

## **El aula inclusiva. Condiciones didáctica y organizativas.** (*The inclusive classroom. Teaching conditions and organizing*).

**Emilio Crisol Moya**  
*Universidad de Granada*  
**Julia Martínez Moya**  
*Universidad de Granada*  
**Mohammed El Homrani**  
*Universidad de Granada*

Páginas 254-270

ISSN (impreso): 1889-4208  
Fecha recepción: 15-09-2015  
Fecha aceptación: 01-10-2015

### **Resumen.**

*Con la finalidad de construir una nueva cultura para las personas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, aparece la escuela inclusiva como una respuesta que no sólo reconoce, sino que además valora la heterogeneidad del alumnado, al centrarse en el desarrollo de las potencialidades de cada cual, y no en sus dificultades.*

*Este proceso de integración de personas con dificultades conlleva la necesidad de replantear y reestructurar el deber y la actitud del maestro, la familia y la comunidad frente al niño con NEAE, se le debe permitir no sólo el desarrollo de sus habilidades y su potencial, de manera que pueda construir el conocimiento, respetando su ritmo individual de aprendizaje sino también permitiéndole así, ser sujeto activo de una educación no excluyente que brinde igualdad de condiciones y oportunidades.*

*De este modo, se proporcionará, una educación de calidad para todos aquellos que se encuentran en situación de desventajas o vulnerabilidad, que en la mayoría de los casos son muchos más que los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales.*

**Palabras clave:** *Educación, Necesidades Educativas Especiales, aula, calidad, alumnado, profesorado, organización.*

### **Abstract.**

*In order to build a new culture for people with Educational Special Needs, inclusive school appears as a response that not only recognizes, but also values the diversity of students, focusing on the development of potential of each, and not in their difficulties.*

*This process of integration of people with difficulties implies the Educational Special Needs to rethink and restructure the duty and the attitude of the teacher, the family and the front of the child with NEAE community, should be allowed to not only develop their skills and potential, of so you can build knowledge, respecting their individual pace of learning but also allowing thus be active subject of inclusive education to provide equal conditions and opportunities.*

*Thus, it will provide a quality education for all those who are in situations of disadvantage or vulnerability, which in most cases are many more students with Educational Special Needs.*

**Key words:** *Education, Educational Special Needs, classroom, quality, students, teachers, organization.*

## 1.- Introducción.

En las últimas tres décadas han aparecido rutas alternativas para tratar de eliminar la pedagogía de la exclusión, entre ellas cabe destacar, el Informe Warnock, la Integración, las propuestas de normalización y finalmente, la Inclusión.

Hoy día, la inclusión aparece gestionando una propuesta de cambio escolar para que el alumnado con discapacidades pueda ver reconocido su derecho a participar como cualquier otro en la educación general, tal como se recoge en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas (2006). Junto a este cambio de entender y concebir la educación aparece nuevas definiciones a cerca de atención a la diversidad.

El informe Warnock cambia la conceptualización de la Educación Especial tal como se la conocía hasta entonces, centrándose desde este momento, en el tipo de respuesta que la escuela ha de dar a los niños con Necesidades Educativas Especiales, un aspecto al que anteriormente no se le había dado prioridad.

Desde esta concepción, un alumno se comienza a calificar como Necesidades Educativas Especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, bien sea por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada necesitando así para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares en una o varias áreas del curriculum.

A partir del surgimiento del concepto de Necesidades Educativas Especiales, se redefine el término Educación Especial, entendiéndose ésta como un servicio de apoyo a la educación general que estudia de manera global e integrada los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que se define por los apoyos necesarios y nunca por las limitaciones del alumnado con el fin de lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas en edad escolar que presenta Necesidades Educativas Especiales, independientemente de la razón.

De esta forma, podemos afirmar, que hasta entonces la utilización del término Necesidades Educativas Especiales subraya que la actuación habitual del profesorado debe ser la de adaptarse a las necesidades del alumno.

En el ámbito educativo, con la LOGSE (1990), comienza un período nuevo para la Educación Especial dando paso a la Integración Educativa, proceso social en el que se implican aspectos educativos, políticos, morales, teóricos, prácticos...etc., que surge a partir del concepto de Necesidades Educativas Especiales con el informe Warnock de 1978, para alejarse del modelo médico, basado en el diagnóstico de deficiencias y el concepto de discapacidad, que sustituye al de deficiencia.

Así, la inclusión, se comienza a plantear como una cuestión de derechos humanos y de equidad, siendo la diversidad un valor educativo. De tal forma, como afirma Arnaiz (2003), representa una educación eficaz para todos, que ha de presentar los siguientes elementos: cooperación, solidaridad, comunidad, respeto y valoración de las diferencias, mejora para todos e investigación reflexiva. De esta manera, el objetivo de conseguir centros inclusivos se convierte en una de las primeras aspiraciones de todos aquellos que defienden la equidad en la educación, siendo considerado modelo ideal del centro educativo para todos, sin exclusiones, en los

que convive y aprende alumnado de distintas condiciones sociales, de diversas culturas y con distintas capacidades e intereses, desde los más capaces hasta los que tienen alguna discapacidad, siendo éste un modelo que motiva a muchos profesionales comprometidos con el cambio educativo (Marchesi, 2001).

Por lo tanto, y aproximándose a nuestro objeto de estudio, para crear centros inclusivos, tal como afirma Carrión (2001) el procedimiento de enseñanza y aprendizaje tiene que ser:

- Un proceso de vida basado en el valor de la diversidad, siendo el currículo una respuesta a una multiplicidad de personas y a un grupo en el que la heterogeneidad es la característica definitoria, partiendo del currículo como una propuesta cultural reflexiva para responder a las necesidades de construcción personal y social.
- En los aspectos metodológicos se han de desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque interactivo, de intercambio permanente, continuo y activo entre las personas que configuran el grupo-clase, de profesores/maestros con alumnos y de alumnos con alumnos.
- La interacción debe ser el soporte instrumental de la cooperación que debe presidir toda la vida del aula.

En cambio, desde los documentos elaborados por la Unesco (2005) se entiende inclusión como, un proceso destinado a abordar y atender a la diversidad de necesidades de todos los educandos mediante una participación cada vez mayor en el aprendizaje, entornos culturales y comunidades, y a reducir al mismo tiempo la exclusión dentro y a partir del entorno educativo. Ello requiere cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con un planteamiento como un que influya a todos los niños del grupo de edad correspondiente y con la convicción de que es responsabilidad del sistema general educar a todos los niños

Por otro lado, Matsuura (2008:2) determina que hablamos de Educación Inclusiva como:

“Un enfoque que procura transformar los sistemas educativos de mejora y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje exitoso”.

A esto se le puede sumar la propuesta de Booth y Ainscow (2002), para los que la inclusión significa, que las escuelas sean lugares que apoyen y estimulen tanto al personal docente como a los educandos, creando con ello comunidades que fomenten y celebren sus logros.

En definitiva, podríamos decir que la Educación Inclusiva debe tender a que todos los alumnos sin excepción ni etiquetas, estén escolarizados en los centros ordinarios, recibiendo la educación más acorde a sus características, de manera que los apoyos, el acogimiento y la calidad de la enseñanza lleguen a todos ellos.

## **2.-Condiciones de la escuela inclusiva.**

Como se viene afirmando hasta ahora, la Educación Inclusiva implica la creación de condiciones idóneas y realizables para alcanzar la oportunidad de aprendizaje de todos, apela a manera que se comprende y se respeta la diversidad. Por ello la educación inclusiva se alcanzará por una doble vía: la primera centrada en un conjunto de políticas según Operti y Belalcázar (2008:154), destinadas a:

- a) "Lograr un currículo pertinente e idóneo con un planteamiento que facilite el diálogo entre los diversos agentes del sistema educativo,
- b) brindar un amplio repertorio de estrategias pedagógicas diversas y complementarias (educación formal y no-formal) que atienda a las especificidad de cada estudiante, personalizando para ello la oferta educativa,
- c) disponer de instalaciones equipos adaptados al currículo elaborado y su implicación,
- d) facilitar un intenso apoyo al profesorado en el aula,
- e) y dialogar con familias y comunidades para comprender sus experiencias y necesidades así como promover su activa participación en la escuela".

Y la segunda, basada en la responsabilidad moral de educar a todos los educandos, prioritariamente, a aquellos que están en peligro de quedar marginados y excluidos de la escuela y que implica asumir valores de justicia y equidad.

El objetivo primordial de los centros escolares inclusivos desde este punto de vista, es crear una base sólida que permita a todos los que forman parte de dicha comunidad (padres, alumnos/as, profesores/as, voluntarios, familiares, instituciones, asociaciones...etc.) responder de forma competente y actualizada a los problemas así como situaciones constantes a los que tienen que enfrentarse cada día.

En pro de ello, la primera acción a llevar a cabo sería, la de modificar los aspectos que sean necesarios del sistema de programación de los centros, continuando con cambiar la ratio de las aulas, quitar las barreras arquitectónicas así como introducir muchísimos más especialistas.

Lo más importante sería formar a todo el profesorado, porque si ellos no se creen la Educación Inclusiva, no pueden transmitírselo a los padres, ni a las familias, por eso es importante una buena formación, documentación por parte del profesorado y luego a partir de ello, ponerlo en práctica el alumnado.

En el siguiente apartado haremos referencia a los cambios que deben llevar a cabo los colegios para conseguir una "cultura inclusiva".

Autores como Parrilla (2004) o Zabalza (1999) han sistematizado las condiciones necesarias para alcanzar una escuela inclusiva; Susinos y Parrilla (2008) destacan una serie de barreras que conducen a la exclusión: sociales, legislativas, escolares institucionales, curriculares, metodológicas y organizativas. En cambio, Zabalza las vincula con la organización escolar, el currículum, la investigación y la comunidad escolar.

Una vez visualizado ambos puntos de vista, pasamos a detectar las condiciones que debe cumplir el centro para llevar a cabo las prácticas inclusivas. Para ello nos

basaremos en los estudios y análisis realizados según varios autores que explicaremos a continuación.

En el análisis de Parrilla y Moriña (2004) sobre los resultados de la investigación de los procesos de mejora de los centros y desarrollo de las prácticas inclusivas, se distingue tres focos de condiciones:

a) Entre las condiciones externas de los centros que tienden hacia prácticas inclusivas podemos destacar:

- Influencia de política educativa y de la financiación en el desarrollo de estas prácticas.
- Zona geográfica. Es la zona donde se encuentra el establecimiento educacional; ésta es una variable asociada al colegio ya que hay que tener en cuenta el terreno situado dentro de una ciudad, así como los recursos y las zonas de interés que muestra.
- Apoyo externo. Es importante el papel que los agentes externos pueden desempeñar ya que, son recursos útiles a las escuelas y proporcionan, a pesar de su carácter provisional, una base orientativa para diseñar, desarrollar y evaluar sistemas de apoyo que contribuyan significativamente al éxito de intentos de mejora escolar.
- Tendencia de la sociedad o la colaboración inter-centros. Hace referencia al intercambio y la colaboración entre grupos. Se debe fomentar la creación de redes de colaboración, de manera que los grupos puedan complementarse, tanto en personal como en equipamiento y otros recursos (técnicas, procedimientos, etc.).

b) Condiciones organizativas de los centros:

- Los procesos de cambio, casi siempre son planificados y cuidadosamente guiados. Esos cambios atraviesan por diferentes momentos:

1. Identificación de necesidades: es la fase inicial del ciclo de vida del proyecto, se comienza con el reconocimiento de una necesidad, un problema, o una oportunidad y termina con la emisión de una solicitud de propuesta
2. Planificación del cambio y desarrollo de éste: hace referencia a los cambios que se deben de llevar a cabo para conseguir las prácticas inclusivas.
3. Institucionalización del mismo: convertir en institucional o de darle carácter legal al reconocimiento, de una pauta normativa aceptada por la mayor parte de los miembros de la sociedad.

- Estos centros asumen un concepto de diversidad amplio y en los que el apoyo interno se contempla como una acción educativa-colaborativa de la que se pueden beneficiar todo el alumnado, a la vez que otros miembros de la comunidad educativa.
- Estas escuelas por otra parte, lejos de planearse como organizaciones burocráticas, mantienen un sentido de comunidad, con una misión clara que suele apoyarse en

la existencia de todo un proceso de construcción conjunta y reflexiva del proyecto educativo de centro. .

- Y por último, el liderazgo y la actitud y papeles de los docentes, así como el aprendizaje colaborativo y su desarrollo profesional suponen condiciones imprescindibles para caminar hacia centros con una orientación inclusiva.

c) Condiciones de aula inclusiva.

- La concepción y desarrollo del currículo común. Es aquel que se consigue a través de saber ofrecer diversidad de procedimientos simultáneos y comunes para todo el alumnado. Sólo así la escuela cumplirá su objetivo de dar una respuesta a la diversidad.
- La valoración positiva de la diversidad. Es aquella en la que se establecen comunidades escolares que dan la bienvenida a la diversidad y que valora las diferencias. En donde todo el alumnado pertenece y puede aprender en el aula ordinaria.
- La organización social del aula. Tienden a enfatizar la atmosfera social, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar las diferencias.
- El aprendizaje cooperativo y flexible. Se fomenta la cooperación y la creación de redes naturales es apoyo apoyados en tutorías entre compañeros, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo así como su aprendizaje flexible.
- Un enfoque de evaluación más curricular. Hay que tener diferentes enfoques y modelos teóricos de evaluación curricular.
- La participación activa del alumnado. En un aula inclusiva, el profesor delega la responsabilidad del aprendizaje o del apoyo mutuo en los miembros del grupo. Los alumnos prestan apoyo y ayuda a sus compañeros y toman decisiones en relación con su propio aprendizaje.

Por su parte, Arnáiz y Berruezo (2003) destacan, las siguientes condiciones, como aquellas que parecen jugar un papel central en las prácticas inclusivas:

- La inclusión depende de las actitudes de los profesores hacia el alumnado con Necesidades Educativas Especiales en cuanto a su capacidad para mejorar las relaciones sociales, su posicionamiento ante la diversidad y su buena voluntad para enfrentarse a ella efectivamente.
- El profesorado necesita un repertorio de habilidades, ser experto en su materia, conocimientos, enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza adecuada, materiales y tiempo para poder atender a la diversidad en sus aulas; pero no sólo esto, sino que todo ellos debe emplearlo efectivamente.
- Los profesores necesitan apoyo interno y externo. En este proceso el liderazgo del director/a del centro, y el apoyo de los distritos escolares, las comunidades y los gobiernos son cruciales.
- La cooperación entre los padres y las instituciones educativas es un pre-requisito para que se produzca la educación inclusiva.

- Y por último, los gobiernos deberían expresar claramente su punto de vista sobre la inclusión y proveer adecuadamente las condiciones que permiten un uso flexible de los recursos.

Ante esto y siguiendo a estos mismos autores podríamos argumentar que existe cinco grupos de factores que hacen más inclusivas las prácticas en las aulas: cooperar para enseñar, cooperar para aprender, colaborar en la resolución de problemas, los agrupamientos heterogéneos y la enseñanza efectiva.

De otro lado, en estudios como los llevados por Both y Ainscow (2003) coinciden en señalar seis condiciones que caracterizan a lo que ellos llaman "las escuelas en movimiento"; siendo éstas:

1. Liderazgo eficaz del profesor del director y de todos los componentes de la escuela: Consiste en guiar de la forma más efectiva posible, dentro de su dominio, con el fin de obtener un mayor rendimiento tanto de alumnos, maestros y el resto de componentes de la escuela.
2. Participación de maestros, padres y alumnado en las decisiones de la escuela: La labor docente y la obtención de mejores resultados está en manos de toda la comunidad educativa siendo necesaria la participación de padres, alumnado, profesores y todo el personal relacionado con la escuela en todas las decisiones del centro escolar.
3. Compromiso con la planificación colaborativa. Es necesario la participación de todos los docentes que intervienen en la enseñanza de un grupo de alumnos/as, de este modo, obtendremos un mejor resultado en su proceso de adaptación. Para alcanzar un mayor grado de colaboración y compromiso resulta indispensable que todos ellos formen parte de la planificación de su proceso de enseñanza.
4. Estrategias de coordinación: Poner a trabajar en conjunto diferentes elementos con el objetivo de obtener un resultado específico.
5. Atención a los beneficios potenciales de la investigación y la reflexión.
6. Una política de perfeccionamiento del profesorado que se centre en la práctica de clase. Para la mejora del profesorado, es necesaria una política de perfeccionamiento en la que el profesorado mejore su formación y trabajo mediante la práctica directa con los alumnos en su "hábitat", la clase.

Una vez explicado y concretado las condiciones que deben de llevarse a cabo en los centros inclusivos, nos adentramos más en el contexto de nuestro objeto de estudio, centrándonos así, en las condiciones del aula.

1. Circunstancias del aula para la inclusión.

Las aulas representan el lugar por excelencia de acogida del alumnado en el centro educativo, además de considerarse el lugar donde pasa la mayor parte del tiempo. Así que juegan un papel decisivo en el proceso de inclusión puesto que se constituyen en comunidades que dan la bienvenida a la diversidad, honrando y respetando las diferencias. Sus principales características, siguiendo a Stainback y Stainback (1999) son:

- Filosofía del aula: las aulas inclusivas asumen una filosofía bajo la cual todos los niños pertenecen y pueden aprender en el aula ordinaria, al valorarse en ella la diversidad.
- Reglas en el aula: los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicados.
- Instrucción acorde a las características del alumno: se proporciona apoyo a los alumnos para ayudarles a conseguir con éxito los objetivos del currículum apropiado.
- Apoyo dentro del aula ordinaria; las aulas inclusivas se caracterizan por abordar abiertamente el tema de los prejuicios y los estereotipos que lleven a la exclusión de determinados miembros de la clase, y por enfatizar mucho más lo común que lo diferente. El profesorado es el responsable de que todos los alumnos se sientan reconocidos e incluidos totalmente en la vida de las mismas.  
De este modo, el aula inclusiva debe ser un lugar en el que el trabajo cotidiano debe contemplar (Giangreco, et al., 1994):

- Agrupamientos heterogéneos.
- Sentido de pertenencia al grupo.
- Planteamiento de actividades de distinto nivel de dificultad.
- Uso de ambientes frecuentados por personas sin discapacidad.
- Experiencias educativas equilibradas (equilibrio entre los aspectos académicos-funcionales del currículo y los aspectos individuales-sociales del mismo).

Expuestas las características pasaremos a ver los principios del aula inclusiva según diferentes autores. De este modo, atendiendo a Ainscow y Miles (2008), la organización escolar y la práctica del aula deben regirse por los principios generales:

- La eliminación de las barreras estructurales entre los distintos grupos de estudiantes y el personal.
- El desmantelamiento de programas, servicios y especialidades aislados.
- El desarrollo de enfoques pedagógicos (como los enfoques constructivistas y el aprendizaje cooperativo) que permitan a los alumnos aprender juntos y no separados. También se afirma que las escuelas deben entablar estrechas relaciones con los padres y las comunidades, basadas en el fomento de la adhesión común a los valores de la inclusión.

Mientras que el análisis de Parrilla, Moriña y Gallego (2008), tal y como ya se explicó, señala como condiciones del aula inclusiva:

- La concepción y desarrollo de currículum común.
- La valoración positiva de la diversidad.
- La organización social del aula.
- El aprendizaje cooperativo y flexible.
- Un enfoque de evaluación más curricular.
- La participación activa del alumnado.



Partiendo de los autores anteriormente citados, así como de otros, podemos concretar las características del aula inclusiva como:

CARACTERÍSTICA	AUTOR
Se fomenta la cooperación y la creación de redes naturales es apoyo (tutoría entre compañeros, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo).	Stainback y Stainback (1999)
El profesorado promueve actividades que motivan a todo el alumnado y que les hacen participar en la dinámica del aula, además de tener en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes.	Stainback y Stainback (1999)
Cuando hace falta la ayuda de "expertos" para satisfacer las necesidades de un estudiante, el sistema de apoyo en el aula y el currículo son modificados para ayudar no solo al estudiante necesitado, sino también a otros estudiantes que se pueden beneficiar.	Stainback y Stainback (1999)
Todo el alumnado pertenece y puede aprender en el aula ordinaria, al valorarse en ella la diversidad.	Giangreggo. (1994)
Tienden a enfatizar la atmosfera social, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar las diferencias.	Moriña y Parrilla (2004)
La instrucción que ofrece es acorde a las características del alumnado y sus necesidades, proporcionando apoyo para conseguir con éxito todos los objetivos del curriculum.	Stainback y Stainback (1999)
Eliminación de barreras estructurales entre los distintos grupos de estudiantes y el personal.	Ainscow y Miles (2008)
Participación de los maestros, padres, alumnos... en la participación de la escuela.	Ainscow (2001)
En la que se establecen comunidades escolares que dan la bienvenida a la diversidad y que valora las diferencias. En donde todo el alumnado pertenece y puede aprender en el aula ordinaria.	Moriña y Parrilla (2004)

Tabla 1. Características del aula inclusiva

## 2. El papel del profesor.

Otro de los aspectos importantes a tratar para conseguir una educación inclusiva es la figura del profesor. El profesorado del centro inclusivo debe caracterizarse por su capacidad de reflexión y trabajo cooperativo con los otros agentes del centro y con el alumnado de su aula. Hablamos de un profesorado comprometido con los valores de la escuela inclusiva que en su aula promueve las diferencias individuales y es un facilitador del aprendizaje y de las oportunidades de apoyo, y cuya autoridad, así como la enseñanza, es compartida con miembros de su grupo, es decir, autoriza a los estudiantes a proporcionarles apoyo, a que ayuden a sus compañeros y a que tomen decisiones acerca de su propio aprendizaje (León, 2012).

Numerosos trabajos Carrington y Elkins (2002). muestran que el alumnado que es enseñado por profesores/as con actitudes positivas tienen niveles más elevados de satisfacción y menos grado de marginalidad que aquellos que son enseñados por profesores con actitudes negativas. Por lo tanto, las actitudes del profesorado, sus creencias y valores son determinantes de la educación inclusiva.

Para conseguir un profesorado con estas características es necesario abordar el tema de la formación, la cual consideramos como uno de los factores decisivos en la calidad de la educación y formación tal y como se acentúa en la Conferencia Internacional de Educación de Ginebra (2008:17) en la que se considera la formación del profesorado como uno de los aspectos básicos a abordar:

(...) las capacidades y los materiales necesarios para enseñar a distintas poblaciones estudiantiles y satisfacer las distintas necesidades de aprendizaje de las diferentes categorías de educandos, mediante métodos como el desarrollo profesional a nivel de la escuela, la formación inicial sobre inclusión y una instrucción en la que se tenga en cuenta el desarrollo y los puntos fuertes de cada educando.

Partiendo entonces de la importancia y necesidad de que el profesorado reciba una formación básica para atender las diversas características del alumnado, Rosales (1987) propone una serie de aspectos a ser tratados en la formación de los futuros profesores de educación ordinaria, entendiéndola como aquella que no tiende a la individualidad, con el fin de que desarrollen una actitud positiva hacia la atención a la diversidad, como son:

- Proporcionarles un conocimiento lo más completo posible del proceso de integración en sus dimensiones teóricas y prácticas,
- formación psicopedagógica basada en el conocimiento de los diferentes tipos de deficiencias y sus diferentes formas de atención y recuperación, en términos generales,
- formación didáctica más específica en cada una de las disciplinas de la especialidad, en sus dimensiones normal y patológica,
- conocimiento teórico y práctico de métodos didácticos para adaptar la enseñanza a las características del alumnado y estimular en cada uno el máximo de aprendizaje.
- e intensificar las relaciones humanas en el periodo de formación inicial para dirigirse hacia un paradigma de carácter más humanista como medio para fomentar las actitudes relacionales, que desarrollan una actitud positiva hacia la diversidad.

En cambio Darling-Hamond (1998: 38), opina que el tipo de conocimiento respecto a la atención a la diversidad que debe poseer todo profesor en la sociedad hoy en día, debe tender hacia:

- Un conocimiento que vaya más allá de las ideas básicas o procedimientos que supongan la comprensión y estructuración de la Educación Especial.
- Un conocimiento que permita entender y conocer las diferencias del alumnado en cuanto a género, capacidad, cultura, etc.
- Un conocimiento pedagógico del contenido que permita abordar con fundamentación la enseñanza de cada materia de alumnado diverso.
- Un conocimiento amplio sobre el aprendizaje y las diferentes formas de aprender de forma diferente.
- Un conocimiento que permita evaluar las diferencias en la forma en que los alumnos se acercan y construyen el aprendizaje.
- Un conocimiento de los recursos curriculares y de la tecnología educativa.
- Y un conocimiento que permita reflexionar y evaluar la propia práctica.

En definitiva, el profesor se convierte en la clave del proceso de atención a la diversidad, ya que cada vez más la clase es el espacio por excelencia donde todo el alumnado debe encontrar una respuesta educativa y óptima a su manera de ser y de aprender (Fernández-Cruz y Gijón, 2012). Esto está suponiendo que se estén encontrando con situaciones nuevas de trabajo, puesto que en su tarea docente tienen que dar ayuda directa a una gran variedad de estilos de aprendizaje, por ello es tan importante su adecuada formación.

### **3.-Condiciones en la comunidad y la familia.**

Por otro lado, debemos de atender a la comunidad y la familia como agentes de inclusión, de hecho la UNESCO (1996) remarca que la educación inclusiva es mucho más amplia que la educación formal e incluye la casa, la comunidad y otras oportunidades para la educación más allá de las escuelas.

Centrándonos en la comunidad observamos que el centro debe adoptar medidas como (MEC, 2005):

- Ampliación de la oferta educativa de los servicios y actividades de los centros y colaborando con otras instituciones del entorno y, más concretamente, con los ayuntamientos (programas de apertura de bibliotecas escolares al entorno, de servicios escolares: comedores y transporte escolar).
- Desarrollando consejos escolares de ciudad, barrio, pueblo y comarca con competencias en la escolarización y en la coordinación de todos los servicios (sanitarios, sociales, educativos) con perspectivas de atención comunitaria.
- Garantizando la accesibilidad y la ausencia de obstáculos en los centros escolares.
- Imponiendo un horario escolar que permita desarrollar programas o actividades de refuerzo que permitan compensar desigualdades.

Otro agente de la inclusión es la familia, sin embargo, en la actualidad la familia no suele implicarse de forma activa en la educación y atención de sus hijos en la escuela.

Así mismo, la colaboración de la escuela sigue limitándose a proporcionar información y orientación y, desafortunadamente, existe una gran distancia entre la escuela y los padres debido, entre otras razones, a las diferencias entre los horarios que tienen asignados los padres por su trabajo y los de la escuela, lo que hacen que los padres no puedan acudir a actividades programadas por el centro.

Por todo ello, es necesario fortalecer las relaciones entre la familia y la escuela. Algunos de los compromisos pedagógicos entre centros escolares y familia pueden ser: participación a través de los tutores, conciliación del horario familiar y escolar; programas de formación, escuelas de padres; celebrar reuniones con familias y miembros de la comunidad para tratar sobre las metas a alcanzar con el aprendizaje, discutir formas en las que las familias y los miembros de la comunidad pueden participar en actividades de clase; programar reuniones informarles con los padres para hablar sobre el aprendizaje de sus hijos, mostrarles sus trabajos y hablar sobre cómo cada niño puede aprender de forma más efectiva; animar a distintos miembros de la familia a participar en actividades del aula e invitar a expertos de la comunidad para que compartan su conocimiento en clase.

#### **4.-A modo de reflexión. Algunas intervenciones educativas en el aula inclusiva.**

##### **4.1 Medidas organizativas.**

Para llevar a cabo la inclusión en el aula hay que tener presentes otros aspectos como son: la organización del centro educativo, la orientación del aula y sus recursos, las medidas específicas curriculares de atención a la diversidad, las estrategias metodológicas para la participación del alumnado, la utilización de los recursos didácticos diversos y adaptados, los tipos de agrupamientos etc.

##### **4.2 Medidas organizativas del centro.**

Con respecto a la organización del centro educativo, Casanova (1998) propone un conjunto de exigencias organizativas que deben darse en un centro que tienda a atender a la diversidad: necesidad de existencia de tiempo comunes para que el profesorado coordine su actuación; agrupamientos flexibles del alumnado dentro de los ciclos; existencia de equipos de coordinación que garanticen el seguimiento continuo del alumnado; agilidad en la comunidad entre el equipo directivo y todo el profesorado que garantice la información y responsabilidad en el proyecto común.

Por lo tanto, las medidas han de estar contextualizadas y deben recogerse en el Plan de Atención a la Diversidad que forma parte del Proyecto Educativo del centro (PEC) y en el Reglamento Organización y Funcionamiento (ROF) que forma parte del Plan del centro, estas dependerán de las necesidades reales que existen en cada centro escolar.

Las medidas de tipo organizativo son aquellas que con carácter general deben producirse en los centros para adaptarse a la heterogeneidad de los alumnos. Estas medidas pueden ser concretas o medidas dirigidas a mejorar la coordinación. Dentro de las medidas concretas, tanto la legislación vigente, como los análisis llevados a cabo por los investigadores de las condiciones de un centro inclusivo, se destacan:

Ratio de los grupos. En el caso que las características específicas del alumnado de un grupo de alumnos y alumnas lo requieran, se procurará que el equipo docente que le atiende esté compuesto por el menor número posible de profesores y profesoras y que la ratio sea lo más reducida posible.

- a) Clima educativo. El clima debe de ser de acogida y en donde las relaciones entre el profesorado, las familias y los niños están basadas en el respeto y construcción del mismo.
- b) Organizar grupos adecuados a la composición y el número de alumnado y a sus características y necesidades.
- c) Crear aula-materia, como fuente de recursos diversificados y adaptados a las necesidades del alumno.
- d) Organizar y optimizar el uso de los espacios, la distribución de los tiempos, así como los recursos humanos y materiales.

En cuanto a las medidas dirigidas a mejorar la coordinación destacan:

- a) Coordinar la actuación de los diferentes profesionales, es decir, guiar la actuación del conjunto de profesionales que forma parte del proceso educativo y formativo.
- b) Docencia compartida, llevando a cabo la enseñanza del alumnado por parte de diferentes profesores, complementando su labor.
- c) Propuesta y desarrollo de Planes de Acción Tutorial, aportando ideas y opiniones con el fin de mejorar dicho plan.
- d) Propuestas y desarrollo de Planes de Orientación Académica y Profesional. Recibir sugerencias y escuchar posibles mejoras para desarrollar los Planes de Orientación Académica y Profesional.
- e) Reuniones periódicas del profesorado que intervengan con el determinado alumnado o grupo, para facilitar la actuación de sus actuaciones.

#### 4.3 Medidas organizativas en el aula.

Desde una perspectiva de respuesta educativa a las necesidades del alumnado, se asume que las dificultades de aprendizaje de los mismos están relacionadas con factores escolares y contextuales, por lo que se hace necesario desplegar por parte del centro una respuesta global centrada, no tanto en ofrecer un "tratamiento especializado" de intervención terapéutica y excluyente, sino que pueda ayudar al profesorado para que éstos puedan actuar más eficazmente con este alumnado, dentro del contexto del grupo ordinario.

No es más que en definitiva, satisfacer las necesidades educativas del alumnado en el ambiente natural de la clase, fomentando las redes naturales de apoyo y compartiendo la responsabilidad del aprendizaje (Stainback, 2004).

Atendiendo a León (2009), hay dos tipos de medidas organizativas en el aula:

- a) Medidas de apoyo ordinario de tipo organizativo para atender a la diversidad. Hacemos referencia a aquellas que con carácter general deben producirse en los centros para adaptarse a la heterogeneidad de los mismos. Entre ellas destaca; los grupos heterogéneos, que se definen como una forma de agrupamiento que consiste en crear equipos en los que haya estudiantes con diferentes capacidades, desde aprendizajes expertos en un tema específico o con diferentes niveles de habilidad.
- b) Medidas organizativas especiales de atención a la diversidad, que son aquellos que se desarrollan con:
  - Un año más de permanencia: medida extraordinaria de atención a la diversidad que consiste en alargar la escolarización de un alumno. Con esta medida se pretende facilitar la adquisición de los objetivos de un ciclo o etapa.
  - Reducción de un año: medida extraordinaria de atención a la diversidad que permite flexibilizar el periodo de escolarización obligatoria con una reducción máxima de dos años.
  - Plan de compensación educativa: es una medida extraordinaria y específica de atención a la diversidad dirigida a compensar las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos, originadas por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.
  - Los programas de garantía social y/o inclusión Profesional: van dirigidos a alumnos entre 6 y 21 años que no hayan alcanzado los objetivos de la ESO. Para acceder a estos tipos de programas debe existir conformidad por parte de los padres, profesores y los propios alumnos.

#### 4.4 Medidas específicas curriculares de atención a la diversidad.

Una vez realizada la concreción a la programación, se selecciona una de las vías específicas de atención a la diversidad. En el trabajo de Ainaiz (2009), se indica que las adaptaciones se llevan a cabo de forma paralela e independiente al resto de procesos de enseñanza del resto del alumnado entre ellas podemos destacar:

- Refuerzo: consiste en labores realizadas por parte de instituciones o el propio colegio en horario postescolar.
- Adaptaciones curriculares: consiste en realizar peculiaridades de los contenidos para alumnos concreto.
- Diversificación curricular: consiste en la reorganización global del currículo para los alumnos con dificultades generales en el aprendizaje.
- La optatividad: el alumno personaliza su currículo atendiendo a sus capacidades y necesidades.

#### 4.5 Estrategias metodológicas que favorecen la participación del alumnado.

Siguiendo estudios Entre ellas podemos destacar las siguientes:

- Aprendizaje cooperativo: son estrategias sistemáticas y estructuradas, que tienen en común que el profesor organiza la clase en grupos heterogéneos de 4 a 6 alumnos con semejanzas de rendimiento, capacidad, sexo...etc.
- Tutoría entre iguales: está basada en la creación de parejas de alumnos, entre los que se establece una relación didáctica guiada por el profesor: uno de los compañeros hace el rol de tutor y el otro de tutorado.
- Aprendizaje por tareas: consiste en provocar situaciones de trabajo en las que el alumnado aprenda procedimientos que le ayude a organizar, comprender y asimilar una información.
- Talleres de aprendizaje: conjunto de actividades cuyo objetivo es adquirir destrezas para el desarrollo de las competencias básicas del currículo.
- Centros de interés: consiste en organizar los contenidos curriculares de acuerdo con los intereses de los alumnos de cada edad.

#### 4.6 Utilización de recursos didácticos diversos y adaptados.

Los recursos y medios didácticos facilitan al profesor los contenidos, permitiéndole hacerlo de forma más sistemática y lograrlo con una mayor diversidad de alumnos. Existe una gran variedad de medios que facilitan la labor del maestro, entre ellos se encuentran los presentados por la Consejería de Educación y Ciencia. Dentro del aula, el material se adapta a la necesidad del alumnado, logrando que todos los alumnos sean capaces de utilizar el material para el aprendizaje.

#### 4.7 Tipos de agrupamientos.

Se establecen grupos con finalidades pedagógicas, en torno a dos modalidades:

- La edad de sus integrantes.
- Diferentes edades dentro del grupo semejante a la organización familiar.

No obstante los grupos pueden elaborarse en torno a varios criterios:

- De agrupamiento: nivel curricular.
- De evaluación: indicadores de exigencia.
- De flexibilización: cuando se realizara el cambio de grupo.
- Información con alumnos y familiares.

### 5.- Bibliografía.

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusive: ¿Hacia dónde vamos ahora?", *Perspectivas*, XXXVIII, 17-44.

- Arnaiz, P. y Berruezo, P. (2003). *Prácticas inclusivas en el aula*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, Aljibe.
- Bunch, G. (2008). Claves para una educación inclusiva exitosa Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista nacional e internacional de Educación inclusiva*, 1, 77-89.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion*. Traducción castellana. Madrid, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Carrington, S. y Elkins, J. (2002): *Comparison of a traditional an inclusive secondary school culture*. International Journal of Inclusive Education.
- Carrión Martínez, J.J. (2001). *Integración Escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga, Aljibe.
- Conferencia Internacional de Educación, Ginebra (2008). Consejería de Educación y Ciencia de Castilla la Mancha: *El Plan de trabajo individualizado* (documento de apoyo). Dirección General de Política Educativa.
- Darling-Hammond, L. (1998). *Knowledge in Research on Teaching*. Review of Research in Education, 20, 3-56.
- Fernández-Cruz, M. y Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, 109-119.
- Giangreco, et al. (1994). *Problem-Solvin Methods to facilitate Inclusive Education*, en Thousan, T.H Villa, R.A. y Nevin, A.I. (Eds). *Creativity and Collaborative Learning: A Practical Guide to Empowering Students and Teachers*, Maltimore, MOD. Brokers, 312-330.
- Leiva, J. J. y Gómez, M. A. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de Educación inclusiva*, 8, 185-200.
- León Guerrero, M. J. (2009). *Educación Especial; Educación Inclusiva*. Universidad de Granada.
- León Guerrero, M. J. (2012). *Educación Inclusiva*. Madrid: Síntesis.
- Marchesi, A. (2001). *Del lenguaje de la deficiencias a las escuelas inclusivas*, en: Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. *Desarrollo Psicológico y Educación. Trastornos del Desarrollo y Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Matsuura, K. (2008). "Prefacio". *Perspectivas*, vol. XXXVIII, 1-3.
- MEC. (2005). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuesta para el debate*. Ministerio de Educación y Ciencia: Madrid.
- Opertti, R. y Belalcázar, C. (2008). "*Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional*", *Perspectivas*, XXXVIII, 149-179.
- Parrilla, A. y Moriña, A. (2004). "Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva", *Padres y Maestros*, 284, 10-14.
- Parrilla, A., Moriña, A. y Gallego, C. (2008). *Cuando la escuela excluye: análisis de barreras escolares a la inclusión*. Comunicación presentada al X CIOIE, Barcelona.
- Parrilla. A. (2004). "La construcción del aula como comunidad de todos". *Organización y Gestión Educativa*, 2, 19-24.



- Rosales (1987). *Formación de profesores*. Alianza: Barcelona.
- Stainback, S. (2004). *Aulas inclusivas*. Un modo de enfocar y vivir el currículo". Madrid: Narcea.
- Stainback, S.; Stainback, W. (1999). *Hacia las escuelas inclusivas*. Madrid, Narcea.
- Susinos T. y Parrilla, A. (2008). "Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo", *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6 (2), 157-171.
- UNESCO (1996). "Inclusive schools and community support programmes". UNESCO. París.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París, UNESCO, 2005, (versión online <http://unesco.org/educacion/inclusive>).
- Zabalza, M. A. (1999). *La atención escolar a la diversidad*, en *Actas del Congreso internacional sobre nuevas orientaciones en la atención a la diversidad*. Santiago de Compostela.
- 

**Sobre los autores:**

**Crisol Moya, Emilio** (Responsable de Correspondencia)

Doctor en Ciencias de la Educación

Profesor de la Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

[ecrisol@ugr.es](mailto:ecrisol@ugr.es)

**Martínez Moya, Julia**

[juliamartinezmoya@gmail.com](mailto:juliamartinezmoya@gmail.com)

Diplomada en Educación Infantil, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Granada

**Mohammed, El Homrani**

[mohammed@ugr.es](mailto:mohammed@ugr.es)

Doctor en Ciencias de la Educación

Profesor de la Facultad Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.