pesar de que las redes de Internet contienen cortafuegos que controlan la información a la que el alumnado tiene acceso, en ocasiones hay cierta información que todavía escapa de los mismos y llega a ellos. Esta información plantea serios dilemas debido a las dificultades que el alumnado presenta en relación con las habilidades de comprensión del mundo que le rodea. Este contenido puede ser de carácter

sexual o violento. Dicha dificultad puede producir la repetición o copia de comportamientos dentro del centro escolar, sin que el alumnado comprenda el porqué de los mismos o la finalidad que los sustenta.

En ocasiones puede aumentar incluso la vulnerabilidad de otros alumnos si se ven involucrados en la visualización de vídeos o toma de imágenes por parte de sus iguales. Por ello, el alumnado puede tomar imagen de sí mismo, pero nunca del resto de compañeros.

La gestión de la privacidad/intimidad

Dentro del hacer de la comunidad educativa se protege constantemente la intimidad de los menores de diferentes maneras. La primera es la más conectada a lo que acontece en el día a día está relacionada con las rutinas diarias y aquellas que competen al aseo personal de los alumnos. Desde el equipo de *Safeguarding*, y acogiendo a la legislación pertinente, como por ejemplo *Mental Capacity Act* (2005), se promueven las conductas que respetan la intimidad de los menores. Esto se refleja en simples actos como dejar la puerta entrecerrada cuando están en el baño, cuando se están vistiendo o desvistiendo, reconducirlos a su habitación y cuando se encuentran sin ropa, etc. De estas políticas también se encuentra la que compete a las familias y sus visitas, no estando permitido el acceso a las casas por parte de visitantes a partir de las seis de la tarde. Con esto se trata de proteger la intimidad de los menores que conviven en ella, así como salvaguardar la intimidad en las rutinas de la noche.

Por otro lado, y en relación con esta subcategoría encontramos las políticas que refieren a la gestión de la crisis dentro de la comunidad. Es decir, las estrategias que se utilizan para acompañar a los menores cuando despliegan comportamientos destructivos en la sociedad. El personal que acompaña a dichos menores debe reconducir al público y evitar que se hagan grabaciones que pueden llegar a ser colgadas en las redes sociales. Esta situación vulneraría gravemente la integridad y privacidad del menor.

(...) los alumnos del centro pueden llegar a desplegar ciertos comportamientos que a ojos de aquellos que no están acostumbrados a lidiar con ellos, pueden ser vistos como algo muy llamativo, morboso. (...) los profesionales que trabajamos con dichos alumnos debemos velar por que estas situaciones permanezcan en la intimidad del estudiante y se han gestionadas de una manera educativa. (...)

02/05/2018 en el diario anecdótico. *The Loddon School*. (p.7)

Si bien es cierto que la “comunidad-Loddon” está muy familiarizada con esos comportamientos y dichas crisis; también lo es que la “comunidad-sociedad” no está preparada

para los mismos. Esto lleva a juicios, presuposiciones, estereotipos que afectan gravemente en entendimiento y el manejo de dicha crisis. Para facilitar la información y explicar/justificar las acciones reactivas que en ese momento se despliegan, así como los comportamientos disruptivos, los profesionales que acompañan al menor entregan unas tarjetas (ver página 6 y 7 del diario anecdótico) que explican la naturaleza del alumnado que vive en *The Loddon School*, facilitando así la comprensión de la escena que presencian. También notifican al centro, tan pronto como es posible, lo que ha ocurrido con el fin de poner en antecedentes a los profesionales que coordinan para que puedan atender cualquier llamada aclaratoria que puedan acontecer.

Entornos seguros para el desarrollo afectivo-sexual

El primer aspecto que cabe mencionar en relación con este apartado está relacionado con el riguroso control que se ejerce sobre las TIC dentro del centro escolar. El equipo de informáticos se asegura que los menores no pueden acceder a ningún contenido inadecuado o inapropiado para su edad y/o capacidad de comprensión. Por tanto, la red de datos contiene cortafuegos que frenan el acceso a contenido inapropiado y que vulnera la integridad afectivo-sexual de los menores.

TP, 18 años, un estudiante que reside en las unidades externas al edificio principal, coge las llaves de un cuidador e intenta colarse en la oficina para utilizar el ordenador y tener acceso a fotografías con contenido erótico/sexual. (...)

02/07/2018 en el diario anecdótico. *The Loddon School*. (p.11-12)

Por otro lado, encontramos una parte del reglamento de régimen interno que indica que los profesionales no pueden hacer uso de sus teléfonos móviles u otros aparatos electrónicos cuando se encuentran trabajando con los menores y dentro del centro escolar. Para facilitar el uso del teléfono móvil por parte de los profesionales, se facilitan una serie de espacios que quedan muy delimitados y en los que únicamente puede hacerse uso de dichos aparatos electrónicos. El uso de los mismos fuera de dichos espacios es motivo de despido inminente. Se trata de proteger la intimidad y la integridad de los menores evitando la toma de imágenes que luego pueden acabar en redes sociales o Internet.

Finalmente se trata de gestionar las relaciones interpersonales que se crean tanto entre los profesionales como entre el alumnado y el profesional. De esta manera, uno de los apartados del reglamento para examen interno establece que las personas que mantienen relaciones de carácter personal no pueden trabajar en las mismas unidades, así como no pueden mostrar gestos de afecto delante de los menores (besos/abrazos). Además, se modelan las conductas de

los menores hacia los profesionales reconduciendo las conductas afectivas y de cariño como besos y abrazos con verbalizaciones como por ejemplo " los besos son para mamá y papá". Con ello se trata de enseñar a los menores que dichos gestos de cariño son para determinadas personas y no se pueden globalizar. Las personas que trabajan con ellos son profesionales que están para atender sus necesidades educativas y garantizar la atención adecuada. Las dificultades que el alumnado presenta para comprender aspectos de especificidad hacen que los profesionales del centro deben ser cautelosos en relación con la proximidad física y la muestra de cariño que se lleva a cabo en su día a día.

La rendición de cuentas de la actuación profesional

Este apartado tiene relación con la práctica del profesional dentro del centro escolar. Comprende aquellas prácticas profesionales que salvaguardan la ética, así como individualidad del profesional como tal. Por un lado, encontramos prácticas que tienen relación con situaciones de cierta vulnerabilidad tanto para el alumnado como para el profesional. Éstas se refieren a las prácticas que tienen relación con las rutinas de aseo personal. Por ello, para evitar situaciones que comprometan la integridad profesional, éste se situará lo más cerca de la puerta posible si la ocasión se lo permite, dejando la puerta entreabierta y verbalizando aquellas acciones que realiza en voz alta. Además, se realizan mapas del cuerpo una vez a la semana donde se registran las marcas corporales (comportamientos auto lesivos, golpes, moratones, heridas) y se referencian con un libro de accidentes en el cual se reflejan las causas de cada marca en el cuerpo del alumnado.

En estrecha relación a esto, también se registran todos los incidentes en los que se llevan a la práctica intervenciones físicas para solucionar una crisis.

En dicho documento se refleja qué ha pasado, quién estaba involucrado, cómo se ha solucionado la crisis, qué intervenciones físicas que se han utilizado, por cuánto tiempo y cuántas veces y si hay posibles marcas en el cuerpo del alumnado. Esto justifica y evidencia la práctica educativa, así como las posibles marcas visibles que el alumnado pueda presentar en un momento dado.

En relación con esta rendición de cuentas y más estrechamente ligado a las TIC, el centro escolar presenta una política que determina que todos los profesionales que trabajan en él deben mantener la buena imagen y prestigio del mismo. Esto implica que ningún grado tiene permitido publicar en sus redes sociales información que pueda vulnerar o poner en entredicho dicho prestigio (por ejemplo, comentar en Facebook que el día ha sido duro o malo).

Los procesos de mediación en situaciones de crisis

El análisis de datos nos muestra que la mediación de conflictos se presenta como una constante y que se presenta en diferentes temáticas como la normativa, la comunicación y la toma de decisiones conjuntas para mantener la consistencia dentro del equipo de profesionales. Por otro lado, se presenta un matiz donde las TIC juegan un papel importante como elemento mediador del conflicto entre el profesional y el alumnado, cuando los recursos involucrados en la realidad educativa no facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este apartado nos vamos a centrar en los procesos de mediación que se desarrollan en torno a lo que se conoce en el centro escolar como crisis. Dicha crisis se refiere al desarrollo de una situación conflictiva protagonizada por los comportamientos, generalmente de carácter agresivo, del alumnado intervenida por los profesionales que lo rodean. Desde la línea metodológica cada respuesta a los comportamientos del alumnado se estudia y se representa en gráficas que expresan la evolución y los factores que intervienen en la misma.

La gestión del entorno como prevención del conflicto

Esta gestión está estrechamente relacionada con todas aquellas estrategias que comprenden la metodología PROACT-SCIPr-UK. De esta manera se entiende que deben ponerse en práctica aquellas estrategias proactivas que no solo previenen la crisis, sino que además dotan al alumno de estrategias para ser más autónomo, autosuficiente y mejorar su autoestima. Entre este tipo de estrategias se encuentra la de enseñar al alumno a comunicar sus necesidades, así como a comprender mensajes sencillos, poder elegir, promover la independencia, promover las relaciones interpersonales, acceder a la comunidad, etc. Las TIC por sus características intrínsecas proporcionan esa flexibilidad en el ambiente que ayuda en muchas ocasiones a gestionar el entorno, los recursos personales y a evitar así que el conflicto comience o escale.

(...) La situación es complicada. RB tiene 15 años y viene a vivir a una de las unidades externas al edificio del principal. Es un cambio importante para ella. Está enfadada en el patio. NG ha tenido dos incidentes a lo largo del día y continúa tenso y algo inestable. Los otros dos estudiantes se encuentran utilizando los aparatos electrónicos. RA en el ordenador de la oficina escucha música y ve videos en YouTube. JG escucha música en su iPod.

Es importante destacar que en el colegio la ratio de todas las unidades es 1:1. Sin embargo, hoy el equipo tiene personal de menos y esto complica la situación.

En este caso, los alumnos que se encuentran utilizando los aparatos electrónicos permanecen por un tiempo mayor que el normal, debido a que esto permite al resto del

personal prestar más atención a aquellos estudiantes que pasan por un momento difícil.

21/05/2018 en el diario anecdótico. *The Loddon School*. (p.9)

Cuando la crisis da comienzo y el alumno comienza a mostrar aquellos signos de alerta para el profesional de que algo puede ir mal, se ponen en marcha las estrategias activas. Éstas tienen como finalidad dar respuesta a las necesidades inmediatas, redirigir, distraer, adaptar la interacción y el ambiente. Hablamos de aquellas que se utilizan para intentar reducir aquellos elementos que pueden causar el comportamiento y volver a las conductas denominadas *vaselina* (estar tranquilo, relajado, mostrar interacción con el profesional de manera adecuada, etc.) Éstas van destinadas a cambiar el profesional que en ese momento trabaja con el alumno, a cambiar elementos del ambiente, ofrecer actividades preferidas, a reducir las demandas puestas en el alumnado, a cambiar espacio, etc.

Si la crisis llega a la cumbre y se despliegan los comportamientos disruptivos o restrictivos se da paso a aquellas estrategias denominadas reactivas. Tienen como finalidad redirigir de manera rápida, adaptar el ambiente, buscar estrategias de calma, evasión, cambios de estímulo, etc. Se trata de dar mayor tiempo y espacio a los alumnos para que se calmen, reducir las demandas, facilitar los canales de comunicación, intercambiar profesionales, entornos, etc. Si estas estrategias no son suficientes en sí mismas, se pasarán a realizar las intervenciones físicas correspondientes teniendo en cuenta que son el último recurso y que deben ser lo menos restrictivas posibles. Llegado a este caso, la crisis que se conoce en el centro educativo como incidente se dejará registrado en un libro de incidentes.

NG ha salido corriendo de la cocina. Tenso. (...) Haciendo ruidos con la boca, señal de estar enfadado, ha intentado sacar de una habitación la V-Tron a la habitación común donde están todos. Una de las actividades favoritas de NG es escuchar música en la V-Tron, ver videos musicales de su país de procedencia en YouTube.

La T.A. se lo ha impedido verbalmente, puesto que en el horario está determinada una actividad de escritura y ha intentado agredirla cogiéndola del cuello del jersey (conocido dentro de los comportamientos registrados en el colegio como grabbing o GRB) Al no conseguirlo ha hecho grabbing al manager de la casa. Tras solicitarle verbalmente que lo suelte, se procede a estabilizar la ropa, agarrando el jersey muy cerca de la mano del menor para reducir el trozo de tela agarrada, produciendo así que este suelte. Finalmente accede. (...)

18/04/2018 en el diario anecdótico. *The Loddon School*. (p.2)

El conflicto entre participantes

El análisis de datos en las diferentes escenas recogidas en el diario reflejan que los conflictos que surgen, en su mayoría, giran en torno a la confrontación de intereses entre los actores.

Por una parte, nos encontramos el conflicto que surge entre los profesionales. Éste responde especialmente a la diferenciación de intereses entre ambas partes respondiendo a la idiosincrasia del profesional como individuo. En estas ocasiones surgen diferentes opiniones y prácticas que plantean conflictos que deben ser mediados para garantizar la calidad profesional para con el alumnado. Para ello es trascendental que se creen espacios de mediación para que las partes implicadas sean partícipes del proceso de toma de decisiones creando así una cultura común que sustente la consistencia del trabajo profesional.

Por otra parte, nos encontramos con el conflicto que se presenta entre profesional y alumnado. Dicho conflicto generalmente se traduce en un incidente que tiene implicaciones adversas para ambas partes. Por ello, una vez resuelta la crisis debe hacerse un proceso de toma de conciencia de aquello que ha pasado. Se trata de dejar registrado la evolución de la crisis desde que empieza hasta que se resuelve, pero en este proceso también es importante reflexionar acerca de si se podría haber gestionado de manera diferente. También es importante dentro del mismo dar la oportunidad al profesional de desahogarse y expresar cómo se siente después de la crisis. Cuando todo vuelve a la calma, se trata de volver a construir la relación que se tiene entre profesional y alumnado, entendiendo que esta no ha de ser con carácter inmediato, sino que puede llevar horas o días dependiendo de la gravedad de la crisis y las características individuales del profesional.

Los intereses de los principales actores en las acciones educativas.

Las diferentes realidades educativas que se reflejan en el diario perfilan múltiples situaciones basadas en la relación de intereses de los actores y que significados toman dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se observa diferentes situaciones donde ciertos intereses priman por encima de otros, afectando directamente no solo a dicho proceso sino también a los procesos de comunicación y relación interpersonal. De esta manera, se definen tres subcategorías:

Intereses del profesional

Este apartado puede plantear dos clases de intereses. Unos los que atañen a los aspectos profesionales. Otros los intereses que atañen aspectos personales y que responden a la idiosincrasia del profesional como individuo. Por una parte, los aspectos meramente profesionales se encargan de garantizar que el alumnado obtenga aquellas estrategias

necesarias para desarrollarse como como individuo y así mejorar su calidad de vida. Como se ha descrito con anterioridad, los equipos profesionales que trabajan en torno al alumnado son muy amplios, por lo tanto se busca conseguir una cultura común, con objetivos comunes, estrategias comunes para dar respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado en cuestión. Dichas estrategias educativas responden al programa *PROACT-SCIPr-UK* y al currículo del centro *PLLUSS*. En relación a este mismo se presentan ocasiones en las que los intereses del profesional se confrontan con los intereses del alumnado, creando así conflictos que generalmente se resuelven en crisis relacionadas con el comportamiento disruptivo.

Por otro lado, como parte de los intereses profesionales se trata de coordinar y abonar intereses comunes que sustente las prácticas educativas dentro del centro y faciliten así el trabajo de los mismos. Como ya se descrito con anterioridad, naturaleza en sí del alumnado puede ocasionar situaciones que conllevar un alta implicación profesional, personal, emocional, de control interno, etc. Esto lleva a los profesionales a aunar prácticas y compartir estrategias de éxito para cada alumno.

Además, y en relación a lo mencionado anteriormente, cuando jornada educativa se presenta con un alto grado de conflictividad, es importante que sea unen las acciones y estrategias y se tenga en cuenta las necesidades del profesional en sí mismo. En estas ocasiones las TIC juegan un papel trascendental proporcionando cierta "tregua" al cuerpo profesional que atiende al alumnado. Es decir, hay días difíciles donde se puede n resolver crisis continuas y esto provoca agotamiento en el profesional.

En relación con los intereses profesionales con aquellos que trabajan de manera externa al centro se realizan diferentes reuniones con el fin de poner en común diferentes prácticas profesionales que apoyen las necesidades educativas especiales respondan siempre en beneficio del alumnado.

Por otra parte, se encuentra el conjunto de intereses que los profesionales tienen como individuos que son y en ocasiones estos intereses son contradictorios a los intereses profesionales. Para evitar esto, el centro escolar proporciona formación continua al personal para asegurarse que todos ellos tienen un conjunto de valores, creencias y actitudes que son compatibles y respetan las mismas creencias, valores y actitudes que corresponden al *ethos* de la comunidad educativa.

Intereses del alumnado

Los intereses relacionados con el alumnado son mayoritariamente destinados a cubrir sus necesidades primarias y relacionados con sus gustos e intereses personales. Generalmente, el

alumnado solicita aquellos objetos, lugares, personas que responden a estas características y este deseo suele tener un carácter de inmediatez. Sin embargo, esto no siempre es posible y la gestión de la frustración provoca conflictos entre el profesional y el alumnado. Se trata de ayudarles a entender que no siempre pueden tener aquello que quieren, en el momento que quieren. Por lo tanto, dentro de estas dinámicas de la realidad educativa del centro escolar, es posible encontrar situaciones en las que los alumnos intentan burlar las normas que se proponen. Generalmente, acuden a los profesionales con menos experiencia para solicitar aquellos que saben que no pueden tener en ese momento. Por ello es importante que las respuestas profesionales sean las mismas y respondan a unas líneas educativas que proporcionen y garanticen la consistencia del trabajo dentro del centro.

Uno de nuestros alumnos, JW intenta colarse en la habitación de uno de los compañeros para poder ver la televisión. El menor tiene controlado el tiempo de uso de la tele y los aparatos electrónicos puesto que crean conductas de adicción (...)

31/08/2018 en el diario anecdótico. *The Loddon School*. (p.17-18)

La construcción del vínculo (attachment) en la relación educativa

En esta categoría se pretende definir el vínculo que se crea entre profesional y alumnado siendo este trascendental para la consecución de resultados positivos dentro del aprendizaje de los mismos. Cabe destacar que entendiendo la naturaleza del centro el profesional no solo será el docente sino todo el cuerpo de profesionales que trabajan directamente con el alumnado, puesto que todos ellos construyen, de una manera u otra, dicho vínculo. A su vez, es importante clarificar que la relación educativa comprende todas aquellas acciones que se realizan con un fin educativo tanto en las horas residenciales como en las consideradas horas escolares.

Otro aspecto a considerar y relacionado con la temática de la indagación, es la forma en la que se construyen las relaciones interpersonales y los procesos comunicativos cuando el alumnado presenta grandes dificultades y alteraciones en ambas áreas. Quizá en este momento sea importante cuestionarse que la comunicación no se lleva únicamente a través del diálogo, sino que se compone de otros elementos que juegan un papel trascendental en la transmisión del mensaje como es el lenguaje no verbal. También cabría destacar que no toda comunicación es a través de lenguaje verbal.

De este modo y partiendo de estas premisas, podríamos considerar la comunicación pedagógica

que se establece en el centro parte de la base de un intercambio de fotografías o símbolos que sustentan o apoyan los principales significados que tienen una finalidad relacionada con una acción, lugar u objeto. Esto es lo que denominaríamos como lenguaje verbal o diálogo entre docente y alumno. Sin embargo, existe algo que va más allá de ese mero diálogo o intercambio de palabras/símbolos/fotos. Hablamos de esa conexión que se crea entre el profesional y el docente y se basa en el lenguaje no verbal, en las sensaciones que el otro provoca, en la creación de la confianza, filiación entre ambas partes, en el sentimiento de complicidad y los gestos que sustentan la misma, etc. Cuando este vínculo se crea y se fortalece a través de las diferentes experiencias que acontecen en la realidad educativa, se observan resultados mucho más positivos en el alumnado. Esto es trascendental dentro de la misma comunidad educativa, hasta el punto de que se evalúa en la sesión de evaluación que se realiza cada seis meses. Se valora la consecución de los objetivos a largo plazo y como esta ejecución es llevada a cabo en relación al vínculo que se establece con el profesional que acompaña. Estos aspectos se reflejan en la organización interna del centro es aspectos como el acompañamiento a los alumnos a la comunidad, especialmente cuando estas actividades se realizan por primera vez. En estas ocasiones serán siempre los profesionales que tienen el vínculo más fuerte con el alumnado los que llevarán a cabo el apoyo en la comunidad. También se aplica a las visitas al hospital otras situaciones que pueden causar estrés para dicho alumnado.

De esta manera, ese vínculo proporciona sentimientos y sensaciones de confianza, seguridad, tranquilidad, serenidad, complicidad, respeto, afiliación, acompañamiento, intervención, comunicación través de la disposición de ambas partes para crear ese binomio. Para que esto se logre es importante que haya una reciprocidad en todas y aquellas interacciones que se realizan entre el profesional y el alumnado, fortaleciendo así también los procesos comunicativos entendidos estos como algo más que un intercambio de palabras.

Sin embargo, debemos considerar que el vínculo se sustenta por dos partes y que están formadas por individuos con su propia idiosincrasia. En la naturaleza de la realidad educativa cabe entender que existe cierta predisposición a crear vínculos con aquellas personas que resultan más afines a uno mismo. Esta situación no escapa de la realidad educativa que nos compete. Tanto los profesionales como los docentes encuentran más fácil con construir ese vínculo con aquellos pedidos que le resultan por alguna razón, más afines, asequibles, con los que se sienten más cómodos, etc. Sin embargo, es trabajo del profesional desarrollar aquellas habilidades que le permiten llegar a todo el alumnado ofreciendo así las mismas posibilidades de interacción y comunicación.

Otro aspecto clave que debe considerarse como mediador de esa relación interpersonal es el

comportamiento destructivo o restrictivo, especialmente aquel que es agresivo. Si entendemos los estos comportamientos como una manera que el alumnado tiene para comunicar sus necesidades, así como para buscar interacción, entenderíamos que son parte de los procesos comunicativos y, por lo tanto, elementos que sustentan el vínculo entre ambas partes. Por el contrario, los efectos que estos comportamientos provocan no son en absoluto aquellos que fomentan la creación de dicho vínculo. De esta manera, ¿es posible que un comportamiento tenga como finalidad la búsqueda de interacción personal o la comunicación de una necesidad y al mismo tiempo las consecuencias que el mismo provoca destruyan esa finalidad? ¿cómo se pueden crear relaciones interpersonales y vínculos entre profesionales y alumnado cuando parte de los elementos que fundamentan las mismas son a su vez elementos que las destruyen? ¿cómo se puede llegar al equilibrio entre los comportamientos disruptivos y los elementos que fomentan dicho vínculo? ¿Cómo afectan dichos comportamientos la construcción de vínculos entre ambas partes a través de las relaciones interpersonales? Si no hay lenguaje verbal, ¿qué elementos podrían considerarse como trascendentales dentro de esa comunicación pedagógica que fundamentan el vínculo? ¿Y podrían considerarse los comportamientos disruptivos tendidos como una manera de comunicación, como un elemento más del proceso comunicativo?

4.3. Relaciones intercategoriales

Para llevar a cabo esta fase, se realiza un análisis en dos fases: una primera que observa las relaciones que existen entre las diferentes categorías y una segunda, que perfila esas relaciones en torno a las subcategorías definidas anteriormente.

De esta manera y una vez definidas las categorías, podemos observar que éstas no son estamentos aislados, sino que se pueden relacionar entre ellas. En la siguiente figura se puede observar algunas relaciones intercategoriales que surgen de la observación y análisis del diario anecdótico. Dentro de las mismas se ve a su vez una doble fase donde se refleja con más detalle la influencia que existe entre categorías y subcategorías.

Más sin embargo, es importante tener en cuenta que dichas relaciones pueden ser incluso mucho más amplias, lo que implicaría considerar la posibilidad de relaciones triangulares.

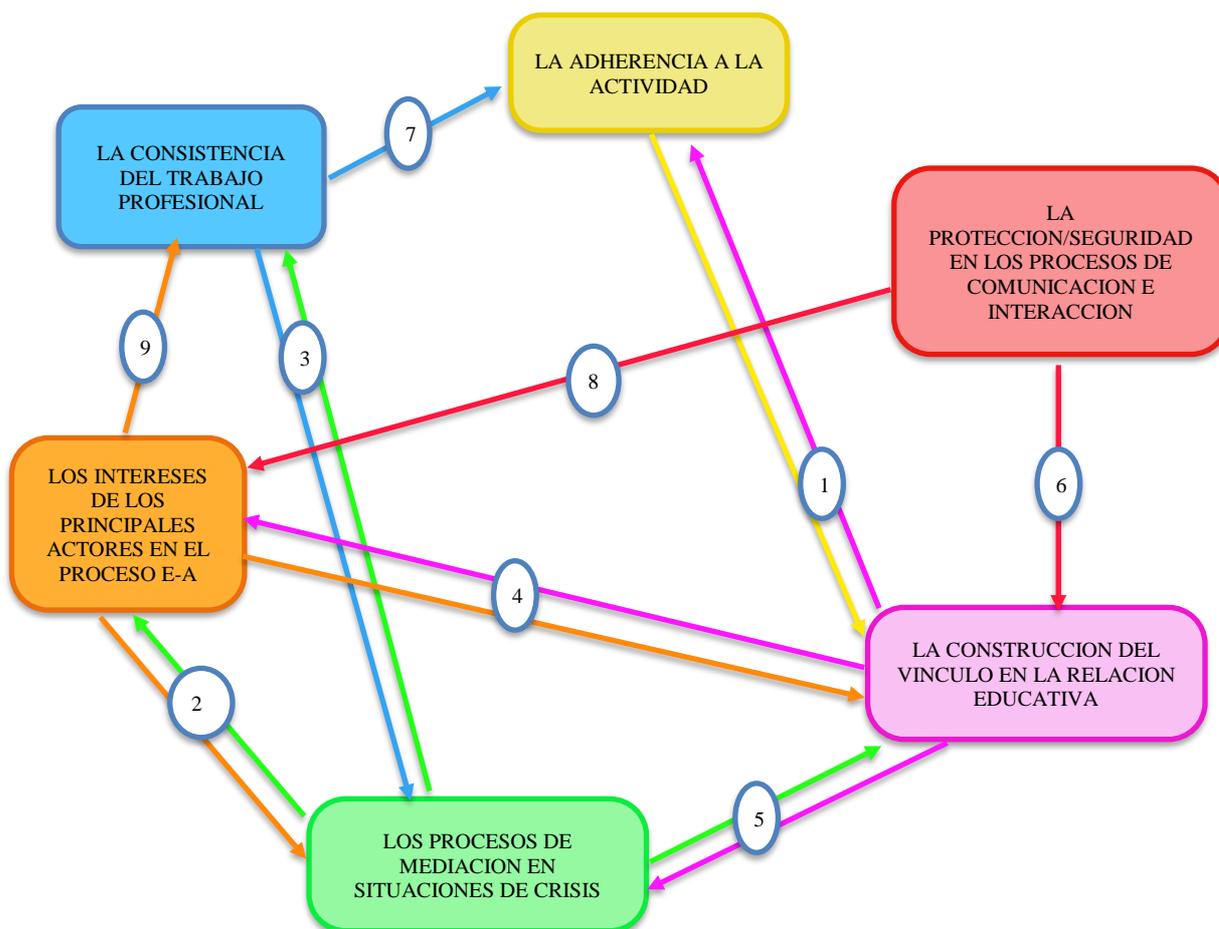


Figura 6. Tercera fase de análisis: relaciones intercategoriales

Como puede observarse en la figura anterior, se han marcado las relaciones entre categorías a través de flechas con el fin de clarificar si la relación es unidireccional o es una relación entre ambas de manera recíproca.

Posteriormente y a través del análisis más exhaustivo de las diferentes escenas que se describen en el diario anecdótico, se pulen y perfilan las relaciones intercategoriales, así como las relaciones entre las subcategorías que se definen con anterioridad.

De esta manera a continuación se describen aquellas relaciones en las que intervienen dos categorías/subcategorías:

La relación número 1: adherencia-vínculo

En este caso se espera observar si la calidad de la relación que existe entre docente y alumnado tiene una influencia directa en la calidad de conexión con la actividad. Es decir, hablamos de si la misma relación es un factor determinante para que la calidad de dicha conexión se vea afectada. Pero a su vez, cabe preguntarse si a través de ese “enganche”, de compartir el espacio

y la experiencia, experimentar una vivencia positiva, se ayuda a crear ese rapport entre los protagonistas de la escena.

Si perfilamos dicho análisis podemos observar en el diario cómo aquellos elementos que afectan o influyen directamente a la calidad de dicha reciprocidad son los mismos que a su vez influyen en el nivel de conexión. La implicación que tiene la calidad de dicha conexión es directamente proporcional a la calidad de las relaciones creadas entre profesional y alumnado. Por tanto, aquellos elementos que perturban dicha calidad son elementos que crearán conflicto entre ambas partes. De esta manera, podríamos incluso mencionar que en dicha relación hay una tercera parte implicada que sería la mediación del conflicto en los diferentes espacios del centro educativo y más concretamente entre el profesional y el alumnado. A su vez, esta triangulación de categorías puede despertar la reflexión acerca del uso de las TIC y de cómo puede invertirse de una manera más positiva, la cual favorezca no solo la creación de dicho dialogo pedagógico, sino también que nutran y motiven ese nivel de conexión.

La relación número 2: intereses-procesos de mediación

Se trata de observar si aquellos intereses de las personas que protagonizan las diferentes realidades del centro generan conflicto y como se da respuesta a este respetando los valores, creencias, experiencias, etc. individuales sin afectar el proceso en sí. Pero a su vez, se podría observar si ese mismo proceso de mediación puede crear intereses comunes para las partes involucradas y con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta relación se pueden perfilar dos relaciones entre las subcategorías pertinentes. La primera tiene relación con la confluencia de intereses profesionales y el conflicto entre profesionales. Es decir, cuando dichos intereses no convergen en un punto en común, se crean conflictos que han de mediar. Dentro de esta mediación los procesos comunicativos juegan un papel trascendental donde todas las partes deben ser involucradas para la resolución del mismo. Esto se resuelve creando decisiones conjuntas que constituyen la consistencia del trabajo en equipo, lo que se traduce en buscar puntos en común y de unión dentro de ese rango de intereses. Durante dichos procesos de mediación todas las partes han de ser escuchadas, valoradas y respetadas.

Una relación tiene que ver con la diferencia de intereses que se encuentran entre los profesionales y los alumnos y aquellos conflictos que surgen entre ellos. Generalmente dichos conflictos se traducen en el uso de comportamientos por parte del alumnado para comunicar sus necesidades, que suelen acabar en una crisis. En este momento, los procesos de mediación son mucho más complicados debido a que el alumnado presenta graves dificultades en la comunicación y la interacción personal. Por lo tanto, la relación descrita anteriormente es

crucial. Esta creará aspectos fundamentales como la consistencia, el trabajo en equipo, las decisiones consensuadas, las expectativas, etc. que tendrán un carácter mediador entre el profesional y el alumno.

La tercera relación converge en aquellos conflictos que nacen de los procesos de interacción entre el alumnado y su familia. Como se observa en el diario, se trata de un conflicto de intereses que está influido por el elemento TIC. Se observa un claro ejemplo de cómo dicho elemento interviene en la calidad de dicha interacción, así como los procesos comunicativos de la misma, por lo tanto es importante analizar e indagar más profundamente en cómo se puede modificar el papel que las TIC juegan en dicha interacción. Es decir, ¿es posible convertir el elemento TIC en un elemento mediador/facilitador en lugar de ser un elemento distractor o causa de conflicto?

La relación número 3: consistencia-procesos de mediación

El centro escolar no deja de ser un espacio donde diferentes personas, cada una con su propia idiosincrasia, convergen y confluyen creando diferentes realidades y es en ese punto de unión donde pueden nacer los conflictos. Tras analizar más a fondo el contenido del diario, es posible perfilar con más precisión cómo las diferentes subcategorías se relacionan entre sí dibujando la realidad educativa del centro.

La primera relación más significativa es la interacción entre profesionales y, a través de dicha interacción, aquellos conflictos que surgen entre ellos. Dichos conflictos debaten aspectos como la toma de decisiones, la normativa que regula el funcionamiento interno en cada casa, aspectos relacionados con el trabajo en equipo, la flexibilidad, etc. todos estos aspectos convergen en uno que facilita la interacción entre profesionales y su trabajo y a su vez es motivo y causa de conflicto entre los mismos. Hablamos de la *consistencia*. Esta se entiende en el centro escolar como la manera unánime de proceder con el alumnado. Es decir, se trata de tomar decisiones conjuntas que estén apoyadas por todo el equipo de profesionales involucrados y que busquen el máximo beneficio y potencial para con el alumnado. Esto facilita no solo el trabajo del equipo, sino también la mejora de resultados y comportamientos por parte de los alumnos. Por lo tanto, es trascendental la manera cómo se gestiona dicho conflicto, puesto que las implicaciones tendrán un efecto directo en la interacción que se produce entre los profesionales. Dicho de otra manera, se trata de gestionar el conflicto de manera positiva, involucrando a todo el equipo en la toma de decisiones para que su implicación sea mayor, fomentando así la relaciones interpersonales y los procesos comunicativos. En este apartado cabría destacar si hay una influencia o no de la categoría que está relacionada con la afinidad de intereses de los actores y, más concretamente, la de los

profesionales. Es decir, será más fácil interactuar con aquellas personas que tienen intereses afines y, por lo tanto, será más fácil mediar los conflictos que aparezcan. Por el contrario, si los intereses de los profesionales son muy dispares, hay una mayor probabilidad de que se creen conflictos, de que el proceso de mediación requiera mayor elaboración e implicación profesional y, por último, que la resolución de dicho conflicto derive en un impacto directo en la naturaleza y calidad de la interacción de los mismos.

Cabe destacar dentro de este apartado que la interacción entre profesionales también sucede con aquéllos que no forman parte del centro educativo en sí, es decir, con trabajadores sociales, psiquiatras, psicólogos, médicos, etc. Con este complejo profesional el intercambio de información en ocasiones es a través del correo electrónico, siempre salvaguardado las políticas de protección de datos correspondientes. La relación con algunos de ellos se basa en un modelo de consulta, mientras que con otros (trabajadores sociales) se trata de intercambio de información para el beneficio del alumnado. Este intercambio se puede producir a través de correos electrónicos que se encuentran cifrados y a los que se accede a través de un usuario con contraseña que debe conocerse con anterioridad. En otras ocasiones, se realizan intercambios en reuniones. Debido al amplio campo de profesionales que trabajan con un mismo alumno, quizás sería interesante aunar canales de intercambio de información en los que poder compartir datos relevantes para dar respuesta a las necesidades educativas del mismo. Para ello, las TIC podrían jugar un papel importante debido a sus características y las múltiples opciones que estas ofrecen. A su vez y a día de hoy, existen múltiples canales seguros de intercambio de información que permiten que se realice de manera más eficaz, segura e incluso permite ahorrar recursos materiales como papel o tinta. Se trataría de iniciar un proceso de digitalización del almacenamiento, acceso e intercambio de información que facilite el trabajo del equipo multidisciplinar.

La segunda relación entre subcategorías se define a partir de los conflictos que surgen en base a la diferencia de intereses de los profesionales y el alumnado. Se observa que generalmente el conflicto surge por una diferencia de intereses entre los actores y se resuelve con una crisis, entendida como la gestión de un comportamiento disruptivo y sus implicaciones. El punto clave que une la gestión de la crisis entendida como conflicto y la interacción entre profesional y alumnado está en el cómo se gestiona dicha crisis. En este punto de unión, es donde cabe destacar que las estrategias que el programa PROACT-SCIPr-UK[®] proporciona juegan un papel determinante para garantizar no sólo la gestión de dicha crisis de una manera positiva y educativa; sino también que se mantengan los procesos de interacción entre ambas partes desde una manera enriquecedora. Por lo tanto, es importante entender que si dicha crisis no se gestiona de la manera apropiada, el conflicto de intereses entre profesional y alumno

incrementará, impactando de manera negativa en la calidad de los procesos de interacción que se establecen entre ambos. Para evitar esto, es trascendental que la primera relación mencionada entre subcategorías (la interacción entre profesionales y la resolución de conflictos entre los mismos) sea resuelta de manera positiva, fortaleciendo así la relaciones interpersonales, los procesos comunicativos, nutriendo la consistencia del trabajo en equipo para sostener los procesos de mediación de conflicto entre profesional y alumnado.

La relación número 4: intereses- vínculo

Se trata de observar si el vínculo que se establece entre los actores confluye con la afinidad de intereses. Es decir, si esos procesos de comunicación recíproca provocan cambios especialmente en los intereses de los actores e incluso si pueden encontrarse en coordenadas comunes. A su vez, podemos valorar cómo el grado de afinidad de intereses repercute en los procesos de comunicación e interacción dentro de las diferentes realidades educativas que suceden dentro del centro educativo.

En este caso la relación intercategorial que se observa está relacionada con la interacción entre profesionales, la afinidad de los intereses, y la interacción entre profesional y alumno. Como ya hemos mencionado con anterioridad, si partimos de intereses comunes, se observa un incremento en la interactividad, así como una mejora en la calidad de la misma. Pero a su vez, a través de la interactividad se pueden encontrar intereses comunes que faciliten dichos procesos comunicativos y de relación interpersonal. De esta manera, se observa en el diario que la relación interpersonal busca esos puntos, intereses, objetivos, etc. en común para crear así una consistencia que sustenta el trabajo en equipo y que a su vez mejora la interacción entre el profesional y el alumnado. A su vez, dicha consistencia favorece la creación de expectativas claras, facilita la anticipación, abre oportunidades de comunicación y favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dentro del mismo, cabría destacar qué papel podrían jugar las TIC. Si bien es cierto que las propias características de las mismas favorecen aspectos como la atención, la motivación, la adherencia; también lo es que en ocasiones es muy complicado para los alumnos distanciarse de las mismas, así como verlas más allá que un medio para disfrute y ocio. Este ejemplo se observa en ocasiones cuando se ofrece la tablet como herramienta para la comunicación. La misma ofrece los símbolos o fotos que el alumnado usa para la comunicación. Sin embargo, en varias ocasiones se ha obtenido el efecto contrario. El alumnado comienza a desplegar comportamientos obsesivos con la tablet así como con elementos concretos que no puede tener en ese momento. Esto tiene un riesgo de acabar en una crisis de comportamiento, y finalmente se opta por no usar la tablet como herramienta de comunicación. De este modo cabe

preguntarse: ¿cómo podría fomentarse la comunicación a través de las tablets y las aplicaciones que ellas contienen sin crear esa obsesión? ¿se están utilizando de forma adecuada los recursos tecnológicos en general en el centro escolar? ¿cabría la posibilidad de que existiese un mal uso y eso se extendiese a todas las áreas o es simplemente, la misma naturaleza de las TIC la que provoca ese exceso de adherencia por parte del alumnado, llegando a rozar la obsesión?

La relación número 5: mediación-vínculo

Esta relación es un binomio estrechamente relacionado con los procesos de integración y comunicación, pues ambas categorías emergen y se nutren de ellos. Es decir, para llevar a cabo la mediación de los diferentes conflictos que se dan en la realidad educativa, se llevan a cabo procesos de mediación en los que la comunicación, la toma de decisiones, la coordinación, la colaboración son protagonistas del mismo. En el caso de los conflictos que se relacionan con el alumnado, no sólo es trascendental el correcto manejo de los recursos sino también el de las estrategias que conectan con él para acompañarlo en su proceso de aprendizaje. Éstas a su vez son elementos que influyen en el vínculo. Pero a su vez, basándonos en el efecto que tiene el vínculo, las respuestas del alumno serán mucho más positivas cuando existe una relación de confianza y afiliación, puesto que ante una situación que es difícil de resolver, el profesional que realiza ese acompañamiento lo hace con su bagaje profesional, así como con ese *rapport* construido, y ambos son elementos que marcaran una diferencia en el resultado. Incluso, en ocasiones, reconducir la crisis sin dejar que escale.

Y a su vez, funcionan de manera opuesta. La mala gestión de la crisis puede conllevar a una situación que provoque un gran estrés en ambas partes, así como conductas que pueden llegar a ser agresivas y desagradables. Esto afectará directamente en la calidad del vínculo entre profesional y alumnado. Y a su vez, dichas crisis son un elemento que forma parte del conjunto de retos que el profesional debe hacer frente para construir dicho vínculo.

Por otro lado, se presentan a continuación aquellas relaciones unidireccionales:

La relación número 6: protección/seguridad- vínculo

Esta relación se presenta como unidireccional, siendo los protocolos de seguridad que se desarrollan en el centro educativo los que garantizan que la construcción de dicho vínculo se cree en un ambiente seguro. La calidad de la relación entre el docente y el alumno puede influir en el desarrollo socio-afectivo, siendo el profesional mediador de esa construcción de conocimiento y experiencias relacionadas con dicha área. Puede reconducir a través de la comunicación y una positiva relación de confianza, las conductas que ponen en una posición de vulnerabilidad al alumnado. En este caso en las subcategorías se relacionan y se puede

observar la importancia de la creación de un espacio en el que el alumno se sienta seguro además de garantizar que se encuentra seguro. El control de dicho entorno, la gestión del mismo y los diferentes elementos que se encuentran en el mismo, son responsabilidad del docente. Su papel no es únicamente éste, sino también mediar y regular las conductas que ponen en una posición de vulnerabilidad y de riesgo al alumnado. Se observa en las diferentes realidades que se describen en el diario que la calidad de las relaciones interpersonales y el diálogo pedagógico permiten reconducir y acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el alumnado. Esto es debido a que este último deposita en el profesional grado de confianza que es clave en dicho proceso, permitiéndole al docente modelar dicho acompañamiento en relación a las necesidades, del momento, de la escena, etc.

La relación número 7: consistencia-adherencia

Esta relación se basa en los principios del programa *PROACT-SCIPr-UK*, el cual explica la relación entre la consistencia y el aumento de la participación en las diferentes actividades que se le ofrecen al alumnado. Es decir, cuando se crea una fuerte consistencia y un buen trabajo en equipo, implica que el uso de estrategias productivas es constante, dando respuesta a las dificultades de la misma manera, ofreciendo el apoyo adecuado a las dificultades que el alumno presenta. Añadido a aspectos como la rutina, esto crea un nivel de predictibilidad que ayuda al alumnado a tener un cierto control del ambiente que le rodea, sabiendo lo que acontece y cuáles son las expectativas en cada momento. Esto incrementa, notoriamente, la confianza en sí mismo, el autoestima y por lo tanto, el sentimiento de seguridad y control. Estos aspectos son importantes para nuestros alumnos a la hora de explorar un nuevo entorno, actividad, espacio, etc. Si trabajamos en los factores que se mencionan, el alumnado se sentirá más seguro y confiado de probar y poco a poco sumergirse en el proceso.

La relación número 8: protección/seguridad- intereses

Esta relación tiene un carácter específico que se define por la misma naturaleza del propio centro. La relación que se establece es muy evidente entre la rendición de cuentas que los profesionales deben llevar a cabo y sus intereses profesionales y personales. Esta justificación puede añadir presión al cuerpo profesional, teniendo en cuenta que en ocasiones el entorno puede ser estresante por la naturaleza del alumnado. El profesional como tal, se puede ver afectado en ciertas situaciones siendo la parte vulnerable. Este sentimiento de ser constantemente observado, de tener que rendir cuentas acerca de la práctica profesional, añadido al hecho de tener que lidiar con alumnado que en su naturaleza está el reto, puede provocar altos niveles de estrés en este cuerpo profesional. Esto puede provocar que los

intereses personales den un giro y los motiven a dejar su puesto de trabajo, o si el estrés se mantiene en el tiempo a niveles altos, comenzar a afectar su juicio profesional.

La relación número 9: consistencia-intereses

Como se ha descrito con anterioridad, la idiosincrasia de los profesionales influye directamente en el hacer de éstos. Para que estos intereses no se contrapongan a los intereses del centro, así como los relacionados con el alumnado, existen los programas mencionados con anterioridad (*PLLUSS* y *PROACT-SCIPrUK*) que establecen estrategias a llevar a cabo para con el alumnado, acompañándolo y guiándolo en su proceso de aprendizaje en su paso por el centro. Sin embargo, en ocasiones los intereses personales se enfrentan a los profesionales y es en este punto donde aparecen conflictos que han de ser mediados, a través de procesos comunicativos e interactivos donde se involucre a todas las partes. Se trata de refundir el camino hacia la búsqueda de esa cultura común que trata de encontrar las estrategias que dan respuesta a las necesidades del alumnado y garantizan una mejora en su calidad de vida.

5. CONCLUSIONES

Llegados a este punto, cabe destacar que a través de dicho proceso de indagación se ha buscado definir aquellos procesos de interacción y comunicación que acontecen en un centro de educación especial y que están mediados por las TIC.

De esta manera, a través de los objetivos se ha ido desgranando todos aquellos datos descritos en el diario anecdótico para dar respuesta a los objetivos de la siguiente manera:

En relación al primer objetivo que se plantea la indagación acerca de identificar los procesos de comunicación e interacción personal de la vida residencial del centro tanto en sentido pretendido como intuitivo se he llegado a las siguientes conclusiones: que aquellos sentidos que poseen un carácter general sustentan los elementos organizativos, funcionales, socioculturales dentro de la vida del centro.

Esto se encuentra respaldado por las categorías de consistencia, protección/seguridad y la adherencia a la actividad. Además, estos sentidos fundamentan y delimitan aquellos más específicos dentro del centro, mostrando una estrecha relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Éste se caracteriza por unas peculiaridades delimitadas por el currículum denominado *PLLUSS* esto se refleja en las categorías de la construcción del vínculo, los procesos de mediación de la crisis y los intereses de los actores. Relación a los procesos de interacción se observa que estos son el primer elemento que influye con más fuerza dentro de la adherencia a la actividad.

En relación al segundo objetivo acerca de analizar las propuestas educativas para potenciar la comunicación e interacción en general y la mediación y el apoyo de TIC en particular dentro del conjunto de la comunidad educativa se ha observado: que existen dos ejes clave (*PROACT-SCIPr-UK* y *PLLUSS*) marcan la idiosincrasia y el hacer del centro escolar y que ambos referencia en todas las prácticas educativas, promoviendo estrategias que apoyan al individuo y el trabajo del equipo profesional. A su vez, dentro de estos elementos se encuentra el currículum en el cual, todos los elementos en el mismo han sufrido una adaptación para la respuesta a las características del alumnado que conviven en el centro (procesos de evaluación, consecución de objetivos, actividades, gestión de recursos, áreas, etc.). Por otro lado, desde *PROACT-SCIPr-UK* se marca y delimita el conjunto de estrategias que dan respuesta a las necesidades educativas, confirmando las prácticas que se llevan a cabo no solo en el área educativa sino también en la residencial, entendiendo el proceso aprendizaje desde una visión global que comprende las 24 horas del día del alumno.

Además, se observan diferentes metodologías de trabajo a partir de las TIC. Éstas juegan un papel trascendental en la vida de los estudiantes y a su vez crean controversias en relación a su naturaleza. Se describe que a la vez que son elementos motivadores para el desarrollo de la adherencia a la actividad y la motivación; son elementos que crean una "excesiva adherencia", adicción, mal uso o sobreuso.

En relación al tercer objetivo que trata de comprender los sentidos atribuidos a estas propuestas tanto por la comunidad educativa como por el trabajo profesional educativo, cabe destacar que uno de los aspectos más importantes a considerar es la red definición de los procesos de enseñanza aprendizaje entendiendo estos como un continuo que sucede a lo largo del día.

Para que esto pueda llevarse a cabo garantizando una calidad profesional, se menciona la importancia de la consistencia como principal estrategia de trabajo profesional. Esto busca poner en común ideas que permitan consensuar decisiones que muestran el trabajo profesional. Al mismo tiempo debe considerarse la idiosincrasia del centro, así como la de cada profesional como individuo. En la realidad educativa se observa que ambas son capaces de convivir, aunque en ocasiones se crean conflictos relacionados con la diferencia de valores o intereses por parte de ambos lados.

En relación a la comunicación y los procesos comunicativos que acontecen en el centro, cabe destacar que se entiende la comunicación con un aspecto que va más allá del diálogo verbal, considerando que el alumno presenta dificultades en el área de relación interpersonal y de comunicación. Se trata de entender la comunicación en todo su conjunto de elementos que la forman. Lo que implica que los elementos que se han identificado como parte de ella serán los que formen parte de los procesos de interacción y comunicación con el alumnado.

Por último y en relación al cuarto objetivo que pretendía reconocer y valorar los referentes educativos específicos y sus principales dificultades para fundamentar el desarrollo de propuestas integración y mediación de las TIC con el fin de construir los procesos de interacción y comunicación manera efectiva, cabe destacar que las tics juegan un importante papel y se representan como dos caras de una misma moneda.

Por un lado, se encuentra el elemento motivador mediador y calmante que éstas presentan por sus propias características; pero a su vez se hace cara a conductas de adicción, sobreabuso, obsesión que el alumnado presentaste a ellas. Por tanto, cabría destacar la reflexión acerca de cómo redefinir esos significados, cómo potenciar el efecto mediador y motivador minimizando la cara opuesta de la moneda.

Por otro lado y en relación a las relaciones interpersonales que se crean entre el cuerpo profesional y el alumnado, se destaca la importancia del vínculo y su relación directa con los resultados obtenidos en los procesos de enseñanza aprendizaje. Sería interesante indagar acerca de ese vínculo, de su creación, de los elementos que influyen, etc.

En relación al cuerpo profesional, se observa que la consistencia juega un papel trascendental en todo el hacer del cuerpo profesional; sin embargo, no se presentan suficientes espacios que la crean y la fomentan a través de los procesos de comunicación interacción. En este caso las TIC juegan un papel transmisor o intercambio de información.

5.1. Limitaciones del proceso de indagación

En relación a las limitaciones de la indagación, cabe destacar la falta de una triangulación a través de otros instrumentos de recogida de datos, para posteriormente realizar un contraste de los mismos y ampliar el análisis y conocimiento de la realidad educativa objeto de estudio.

De esta manera podría destacarse las siguientes limitaciones dentro de la indagación:

- a. Una única observación participante. Esta delimita la realidad observada a aquello que acontece enfrente del observador, pero se pierden otras escenas a las que dicho observador no tiene acceso. Por lo tanto, podrían llevarse a cabo otras observaciones para triangular las diferentes realidades educativas que acontecen desde una perspectiva más global.
- b. El rol profesional del observador. En relación con la anterior, se trata de ampliar la visión de la realidad educativa desde diferentes roles profesionales, pues el bagaje que los precede puede influir en aquellos aspectos que se observan, las reflexiones, momentos de reflexión (horario), acaso a diferentes profesionales, diferentes relaciones interpersonales desde diferentes roles profesionales, etc.
- c. El diario como único instrumento de recogida de datos. En este caso, sería interesante poder triangular la información que se recoge a través del diario anecdótico. Se buscaría triangular las categorías emergentes a través de otros instrumentos como la entrevista. En este caso, un elemento importante podría ser los entrevistados quienes ampliarían la visión de la realidad educativa del centro desde sus roles profesionales.

5.2. Cosmovisión de la orientación educativa

La perspectiva de la indagación apunta a una determinada visión de la orientación educativa, a una cosmovisión del orientador. La preocupación por los sentidos y significados conferidos a los procesos de comunicación e interacción y a cómo redefinir o significarlos de otro modo

desde los espacios de la orientación educativa y desde las responsabilidades y competencias de un orientador, define esta cosmovisión en dos sentidos:

1. Humanista dese la intervención. Conlleva un énfasis en la perspectiva relacional del complejo profesional con el alumnado y una preocupación específica por las dimensiones socio-emocionales. Asimismo, tanto la aproximación de indagación como las categorías privilegiadas en el análisis, apuntan a una preocupación por el clima organizacional. La vida residencial y las cautelas normativas para regular la convivencia y la atención especializada invita a repensar el modo de “humanizar” o “dulcificar” la salud institucional (categorías: consistencia complejo profesional y protección-seguridad). Asimismo, la preocupación por la adherencia a la actividad y su exploración y su profundización, atienden a una preocupación por el potencial de desarrollo, por el modo de sacar el máximo partido a las situaciones de vida dentro de unas rutinas residenciales en ocasiones extremadamente constrictivas. Esta aproximación apuntará con especial relevancia a dimensiones habituales de intervención del orientador educativo como la coordinación y la mediación, el asesoramiento y la consulta, así como el seguimiento de los procesos de diagnóstico y de evaluación.
2. Interpretativa desde la indagación. La aproximación privilegia el escenario, el centro, el complejo profesional, los procesos organizativos y educativos en tanto que fenómeno sociocultural. Se muestra un interés por comprender la especificidad del caso, como miembro activo y desde cómo se comprende dese el punto de vista de los participantes. Las implicaciones son claras para las dimensiones de intervención habituales del diagnóstico y de la evaluación, matizadas considerablemente desde una dialéctica comunicativa y desde una naturaleza mediadora y negociadora de la pluralidad de interpretaciones (categorías de mediación, comprensión de intereses y de construcción de vínculo).

Es de destacar esta cosmovisión respecto a una cultura profesional y de centro que bien podría establecer intensas, seductoras y muy duras alianzas entre la orientación educativa y otros agentes y profesionales, como el psiquiatra, el psicólogo. También desde las expectativas funcionalistas, y por tanto desde las presiones, de mantener un equilibrio institucional y organizativo de una vida residencial y de una “institución total” que gestiona la vida de menores tan estigmatizados y problemáticos. En otras palabras, cabría poner en valor de qué modo se enfatiza una perspectiva de la orientación educativa cuando su naturaleza más natural o cómoda atendería a un carácter más clínico-médico, psicométrico o evaluativo.

5.3. Implicaciones para la praxis orientadora

Dimensión técnica

Currículum de referencia: Adherencia y Potencial de desarrollo. Oportunidades de aprendizaje situado. Comprensión de estilos de aprendizaje

- *Exploración principio de desarrollo.* Desde una perspectiva constructivista y con el fin de estimular los intereses y averiguar cuáles son los estilos de aprendizaje de cada alumno, sería interesante analizar más allá aquellas gráficas que se utilizan en la evaluación del alumnado y que se basan en el perfil de adherencia y sus elementos (anexo 4 y figuras 2 y 3). Dichas gráficas muestran de una manera visual en qué áreas el alumno muestra más interés, así como cuál es el nivel de adherencia en cada uno de los elementos que se valoran (exploración, investigación, curiosidad, etc.) De esta manera, se puede observar dónde están los puntos fuertes del alumno, cuál es el estilo de aprendizaje, y qué áreas deben reforzarse o quizás simplemente abordar de diferente manera. Además, es importante destacar que un aspecto que caracteriza al trastorno del espectro autista es el interés por temas con un carácter muy restrictivo; por tanto, sería interesante fomentar la búsqueda de intereses para ampliar el conocimiento acerca del mundo que los rodea. Para ello, es importante que se parta de aquellos aprendizajes adquiridos, contextos familiares profesionales de referencia y fomentar la autonomía, el desarrollo y aumentar el autoestima. Estos elementos jugarán un papel principal para impulsar al alumno a probar y experimentar nuevas experiencias de aprendizaje. Implicaría además dar un uso más amplio a dicha herramienta de evaluación con el fin de implicar al equipo educativo y profesional en dicho proceso.
- *Exploración del principio de empoderamiento.* La metodología del centro sostiene que los alumnos deben adquirir en el centro escolar aquellas habilidades que les permitan acceder a la comunidad. Es decir, se trata de buscar la manera de fomentar aquellos aprendizajes progresivos que se mueven desde entornos familiares y controlados hacia entornos nuevos con menos nivel de control por parte del alumnado y donde éste requiere ser más autónomo. En este caso cabría destacar la dificultad que tiene la valoración del proceso de adquisición en la autonomía personal, el autocontrol, el autoestima, etc. debido a que son habilidades que conllevan un alto nivel de conocimiento personal y especialmente un desarrollo de las habilidades comunicativas. Esto implica que será el profesional el que tome la decisión final de si el alumno está o no preparado para afrontar nuevos retos. Además, está en las manos del profesional

valorar aquellos riesgos a tomar en relación a los comportamientos que puedan aparecer en un entorno que no es familiar. Esto implica que el juicio del profesional influye en las posibilidades que el alumno enfrenta en relación a la experimentación de nuevos retos.

Coordinación del complejo profesional: Consistencia

Como se ha visto con anterioridad la consistencia es uno de los principales elementos que sostiene que impregna las prácticas que acontecen en la red educativa. Por tanto, es trascendental que se creen espacios en los que los profesionales puedan expresar sus opiniones, creencias, valores, etc. sin ser juzgados y además poder llegar a procesos de mediación y toma de decisiones consensuadas. Para que esto se lleve a cabo, en el centro se proponen reuniones de equipo, procesos de supervisión, intercambio de correos electrónicos, etc. desde una perspectiva de la orientación, se puede hacer hincapié en las reuniones de equipo. Dichas reuniones se realizan actualmente dos veces al año con un tiempo delimitado de dos horas y media. Sin embargo, desde una dimensión técnica, el orientador podría tener una función analítica en relación a aquellos procesos de interacción y comunicación que viven dentro de cada grupo profesional, es decir cómo se relacionan, qué tipo de relaciones existen, tipo de lenguaje utilizado tanto verbal como no verbal, tipos de liderazgo, diferentes roles dentro del equipo, posibles conflictos, etc. este análisis se puede llevar a cabo a través de herramientas como los sociogramas entre otras. Dicho análisis le permitirá al orientador ser conocedor de las dinámicas que se llevan a cabo dentro de los grupos profesionales y que a su vez, facilitarán o dificultarán dicha consistencia. Una vez estos procesos están analizados, sería interesante proponer un modelo de *counselling* que medie y moldee los conflictos o dificultades que se presentan en el grupo, potenciando aquellos aspectos positivos y partiendo de la afinidad de intereses. Además, en este proceso sería importante realizar estas reuniones de equipo de manera más regular, permitiendo así llevar a cabo un proceso de evaluación del progreso y de los cambios que se realizan en dicho proceso.

Salud organizacional y clima del centro: Consistencia. Protección/seguridad. Humanización del medio

Esta relación contiene unos matices que en cierto modo deshumanizan el medio en el que acontecen las diferentes relaciones personales y comunicativas, así como las prácticas educativas del centro. Claro ejemplo serían las prácticas relacionadas con las rutinas de aseo y cuidado personal que se realizan de manera diaria y que ponen al profesional en un punto de vulnerabilidad. Se trata no solo de lo que se hace con el alumno, sino también de cómo se ve

desde fuera. Esta moneda de doble cara puede poner presión en el profesional puesto que puede ser cuestionado acerca de su hacer en el día a día.

Añadir a esto se encuentra el sentimiento de "ser observado". Es conocido que en el centro existen profesionales que realizan el proceso formativo interno, así como los diferentes managers, que se encargan de controlar que existe una buena práctica dentro del centro escolar. Añadido a estos dos factores, es importante también tener en cuenta el estrés y la presión que sufren los profesionales en la gestión y mediación de las crisis. En ocasiones, se plantean problemas en relación a cierto control ejercido de lo que se hace en lugar de ayudar en la propia gestión. Incluso, esta presión se puede llegar a sentir cuando los profesionales tienen que registrar por escrito el incidente. Este proceso se conoce como "proceso de desahogo" en el cual el profesional no sólo explica qué ha sucedido, sino que encuentra un entorno seguro, de confianza, y confidencial en el que poder expresar cómo se siente.

Estas situaciones ponen de manifiesto que existe una parte en la práctica profesional y su fundamentación que se encuentra en cierta manera deshumanizada; pues lo que pretende en sí misma es garantizar la calidad de los resultados. En este caso, la calidad de la práctica profesional. Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos del centro escolar por no focalizarse en los aspectos negativos, es verdad que son elementos difíciles que modificar debido a que emergen del cuerpo legislativo del país. Por ello, cabe preguntarse ¿cómo la orientación educativa podrá y acompañar al cuerpo profesional en la comprensión de dichos matices? ¿Podrían plantearse espacios dentro del centro donde los profesionales pudiesen expresarse, discutir, dialogar, reflexionar acerca de esta presión que implica la rendición de cuentas? ¿Cómo se podría suavizar esos matices que aumentan la presión/estrés del profesional, a la vez que se delimita el nivel de importancia del contenido debido a que está delimitado por el conjunto de leyes y protocolos que sustentan las buenas prácticas en todo el país?

Equilibrio del desarrollo profesional de los equipos

Este equilibrio empieza por entender la importancia que tiene el significado del término equipo, así como sus implicaciones en la práctica profesional. Por ello el primer paso sea quizás, construir el equipo y buscar aquellos puntos que lo fundamentan como tal. Es decir, se trata de crear vínculos entre los profesionales que forman dicho equipo a través de procesos de interacción personal y comunicación. Éstos permitirán que se cree lo que se conoce como permanencia de grupo haciendo con ello que el vínculo sea mucho más fuerte. Por otro lado, es importante que a través de dichos procesos de interacción y comunicación se busquen intereses comunes, objetivos comunes y se tomen decisiones consensuadas y que impliquen la

participación e implicación de todas las partes del equipo. Para que esto se pueda llevar a cabo, es importante que se mantenga la formación interna en el centro escolar, que se creen espacios de comunicación y mediación en los que los equipos pueden trabajar y formarse como tales. Este sentimiento de pertenencia y las consecuencias de trabajar en grupo tiene una implicación directa en la manera de abordar las dificultades que se presentan en el día debido a la naturaleza del alumnado y del centro escolar.

Además, debe entenderse que el equipo está formado por individuos y que estos a su vez, pueden presentar diferentes inquietudes, intereses, dificultades, así como vivenciar las realidades educativas desde visiones diferentes. De este modo, el bienestar del individuo influirá directamente en el bienestar del grupo. Por lo tanto, es importante que se fomenten aspectos como la resiliencia en todos los profesionales que trabajan en el centro, se abran espacios en los que el profesional pueda expresarse abiertamente sin obtener un juicio, se realicen procesos de *mentoring* para apoyar y guiar aquellos profesionales que así lo soliciten. Añadido a todos estos aspectos, cabría destacar la importancia de los procesos de supervisión y el papel que juegan en relación al grupo-equipo. Dichos procesos son un espacio confidencial donde el profesional puede expresarse con libertad acerca de su práctica profesional, sus inquietudes tanto personales como profesionales, posibles conflictos que puedan acontecer, etc. Por ello, es importante que los líderes dicho proceso sean capaces de identificar las potencialidades de los diferentes profesionales para alimentarlas, así como las diferentes dificultades para iniciar un proceso de búsqueda de soluciones a las mismas involucrando siempre al individuo en cuestión.

También es importante el centro escolar facilite contacto con organizaciones externas que lleven a cabo procesos de mediación, *counselling*, asesoramiento legal, etc. dónde el profesional puede consultar aquello que necesite poniendo una cierta distancia entre él y el centro escolar si así lo desea.

Por otro lado, y en relación a la práctica educativa por parte del equipo profesional, sería interesante crear espacios de reunión en los que poder reflexionar acerca de la práctica a través de estudios de caso. En el centro, a día de hoy, se llevan a cabo reuniones que analizan los diferentes incidentes (crisis) poniendo el punto de mira en los comportamientos y las intervenciones físicas, así como el profesional/es involucrado/s. Mismo modo sería interesante que se llevarán a cabo reuniones que analizadas en diferentes casos y las prácticas educativas que se llevan a cabo en ellos. Se trataría de analizar qué elementos intervienen, qué estrategias accionan, cuál es no y por qué, estilos de aprendizaje del alumnado, estilos de intervención/aproximación/interacción por parte de los profesionales, etc.

Por último y en relación a las características intrínsecas de la naturaleza de nuestro centro y del alumnado (mediación de las crisis, gestión de conflictos, rendición de cuentas profesionales, etc.), puede aparecer dentro del complejo profesional lo que se conoce como Síndrome del “profesional quemado”. Todos los aspectos que se han analizado anteriormente tienen un carácter preventivo ante dicho síndrome. Sin embargo, esto no significa que pueda radicarse por completo. Por ello, es importante que los líderes de equipo obtengan formación y conciencia acerca del mismo, siendo capaces de detectar de manera precoz los signos que aparezcan en un estado inicial del síndrome. Esta detección precoz tiene implicaciones no sólo en el bienestar del profesional como individuo a nivel mental, emocional, físico, sino que las tendrá también a nivel profesional. El reconocimiento de dichas señales de alerta iniciales puede ayudar al equipo apoyar a dicho individuo evitando que la situación escale, empeore y se vea afectado el juicio práctica profesional. Al mismo tiempo, tendrá una implicación directa para con el alumnado, garantizando la buena praxis por parte del equipo profesional que trabaja con el mismo.

Dimensión comunicativa

Complejo profesional: Consistencia. Mejora de los procesos comunicativos

En este apartado cabe destacar la importancia de crear fuertes lazos de comunicación entre el complejo profesional que atiende las necesidades educativas del alumnado. Para ello se debe reflexionar acerca de que espacios de mediación se crean en el centro y qué estrategias de comunicación se utilizan y, si éstas son efectivas. De este modo las decisiones que se tomen en relación a la mediación de conflictos deben responder a la elección de aquello que va en el mejor interés del alumnado. A su vez los profesionales deben mostrar en sus prácticas su compromiso con el alumnado así como con el centro y la comunidad educativa en general.

Asimismo, se trataría de mejorar y desarrollar las diferentes estrategias que nacen del programa *PROAC-SCIPr-UK* que es eje transversal en el centro escolar. Estas mismas se reflejan en diferentes documentos del centro para facilitar la comunicación de la información trascendental al equipo de profesionales que trabajan con el menor. Dichas estrategias se discuten cada seis meses en los periodos de evaluación. Este programa establece que los aprendizajes deben partir de los centros de interés del alumnado, focalizándose en trabajar habilidades de autocuidado, autoconocimiento, autocontrol, comunicación, etc.

Intervención especializada: Vínculo. Construcción interpersonal

Se trataría de limitar las estrategias y técnicas que sustentan la práctica educativa con el fin de crear procesos de interacción y comunicación con los alumnos. Este apartado podría abrir una línea de reflexión, e incluso, profundizar en la indagación acerca de todos los elementos que influyen en la construcción de esos procesos de interacción y comunicación, que conducen a la creación del vínculo y que sean trascendentales en la calidad de la obtención de resultados. Debe considerarse que este vínculo, así como los procesos comunicativos se ven afectados por las características del alumnado en sí, diagnosticados con el trastorno del espectro autista. De esta manera el elemento principal para la comunicación no se hace tan presente, dificultando con ello todo el proceso. Por tanto, desde la orientación educativa sería importante reabrir esa línea de indagación acerca de cuáles serían los elementos no verbales que intervienen en dichos procesos y, si es posible, potenciarlos a través de las TIC.

En relación a las estrategias que se ponen en marcha para acompañar a los menores, están basadas en las estrategias proactivas del programa *PROACT-SCIPr-UK*, cuales se individualizan conforme se profundiza en el conocimiento del individuo.

Comprensión de los intereses de las familias: Construcción de vías comunicativas de calidad

Las familias dentro del entorno escolar tienen un papel trascendental, especialmente en la vida del alumnado. Sin embargo, el acercamiento hacia los profesionales se produce de una manera más fría y meramente relacionada con el ámbito educativo y el intercambio información. En este punto sería importante explorar las vivencias familiares e intrafamiliares que se producen al tener un hijo con necesidades educativas especiales. Los padres, en estos casos con mayor frecuencia, presentan miedos, preocupaciones, inseguridades que están relacionadas tanto con el presente como con el futuro de sus hijos. Añadido a esto debemos considerar que el alumnado reside en el centro durante todo el año y ésto, en muchas ocasiones, provoca sentimientos de culpabilidad en las familias. Este sentimiento conduce en la mayoría de las veces a realizar prácticas o tomar decisiones que van en contra de las estrategias que se delimitan en el centro y por tanto rompe así la consistencia entre los agentes que rodean al alumnado. Por lo tanto, sería interesante considerar la posibilidad de crear una escuela de padres, en la que las familias pudiesen encontrar un espacio en el que construir relaciones interpersonales y procesos de comunicación con los profesionales que trabajan con sus hijos así como con otras familias del centro. Su principal finalidad podría ser crear un espacio seguro, confidencial en el que intercambiar experiencias, vivencias, miedos, preocupaciones, pautas, estrategias, etc. que permitan aunar las prácticas educativas para con el alumnado involucrando en la toma decisiones a las familias y mejorando con ello su calidad de vida.

Dimensión colaborativa

La adherencia: un proyecto en común

En este caso, se debería valorar la realización de proyectos comunes que involucren una gran parte de la comunidad educativa y que surgen o nacen de los intereses personales del alumnado. Esto implicaría no solamente hacer partícipe del currículum del centro a todos los profesionales que trabajan en él; sino que además sería un fuerte impulsor de la adherencia a las actividades que el alumno realiza. En este caso las TIC podrían jugar un papel mediador y motivador importante. Este proyecto común es una idea que se ha comenzado desarrollar hace poco con un número muy reducido de alumnos; sin embargo los resultados han sido muy positivos por parte de toda la comunidad. Se trata de seguir desarrollando este trabajo por proyectos adaptados a las necesidades educativas del alumnado, así como a la naturaleza del centro.

La consistencia: multidimensionalidad de la colaboración

En este caso, sería importante explotar las relaciones interpersonales y los procesos comunicativos con el fin de facilitar el trabajo en equipo. En este caso, el equipo se entiende como el conjunto de profesionales internos, familias y profesionales externos que rodean al alumnado, tomando decisiones que tienen impacto directo en la vida del mismo. En este caso sería trascendental, que desde la orientación educativa se propusiesen relaciones de trabajo en red que conectara todo el cuerpo profesional facilitando así el intercambio de información, la toma de decisiones, el manejo de los datos de una manera confidencial y más segura, etc.

Propuestas integradas para las diferentes dimensiones

Estado se pretende hacer un boceto de las posibles propuestas de intervención que se podrían llevar a cabo para dar respuesta a las necesidades que existen desde una perspectiva de la orientación educativa.

De esta manera podrían abrirse diferentes opciones partiendo de los diferentes modelos de intervención:

- Intervención por programas: dentro del centro que nos compete y en relación a la consistencia del cuerpo profesional, podría ser interesante trabajar bajo este modelo aquellos aspectos que afectan e intervienen en creación y sostenimiento de dicha consistencia. Se trataría de explotar el significado de equipo, las dinámicas que acontecen dentro del mismo, así como aquellas dificultades que se presentan. Se

buscaría prevenir aquellos factores de riesgo que afectan no solo al equipo sino en consecuencia al cuerpo profesional y las prácticas educativas.

Por otro lado, y dentro del mismo modelo de intervención, se podría trabajar con las familias a través de las escuelas de padres que se han mencionado con anterioridad. En este caso se buscaría aunar las prácticas educativas desde su comprensión e integración. Se trataría de definir aquellas intervenciones que se ajustan a la idiosincrasia de la familia como elemento, así como la familia considerada como entidad. De esta manera, se podría lograr llegar a prácticas familiares saludables para todos los miembros de la familia, así como coherentes y colaboradores por las estrategias trabajadas en el centro.

En relación al alumno sería interesante abordar el modelo de programas en relación al aprendizaje y a su adherencia a las diferentes situaciones de aprendizaje. En este caso cabría abordar la indagación de aquellos programas informáticos que podrían sustentar y mediar dicho aprendizaje. Esta es una vertiente que debería explotarse dentro del centro escolar, puesto que los resultados serían muy positivos para todas las partes involucradas.

- Cabría explorar la vertiente que se abre hacia los modelos de consulta/servicios. En este caso el centro ya pone en práctica dicho modelo a través de las consultas que se realizan con el equipo de psiquiatras de los menores. En este caso se abre el debate de si dicho modelo cubre las necesidades educativas que el alumnado presenta o, sería más importante reconducir dicho modelo a otro que tenga una mayor implicación directa con el alumnado.

En relación a dichos servicios, se ha mencionado con anterioridad, la importancia de ofrecer al campo profesional aquellos servicios que ha mitiguen el estrés, la presión profesional, el juicio del ser profesional, la rendición de cuentas, etc.

- Además, una de las vertientes de la orientación es la considerada orientación en red. A través de ésta se evitan los solapamientos y repeticiones de las acciones profesionales diferentes. En el caso del centro escolar la figura que más se aproxima al orientador sería la que se lleva a cabo por la manager del departamento de análisis de la conducta. En el hipotético caso de que se introdujese la figura del orientador en el centro escolar, este debería dejar de lado la parte psicométrica de sus funciones para ir más allá en relación a los procesos de comunicación e interacción que se crean y que consecuencias traen al hacer educativo, las diferentes necesidades de los

individuos que componen la comunidad educativa, desarrollo de diferentes programas con carácter preventivo de aquellos posibles riesgos que acontecen en el centro, etc.

- Por otro lado, muy relacionado con lo anterior, el orientador en este caso podría desarrollar acciones de asesoramiento o *counselling* para los individuos o para los grupos profesionales. De esta manera podría llevar a cabo los procesos de supervisión, de los que puede surgir diferentes dificultades o situaciones que deben ser acompañadas.
- Como líneas futuras de intervención se podría considerar la puesta en marcha de diferentes programas de intervención en relación a las diferentes necesidades detectadas a lo largo del análisis de los datos obtenidos. A continuación, se presentan algunas de ellas y serían consideradas como futuras líneas de investigación más allá del proceso de indagación que se ha llevado a cabo:
- Diseño, apoyo y mediación de programas de formación. Estos podrían centrarse en diferentes agentes que componen la realidad educativa. Estos programas podrían estar destinados al cuerpo profesional más concretamente a los equipos con el fin de trabajar en las relaciones interpersonales y de comunicación que crean y sustentan la consistencia de la ser profesional en el centro.

Se podrían desarrollar programas de formación que soporten la gestión del estrés y creen estrategias de resiliencia para el cuerpo profesional. Dedicado también a los profesionales, se podrían desarrollar programas que formasen a los líderes de los grupos con el fin de que gestionasen los recursos del ambiente de manera óptima minimizando así el riesgo potencial de crear situaciones de crisis y aumentar los niveles de estrés.

En relación a esos elementos hostiles de los que se hablaba con anterioridad en relación a la humanización de los procesos y del centro, sería interesante abrir una línea de formación que contemple dotar al profesional de aquellos documentos legislativos que sustentan y fundamentan su práctica profesional. Se trataría de darle estrategias para empoderarlo, quedando como un elemento minimizado las consecuencias de las malas prácticas, reduciendo la presión la justificación profesional o la rendición de cuentas, etc.

- Diseño, apoyo y mediación de programas de innovación. En relación a la parte comunicativa, encontramos que el alumnado presenta dificultades en la comunicación debido a la naturaleza del diagnóstico; sin embargo, podría introducirse ciertos elementos que motivaran el uso de la herramienta de comunicación. Las TIC, a día de hoy, ofrecen una gran variedad de aplicaciones que facilitan la comunicación en los alumnos con necesidades educativas especiales, y a su vez permiten adaptarse a las individualidades de cada uno de ellos. De este modo cabe preguntarse: ¿cómo podría fomentarse la comunicación a través de las tablets y las aplicaciones que ellas contienen sin crear esa obsesión? ¿se están utilizando de forma adecuada los recursos tecnológicos en general en el centro escolar? ¿cabría la posibilidad de que existiese un mal uso y eso se extendiese a todas las áreas o es simplemente, la misma naturaleza de las TIC la que provoca ese exceso de adherencia por parte del alumnado, llegando a rozar la obsesión?
- Mejora y optimización de los procesos de información y comunicación. Se trataría de reflexionar acerca del potencial de las TIC y de la fuerza que las mismas tienen dentro de la vida del alumnado así como en la realidad educativa. Por ello, ¿es posible convertir el elemento TIC en un elemento mediador/facilitador en lugar de ser un elemento distractor o causa de conflicto?
- Revisión y organización de “buenas prácticas” de la atención especializada de estos profesionales y centros y difusión en el complejo profesional del centro. Espacios de intercambio con otros centros similares. Esta práctica en intercambio de buenas prácticas se lleva a cabo en ocasiones en Inglaterra. En el caso de dicha nación sería interesante poder contrastar con otros centros escolares las prácticas que están desarrollándose, así como las diferentes confrontaciones, dilemas o dificultades que se presentan dentro de su realidad educativa y como han sido resueltas.

6. BIBLIOGRAFÍA

Adell Segura, J. Y Castañeda Quintero, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. & Fiorucci, M. (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. La Tecnologie dell'informazione e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola*. Alcoy: Marfil – Roma TRE Università degli studi

Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de la Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 10 (2), pp. 801-811.

Belloch, C. (2012). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje*. Material docente [on-line]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnostico en Educación. Universidad de Valencia. Recuperado de <http://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA1.pdf>

Education, Department of. (2002): *Education Act*. Recuperado de <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/contents>

Education, Department of. (2014): *Performance - P Scale - attainment targets for pupils with special educational needs*. Recuperado de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/617033/Performance_-_P_Scale_-_attainment_targets_for_pupils_with_special_educational_needs_June_2017.pdf

Education, Department of. (2019): *Keeping children safe in education. Statutory guidance for schools and colleges*. Recuperado de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/835733/Keeping_children_safe_in_education_2019.pdf

Education, Department of. and Health, Department of. (2015): *Special Educational Needs and Disability code of practice: 0 to 25 years. Statutory guidance for organisations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities*. Recuperado de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf

Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. En: Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico. [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del*

Conocimiento (RUSC). Vol. 5, (2). UOC. ISSN 1689-580X. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>

HM Treasury (2004). *Children Act*. Recuperado de <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2004/31/contents>

HM Treasury (2014). *Children and families Act*. Recuperado de http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/6/pdfs/ukpga_20140006_en.pdf

HM Treasury. (2003). *Every Child Matters*. Recuperado de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/272064/5860.pdf

Lera, M.J. (2012). *Paradigmas de la Educación y el Desarrollo*. Ed. Psicoeducación. Recuperado de http://www.psicoeducacion.eu/eduinfantil/Cap_IV._La_naturaleza_social_del_ser_humano.pdf

Macià Bordalba, M. y Garreta Bochaca, J. (2108). Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 36 (1), 239-257. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.290111>

Matos, J. y Rivière, A.(coord.) (1998) *Tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Orozco Cazco, G.H., Tejedor Tejedor, F. y Calvo Álvarez, M.I. (2017). Meta-análisis sobre el efecto del software educativo en alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación Educativa*, 35 (1), 35-52. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.240351>

Ortiz, E. y Mariño, M. A. (1996): *La comunicación Pedagógica*. Recuperado de https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7975/LYT_8_1996_art_3.pdf?sequence=1

Rochford, D. (2016). *The Rochford Review: final report Review of assessment for pupils working below the standard of national curriculum tests*. Recuperado de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/561411/Rochford_Review_Report_v5_PFDA.pdf

Rodríguez Correa, M. y Arroyo González, M.J. (2014). Las TIC al servicio de la inclusión educativa. En: *Digital Education Review*, 25, 108-126. Recuperado en <http://greav.ub.edu/der>

Salinas, J. (1997). *Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información*. Revista de Pensamiento Educativo. PUC Chile. 20, 81-104. Recuperado de <https://www.ses.unam.mx/cursos2008/pdf/Salinas.pdf>

Starcic, A.I. y Bagon. S. (2014). ICT-suported learning for inclusion of people with special needs: Review of seven educational technology journals, 1970-2011. *British Journal of Education Technology*, 45 (2), 202-230. Doi:10.1111/bjet.12086

The Loddon Foundation (2017). *The PLLUSS Curriculum*. Recuperado del sistema interno del centro, al que solamente el personal autorizado tiene acceso. No existe posibilidad de consulta desde el exterior.