

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL AULA DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

M^a del Mar Jiménez Navas
Universidad de Sevilla
marjn@us.es

Resumen

La educación inclusiva es el nuevo paradigma educativo. Abordamos sus rasgos y sus formas de aplicación general a través de nuevas teorías pedagógicas y particularmente al alumnado más vulnerable. La investigación-acción nos ayuda a autoevaluar el proceso de la práctica educativa. La eliminación de barreras educativas es esencial y el conocimiento de los grupos vulnerables indispensable para la práctica inclusiva del docente.

Palabras clave: *Educación inclusiva, Alumnado vulnerable, Investigación-acción, Barreras educativas, Cultura de la diversidad.*

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha convertido en el nuevo paradigma educativo. Desde que se redactó el documento Index for inclusion (Booth, Ainscow y Kingston, 2006), esta idea está ocupando el espacio educativo en las diferentes etapas educativas. En cambio, aún no encontramos generalizada su implantación en el ámbito universitario y de hecho no existen apenas iniciativas que desarrollen este modelo en las prácticas docentes. La formulación "educación inclusiva" llega a los documentos universitarios a través de la obligatoriedad legal y en este sentido pueden aparecer referencias que frecuentemente no van más allá de un formalismo. Sin embargo, la cultura universitaria, entendida como creencias o valores establecidos y la práctica docente de aula no aplica realmente la educación inclusiva. Ello implica una exclusión parcial del alumnado más vulnerable, ya que no se produce una adaptación real de la práctica docente del aula y es frecuente que persistan esquemas basados en la clase magistral y en el profesor como único foco de la acción educativa.

El enfoque que aquí analizamos y que hemos experimentado en los últimos años parte de la educación inclusiva y establece medidas de atención a la diversidad como forma ordinaria de aproximación al alumnado. Esta concepción general de la atención a la diversidad evita la consideración de ciertos grupos como alumnado con necesidades educativas especiales. En todo caso atendemos a sus peculiaridades en el marco de una diversidad general del alumnado y en dicha generalidad se diluye esa especialidad como escisión inconsciente. Tratar al alumnado más vulnerable desde las necesidades educativas especiales implica crear grupos de alumnos normales y grupos diferentes.

La necesidad de potenciar la diversidad del alumnado comporta un acercamiento a nuevas teorías pedagógicas (neuroeducación, inteligencias múltiples, etc.) y una dinámica de aula que fomenta la colaboración entre compañeros. Estas redes personales potencian círculos de compañerismo que a su vez favorecen la inclusión del alumnado más vulnerable.

2. OBJETIVOS

1. Analizar el concepto de educación inclusiva y sus diferencias con la educación integrada y educación especial.
2. Estudiar las posibilidades de la educación inclusiva en el marco universitario.
3. Aplicar en el aula de Derecho Financiero la atención a la diversidad.
4. Propiciar la igualdad de oportunidades para el alumnado más vulnerable.
5. Aproximar la práctica de aula a enfoques pedagógicos emergentes.

3. METODOLOGÍA

Hemos trabajado con diferentes elementos metodológicos: enfoque reflexivo, investigación-acción, consideración de casos concretos con particular atención al alumnado vulnerable, fuentes bibliográficas, observación y entrevistas.

La práctica docente en la universidad puede partir de tres enfoques diferentes (Leiva Olivencia y Jiménez Hernández):

- a) Enfoque práctico-artesanal, basado en una práctica continuadora de la función del docente. Mantiene la herencia y por tanto el currículum oculto, manifestando una actitud escasamente crítica ante las posibles desigualdades y exclusiones.
- b) El enfoque técnico-academicista se centra en una plasmación directa del currículo oficial y de los programas establecidos. Es una posición sin creatividad docente y con baja autonomía.
- c) Finalmente, el enfoque reflexivo privilegia una actitud crítica y autónoma del docente, analizando la práctica docente desde una investigación permanente basada en la formación.

En efecto, consideramos que el enfoque reflexivo es el más adecuado para abordar procesos de cambio atinentes a la educación inclusiva. Las técnicas de la investigación-acción (action-research) son de gran utilidad para complementar este proceso de indagación. El origen de este paradigma de investigación se remonta a los trabajos de Kurt Lewin en la década de los 40. Durante los años 50-60 estas tesis fueron desestimadas por considerarse que tenían escasa base científica. A partir de los 70 las aportaciones de Elliott, Adelman o Stenhouse contribuyeron a revitalizar esta perspectiva con gran aplicación pedagógica.

La investigación-acción (*action research*) es un procedimiento investigador que tiene gran virtualidad en la ejecución del desarrollo curricular, tratando de diagnosticar, orientar, evaluar e intentar corregir las diversas situaciones suscitadas en el proceso educativo. Los resultados obtenidos en la investigación guiarán la toma de decisiones.

Es una investigación aplicada que no tiene pretensiones científicas, sino que es una intervención específica y formativa sobre situaciones particulares. No obstante, si se adopta una perspectiva analógica, este paradigma alcanza científicidad práctica. La investigación-acción cambia el punto de vista para focalizar a los afectados del proceso educativo. Algunas cuestiones elucidan sus planteamientos:

1. *Qué*: se investiga la práctica educativa.
2. *Quién*: los investigadores no son especialistas ajenos al proceso educativo, sino que los propios docentes son investigadores para dejar de ser objeto de la investigación.
3. *Cómo*: usando prioritariamente los métodos cualitativos.
4. *Para qué*: con la intención de mejorar la práctica educativa a partir de unos valores

educativos concretos.

Algunos rasgos de la *action research* son:

- a) Es procesual y continua, en cuanto que pretende mejorar la realidad educativa.
- b) Los problemas investigados afloran de la práctica docente.
- c) Los profesores implicados son los investigadores.
- d) Los resultados obtenidos inciden inmediatamente en la realidad educativa.
- e) Tiene una dimensión formativa y autoevaluada.
- f) Propugna un aprendizaje desde la práctica basado en la reflexión.

Por su parte, las fases propias de la IA son:

1. Identificación de las situaciones educativas (devenir del aula, participación del alumnado en debates, motivación, inclusión de todos los discentes, atención al alumnado más vulnerable).
2. Reflexión diagnóstica.
3. Planificación flexible y realista.
4. Acción de investigación basada con técnicas etnográficas (entrevistas, cuestionarios. Registro de notas, etc.).
5. Reflexión final sobre resultados obtenidos. La investigación-acción formula un programa de intervención con unos instrumentos de seguimiento y calendario de actuaciones, de forma que puedan comprobarse los resultados y evaluar las conclusiones obtenidas.

La IA propone una transformación axiológica en los parámetros de la investigación:

- Los hechos educativos son susceptibles de una mejora continuada.
- Los profesores-investigadores evalúan las situaciones y conforme a un plan general promueven cambios, abandonando una aptitud pasiva de meros receptores de teorías propuestas desde una élite investigadora.
- Es una práctica democrática de transformación, basándose en una cooperación de los diferentes agentes educativos e incluso desarrollándose en grupos de trabajo. En este sentido, es participativa y democratizadora.
- Postula la unión de teoría y praxis.
- Su desarrollo es una investigación permanente: aplicación del plan y evaluación del mismo para nuevas mejoras. Funciona como una retroalimentación continua (investigación-mejoras-aplicación-evaluación), como un ciclo en espiral.
- Tiene perspectiva ecológica en cuanto que se construye en la propia realidad social y educativa.
- Exige que los implicados reflexionen críticamente ante las situaciones reales. Estimula las comunidades educativas autocríticas que persigan la comprensión y la emancipación. La investigación adquiere un perfil ético e incluso político, dado que mejorar la práctica educativa es hacerlo del proceso y de sus resultados, mejorar los medios y los fines, aunque ello signifique encontrarse con conflictos y resistencias al cambio.

La consideración de los casos concretos ha sido orientada por la lectura de diferentes guías de asociaciones de grupos inmersos en dichas patologías, a través de entrevistas y por la observación en el aula y en las tutorías de casos particulares.

Finalmente, la lectura de fuentes bibliográficas sobre modelos innovadores pedagógicos nos ha servido para aproximar nuestra disciplina a planteamientos emergentes.

El hecho que se trate de una asignatura de gran especialización (Derecho Financiero y Tributario) no impide que podamos aplicar teorías de gran vigencia y que pueden mejorar nuestra práctica docente. En este sentido, estimamos que cualquier materia universitaria debe en la medida de lo posible incluir criterios pedagógicos que beneficien el transcurrir del aula. Hemos tenido en cuenta consideraciones de la neuroeducación, la teoría de las inteligencias múltiples, construccionismo, e incluso del mindfulness e inteligencia emocional como práctica personal para ámbitos concretos de la práctica docente. Igualmente, la creatividad es un elemento que puede aportarnos grandes réditos para el diseño de nuevos planteamientos didácticos.

La neuroeducación nos revela que el aprendizaje requiere emoción. El binomio emoción-cognición es indispensable, ya que la atención sigue a la curiosidad sin necesidad de pedírselo al alumno (Mora, 2013). Todo ello requiere la emoción en el aula y, en consecuencia, la novedad, la relevancia (proximidad al discente), la construcción significativa de los contenidos abordados. La clase debe ser una sorpresa, evitando la repetición de esquemas adquiridos y la reiteración de mecanismos didácticos. Proponemos cambios de actividad en la práctica docente del aula, provocando escenarios que favorezcan nuevos estímulos, así como propiciar momentos de aprendizajes inter pares.

Por otra parte la neurociencia ha puesto de manifiesto el funcionamiento de la memoria y la forma más eficaz de estudiar para obtener resultados eficientes. En este sentido, la formación sináptica de neuronas requiere una consolidación periódica: el proceso de memorización es muy lento, por lo que la modificación del cableado cerebral requiere tiempo. El currículo espiralado con avances y retrocesos a contenidos diferentes es muy beneficioso para la consolidación de la memoria. Las prácticas espaciadas con un contenido ya trabajado previamente son ventajosas. La neuroeducación ha rechazado el clásico "el saber no ocupa lugar", ya que los contenidos que no se usan son sustituidos por otros nuevos y olvidados. En ocasiones, "menos puede ser más", llegando a convenir un aprendizaje profundo en detrimento de un currículo extenso y superficialmente tratado.

4. RESULTADOS

- a) Alto rendimiento académico reflejado en las calificaciones del alumnado, generalmente porcentualmente mayor en el 2º parcial que en el 1º por la adaptación del alumnado a la metodología.
- b) Cohesión del grupo en la asignatura por buen ambiente de clase, ya que la metodología activa y participa genera mecanismos de diálogo que inciden en las relaciones humanas del grupo. Frente a un modelo de simple escucha, los discentes que participan están fortaleciendo valores de comunicación y de tolerancia, al mismo tiempo que estrechan vínculos como compañeros de grupo..
- c) Motivación del alumnado por la participación activa en el aula, por generar formas de explicación que apelan a la emoción y que repercuten en un mayor interés hacia la asignatura. La intención de prácticas relevantes (con especial consideración de asuntos de actualidad) incide en esta motivación.
- d) Mayor autonomía del discente para asumir el proceso de enseñanza / aprendizaje. La práctica docente colaborativa y la motivación aludida fortalece la autonomía del docente que normalmente reflexiona sobre los contenidos abordados y al mismo tiempo aprende a aprender (metacognición).
- e) Sustitución de la clase magistral por una clase dinámica y colaborativa. El modelo del profesor como único eje no sirve para provocar emoción en el discente acostumbrado en

nuestro tiempo a manifestar su opinión en diferentes foros (redes sociales). El alumnado que participa es también foco de aprendizaje en un modelo inter pares.

f) Participación de los discentes en las tareas de la asignatura y en las tutorías. Es esencial en esta metodología activa para todos dicha participación por los aspectos ya mencionados. Además, la tutoría como extensión del aula, por su dimensión reducida, favorece para atender casos concretos.

g) Adecuada inclusión del alumnado vulnerable, teniendo en cuenta que los círculos de compañerismo favorecen esta situación. Al mismo tiempo, al establecer roles de ayuda al dlegado/a de la asignatura o a otros posibles compañeros en tutoría de iguales, se crea un clima de compañerismo y de responsabilidad asumida.. Además, las adaptaciones en los exámenes y en otros aspectos didácticos a las particularidades del alumnado propicia su real incorporación y no una mera asistencia.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. *Hacia un concepto de educación inclusiva.*

Comenzaremos con la maravillosa parábola del invitado (Pujolàs Maset, 2010):

"Un prohombre de una ciudad se encontró con un viejo conocido a quien no veía desde hacía mucho tiempo. El prohombre tenía previsto celebrar el día siguiente una cena con un grupo de amigos y amigas que también le conocían y que tampoco sabían nada de él desde hacía muchos años, y le invitó a cenar. El prohombre era buen cocinero y preparó una cena espléndida: entrantes variados, guisos de toda clase y un pastel con frutas confitadas. Todo regado con buenos vinos. El mismo día de la cena, cayó en la cuenta de que su viejo amigo –no recordaba demasiado bien el porqué– tenía que tener mucho cuidado con lo que comía y que seguramente nada de lo que había preparado con tanto cuidado le iría bien. Le telefoneó enseguida [...] explicándole lo que pasaba, y le dijo que lo sentía mucho, que más valía que no fuera a la cena y que ya le avisaría cuando celebrara otra. Otro prohombre de la misma ciudad se encontró en la misma situación. También había preparado una cena espléndida para sus amigos y había invitado a un viejo conocido de todos con el que se había encontrado un par de días antes. La misma tarde de la cena, otro de los invitados le hizo caer en la cuenta de que, por si no se acordaba, el viejo amigo no podía comer de todo. El prohombre, que se había olvidado de ello, corrió a telefonar a su amigo para preguntarle si aún tenía el mismo problema y para decirle que no se preocupara, que fuera de todos modos, ya que le prepararía a él un plato de verdura y pescado a la plancha. Curiosamente, un tercer prohombre de la misma ciudad, también muy respetado, se encontró con un caso idéntico. Cuando ya lo tenía prácticamente todo a punto, se acordó de que aquel a quien había invitado a última hora [...] tenía que seguir una dieta muy estricta. Entonces cambió el menú de prisa y corriendo: seleccionó algunos entrantes que también podía comer su viejo amigo, guardó los guisos en el congelador para otra ocasión e improvisó un segundo plato, también espléndido, pero que todo el mundo podía comer; también retocó el pastel, y en vez de fruta confitada le puso fruta natural. Llegada la hora de la cena, todos juntos comieron de los mismos platos que el anfitrión les ofreció".

La educación inclusiva se ha convertido en un nuevo paradigma como modelo educativo. La idea de educación inclusiva sustituye al modelo de la integración y subraya la necesidad de que todos los actores de la comunidad educativa compartan un mismo marco.

La educación inclusiva reconoce la diversidad y, por tanto, las diferencias de todas las

personas a partir de considerar iguales en derechos a todos sus miembros. En cambio, la integración educativa se circunscribía al alumnado con necesidades educativas especiales y exigía exclusivamente una adaptación de éstos al sistema único del grupo. Ello originaba, según Parrilla Latas, una integración física y no real de dicho alumnado.

La educación inclusiva, más que integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que nos permitirá analizar cómo reestructurar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, en aras a encontrar respuestas reales a la diversidad del alumnado. Algunas características del paradigma de la educación inclusiva son:

- Ataca la desigualdad y propone atender a la diversidad de personas por la igualdad que subyace.
- Propone una reestructuración integral del sistema educativo sin establecer currículos paralelos sino que trabaja sobre la finalidad de enfatizar la necesidad de desarrollar las potencialidades de todos y cada uno de los alumnos.
- La educación inclusiva implica la transformación de las prácticas educativas para profundizar en la participación efectiva de todo el alumnado.
- En el proceso que nos lleva a la inclusión es esencial remover las barreras que impiden la participación.
- La inclusión es un proceso transversal conectado con el marco social.
- Requiere un enfoque contextual del proceso educativo sin quedarse exclusivamente en las dificultades o deficiencias del alumnado. El entorno educativo y sus barreras son parte del proceso.
- Se realiza mediante prácticas activas y que consideren las diferencias reales del alumnado.

Podemos sintetizar algunas diferencias entre la integración y la inclusión:

- a) La integración se centra en las deficiencias del alumnado y focaliza las dificultades, subrayando la existencia de un problema educativo. Por su parte, la inclusión enfatiza las potencialidades de cada alumno, lo que convierte cada situación en un reto para el docente.
- b) La integración se preocupa del acceso y de la presencia física, mientras que la inclusión propone en la participación efectiva de todos los alumnos y la remoción de las barreras de toda índole que puedan dificultar dicha participación.
- c) La integración se circunscribe al alumnado con necesidades educativas especiales, a diferencia de la educación inclusiva que implica a todos los actores educativos (alumnado, profesorado, personal, familias en los niveles educativos correspondientes).
- d) La integración exige la adaptación del alumnado; la inclusión propone un análisis contextual del proceso educativo que conlleva generar nuevas prácticas docentes adaptadas al alumnado con una consideración particular hacia el más vulnerable en aras de alcanzar la igualdad de oportunidades.

5.2. Alumnado con altas capacidades.

Las respuestas educativas ante un alumnado que muestra altas capacidades son dos: la ampliación de cursos o el programa de enriquecimiento. Existen matices importantes en la formación universitaria, dado que el discente puede realizar por propia voluntad una matriculación de asignaturas de cursos posteriores, lo que vendría a sustituir la medida de la ampliación. Por otra parte, las altas capacidades en la universidad normalmente estarán muy vinculadas a altas capacidades específicas (proximidad al concepto de talento en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner). El docente, en consenso con el discente en

cuestión, podrá proporcionar un programa de enriquecimiento en la asignatura trabajada:

- Partir de lo más ordinario para ir hacia el mayor grado de diferenciación.
- Evitar adelantar contenidos de cursos superiores.
- No incrementar en cantidad, sino profundizar, conectar y enriquecer los contenidos.
- Plantear actividades más complejas ya sea porque impliquen mayor actividad cognitiva o por su aplicabilidad.
- Potenciar el pensamiento creativo.
- Proponer actividades motivadoras y atractivas para un alumnado altamente cualificado.

5.3. Alumnado con autismo de alto funcionamiento.

Dejamos seguidamente algunas indicaciones relevantes para el alumnado con asperger, actualmente denominado autismo de alto funcionamiento:

- Proporcionar un mapa del área de la facultad en que debe moverse, focalizando como puntos el aula de la asignatura y el despacho del profesor/a de la misma.
- Designar personas de referencia para la asignatura. El/la delegado/a de la asignatura debe en principio apoyar al alumnado asperger. Será muy beneficioso generar círculos de compañeros que favorezcan la inclusión y la disminución de ansiedad en las relaciones sociales.
- Asignar un lugar de referencia para tiempos muertos, de forma que pueda realizar alguna cuestión concreta o evite si lo necesita el posible estrés.
- Favorecer la tutoría entre iguales como apoyo.
- Fomentar la petición de tutorías y proporcionarle una atención adecuada a sus peculiaridades y a sus dificultades en la gestión emocional y en las habilidades sociales.
- Respetar los tiempos que precisa para la comunicación para evitar una ansiedad añadida y para establecer un canal tolerable de interacción.
- Asumir su forma de trabajo, propiciando su agrupamiento para actividades en función de sus posibilidades. Para ello la creación de círculos de compañeros será de gran importancia ya que propiciarán una inclusión menos estresante.
- Negociar con la clase la necesidad, en su caso, de reservar una ubicación adecuada en el aula. Pueden preferir un espacio concreto para evitar ciertas interferencias. Esta comodidad ante el entorno puede redundar en una asimilación beneficiosa y en no caer en conductas de evitación (ausentarse de clases o exámenes, prácticas, tutorías).
- Asegurarse de la comprensión de las instrucciones generales. Puede ser necesario que tengamos que aludir explícitamente al discente con asperger ya que no se siente integrado en el grupo y cualquier instrucción generalizada no la entiende como suya. Es posible que tengamos que dirigirles personalmente con frases directas y sencillas.
- El uso de elementos visuales puede resultar clarificador (diagramas, palabras clave).
- Las diapositivas y transparencias pueden ajustarse a su mejor estilo de aprendizaje.
- Proporcionarle por escrito la información más relevante sobre las actividades o tareas a realizar. Deben estar muy estructuradas y con reglas explícitas.
- Secuenciar los diferentes pasos para la realización de una tarea.
- Verbalizar cualquier información y evitar la comunicación gestual o emocional ya que la interpretación del lenguaje no verbal suele ser deficitario. Cualquier advertencia, indicación o corrección debe ser verbal, explícita y formulada directamente.
- Informar anticipadamente de cualquier tarea para facilitar la planificación.
- Orientar en los aspectos o tareas prioritarias.
- Promover que disponga de una agenda con la anotación de fechas importantes de exámenes, actividades, tareas a entregar, etc. Solicitar al/la delegado/a de la asignatura o a otro

compañero que se ofrezca a revisar la agenda en una tutoría de iguales.

- Debido a sus problemas grafomotores, proporcionarle más tiempo. Tal vez prefieran un examen oral al escrito y en este caso convendría tenerlo en cuenta.
- Entregar instrucciones que ayuden a la realización de los exámenes.
- Cuidar el formato de examen. Pueden tener gran dificultad para formular interpretaciones o juicios críticos, por lo que en ocasiones un examen test puede ser más adecuado.
- Considerar dónde desarrollar el examen, ofreciendo la posibilidad de hacerlo en solitario o en el grupo en función de su demanda.
- Utilizar en la medida de lo posible las fortalezas (por sus intereses) para el planteamiento de trabajos, exámenes, actividades.

5.4. Otros grupos vulnerables

5.4.1. Alumnado invidente.

- Exámenes en braille. En caso de realizarlo en tipo test, ofrecerle la opción de cumplimentarlo en braille u oralmente.
- Verbalizar escritura de pizarra.
- Explicación personalizada en tutoría de las tablas (tarifas progresivas).
- Cuando se proporcione material al alumnado, entregarlo en formato digital accesible.
- Establecer más tiempo para la realización de exámenes escritos.

5.4.2. Alumnado erasmus.

- Sería muy adecuado que la facultad de Derecho ofreciera una asignatura de teoría general en la que se explicasen los conceptos generales del Derecho español.
 - **Proporcionarle más tiempo en los exámenes escritos habida cuenta de las dificultades para la comprensión en español de una asignatura muy técnica.**
 - **Ofrecerle la posibilidad de realizar el examen oralmente para poder efectuar apoyo del idioma.**

5.4.3. Alumnado con problemas de movilidad.

- **Si tiene dificultades para la escritura es conveniente proporcionarle unos apuntes redactos por el profesor, permitir la grabación de las clases o asignar un tutor entre iguales que se encargue de dicha tarea.**
- **Realización de examen oral en caso de problemas de escritura.**
- **Necesidad de establecer una ubicación adecuada en función de su discapacidad.**

REFERENCIAS

- Booth, T., Ainscow, M., Kingston, D. (2006). Index for inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare, Centre for Studies on Inclusive Education. Recuperado de http://www.alerteducation.eu/files/index_for_inclusion_english.pdf
- Leiva Olivencia, J. J. y Jiménez Hernández, A. S. (2012). La educación inclusiva en la universidad del siglo XXI: un proceso permanente de cambio, REID, 8. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n8/REID8art3.pdf> www.rcgp.org.uk/publications/bjgp.aspx

Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama* (1ª ed.). Madrid: Alianza.

Pujolàs Maset, P. (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula* (1ª ed.). Barcelona: Octaedro.