

Las TIC en la atención a la diversidad educativa: el caso de la Comunidad Autónoma Vasca

ICT in the attention to educational diversity: the case of the Basque Autonomous Community

Begoña Ochoa-Aizpurua Aguirre

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea, San Sebastian. España.
begona.ochoa-aizpura@ehu.eus

José Miguel Correa Gorospe

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea. San Sebastian. España.
jm.correagorospe@ehu.eus

Aingeru Gutiérrez-Cabello Barragán

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea. San Sebastian. España.
aingeru.gutierrez-cabello@ehu.eus

Resumen

El propósito de este artículo es acercarnos a las políticas educativas que desde la Consejería de Educación del Gobierno Vasco sostienen la propuesta de impulsar el desarrollo de una escuela inclusiva. Nuestra mirada se centra en el recorrido de estas políticas a lo largo de los últimos diez años y en indagar en el análisis de textos, con el fin de constatar si hay o no una falta de vinculación con la mayoría de estas iniciativas y estudios de casos, respecto a las posibilidades y limitaciones de las TIC en la atención a la diversidad. Para ello analizaremos los planes y programas para la atención a la diversidad de la Consejería de Educación del Gobierno Vasco identificando el papel que se designa en las mismas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación; y analizaremos dos estudios de caso en el País Vasco, donde las TIC se han mostrado valiosas, en el trabajo con colectivos vulnerables y desfavorecidos.

Palabras Clave

TIC, Política Educativa, Inclusión, Cuidado de la Infancia, Justicia Social

Abstract

The purpose of this article is to approach to the educational policies that support the proposal of the Ministry of Education of the Basque Government to promote the development of an inclusive school. Our focus is on the path of these policies over the past ten years and on investigating text analysis, where there is a lack of connection with the most of these initiatives and case studies, in relation to the possibilities and limitations of ICTs in the attention to diversity. For this, we will analyze the plans and programs for the attention to the diversity of the Ministry of Education of the Basque Government identifying the role that is designated to Information and Communication Technologies in them; and we will analyze two case studies in the Basque Country, where ICTs have been proved valuable, in working with vulnerable and disadvantaged groups.

Keywords

ICT, Educational Policies, Inclusion, Child Care, Social Justice

1. Introducción.

Sabiendo que en el siglo XXI se han acentuado las desigualdades sociales y económicas a nivel mundial, combatir la pobreza y las situaciones de vulnerabilidad económica y cultural representan dos enormes desafíos para los países Iberoamericanos y europeos. El protagonismo y la importancia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) están cambiando profundamente las sociedades en los países desarrollados y son fundamentales para el éxito económico, el acceso a buenas perspectivas de estudio y a una sociabilidad a través de redes sociales, así como para superar la exclusión. Se reconocen como herramienta fundamental del desarrollo económico y social en España y en América Latina.

El interés por la temática de la competencia digital e inclusión social en niños y niñas de educación primaria es coincidente con una de las líneas de trabajo del grupo de investigación al que pertenecemos (Elkarrikertuz-IT1420-19), recogida como análisis de las formas de exclusión tanto tecnológica como social, y la manera de afrontarlas. Para nosotros las tecnologías digitales vertebran el mundo social y también nuestras percepciones y forman parte transversalmente de nuestras identidades condicionando nuestra experiencia y visión de la sociedad contemporánea. Nos interesan sobre todo las tecnologías orientadas a la transformación social. Cuando se habla de tecnologías, habitualmente tiene que ver con invenciones, en forma de maquinaria, infraestructuras, hardware o software, que permiten avanzar en la producción de nuevos servicios o productos. Sin embargo, por encima, o de forma paralela a estas "tecnologías duras" existe una capa invisible que hace referencia a cómo las utilizamos para relacionarnos, participar o aprender. Por todo ello, prestamos especial interés a las prácticas emancipadoras con tecnologías sociales orientadas a la transformación de los contextos desfavorecidos que puedan promover una mayor justicia social y distribución de la riqueza, e identificar experiencias educativas mediadas por tecnologías sociales orientadas a la transformación de las condiciones de desigualdad. La pobreza, exclusión y la lucha contra la marginación y desigualdad están en el centro de nuestro interés, constituyen una de las bases sobre las que asentamos nuestra actividad docente e investigadora que se desarrolla en la Comunidad Autónoma Vasca.

La línea argumental de este texto tiene su origen en el desencuentro detectado en la Comunidad Autónoma Vasca entre las políticas educativas (programas y planes) de gran calado en la atención a la diversidad y la poca dimensión que en las mismas se confiere a las posibilidades que ofrecen las TIC en la lucha por superar la desigualdad en la educación obligatoria. Llama la atención que, estando la sociedad contemporánea vertebrada por la cultura y la tecnología digital, no se visibilice a nivel institucional la necesaria colaboración para atender el "cuidado digital", de colectivos desfavorecidos e infancia vulnerable, que lo son tanto social como digitalmente. Nuestro objetivo es aportar evidencias para incluir la enseñanza y el aprendizaje de las TIC, como parte de la agenda de estos planes de atención a la diversidad por la importancia que en la sociedad actual tienen los recursos y herramientas digitales para la integración social y cultural. Para ello, después de reseñar algunos de los aspectos que se ocupan de la equidad y la inclusividad, pasaremos a identificar las menciones a las TIC en planes y programa institucionales de atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma Vasca y a presentar dos estudios de caso realizados en el contexto de la realidad educativa del País Vasco en el desarrollo de un proyecto titulado Exclusión, Pobreza y TIC en las escuelas

de América Latina. Análisis de los efectos de las políticas públicas en la transformación de las escuelas y sus comunidades (Proyecto CEAL-AL/205-31). Esta es una investigación que, desde los planos local, nacional e internacional (español y latinoamericano), recoge indicadores de varios sistemas educativos, valora las políticas educativas que introducen tecnología en las escuelas y otros equipamientos con un propósito inclusivo y caracteriza mediante estudios de caso cómo se abordan la exclusión y la pobreza a través de políticas que propician la integración de la tecnología educativa en la vida de las familias. Analizábamos en el proyecto la presencia de las TIC en las iniciativas institucionales que se articulan para favorecer la integración de los colectivos desfavorecidos o en riesgo de exclusión y también identificar prácticas con TIC relevantes y transformadoras en la práctica educativa (Correa y Gutiérrez-Cabello, 2016).

Exploramos en este texto las menciones explícitas sobre TIC en programas y planes educativos para la integración de colectivos desfavorecidos del Gobierno Vasco durante los últimos diez años. Analizamos la presencia de las TIC en las iniciativas institucionales que se articulan para favorecer la integración de los colectivos desfavorecidos o en riesgo de exclusión. Podríamos avanzar que es paradójica la situación y visibilidad que se da a las TIC en estos planes y programas, y que denotan una falta de sentido y vinculación con las iniciativas innovadoras que se quieren poner en marcha relacionadas con la inclusión digital (Selwyn y Facer, 2013; Sancho-Gil, Rivera-Vargas, Miño-Puigcerros, 2019). Programas y planes que deberían no solo neutralizar la brecha digital (Varela, 2015) o la desprotección 2.0 (Rodríguez-Groba y Fraga-Varela, 2018) sino articular una pedagogía inclusiva, defendiendo los derechos y cuidados de la infancia. Asegurando de este modo la idoneidad y condiciones de uso a colectivos desfavorecidos (infancia vulnerada, inmigrante, con riesgo de pobreza o exclusión) como herramientas de acceso, producción o representación del conocimiento, además de recursos eficaces para la participación social (Sefton-Green y Erstad, 2018).

2. Las TIC y el cuidado y los derechos de la Infancia.

La Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), ha mostrado en algunas de sus políticas socioeducativas iniciativas y planes institucionales, un interés de integración de las TIC en las escuelas buscando promover el desarrollo de las competencias digitales, convencidos de su relación con la innovación y mejora social. En el marco estratégico de la CAPV podemos ver este compromiso en los diferentes Planes de Euskadi en la Sociedad de la Información (2002-2015) y a través de las iniciativas de la Administración Educativa relacionadas con las TIC, para llevar a los centros escolares infraestructuras y dotar de formación al profesorado. Esto es observable en un conjunto de proyectos que han ayudado a dinamizar e impulsar la innovación y desarrollo con TIC en el sistema educativo vasco, acompañando dotaciones de infraestructuras con planes de formación. Esto se puede ver en los diferentes planes Premia I, II y III; el proyecto Eskola 2.0, el Modelo de Madurez Tecnológica, Sarezkuntza o las propuestas del Marco Pedagógico de Heziberri 2020 (Correa, Gutiérrez-Cabello, Fernández, Losada y Ochoa-Aizpurua, 2015). Otro tanto podemos decir de las iniciativas en materia de educación inclusiva y de compensación social que durante estos últimos años han ayudado a dinamizar la apuesta por la equidad y la superación de barreras de inserción social ante una realidad que no deja de introducir factores cambiantes en los centros escolares del País Vasco. En la introducción que recoge el planteamiento de la Dirección de Innovación Educativa

respecto al compromiso hacia la educación inclusiva y la respuesta a la diversidad, (<https://www.euskadi.eus/educacion-inclusiva-atencion-diversidad/web01-a3hinklu/es/>), entre las orientaciones metodológicas para la práctica inclusiva en el centro y en el aula, destaca, por ejemplo, la necesidad de “hacer un uso eficiente de las herramientas tecnológicas. La utilización de estas tecnologías en el aula, además de ser accesibles para todo el alumnado, deberían conllevar una transformación en las metodologías de enseñanza, estando las TICs al servicio de las metodologías”.

Hay numerosos artículos recogidos en la Convención sobre los derechos de la Infancia (Unicef, 2015) que nos pueden dar mucho que pensar sobre el papel que juegan las herramientas digitales y la necesidad de reclamar un uso de las tecnologías para salvaguardar sus derechos y su cuidado: desde el derecho a la educación (28 y 29), hasta por ejemplo la protección contra los malos tratos (19), protección a las minorías (30), o el derecho al juego y al descanso (31). Para prepararles para la integración social, en un mundo contemporáneo que está mediado por lo tecnológico, no se trata solo de poner a su disposición artefactos digitales sino de asegurarnos su educación en el uso que puedan hacer de los mismos, preocuparnos por su cuidado y por su protección de posibles amenazas, adicciones y agresiones que puedan sufrir a través de estos medios. A la vez que enseñar su manejo para conseguir una mejor participación social, en ocasiones de la mano de su reivindicación identitaria y de la mejora de su autoestima.

Una de las Organizaciones No Gubernamentales que más se ocupa de los derechos y del cuidado de la Infancia, Save the Children (2017), hizo una declaración a favor de la Ciudadanía Digital responsable como el único camino posible para el acceso a las TIC: (<https://www.savethechildren.es/propuestas/posicionamientos-enmiendas/ciudadania-digital-responsable-el-unico-camino-para-un-acceso>). “El uso de las TIC ha de considerarse como un espacio para la acción positiva, como oportunidad donde la interactividad, las redes sociales, las culturas emergentes, los centros y comunidades educativas y las familias han de converger en una experiencia compartida. Para ello es fundamental la alfabetización digital basada en una ética de las relaciones. Todo ello se consigue a través de la educación, no limitando el acceso a la tecnología por razones de edad, discapacidad o una situación económica y social de vulnerabilidad” En esta declaración, se habla de cosas fundamentales que afectan a la infancia en peligro de exclusión y del papel que deben jugar los gobiernos e instituciones para asegurar no solo su acceso, sino también su formación y su utilización a favor de la propia infancia desfavorecida.

Las TIC se relacionan con muchos problemas que afectan al cuidado de la infancia (González, 2016). Aunque los menores de edad parecen conocer los peligros de Internet, creen ser hábiles en el ámbito digital y muestran confianza en sus actos en línea (García-Valcarcel, Olmos, Sánchez, y Cabezas, 2018), no tienen conciencia de la seguridad (Gamito, Aristizabal y Vizcarra, 2018). Los resultados de la encuesta EU Kids Online a menores de 9 a 17 años en España de junio de 2019 (Garmendia, Jiménez, Karrera, Larrañaga, Casado, Martínez y Garitaonandia, 2019), ofrecen datos muy significativos no solo del acceso y uso de dispositivos digitales de usuarios de esa franja de edad, sino también de los riesgos on line de los menores, sin caer en sensacionalismos. En este informe se recoge que el 33% de los niños, niñas y adolescentes españoles afirmaron haberse encontrado con situaciones en internet que les habían molestado. Bullying, sexting, pornografía, encuentros con personas que han conocido on line, hacerse daño, adicciones... estos efectos se acentúan en el caso de la infancia inmigrante, gitana o LGTB (Casado, Garitaonandia, Jiménez, Garmendia, Karrera y Moreno, 2018) con

repercusiones claras en su cuidado, bienestar y desarrollo vulnerando sus derechos. Conviene por tanto no olvidarnos de la importancia de esta información cuando analizamos la necesidad de responder adecuadamente a la atención a la diversidad de quienes son los colectivos más vulnerables.

Si cuando hablamos de Educación Inclusiva o Políticas de Inserción Social debemos tener en cuenta factores como dónde, por qué, de qué manera, con qué medios (Escribano y Martínez Cano, 2013) y provocando qué consecuencias estamos educando a nuestras niñas y niños, no cabe eludir las posibilidades que en este recorrido brindan las tecnologías digitales. Y, por el contrario, los perjuicios que ignorarlas pueden desencadenar en el tratamiento de la diversidad.

3. Diez años de programas y planes del Gobierno Vasco en la lucha contra la brecha digital.

Han pasado dos lustros desde que se puso en marcha el proyecto “Eskola 2.0”, un proyecto que entre sus principales presupuestos propugnaba el deseo de avanzar en la difuminación de la brecha digital socioeconómica. El envite se centró, en aquella ocasión, en la puesta en marcha de un sistema 1x1 que colocaba al alcance de cada alumna y cada alumno del tercer ciclo de Educación Primaria y primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria un ordenador miniportátil provisto de un sistema operativo (GNU/Linux) y un navegador (Mozilla) libres, con acceso Wifi libre de conexión a Internet en las aulas.

En aquella ocasión, desde la Consejería de Educación del Gobierno Vasco se hablaba de posibilitar el acceso universal a los recursos digitales para evitar la brecha digital, especialmente la brecha digital producida por la realidad socioeconómica, con el fin de desarrollar en el alumnado la adquisición de las destrezas y las competencias necesarias para desenvolverse en el mundo social y laboral. Se reconocía que el crecimiento exponencial de las Tecnologías de la Información y la Comunicación estaba provocando la creación de nuevas desigualdades y ahondando brechas sociales, situación que desde la enseñanza obligatoria habría que intentar compensar abordando, entre otras medidas, la puesta en práctica de programas como Eskola 2.0.

La propuesta reconocía implícitamente que “a la velocidad que se renueva el conocimiento, la escuela tiene que romper con ciertos procedimientos y abordar una renovación metodológica” (Correa et al., 2015, p. 49), por lo que se impulsó la creación de espacios de formación del profesorado con el fin de capacitarlo en el uso pedagógico de la tecnología digital. Algo se avanzó en lo instrumental, en lo funcional, en la idea de que para horadar el primer nivel de la brecha digital resultaba imprescindible asegurar el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en algún momento de su escolarización, de todo el alumnado de la red pública de enseñanza obligatoria.

Si bien Eskola 2.0 sirvió para activar espacios de formación del profesorado, dotar de material digital algunas aulas de los centros educativos e impulsar la organización de plataformas en las que volcar recursos digitales (Area Moreira et al., 2014), los avances relacionados con el fomento de la reflexión sobre el cambio paradigmático hacia el que habría que caminar en la práctica docente inclusiva asociada a la tecnología digital, no fueron tan boyantes. Y, en lo que respecta a políticas de implementación digital en las aulas de educación obligatoria con el fin de suprimir o menguar la brecha digital o utilizar las TIC para mejorar las posibilidades de inserción social del alumnado en riesgo de exclusión, parece que desapareció del léxico institucional, no volvió a formularse explícitamente como objetivo prioritario del desembarco tecnológico.

En setiembre de 2012, vía decreto, se aprobaba un Modelo de Madurez Tecnológica de Centro Educativo que, mirando a Eskola 2.0, redefinía el modelo anterior para dirigirlo, básicamente, al impulso de innovaciones metodológicas y a la ampliación de la digitalización de los procesos tanto administrativos como pedagógicos “en coherencia con lo establecido por la iniciativa i 2010 de la Comisión Europea y el PESI 2010 “ (DECRETO 174/2012:1), sin hacer ninguna mención a brechas digitales o compromisos de fomento de programas encaminados a la inserción social.

Dando el relevo a Eskola 2.0, durante el curso 2015/2016 se estrenó el programa “Sare_Hezkuntza_Gelan” (*Educación en Red en el Aula*), actualmente vigente, modelo que emplaza a los centros educativos del País Vasco a impulsar el uso de elementos relacionados con las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula y a potenciar la elaboración de materiales y recursos digitales paralelamente a la formación tecnológica y pedagógica del profesorado, siempre al servicio de la consecución, por parte de todo el alumnado, de la Competencia Verbal, No Verbal y Digital. En la convocatoria de cada curso escolar se subrayan las posibilidades que ofrecen las TIC para la adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje o la ampliación del entorno físico y temporal del aula como contexto educativo que permite al alumnado y a sus familias disponer en cualquier lugar y en todo momento de recursos que superan con holgura los contenidos analógicos. También se menciona la ayuda para la adquisición de dispositivos digitales que podrá solicitar el alumnado beneficiario de una beca.

Exceptuando las propuestas iniciales que acompañaron a la puesta en marcha del programa Eskola 2.0, nos encontramos ante convocatorias publicadas en una formulación aséptica, sin ninguna referencia o alusión a las posibilidades de las tecnologías digitales como herramientas de integración social. Tomar conciencia de esta realidad fue lo que nos llevó a plantearnos la necesidad de analizar convocatorias o planes relacionados directa y específicamente con el tratamiento de la diversidad, esperando encontrar, ahí sí, referencias claras al abordaje de la brecha digital en los centros de Educación Primaria.

4. Metodología.

El proyecto Exclusión, Pobreza y TIC en las escuelas de América Latina: Análisis de los efectos de las políticas públicas en la transformación de las escuelas y sus comunidades (Proyecto CEAL-AL/205-31), contaba con investigadores de cinco países Latinoamericanos y también investigadores de diferentes universidades españolas, incluyendo el estudio de casos en España. Una de las comunidades autónomas implicadas en este proyecto fue la del País Vasco.

Para conseguir los objetivos del proyecto utilizamos una metodología mixta, análisis de textos y estudio de casos para ver las relaciones, contradicciones o coherencia entre política y la práctica educativa TIC. Por un lado, identificamos diferentes publicaciones del Gobierno Vasco en materia de inclusión educativa disponibles públicamente (<https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/departamento-educacion/>) donde se recogen los programas, planes e iniciativas que son, siguiendo a Subirats, Knoepfel, Larrue y Varonne, (2009), elementos constitutivos de cualquier política pública, pues recogen decisiones y actividades en proceso de elaboración o lo implementado en la práctica. Han sido 9 el total de documentos analizados. Posteriormente a la lectura detallada de los planes y programas de atención a la diversidad, se identificaron la presencia o ausencia de referencias a las TIC. Más tarde se elaboró un cuadro síntesis y los investigadores hicimos un análisis sobre los que nos

permitía pensar estas ausencias o presencias de las TIC en planes y programas que se centraban en la educación inclusiva.

Por otro lado, y con la finalidad de exponer experiencias con colectivos desfavorecidos que han mostrado el valor de un trabajo mediado por las tecnologías como herramientas de integración y de atención a la diversidad, hicimos una selección interesada de la muestra (Polkinhorne, 1995) de dos experiencias, una de educación formal y otra informal. La selección, fue orientada por los responsables del Berritzegune (Centros de innovación y formación de profesores) de la zona. Fueron estudios de casos seleccionados por su interés (Stake, 2013; Patton, 1990), como forma de investigación, que en el estudio que nos ocupa, se vinculan a iniciativas de intervenciones educativas de atención a la diversidad. En cada uno de los estudios de caso se utilizaron diferentes herramientas para la recogida de datos y elaboración de los informes del caso (entrevistas en profundidad, focus group y observaciones en el centro escolar, diarios de campo), para conseguir una rica descripción de las experiencias analizadas. En este sentido, el argumento que tratamos de sostener en este texto, es que existen experiencias educativas con TIC, como las recogidas en los dos estudios de caso, que en coherencia con lo planteado por Sefton-Green y Erstad (2016), materializan el papel transformador de las TIC y que puede ayudar a colectivos desfavorecidos a poder desarrollar su protagonismo social y revertir en la mejora de su inclusión social.

5. Nuevas alfabetizaciones en las iniciativas institucionales dirigidas al alumnado en desventaja social, económica y/o cultural.

Son tres los planes de actuación y seis los programas de atención a la diversidad divulgados por la Consejería de Educación que se encuentran en vigor¹:

- Plan Marco para el desarrollo de una escuela inclusiva.

En el prólogo se habla de “tratar de asegurar la máxima inclusión posible en todas las prácticas educativas” afirmando que el Plan Marco debe ofrecer “coherencia y cobertura a todas las actuaciones que en forma de planes, programas o proyectos pretendan responder a las necesidades específicas de todo el alumnado y que faciliten su desarrollo integral y su éxito escolar” (2019, p. 6).

Se nos recuerda que el impulso a la inclusión, además de ser una de las líneas estratégicas de esta Consejería de Educación, es un elemento clave de identificación del sistema escolar vasco. Porque aceptar el significado del concepto inclusión conlleva a resituarnos a la hora de reflexionar sobre cómo entendemos la sociedad, a tomar decisiones sobre el tipo de relaciones de convivencia que queremos establecer entre las personas que la conformamos.

Las tasas de abandono escolar en la Comunidad Autónoma Vasca se sitúan en un 7%, (2019, p. 9), un nivel notablemente inferior al señalado por la Unión Europea como objetivo para el 2020, pero sigue siendo un número de jóvenes preocupante, por eso desde la Dirección de Innovación Educativa se insiste en la necesidad de evolucionar hacia un paradigma de enseñanza que posibilite la eliminación de cualquier tipo de barreras que puedan obstaculizar o limitar el desarrollo óptimo personal y académico de cada alumna y cada alumno, especialmente en el tránsito de la educación obligatoria. Encontramos una referencia expresa a la necesidad de cambiar el foco de nuestra mirada y pasar de centrarnos en lo que el alumnado puede o no puede hacer a ocuparnos de crear un contexto

de aprendizaje diverso y multifuncional que pueda abarcar el sentido más amplio del término inclusividad.

Por lo demás, aunque se habla de adecuarse a la realidad social y cultural en la que vivimos (obviamente, la Sociedad de la Información y la Comunicación), una solitaria referencia a la tecnología digital aparece en el capítulo dedicado a las fortalezas y ámbitos de mejora que respecto a la Escuela Inclusiva surgen del Plan de Mejora del Sistema Educativo de la CAPV, “La utilización de las TIC como recursos al servicio de las metodologías que promueven la comunicación y la participación en el aula de todo el alumnado” (2019, p. 13).

➤ Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales.

En la presentación de este Plan leemos un reconocimiento explícito de la repercusión que tanto los medios de comunicación como las tecnologías de la información y la comunicación tienen en el logro de una convivencia positiva en toda la sociedad y de la necesidad de “compartir las metas orientadas a mejorar nuestra sociedad y afrontar con calidad el futuro” (2019, p. 5).

Sentando las bases que justifican la puesta en marcha de este plan, como migas de pan que nos van señalando el camino hacia la respuesta inclusiva, encontramos diversas alusiones a la necesidad de colaborar en la superación de las desventajas socioculturales y la diversidad cultural y funcional, en todos los casos, también en lo que respecta al alumnado de altas capacidades intelectuales. El capítulo de propuestas, en su segundo enunciado, descubre un dato que nos interesa singularmente, porque deja patente la contundente realidad, también cuando hablamos de altas capacidades, y es que en grupos sociales con un índice socio económico cultural bajo: “cabe destacar que, en los centros escolares de medio desfavorecido, la percepción y la respuesta al alumnado con alta capacidad es menor” (2019, p. 31). Otro dato más que nos preocupa.

Nos parece interesante destacar la afirmación de que las propuestas vinculadas al enriquecimiento curricular están directamente relacionadas, por un lado, con la puesta en marcha de metodologías activas en los procesos de aprendizaje dentro y fuera de las aulas y, por otro lado, con el fomento de programas de actividades que impulsen el enriquecimiento de todo el grupo, alumnado de las más diversas características, tenga o no talentos específicos o capacidades sobresalientes. Una mirada positiva hacia la diversidad enfocada hacia una organización escolar donde el logro surge de la colaboración y redundante tanto en mejoras personales como colectivas.

Al mismo tiempo se incide una y otra vez en la necesidad de priorizar el aprendizaje personalizado, individualizado, entre otras particularidades, porque el alumnado diagnosticado (o no) como de altas capacidades tiene también, como el resto de sus compañeros, fortalezas y puntos débiles que es preciso conocer y, en su caso, compensar, con el fin de ayudarles a desarrollar todo su potencial. Se nos recuerda que los aprendizajes mejoran, también en el caso de alumnado con alto potencial intelectual, cuando la programación parte de lo que la alumna o el alumno ya sabe y las actividades propuestas se adaptan a las peculiaridades de cada situación de aprendizaje.

Leemos la mención expresa a posibles usos de las TIC como relevantes en la práctica escolar en las orientaciones para la intervención, “Utilizar la tecnología de la comunicación y las redes sociales” (2019, p. 78).

➤ II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural.

El primer programa para la Atención al Alumnado Inmigrante en la Comunidad Autónoma Vasca se puso en marcha en 2003 y recogía como objetivo principal la integración escolar y social de todo el alumnado migrante, sea cual fuere su país de procedencia, su cultura, su lengua o su condición social. Cuatro años después, el concepto de integración se trasmataba en inclusión y echaba a andar el Programa de Interculturalidad y de Inclusión del Alumnado Recién Llegado, base que se ha ido manteniendo y enriqueciéndose en los sucesivos planes de atención al alumnado inmigrante hasta llegar al que actualmente está en vigor,

Este II Plan de Atención Educativa que arrancaba en 2016 surge de los resultados obtenidos en evaluación llevada a cabo sobre el I Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural, y su posterior análisis. Toma en consideración el planteamiento que responde a la escuela inclusiva desde los más variados ámbitos, es decir, plantea la necesidad de eliminar cualquier tipo de barreras que frenen la participación, la presencia y la voz de todos y cada uno de los componentes de la comunidad educativa tanto en la organización escolar como en los procesos de aprendizaje.

Además de recordar la situación que debe afrontar el alumnado inmigrante ante un espacio vital nuevo y totalmente distinto al que conoce de su lugar de procedencia, en este Plan se alude a la necesidad de tener presentes las dificultades relacionadas con el aprendizaje de las lenguas de la escuela, “tanto para comunicarse como para aprender y progresar en las diferentes competencias” (2016, p. 22), dificultades que se agravan si la familia está viviendo una situación socio económica desfavorable.

También, haciendo mención directa a un texto correspondiente al Marco del Modelo Educativo Pedagógico Heziberri 2020, se nos recuerda que entre los retos de la Educación Básica destaca el de garantizar el derecho a la educación de todas las personas, y que “la educación debe proporcionar igualdad de oportunidades sin discriminaciones de ningún género y desempeñar un papel compensador de las diferencias económicas, sociales, culturales y personales” (2016, p. 28) y, sin embargo, en el apartado de propuestas, cuando se habla de contribuir al éxito escolar del alumnado de reciente incorporación, nuevamente las posibilidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación brillan por su ausencia.

➤ Programas de promoción de la interculturalidad.

Son programas que se revisan anualmente y contemplan el término “alumnado recién llegado” solamente durante los dos primeros años de escolarización de dicho alumnado, independientemente de la etapa en que se haya producido dicha escolarización.

En los centros públicos se analiza de manera individual la realidad de cada uno de los centros escolares y la dotación de los recursos se incluye en la tabla oficial de la Relación de Puestos de Trabajo.

Cara a los centros privados concertados con un porcentaje de alumnado inmigrante igual o superior al 20% en una o varias etapas educativas o alumnado becario con un porcentaje igual o superior al 50%, se convocan anualmente subvenciones extraordinarias para la mejora de programas de inmersión lingüística aplicados al alumnado inmigrante.

No guarda ninguna relación con la disponibilidad o el uso de recursos digitales.

➤ Bidelaguna.

Se trata de apoyar al alumnado fuera del horario lectivo.

La Viceconsejera de Educación nos recuerda en el prólogo que las medidas de respuesta a la diversidad deben suponer una vía para alcanzar los objetivos de la Educación Básica, es decir, lograr las competencias básicas que necesitará a lo largo de toda su vida para el desarrollo personal, el desempeño de la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

Este programa tiene entre sus objetivos principales el de facilitar acompañamiento, un espacio adecuado para trabajar las competencias básicas y mejorar las expectativas del propio alumnado a las chicas y chicos que fuera del centro escolar no cuentan con un entorno físico y/o cultural estimulante.

Volvemos a encontrar un vacío en la búsqueda de las TIC como herramienta útil para avanzar en cualquiera de estos procesos.

➤ Programa de Refuerzo Educativo Específico.

Estamos ante otro programa orientado a la prevención y la mejora de los resultados académicos del alumnado que se encuentra en desventaja social, económica o cultural en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. También acoge a alumnado que se encuentre en situación de grave retraso académico o presente rasgos de inadaptación al medio escolar.

Entre los requisitos de obligado cumplimiento para los centros que cuentan con este programa destaca el de organizar medidas de atención personalizada a estas chicas y chicos dentro de su grupo natural.

En la sección de orientaciones para la puesta en práctica de este programa se hace mención expresa a los recursos digitales, “utilización de TIC para enriquecer los aprendizajes y eliminar barreras a la participación del alumnado” (2019, p. 3), ajustándose a las circunstancias personales de cada alumna y cada alumno.

➤ Programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento mediante la Diversificación Curricular.

Los programas de diversificación escolar están dirigidos a alumnado de los dos últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria y están orientados a la consecución del título de Graduado Escolar.

En los aspectos que se nombran para que el centro escolar los tenga en cuenta a la hora de llevar a cabo el programa de diversificación curricular no se hace ninguna mención a las posibilidades que ofrece el uso de las herramientas digitales.

➤ Programas de escolarización complementaria.

Diseñados como respuesta a situaciones excepcionales, están destinados a alumnas y alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo escolar por sus características personales o su historia escolar, una vez agotadas todas las medidas previstas en la ESO para el tratamiento de la diversidad.

Priorizan el avance en la consecución del ajuste personal y social y, al ser programas temporales, permiten al alumnado, llegado el momento, reincorporarse al proceso de desarrollo de los objetivos referidos a la Educación Secundaria Obligatoria.

Entre las necesidades educativas a plantear están las que conllevan la adquisición de los aprendizajes curriculares básicos. A lo largo de todas las instrucciones no encontramos ninguna alusión o referencia a la integración de las TIC como herramienta de apoyo.

➤ Hamaika Esku

Dirige su atención al centro escolar en su dimensión global. Está orientado a la obtención de los mejores resultados académicos posibles en aquellos sectores de la población que manifiestan dificultades para situarse por encima del nivel inicial en los resultados obtenidos en las evaluaciones externas (PISA, Evaluación Diagnóstica). Requiere del compromiso de todo el centro escolar y en la dotación de recursos humanos se contempla la posibilidad de conceder comisiones de servicio para adecuar el perfil a las necesidades reales de cada caso.

En el apartado que recoge los criterios de intervención se habla de diversidad de estrategias para responder a la diversidad del alumnado, pero en ningún momento se cita el material digital.

Tabla 1

Mención a las TIC en Programas y Planes de actuación con alumnado en desventaja social

AÑO	MENCION A LAS TICs PROGRAMAS Y PLANES DE ACTUACION DEL ALUMNADO EN DESVENTAJA SOCIAL	SI	NO
2019-2022	Plan Marco para el desarrollo de una escuela inclusiva	X	
2019-2022	Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales.	X	
2016-2020	II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural.		X
2019	Programas de promoción de la interculturalidad		X
2019	Bidelaguna.		X
2019	Programa de Refuerzo Educativo Específico	X	
2019	Programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento mediante la Diversificación Curricular.		X
2019	Programas de escolarización complementaria		X
2017-2020	Hamaika Esku		X

6. Alfabetizaciones y desigualdades sociales: estudio de casos.

Como hemos comentado anteriormente en esta investigación realizamos dos casos de estudio, uno en un contexto de educación escolar y otro extraescolar. El primero de los casos, que presentamos que se desarrolla en un contexto extraescolar, hace referencia a un proyecto de intervención con un grupo de alumnos y alumnas gitanas que realizaron entre otras actividades vinculadas con las TIC, un juego que titularon Vida de Gitano, con la aplicación con Flappy Bird. El segundo analiza la experiencia de integración en un centro escolar de dos escolares chinos, recién llegados a la Comunidad Autónoma Vasca.

- *Flappy Bird, las dificultades de un superhéroe.*

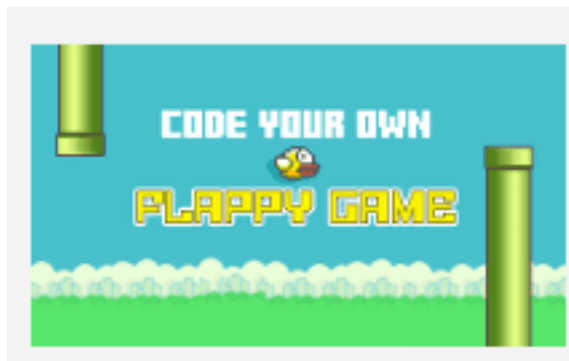


Figura 1. Flappy Bird

Para el primer caso del estudio que presentamos colaboramos con dos organizaciones que se dedican a trabajar con la infancia en riesgo de exclusión. Una fue Cáritas de Gipuzkoa, a partir del trabajo que desde la Universidad del País Vasco realizamos de apoyo extraescolar a niños y niñas de primaria en riesgo de exclusión y la otra organización fue Romi Bidean, asociación gitana y paya.

Romi Bidean (<https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/asociacion/asociacion-de-mujeres-gitanas-y-payas-romi-bidean/>), comprende la necesidad de trabajar un proyecto educativo en un espacio entre familias y escuelas con niños romaníes. Entre sus objetivos están facilitar y apoyar la realización de los trabajos escolares, y promover los valores y habilidades sociales para la integración social a través de juegos y actividades. Trabajando con sus padres y madres en paralelo para crear una relación, refuerzo positivo y proximidad a la escuela. Tarea compleja que necesita una sólida red de trabajo si se quiere fortalecer el mencionado programa psicoeducativo. El objetivo principal de este proyecto llamado Romi Bidean es brindar oportunidades de aprendizaje y servicios sociales a niñas, niños, jóvenes y adultos en riesgo de exclusión, buscando su participación, socialización, inserción y promoción socioeducativa.

Entre los objetivos que nos marcamos en esta intervención fue el de llevar a cabo tareas que impulsaran la integración de los jóvenes gitanos a través de las tecnologías de la información y la comunicación. Durante tres semanas estuvimos trabajando con la asociación, donde además de mantener entrevistas en profundidad para conocer la situación del alumnado que participaba en el proyecto psicoeducativo de Romi Bidean, realizamos dos días por semana un taller que tenía como eje las TIC, diseñando un programa que constaba de tres actividades principales. Primero, identificar las propias emociones y la influencia de las propias opiniones de cada uno; esta tarea exigió escuchar cómo se sienten los demás miembros de la asociación Romi Bidean y quiénes son. Se analizó un programa de televisión llamado "Palabra de Gitano" que ofrecía Mediaset España, que se estrenó en 2013. Esta serie de televisión, aunque aparentemente era un programa que buscaba publicitar la cultura de la comunidad gitana, resultó ser una descripción completamente mediática. Es decir, llena de estereotipos y clichés negativos, que, en lugar de promover la cercanía a este grupo étnico, marcaba la diferencia desde el principio con lo que realmente se vive en esta cultura. El programa fue muy contestado por diferentes asociaciones gitanas, que mostraban su descontento y rechazaron su programación en diferentes comunicados.

Visionamos varios episodios de dicho programa en forma de actividades a realizar con las niñas, los niños y los jóvenes de Romi Bidean. Analizamos el programa y nos sirvió para reflexionar sobre la influencia de los medios de comunicación, los estereotipos y los prejuicios. Entre las conclusiones que sacamos de aquellas dinámicas destacamos que no todos los gitanos viven así y que el programa no habla sobre cuántos no gitanos realizan las mismas tareas que los gitanos.

Siguiendo adelante con nuestra metodología, motivados y sensibilizados por la conversación derivada del análisis del programa “Palabra de Gitano”, surgió entre los participantes la necesidad de reflejar, de alguna manera, las sensaciones percibidas de una vida de gitano llena de dificultades y obstáculos. Empezamos las búsquedas en Internet tratando de identificar aplicaciones y técnicas digitales con los que poder dar respuesta a este nuevo reto, hasta que a uno de los miembros del grupo, después de examinar los posibles recursos disponibles, se le ocurrió la idea de trabajar con “Flappy Bird”, aplicación que había conocido a partir de su experiencia con CODE (<https://code.org/>), pues lanzó una campaña para estimular la instrucción de programación de computadoras en las escuelas, entre ellas las del País Vasco. Flappy Bird es una aplicación de programación gratuita con la que se puede desarrollar pequeños mini-juegos on line. Gracias a la página de CODE, que es una organización sin fines de lucro, se pudo realizar el trabajo de seleccionar un medio adecuado para representar las emociones y sensaciones percibidas por los participantes a través del proyecto de trabajo, ya que hay a disposición del público una base de datos que muestra distintos tipos de programación y varios enlaces que permiten estudiarla de forma gratuita en Internet.

Flappy Bird tiene diferentes opciones de programación, entre ellas están la de establecer la velocidad (al azar, muy lenta, lenta, normal, rápida o muy rápida), recrear la escena, el jugador que se elige, el obstáculo que tiene que superar, el espacio, la gravedad o el puntaje. En Flappy Bird (<https://studio.code.org/c/230104377>) hay un jugador que puede ser, como lo fue en nuestro caso de estudio, un pájaro (aunque podría ser otro: un pez, una nave espacial un tiburón,...) que se desplaza por un escenario (cielo abierto entre edificios) donde va encontrando diferentes columnas situadas en su itinerario arriba y abajo, verticalmente situadas, que dejan un pasillo por donde desplazarse.. Una vez aceptada la propuesta de trabajar con Flappy Bird, empezamos a definir el diseño del juego manejando todas sus posibilidades, donde se mostraron diferentes iniciativas, muchas de ellas llenas de sentido pero difíciles de incorporar al diseño. Aunque, al principio querían escribir en esas columnas sus propias opiniones sobre la vida de gitano (estereotipos, marginación, rechazo...), fue de gran dificultad en términos de ejecución poder llevarlo a cabo.

De esta manera, el pájaro que creamos era como un superhéroe que tiene que moverse con habilidad y ayuda en la sociedad para superar todos los obstáculos. El escenario del juego que elegimos estaba ambientado en una atmósfera nocturna ya que pensaban sus creadores que los momentos de dificultad de la vida de los gitanos se expresaban mejor aludiendo a la noche. Finalmente, después de experimentar el proceso antes mencionado, pudimos editar el juego original "Flappy Bird" a su gusto.

-Hola soy Li y he venido de China.

El segundo estudio lo realizamos en un centro educativo del Alto Urola, en la provincia de Gipuzkoa. En este centro, analizamos el proceso de acogida en el de dos alumnas de 10 y 11 años, de la comunidad china, recién llegadas a España. Dado que

entre los objetivos del proyecto Exclusión, Pobreza y TIC en América Latina, se hacía especial hincapié en los inmigrantes y el uso tecnológico. Destacando los siguientes objetivos:

- Conocer y analizar el uso de las TIC por parte de la infancia y juventud inmigrante.
- Estudiar el papel de las TIC en la integración de quienes vinieron a nuestro país y en el mantenimiento o no de los vínculos con su país de origen.
- Analizar los usos de las nuevas tecnologías y cómo cambian entre diferentes generaciones.

Estos objetivos nos llevaron a elegir y estudiar un municipio, con movimientos de grupos migratorios fuertes y a centrarnos en experiencias de escolarización con niñas y niños inmigrantes, a partir de las cuales se pusiera en valor el papel de la tecnología en la atención a la diversidad y la integración social. En el caso que presentamos nos propusimos estudiar sobre el terreno cómo se desenvolvían las y los escolares y jóvenes inmigrantes e identificar en las escuelas del municipio alguna experiencia significativa para nuestros objetivos. El interés por la población inmigrante en un proyecto sobre exclusión, pobreza y TIC, es claro. Según un estudio de Alonso y Oiarzabal (2010), sobre el uso de las TIC entre la población inmigrante, no solo se utilizan con sus propios iguales inmigrantes, que están en su misma situación, sino también con sus países de origen, lo que sirve para fortalecer su identidad colectiva o carácter grupal y los ayuda a ser visibles en los países de acogida. Además, según estos investigadores, las TIC se han convertido en una herramienta obligatoria para el buen desarrollo interno de las asociaciones de inmigrantes.

El impacto de las TIC en los inmigrantes es innegable. Facilitan los viajes entre regiones, países y continentes, y permite la formación, crecimiento y mantenimiento de comunidades de inmigrantes (Cohen, 1997). Internet, televisión, teléfonos móviles y otras tecnologías se han convertido en nuevas vías para el ingreso de inmigrantes. Gracias a Internet, los inmigrantes podrán obtener información de primera mano sobre los países a los que van a ir y, después de elegir el país, será una herramienta para su relación con su país de origen. Podría decirse que el ciberespacio (un espacio digital compuesto por millones de computadoras y personas) se ha convertido en un hogar virtual para inmigrantes de todo el mundo. Podemos decir que no solo las TIC mejoran el flujo de las comunicaciones cotidianas, sino que a través de sitios web, foros y blogs se reflejan experiencias culturales, migratorias y de asentamiento de los inmigrantes en diferentes países.

Es comprensible que aumente el uso de Internet en toda la población incluida la inmigrante. Por ejemplo, en 2015, en nuestro país hubo un millón de usuarios más que en 2014, con 27,15 millones de usuarios. Esto significa que entre 10 y 8 personas acceden a Internet todos los días. El mayor número de estos usuarios accede a Internet a través del móvil, 88.3%, lo que deja a la computadora en segundo lugar, por debajo del 78.3%, a pesar del mismo número del año anterior (Telefónica Estudio Sociedad de España, 2015). Luis Miguel Gil-Pérez, presidente de Telefónica Española, dice: "Somos el país con el mayor consumo de teléfonos inteligentes y tabletas. Los usuarios de Internet en estos dispositivos superan a los del Reino Unido o Alemania "(04-04-2016, presentación del informe, El País, Noticias). Este uso va en aumento en la medida que el gran negocio digital se va desarrollando y multiplicando sus posibilidades, desde los smartphones o redes sociales hasta la amplia oferta del consumo de contenidos digitales (Fundación Telefónica, 2018).

Analizábamos en nuestro estudio si las tecnologías tenían una función integradora en las comunidades receptoras favoreciendo la comunicación en las nuevas comunidades o si al servir para mantener los vínculos vivos con otras personas de sus países de origen dificultaban la integración en sus países de acogida. Para la realización de este trabajo nos reunimos con grupos de inmigrantes procedentes de Marruecos, Pakistán y China, de la zona del Alto Urola, y analizamos las experiencias con las TIC y sus relaciones de comunicación mediante entrevistas a adultos, jóvenes y escolares de educación primaria. De aquellas entrevistas y encuentros con grupos de diferentes edades, llegamos a la conclusión de que los niños y niñas inmigrantes, como cualquier otro escolar, ya estaban familiarizados con el uso de las tabletas y teléfonos móviles. Pero sobre todo en el entorno del hogar. Internet lo usaban además para la navegación y consumo de juegos, para el contacto con las familias (que viven con ellos o siguen en sus países de origen), también lo usan para ver películas en su lengua natal (aunque no les importa mucho el idioma) y frecuentan el uso de Facebook, Instagram, YouTube y Gmail. Todos estos datos son coincidentes con los que EU Kids Online (Garmendia et al., 2019) están informando sobre los usos de Internet de los niños españoles, donde un 70% lo utilizan para comunicarse con familiares y amigos (70%), ver videoclips (55%), jugar online (46%).

Cuando se trata de ordenadores, aprovechan al máximo su uso en la escuela, para hacer su tarea, aprender a usar aplicaciones, buscar información... Cuando se trata de teléfonos móviles o teléfonos inteligentes, los alumnos de primaria todavía son muy jóvenes y no hacen mucho uso, aunque los utilizan para compartir fotos o mensajes. El uso de las tecnologías, por su edad, está restringido a la escuela y, en algunos casos, al hogar. De hecho, no usan teléfonos móviles, tabletas o dispositivos en la D. Sin embargo, conocen las aplicaciones que se utilizan en cada dispositivo, y por supuesto Facebook, Gmail... entre otras. Y hay que decir que también saben cómo usar cada aplicación sobre todo si su uso es para el ocio o el juego. La mayoría de los niños inmigrantes mencionaron la plataforma de Skype para contactarse o verse en su país de origen. Debido a esto, tienen la oportunidad de hablar y verse con sus abuelos, a pesar de que están a kilómetros de distancia.

Indicaban los niños que usaban Gmail desde la escuela y publicaban información en las redes sociales, y también nos dijeron que conocen su uso y también sus riesgos. De hecho, su escuela está integrada en las redes sociales y esto despierta la curiosidad y el deseo de los niños de usarla. Por lo tanto, se puede decir que el uso de estos dispositivos y aplicaciones de la escuela también se recomienda, citando los riesgos que siempre tiene. Diríamos que gracias a la escuela, todos los niños tienen la oportunidad de interactuar y familiarizarse con las nuevas tecnologías, aunque en algunos casos su uso fuera de la escuela es muy limitado debido a su situación económica o su cultura.

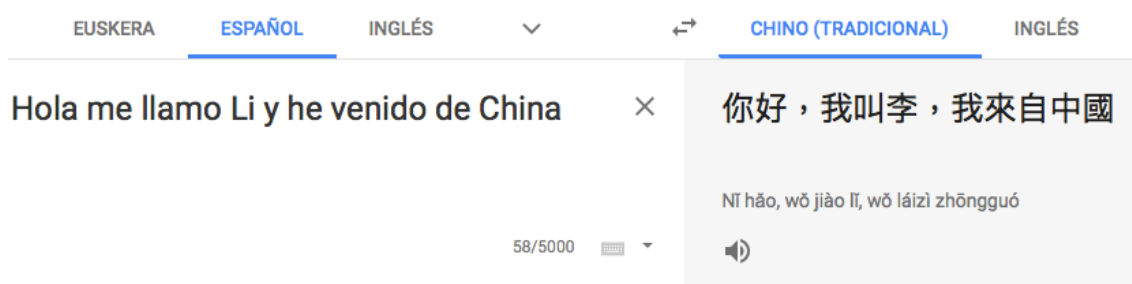


Figura 2. Ejemplo de uso del Google Translator

Fue en este contexto, de charlas con niños y jóvenes, donde conocimos la experiencia que ahora estamos narrando de lo que sucedió con Li, una niña china de 10 años de edad, que llegó a la escuela, un centro educativo del Alto Urola, en la provincia de Gipuzkoa, con su hermano de 11 años, sin saber ni una palabra ni de castellano ni de euskara. Llegaron una vez iniciado el curso escolar y cuando comenzaron su escolaridad, no podían comunicarse ni con las maestras ni con sus compañeras del centro. En aquel momento, para el profesorado supuso una dificultad añadida el poder responder al reto de la inclusión de estos dos alumnos chinos. Inicialmente no sabían ni qué hacer hasta que a un profesor, se le ocurrió que quizá el Google Traductor (Figura 2) podría ser una herramienta funcional e integradora, con la cual pudieran afrontar los primeros meses de escolarización. Como así se demostró, gracias a las tablets, que se les facilitaron, pudieron comunicarse y empezar a integrarse desarrollando las tareas que el profesorado de apoyo decidían proponerles. De esta manera, la tecnología digital fue un puente de comunicación, con un alumnado que actualmente se encuentra integrado escolar y lingüísticamente y que dominan además del chino, las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma Vasca, el castellano y el euskara.

7. Inclusión y equidad en un contexto digital.

Mientras las tecnologías han ido aumentando su presencia y volviéndose indispensables en nuestra sociedad, en el siglo XXI se han acentuado las desigualdades sociales y económicas a nivel mundial. Mientras el desarrollo económico y social se ha condicionado al uso y consumo tecnológico, el acceso, uso y disponibilidad tecnológica puede marcar las diferencias entre usuarios de diferentes estratos socioeconómicos (Cerrillo, Esteban y Paredes, 2014; OEI, 2014).

Somos parte de una sociedad que está viendo, día a día, cómo acaban por digitalizarse desde los aspectos más nimios de la vida cotidiana hasta las situaciones más singulares o excepcionales del planeta: información y comunicación, sobre todo, pero también ocio, gestión, investigación, sanidad, transporte, alimentación, ... ¿Qué no está bajo el imperio de las herramientas digitales? Consideramos la alfabetización digital como una aspiración de justicia social y vemos la necesidad de trabajar para extender el aprendizaje TIC y la formación de una ciudadanía digital a los sectores más desfavorecidos de la sociedad (Tedesco, 2012) y reducir de esta manera la brecha social. Prensky (2011) considera que la brecha digital es un factor muy decisivo en la exclusión social. También Aguaded, Marín-Gutiérrez y Díaz-Parejo, (2015) sostienen que las tecnologías son un elemento que posibilita numerosas oportunidades socioeducativas.

Percibir, interpretar y conocer el manejo de los nuevos códigos es lo que podríamos entender por volver a alfabetizarnos remitiéndonos a la acepción básica del término referido a aprender a leer y a escribir en una lengua. Así, hablamos de desentrañar un código, de entenderlo, de ser capaces de comunicarnos a través de él y hoy en día sabemos, además, que se utilizan diferentes técnicas y métodos de alfabetización dependiendo de los contextos sociales y culturales en los que se produce dicho aprendizaje. Y hablamos de analfabetismo funcional al referirnos a esas personas que saben leer y escribir a un nivel elemental, pero que se encuentran con tremendas dificultades a la hora de ordenar la información que les llega a través de la lectura o a la hora de desentrañar algunos documentos y, muy especialmente, a la hora de reelaborar lo leído o crear nuevos textos.

Siguiendo el hilo histórico, a partir de los pequeños núcleos que atesoraban el privilegio de la lectura, la escritura y, como consecuencia, la interpretación de los textos,

siglo a siglo se ha ido extendiendo la alfabetización a capas muy amplias de la sociedad, pero hoy en día, todavía, muy cerca de cualquier realidad nuestra podemos encontrar a personas en condiciones sociales y económicas desfavorables que siguen ancladas en el analfabetismo funcional. Dicho de otra manera, esta sociedad tan digitalizada en la que estamos inmersos conserva todavía unas desigualdades a nivel de estudios y desarrollo de la competencia comunicativa e informacional muy amplias, evidencia una brecha dilatada construida a base de desequilibrios sociales y económicos que arrojan al borde del camino a sectores importantes de la población.

Los planes y programas puestos en marcha por la Consejería de Educación del Gobierno Vasco hablan reiteradamente sobre estas brechas relacionadas con el acceso al conocimiento que sufren las clases social, económica y culturalmente más desfavorecidas o las personas con necesidades educativas específicas y proponen medidas que ayuden a paliar estos desequilibrios y vayan construyendo el edificio de una escuela inclusiva.

Apenas transcurrido un año desde la implementación del programa Eskola 2.0 ya se empezó a constatar que la integración de los recursos tecnológico-digitales ocupan un segundo plano por detrás de la gramática de la escuela y las metodologías que prevalecen en el aula, que ni el problema ni la solución pasa por el filtro de los recursos digitales sino por el “entendimiento del curriculum escolar como algo que se construye en la práctica” (Fernández, Correa y Ochoa-Aizpurua (2013, p. 256) desde la flexibilidad y la adaptación a las características del alumnado en un entorno de inclusión social. ¿TIC sí? ¿TIC no?. Imprescindible: Alfabetización digital.

Han pasado más de diez años desde que el Parlamento Europeo aprobara por amplia mayoría un informe que planteaba la necesidad de trabajar en los centros escolares, de manera práctica y multidisciplinar, la alfabetización mediática que “implica la capacidad de comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los distintos medios de comunicación, consiguiendo filtrar certeramente la información recibida a través del torrente de datos y de imágenes” (Ferrés, Aguaded-Gómez y García, 2012, p. 24), Porque, hoy en día, es a través de la alfabetización mediática como construimos los mensajes que intercambiamos con nuestros interlocutores.

Aunque en algunos de los documentos analizados en este estudio se menciona la competencia del lenguaje verbal, no verbal y digital, en los planes y programas diseñados por la Consejería de Educación del Gobierno Vasco para responder a la diversidad no hemos advertido ninguna orientación o referencia concreta a la necesidad de plantearse también la alfabetización multimodal como un paso imprescindible en el camino que desemboca en la inclusión educativa y en la inserción social. Se trata de convocatorias publicadas en una formulación aséptica, con pocas referencias o alusiones a las posibilidades de las tecnologías digitales como herramientas de integración social. ¿Qué hacer para superar estas brechas que pueden llegar a asemejar abismos, fisuras que rondan precipicios cuando las desigualdades se trasladan a la era digital?

En los casos de estudio hemos observado cómo las TIC pueden ser unas herramientas eficaces en la atención e integración de la diversidad, tanto resolviendo problemas de comunicación como es el caso de la utilización del Google Translator, como para empoderar a los colectivos en clara desventaja económica y social y con más riesgo de vulnerabilidad. Al mismo tiempo sirven para promover la reflexión a través de talleres, como ha sido el caso del colectivo de los participantes en las actividades de Romi Bidean.

Ante el problema de las desigualdades sociales, económicas y culturales que afloran en los centros escolares y dificultan el itinerario de una escuela inclusiva, podemos pensar que se trata de prioridades y que, tal vez, no sea necesario posibilitar el acceso de toda la

población escolar a los recursos digitales hasta que no se haya conseguido superar la mayor parte de las trabas con las que tropezamos a diario en el tratamiento de la diversidad. ¿Es en verdad inexcusable la integración de las nuevas tecnologías en la vida escolar? Nosotros pensamos que es una cuestión de justicia social, de una sociedad que se preocupa por la acogida y el cuidado de los más desfavorecidos, que tiene que tener metas ambiciosas no solo en lo económico y material sino también en lo humano. Y, como los estudios sobre la brecha digital nos indican, no se trata solo de reforzar el acceso a los dispositivos, o a la formación, sino también de asegurar que las relaciones pedagógicas y el acompañamiento consoliden un trato más justo y equitativo a los más desfavorecidos.

Es importante esta doble dimensión que tienen las TIC, dos caras de la misma moneda. Por un lado, la dimensión positiva y celebratoria de unas herramientas que pueden servir de empoderamiento y ser fundamentales en el desarrollo de los usuarios y por otro lado, los peligros que encierran, las limitaciones que se derivan de su mal uso. En ambos casos se necesita no solo acceso a los dispositivos, sino formación y la posibilidad de ir descubriendo las posibilidades reales de utilización. En el caso de la infancia vulnerable, es un colectivo que, como hemos comentado, es más propenso a sufrir los efectos negativos (Casado et al., 2018). De una u otra forma, si queremos trabajar a favor de la atención a la diversidad, deberemos incorporar a nuestros programas de actuación las TIC como elementos fundamentales del empoderamiento de la infancia en riesgo de exclusión.

Una vez analizados tanto los planes y programas de la atención a la diversidad de la Comunidad Autónoma Vasca, como el alcance de los estudios de caso realizados, observamos que institucionalmente las TIC parecen haberse quedado ancladas en una concepción exclusivamente centrada en los aparatos, en las dotaciones, en las infraestructuras. Pero las TIC, y sirva como ejemplo los estudios de caso realizados, han demostrado que son muchas las posibilidades que encierran, solo que es necesario invertir en recursos humanos para poder rentabilizarlas.

Los cambios profundos y acelerados que estamos viviendo en los últimos años vaticinan realidades a corto plazo que ahora mismo ni siquiera somos capaces de imaginar, pero de los que no resulta difícil predecir tremendas rupturas en la cohesión social si no somos capaces de actuar con objetivos que contribuyan a superar los factores de riesgo de exclusión relacionados con las TIC. Si entendemos la educación obligatoria como un sistema de compensación social para cuyo funcionamiento es imprescindible basarse en la equidad (Fundación Telefónica, 2014), no cabe entender la inclusión educativa que no conlleve implícita la inclusión digital.

Presentación del artículo: 15 de octubre de 2019

Fecha de aprobación: 8 de noviembre de 2019

Fecha de publicación: 30 de noviembre de 2019

Ochoa-Aizpurua, M. B., Correa, J. M., y Gutiérrez-Cabello, A. (2019). Las TIC en la atención a la diversidad educativa: el caso de la Comunidad Autónoma Vasca. <i>RED. Revista Educación a Distancia</i> , 61. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/red/61/07
--

Financiamiento

Esta investigación no ha recibido ninguna subvención específica de los organismos de financiación en los sectores públicos, comerciales o sin fines de lucro.

8. Referencias bibliográficas.

- Aguaded, I., Marín-Gutiérrez, I., y Díaz-Parejo, E. (2015). La alfabetización mediática entre estudiantes de primaria y secundaria en Andalucía (España). *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 275-298. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.18.2.13407>
- Area Moreira, M., Alonso Cano, C., Correa Gorospe, J. M., del Moral Pérez, M. E., De Pablos Pons, J., Paredes Labra, J., Peirats Chacón, J., Sanabria Mesa, A.L., San Martín Alonso, A., y Valverde Berrocoso, J. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 11-33.
- Cabero, J. y Ruiz-Palmero, J. (2018). Las Tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 16-30.
- Casado, M. A., Garitaonandia, C., Jiménez, E., Garmendia, M., Karrera, I., y Moreno, G. (2018). *Los niños de la brecha digital en España*. Madrid: Unicef.
- Casado, M. A., Garitaonandia, C., Moreno, G., y Jiménez, E., (2019). Immigrant Children and the Internet in Spain: Uses, Opportunities, and Risks. *Media and Communication*, 7(1), 56-65, doi: 10.17645/mac.v7i1.1478.
- Cerrillo, R., Esteban, R., y Paredes, J. (2014). TIC e inclusión en las aulas de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid: análisis de las prácticas del modelo 1 a 1. *Profesorado*, 18(3). 81-97 <http://www.ugr.es/~recfpro/rev183ART5.pdf>
- Cohen, R. (1997). *Global Diasporas*. London: UCL Press.
- Correa, J. M.; Fernández, L.; Gutiérrez-Cabello, A.; Losada, D. y Ochoa-Aizpurua, B. (2015) *Formación del Profesorado, Tecnología Educativa e Identidad Docente Digital*. RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 14(1), 45-56.
- Correa, J. M. y Gutiérrez-Cabello, A. (2016). Ciudadanía digital, exclusión y pobreza: una experiencia de investigación acción y análisis visual de producciones narrativas. *XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía* (pp.156). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- DECRETO 174/2012, <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2012/09/1204320a.pdf>
- Enríquez Mejía, L. (2012). *Inmigración y brecha digital*. Madrid: UNED. Recuperado de e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned.../Documento.pdf
- Escribano, A. y Martínez Cano, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Madrid: Narcea.
- Fernández, L., Correa, J. M., y Ochoa-Aizpurua, B. (2013). Eskola 2.0: Un curso completado. Tiempo de evaluación. *Revista Fuentes*, 13, 239 – 262.
- Ferrés Prats, J., Aguaded-Gómez, I., y García-Matilla, A. (2012). La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Revista ICONO14 Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 10(3), 23-42. <https://icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/201/375>
- Fundación Telefónica 2014. *Informe Sociedad de la Información en España 2013* https://www.fundaciontelefonica.com/artes_cultura/sociedad-de-la-informacion/sie2013/

- Fundación Telefónica (2018). *Sociedad Digital en España 2018*. Madrid: Taurus.
- Gamito R., Aristizabal, P., y Vizkarra, M^a T. (2019). Sociedad multipantalla: un reto educativo para la familia y escuela. *Prisma Social*, 25, 398-423.
- García-Valcárcel, A., Olmos, S., Sánchez, J. C., y Cabezas, M. (2018). ¿Hacen los adolescentes un uso seguro de Internet? Comunicación presentada en las XXVI. *Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa (JUTE)*. San Sebastián, 28-29 junio. Recuperado de: goo.gl/JbrkNK
- Garmendia, M., Jimenez, E., Karrera, I., Larrañaga, N., Casado, M. A., Martinez, G., y Garitaonadia, C., (2019). *Actividades, mediación, oportunidades y riesgos online de los menores en la era de la convergencia mediática*. León: Instituto Nacional de Ciberseguridad.
- González, A. (2016). Factores de riesgo en el ciberacoso: revisión sistemática a partir del modelo del triple riesgo delictivo (TRD). *Revista de Internet, Derecho y Política*, 22, 73-92. <https://doi.org/10.7238/idp.v0i22.2971>
- González-Patiño, J. y Esteban-Guitart, M. (2015). Fondos digitales de conocimiento e identidad. Un análisis etnográfico y visual. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 20-25.
- OEI. (2010). *2021. Metas educativas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- Oiarzabal, P. J., Aretxabala, M^a E., Maiztegui, C., y Riezu, X. (2013). Asociaciones de inmigrantes y nuevas tecnologías: apuntes preliminares para el estudio de la integración social e inclusión digital de la inmigración en España. Recuperado de fes-sociologia.com/files/congress/11/papers/216.pdf
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8, 8–25.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rodríguez-Groba, A., y Fraga-Varela, F. (2018) La desprotección 2.0: la influencia de la escuela en el desarrollo de la competencia. En A. Alonso-Ferreiro y A. Gewerc (Ed.) *Conectando Redes la relación entre la investigación y la práctica educativa*. Simposio REUNI+D y RILME (117-125).. Santiago de Compostela: Grupo Stellae.
- Sancho-Gil, J. M., Rivera-Vargas, P., y Miño-Puigcercos, R. (2019). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives, *Learning, Media and Technology*, 1-15 DOI: 10.1080/17439884.2019.1666873
- Sare_Hezkuntza_Gelan: https://www.euskadi.eus/sare_hezkuntza-gelan_pro/web01-a3hsare/es/
- Save the Children (2017). *Acceso a las nuevas tecnologías a los menores de edad*. Madrid: Save the Children. Recuperado de https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/acceso_internet_menores_edad_1.pdf
- Sefton-Green, J., y Erstad, O. (2016). Researching “learning lives” – a new agenda for learning, media and technology. *Learning, Media and Technology*. DOI: 10.1080/17439884.2016.1170034
- Selwyn, N., y Facer, K., (eds.)(2013). *The Politics of Education and Technology: Conflicts, Controversies, and Connections*. London: Springer.

- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin, y Y. Lincoln. (Eds), *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de Investigación cualitativa* Vol. 3 (pp.154-197). Barcelona: Gedisa.
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C., y Varonne, F. (2008). *Análisis y gestión de las políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Unicef (2015). *Convención sobre los derechos de la Infancia*. Madrid: Unicef Comité Español.
- Varela, J. (2015). *La brecha digital en España. Estudio sobre la desigualdad postergada*. Madrid: Comisión Ejecutiva Confederal de UGT.

ⁱ Plan Marco para el desarrollo de una escuela inclusiva. 2019-2022

http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/Plan_Marco_Escuela_Inclusiva_2019_2022_c.pdf

Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales. 2019-2022

https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/planak/es_def/adjuntos/plan_atencion_alumnado_altas_capacidades_c.pdf

II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2016-2020

http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/alum_inmigrante/es_def/adjuntos/II_Plan_atencion_alumnado_inmigrante.pdf

Programas de promoción de la interculturalidad <http://www.euskadi.eus/programas-de-atencion-a-la-diversidad-programas-de-promocion-de-la-interculturalidad/web01-a3hinklu/es/>

Bidelaguna

https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_edu_inc_pd_bidelaguna/es_def/adjuntos/bidelaguna_19_20_instruc_c.pdf

Programa de Refuerzo Educativo Específico

http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_edu_inc_pd_pree/es_def/adjuntos/pree-hbsp_2019-2020_c.pdf

Programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento mediante la Diversificación Curricular

http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_edu_inc_pd_div_curricular/es_def/adjuntos/diversificacion_2019_2020_c.pdf

Programas de escolarización complementaria

http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_edu_inc_pd_escolari_comple/es_def/adjuntos/escolarizacion_complementaria_19_20_instrucciones_es.pdf

Programa Hamaika Esku

http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig2_hamaika_esku/es_def/adjuntos/Hamaika_Esku_segundo_periodo_2017_2020_c.pdf