

Aprender juntos en el aula

Una propuesta inclusiva

Teresa Huguet Comelles



Serie Atención a la diversidad

© Teresa Huguet Comelles

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

C/ Francesc Tàrraga, 32-34. 08027 Barcelona

www.grao.com

1.ª edición: mayo 2006

ISBN 10: 84-7827-438-3

ISBN 13: 978-84-7827-438-3

D.L.: B-23.534-2006

Diseño de cubierta: Xavier Aguiló

Impresión: Imprimeix

Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*.

8

Conclusiones y propuestas

En este libro he profundizado en el análisis y la reflexión sobre la práctica educativa y la atención a la diversidad en un centro concreto con el que he colaborado durante varios años. Este trabajo de análisis y contraste ha sido una experiencia muy interesante que espero pueda ser útil a otros centros educativos y a otros profesionales preocupados por la inclusión de todo el alumnado en el aula y en la escuela.

A continuación hago una síntesis sobre lo que se recoge en este trabajo, comentando los diferentes elementos y su posible utilidad.

Análisis de una experiencia compartida con un centro educativo, junto con las reflexiones de los agentes educativos de la escuela y otros externos al centro

A lo largo de todo el libro hay partes de este análisis y esta descripción, según el tema que se trate: el trabajo en el aula, el trabajo de dos maestros en el aula, el papel del tutor, el rol y las funciones del maestro de apoyo, los procedimientos de trabajo institucional, la personalización de la enseñanza, etc.

Conclusiones sobre el análisis institucional del centro a partir del análisis y la reflexión sobre la experiencia llevada a cabo

Identifico los puntos fuertes de la escuela en los que se pueden apoyar para continuar trabajando y los puntos débiles o aspectos que se podrían mejorar.

En el apartado siguiente, «Conclusiones para la escuela Folch i Torres», se recoge esta parte de conclusiones dedicadas al CEIP Folch i Torres de Esplugues. Con afecto y reconocimiento, y esperando que les pueda ser de utilidad.

Criterios educativos, organizativos y psicopedagógicos que se han tenido en cuenta en la escuela y que pienso también pueden ser útiles a otras escuelas o profesionales interesados en avanzar hacia escuelas más inclusivas

Estos criterios se encuentran prácticamente en todos los capítulos, de manera explícita y concreta, o de manera más teórica y general. Los más prácticos quedan especialmente explicitados en los capítulos 4, 5 y 6, dedicados a los tres ámbitos analizados: la escuela como institución, el trabajo de dos maestros en el aula y el alumno.

En estos capítulos se presentan diferentes documentos extraídos del *Dossier para la atención a la diversidad* de la escuela, revisados además a raíz del trabajo de esta licencia.

En algunos de estos documentos, sobre todo el cuadro 7 de la página 105 («¿Que tipo de actividades conviene priorizar en las sesiones de apoyo?») y el cuadro 8 de la página 107 («Estrategias de intervención en el aula»), aparece una síntesis de criterios extraídos de diversos autores y publicaciones sobre las metodologías más interesantes para atender la diversidad en el aula. En la escuela, estos documentos son un referente compartido para seleccionar estrategias y actividades siempre que se hace el apoyo dentro del aula, al margen de que se tengan en cuenta en todas las demás clases.

Es positivo que las escuelas se doten de documentos escritos en los que expliciten los criterios metodológicos y psicopedagógicos que creen que han de tener en cuenta en las aulas. Así se convierten en documentos que se pueden leer, discutir, releer, contrastar con lo que se hace en el aula, revisar, modificar, etc. Sirven, además, para que los maestros nuevos puedan tener información sobre las metodologías y los criterios que el centro prioriza, y son útiles a fin de disponer de criterios para evaluar las propias prácticas.

Han de ser documentos sencillos y claros; que se puedan fotocopiar, reproducir para recordarlos o discutirlos o recopilar en un dossier, como se hace en esta escuela. No pueden ser documentos muy extensos y complicados que después acumulen polvo en un estante. El trabajo de los maestros en la escuela es tan absorbente y complejo que, con frecuencia, les empuja a recorrer a documentos y lecturas próximas y vinculadas con la práctica. De hecho, aunque estos documentos de la escuela son sencillos y no muy extensos, con este trabajo hemos constatado la necesidad de no perderlos de vista, de tenerlos a mano y de ir revisándolos y actualizando con los maestros de las diferentes clases.

Para construir escuela se necesitan documentos e instrumentos, ya que la memoria es débil y fácilmente vemos que no se recuerdan los acuerdos que se han tomado o se han entendido de maneras diferentes. El hecho de escribirlos obliga además a un esfuerzo de concreción y consenso importante. Pero deben ser documentos vivos, no excesivamente formales y, sobre todo, que se utilicen y sirvan para trabajar en equipo dentro de la escuela.

Instrumentos concretos que se utilizan en esta escuela

Se trata de instrumentos que se utilizan en esta escuela (algunos de ellos también en otras) y que pueden servir a otros centros para organizar los recursos y para crear modelos de apoyo más inclusivos.

Los instrumentos permiten establecer regularidades, comparar, avanzar... Permiten que lo que se hace en la escuela se pueda revisar, recordar o modificar. Si se quiere hacer escuela, construir cultura y comunidad educativa, la presencia de lo escrito es un factor esencial difícilmente sustituible.

Aunque a un buen maestro quizá no le haga falta escribir para que sus alumnos y alumnas aprendan, para construir culturas compartidas en la escuela, lo escrito es un instrumento que facilita la comunicación y el consenso. Se necesitan instru-

mentos contextualizados, sencillos y que permitan que los acuerdos y los criterios queden recogidos. Si no se escriben algunas cosas, es difícil avanzar, analizar, releer, modificar, revisar, evaluar, mejorar... Han de ser sencillos y funcionales, y han de facilitar la acción y la intervención educativa. Han de estar vinculados a la práctica y expresarse con un lenguaje claro. Si están demasiado alejados de la práctica, ya no se ven como herramientas que facilitan el trabajo, sino como algo que complica la labor.

Otra característica de estos instrumentos, a mi parecer interesante, es que cumplan, a ser posible, dos funciones: por un lado, *orientar la acción*; por otro, *facilitar la recogida de los acuerdos básicos* que se han alcanzado en aquella actividad o reunión. Que sirvan, por ejemplo, para organizar una reunión, hablar de un caso, reflexionar sobre una posible decisión y, al mismo tiempo, para recoger los acuerdos o las decisiones principales que se han tomado a partir de esta reflexión o proceso de trabajo.

Como ejemplo de instrumento que cumple estas dos funciones, podemos ver el cuadro 4 «Informe para los alumnos que se retienen en un ciclo» (véase página 87) y que se explica en el apartado del capítulo 4 «Otras medidas institucionales que favorecen la atención a la diversidad». La finalidad para la que se creó este instrumento es para que sirviera de guía a la hora de hacer una reunión entre los maestros y los profesionales implicados. Su estructura permite ir siguiendo los puntos y las diferentes preguntas que nos podemos hacer en relación con aquel alumno para tener más elementos a fin de valorar la oportunidad de esta medida. Una vez celebrada la reunión, es interesante recogerlo por escrito para que sirva de memoria para cursos posteriores. De hecho, en la escuela está resultando muy útil cuando se ha propuesto una retención un curso y los padres no lo han querido así y, al cabo de uno o dos años, los maestros vuelven a planteárselo, o cuando son los propios padres quienes lo proponen dos años después. Tener este informe permite recordar y saber cuándo se planteó, por qué, qué opiniones manifestaron los padres y qué es lo que finalmente se decidió.

Varios de estos instrumentos tienen, pues, estas dos finalidades: servir de guía de trabajo en colaboración y facilitar la recogida de lo que se observa y se acuerda para poder evaluarlo posteriormente o para poder recordarlo.

En el siguiente apartado, «Conclusiones para la escuela Folch i Torres», aparecen unas conclusiones dirigidas a la escuela en la que he trabajado, y en el apartado que le sucede, «Propuestas para hacer escuelas más inclusivas», se recogen sugerencias generales que se desprenden de este trabajo.

Conclusiones para la escuela Folch i Torres

En este apartado, hay una síntesis del análisis del centro en relación con la atención a la diversidad y algunas propuestas de mejora que puedan ser de su utilidad en futuras decisiones sobre formación, organización y trabajo interno de equipo.

En realidad, se trata de un análisis compartido que parte de las opiniones expresadas por los propios maestros y profesionales del centro a partir de los cuestionarios, entrevistas y sesiones de discusión que he realizado a lo largo de este curso.

Es un análisis contextualizado y que se circunscribe en un tiempo determinado: un análisis aquí y ahora, parte del cual ya he podido contrastar con el equipo directivo y con los profesionales de la comisión de atención a la diversidad, y que ha conducido ya a hacer algunas propuestas de cambio concretas para el próximo curso.

En esta síntesis, recogeré los siguientes aspectos:

1. *Puntos fuertes* de la escuela, que le sirven de apoyo y le permiten avanzar. La mayoría de ellos tienen que ver con las características de las escuelas eficaces (OCDE, 1991).
2. *Puntos débiles*, los aspectos que se podrían mejorar, haciendo algunos comentarios o proponiendo algunas actuaciones posibles.
3. *Otras posibilidades de mejora*. En este apartado detecto algunos aspectos que la escuela puede mejorar pero que no pueden ser considerados puntos débiles. Se trata, más bien, de oportunidades del momento actual. En relación con éstas, en algún caso propongo medidas concretas y en otros recorro los acuerdos y las previsiones que ya se han fijado para el próximo curso.

1. PUNTOS FUERTES. ASPECTOS POSITIVOS		
Liderazgo del equipo directivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Liderazgo positivo compartido del equipo directivo. ▪ Buena organización y funcionamiento del centro. ▪ Cierta exigencia, con acompañamiento y apoyo, que estimula a los docentes hacia la mejora. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El papel del equipo directivo es y ha sido clave para avanzar y crear cultura de escuela. En el apartado «Cultura y clima institucional» del capítulo 4 (véase página 55) trato este tema y explico cómo viven los maestros este liderazgo y la importancia que le otorgan. ▪ El equipo directivo gestiona muy eficazmente la escuela y hace que las cosas funcionen y haya los mínimos impedimentos posibles para que cada uno haga su trabajo lo mejor posible.
Compromiso con acuerdos claros definidos por el equipo educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presencia de unos mínimos compartidos y consensuados en el ámbito de centro. ▪ Seguimiento de los acuerdos a escala institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A través del trabajo de los diferentes estamentos y cargos implicados (maestros, ciclos, coordinadores, claustro, etc.) se llega a acuerdos compartidos y consensuados. Se procura recoger por escrito los acuerdos a fin de facilitar su seguimiento y su recuerdo. Se va haciendo un seguimiento de estos acuerdos para mantener las mejoras y se modifican si es necesario.

1. PUNTOS FUERTES. ASPECTOS POSITIVOS (Cont.)

<p>Autoestima positiva y apoyo de la comunidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoestima positiva en el ámbito de centro y de cara a la comunidad escolar y educativa. ▪ Relación bastante positiva con el consejo escolar y con los padres. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La escuela está bien valorada por los padres y la comunidad. Se hacen reuniones para explicar las decisiones que se adoptan y para justificarlas. Trabajan conjuntamente con el consejo escolar y con la asociación de padres y madres. Hay actividades y servicios gestionados en colaboración que los padres valoran positivamente.
<p>Implicación del personal y sentimiento de pertenencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alto grado de participación. ▪ Alta implicación del personal. ▪ Importante sentimiento de pertenencia al centro. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El nivel de participación general es alto porque la dinámica general de la escuela lo potencia y exige. Hay un elevado sentimiento de pertenencia y un cierto orgullo de escuela. Esta elevada implicación y compromiso la mayoría de las veces puede generar diferencias entre algunos miembros del equipo.
<p>Construcción progresiva de una cultura compartida en relación con la atención a la diversidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presencia de una cultura compartida en relación con la atención a la diversidad. ▪ Respeto por la diversidad de metodologías dentro de unos criterios comunes compartidos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hay toda una serie de factores que han facilitado la creación progresiva de esta cultura: el trabajo en los diferentes niveles (claustro, comisión atención diversidad, ciclo, dos maestros en el aula, equipo de seguimiento del alumno, etc.); los criterios compartidos, explicitados y escritos; los instrumentos compartidos utilizados, etc.
<p>Interés por aprender</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Creatividad e interés por aprender. ▪ Interés por instaurar procesos de mejora. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hay muchos maestros que tienen inquietud y curiosidad por aprender y mejorar. Estos maestros influyen en el clima de trabajo de la escuela y hay iniciativas interesantes en las aulas que convendría dar a conocer y compartir más.

2. PUNTOS DÉBILES. ASPECTOS QUE PUEDEN MEJORAR

**Exceso de actividades.
Dificultad a la hora de poner límites
y dejar de hacer algunas cosas**

- Aparece en las entrevistas y, de hecho, ya se ha hablado de ello en la escuela. Es el precio de ser una escuela comprometida y activa. De todos modos, antes de hacer cosas nuevas es necesario valorar qué se puede dejar de hacer.
- A veces, hay que poder decir no. Asignar responsables al seguimiento de ciertos acuerdos o tareas.

**Pocos recursos disponibles
para la inclusión**

- De cara al curso próximo, la situación probablemente mejorará, ya que se ha concedido una USEE (Unidad de Apoyo para la Educación Especial).

Falta de tiempo

- Los maestros se quejan de falta de tiempo. Sobre todo para coordinar y para poder hablar. Aunque en general dicen que hablan mucho entre ellos –especialmente en el equipo de aula–, diferentes maestros encuentran a faltar situaciones para hablar más de la práctica de manera distendida y poniendo en común las preocupaciones e innovaciones.

**Dificultad para hablar
de los problemas
en el día a día**

- Se hace cuando hay situaciones previstas de evaluación y revisión o cuando hay problemas que preocupan bastante. No tanto para expresar «No lo consigo» o «Esto me cuesta». Esto se hace menos. Habrá que valorar cómo y dónde se pueden favorecer espacios de comunicación para poner en común los problemas que van surgiendo en el aula.

**Realización de muchas cosas
en relación con la atención
a la diversidad que no se
explican suficientemente
a las familias**

- Algunos maestros expresan que se hacen muchas cosas para dar atención a la diversidad que no se explican a las familias. Es un aspecto que también he percibido y he constatado en las entrevistas con los padres y en la reunión con representantes del consejo escolar. Saben que la escuela atiende la diversidad y que no excluye a ningún alumno, pero no conocen las medidas concretas, los recursos y el tiempo que se dedica a esta finalidad.
- Quizá sería necesario explicar más lo que se hace para que sea valorado y reconocido; para implicar más a las familias en el proceso hacia la inclusión y para obtener más apoyo por su parte en esta tarea.

2. PUNTOS DÉBILES. ASPECTOS QUE PUEDEN MEJORAR (Cont.)

Excesiva implicación y compromiso en unos a veces puede generar diferencias o rivalidades entre los miembros del equipo

- Hay que avanzar en el aprovechamiento de las capacidades y competencias de los diferentes miembros del equipo, y en el respeto y la aceptación de las diferencias entre los maestros: todos somos diferentes, cada uno va avanzando y aprendiendo a su ritmo, según las necesidades personales y del centro.
- Se podría trabajar en el ámbito de equipo a partir de explicitar: «¿Qué me gusta? ¿Qué sé hacer bien? ¿Qué me cuesta? ¿En qué puedo ayudar a los demás? ¿Qué puedo aportarles? ¿En qué necesito ayuda? ¿Qué me gustaría aprender?».
- Hacer planes de colaboración, explicarse buenas prácticas de las diferentes aulas, etc.

Se vive cierta presión por parte de la comunidad y de la escuela para aumentar los contenidos

Debido en parte a este hecho, se utilizan más los libros de texto por cierto temor a no trabajar contenidos importantes

- Las medidas de evaluación institucional han influido en esta presión.
- Trabajar criterios en el uso diversificado y flexible de los materiales curriculares. Se deben tener criterios consensuados para poder explicarlos a las familias.
- Seleccionar materiales flexibles y funcionales, que no sean excesivamente ambiciosos o exhaustivos. Se constata la necesidad de que las editoriales creen materiales más diversificados y flexibles.

3. OTRAS POSIBILIDADES DE MEJORA

Aprovechar la buena disposición de las familias para avanzar hacia una escuela inclusiva implicando a toda la comunidad

- Explicar más lo que se hace en relación con la atención a la diversidad a las familias.
- Trabajar el proceso hacia una escuela inclusiva con las familias, con la ayuda de los materiales de Booth y Ainscow (2002).
- Implicar a las entidades que colaboran con la escuela, los profesores de extraescolar, los monitores, etc.,

Aprovechar la sensibilización creada con este trabajo para profundizar en la atención a la diversidad y la inclusión en las aulas y en el centro

- Avanzar en la implicación de todo el equipo educativo en la atención a la diversidad, destinando más tiempo a trabajar estos temas y haciendo un asesoramiento sobre la escuela inclusiva para progresar en el uso de metodologías más inclusivas en el aula (especialmente en el trabajo cooperativo).
- Hacer una reunión mensual de ciclo destinada a la inclusión en el aula y a la atención a la diversidad, coordinada desde la comisión de atención a la diversidad.

Consolidar el centro de recursos para la atención a la diversidad y mejorar la divulgación y recogida de los recursos

- Trabajarlo más entre los maestros de apoyo y en la comisión de maestros de apoyo como divulgadores de los recursos existentes.
- ¿Colaboración de una administrativa para préstamo y seguimiento?
- ¿Tener los materiales en cada ciclo y que cada coordinadora, junto con el maestro de apoyo, lo divulguen y gestionen?

Propuestas para hacer escuelas más inclusivas

Como he comentado en otro momento, en este libro he expuesto una manera de trabajar que, al mismo tiempo, es una propuesta para avanzar hacia escuelas más inclusivas, sin dejar de ser eficaces. Escuelas preocupadas por la mejora y el aprendizaje de todo su alumnado, sean cuales sean sus capacidades; tanto los alumnos que tienen más dificultades para aprender como aquellos que no tienen ninguna dificultad. Con la diferencia de que hay que dedicar especial cuidado a los que presentan más barreras para el aprendizaje y la participación. Con ellos, se requiere una observación más sistemática a fin de detectar estas barreras e intentar disminuirlas, tanto si provienen del propio alumno como si provienen de los contextos en que se hallan inmersos.

Propuestas para los centros educativos

A continuación enumeraré algunas propuestas que hay que tener en cuenta para avanzar hacia prácticas más inclusivas como centro, a partir de la experiencia analizada y, sobre todo, desde una perspectiva institucional.

Apoyo dentro del aula

- Optar por hacer el apoyo dentro del aula como criterio general.
- Los maestros de apoyo se convierten en una ayuda para los maestros curriculares y, sobre todo, para los tutores –por su función tutorial y porque son ellos los que imparten las instrumentales–, facilitándoles estrategias y colaborando para avanzar hacia metodologías que contemplen la diversidad en el aula.
- Se evita la delegación de la atención a los alumnos con más dificultades en los especialistas. Todos los maestros se implican con todos los alumnos de la misma manera.
- Dar soporte a los maestros de apoyo y evitar excesivas separaciones entre ellos (los de educación especial, los de refuerzo, etc.). Es mejor evitar la intervención de diversos maestros de apoyo en un mismo grupo-clase, ya que dificulta que conozcan bien a los alumnos. Cuantos más maestros pasan por el grupo, menos tiempo están con ellos y menos los conocen ni conocen la dinámica del grupo. También perjudica a la necesaria coordinación entre profesores.

«Hacer escuela»

- Apoyar de manera especial, tanto desde dentro (equipo directivo) como desde fuera (padres, asesores, Inspección, Administración, comunidad, etc.), la creación de culturas institucionales inclusivas.
- Ir dotándose de espacios, de maneras de hacer, de procedimientos, de instrumentos y de documentos de escuela que faciliten la creación de una cultura inclusiva en la que todos los maestros participen (véase el capítulo 4 «El ámbito institucional», en la página 55).
- Que todos los maestros se impliquen en el proceso de mejora del centro para avanzar hacia una escuela inclusiva. Cada uno desde su rol y función, todos han de ir aprendiendo a atender la diversidad en los contextos ordinarios, sin separar a los alumnos según etiquetas o dificultades.
- Implicar a la comunidad educativa y a quienes colaboran con la escuela en valores, actitudes y medidas que favorezcan una escuela más inclusiva.

Comisión de atención a la diversidad

- Es un espacio y grupo imprescindible en cualquier escuela que quiera avanzar hacia la atención de todo el alumnado, especialmente del que más lo necesita.
- Está formada generalmente por jefe de estudios, maestros de educación especial, maestros de apoyo que la escuela libera para atender la diversidad y asesora psicopedagógica del equipo de sector. Periódicamente o de manera

ocasional participan en ella otros maestros o profesionales (director, asistente social, logopeda, coordinadores de ciclo, etc.).

- Es un espacio de revisión y puesta en común de la tarea de los maestros de apoyo. Facilita que se hable de sus funciones y estrategias, que se vaya dando a conocer su labor y que se comparta con todos los demás maestros y personal de la escuela.
- Es un espacio para hacer el seguimiento de los alumnos y alumnas con dificultades y para la coordinación entre los diferentes profesionales.
- Se pueden celebrar reuniones con periodicidad quincenal y más a menudo a principio y a final de curso, según el número de alumnos y de maestros (véanse funciones y funcionamiento de esta comisión en el apartado «La comisión para la atención a la diversidad» del capítulo 4, en la página 67).

Equipos directivos implicados en la atención a la diversidad

- Potenciar equipos directivos cohesionados e implicados con la voluntad de hacer escuela y avanzar hacia la inclusión.
- Equipos directivos que saben buscar apoyos, que aprovechan los recursos de que disponen y que tienen una función importante de liderazgo, de estímulo y de control y seguimiento de los acuerdos que se adoptan.

Trabajar en colaboración

- Avanzar en el trabajo de colaboración entre los maestros, dentro de la escuela y con el resto de profesionales que colaboran en estos aspectos.
- Avanzar en el trabajo en red, tanto con todos los implicados como con las familias.
- Trabajar de manera cooperativa dentro y fuera del aula.
- Crear espacios y tiempos específicos para hablar de cómo se atiende la diversidad en el centro, las cosas en las que se avanza, los problemas que se encuentran, las soluciones intentadas por parte de los diferentes implicados, los éxitos y los fracasos... En reuniones de los dos maestros que trabajan juntos en el aula, en reuniones de ciclo, en reuniones de la comisión de atención a la diversidad, en reuniones de claustro, en los diferentes seminarios y asesoramientos de formación por áreas... Una constatación de este trabajo es que, si no se crean estos espacios, se pueden hacer muchas cosas en el aula, pero, al hablar poco de ellas, no se facilita la mejora global del centro.

Aprender a priorizar

- Esto es muy importante. No se puede hacer todo, hay que priorizar como escuela, en el aula y con los alumnos; en relación con los objetivos que se persiguen y los contenidos que se priorizan.
- Parece evidente, pero en el día a día, ya sea por el uso de los libros de texto, ya sea por las programaciones con extensas listas de contenidos, por la presión social de no dejar nada de lado, etc., es muy frecuente que se pierda el referente de las prioridades y se dé importancia o se dedique excesivo tiempo a actividades o contenidos no prioritarios.

- Priorizar significa tomar decisiones, dejar cosas de lado, y a veces esto es arriesgado y puede generar críticas. Pero no todo tienen la misma importancia y hay que correr el riesgo de equivocarse. Hay que priorizar en los acuerdos de centro (por ejemplo a la hora de decidir qué contenidos se trabajarán cuando el apoyo se haga en el aula), en la propuesta del aula y en los planes personalizados de los alumnos.

Organización funcional del tiempo

- Especialmente importante es la organización del tiempo. Puede facilitar o complicar mucho el trabajo en colaboración necesario para atender a la diversidad.
- El tiempo es necesario para facilitar la coordinación entre maestros; para que el apoyo se dé en áreas y contenidos prioritarios; para que sea posible hacer reuniones cuando es necesario entre maestros, con la asesora psicopedagógica y con otros profesionales; para planificar las sesiones en el aula, para hacer los planes personalizados; para evaluar lo que se hace; para modificar; para hablar con los alumnos; para hacer entrevistas con los padres; para adaptar los materiales, etc.
- Todas estas tareas requieren tiempo; tiempo que puede estar previsto en el horario de inicio de curso (la coordinación entre maestros, las reuniones de ciclo, las sesiones de apoyo, etc.) o que a veces habrá que sacarse de otras actividades, sustituyendo a los maestros en la hora de clase para que puedan hacer aquella reunión urgente y que hay que priorizar.
- En el apartado del capítulo 4 «La organización de los horarios» (véase página 72) se trata este tema con mayor profundidad.

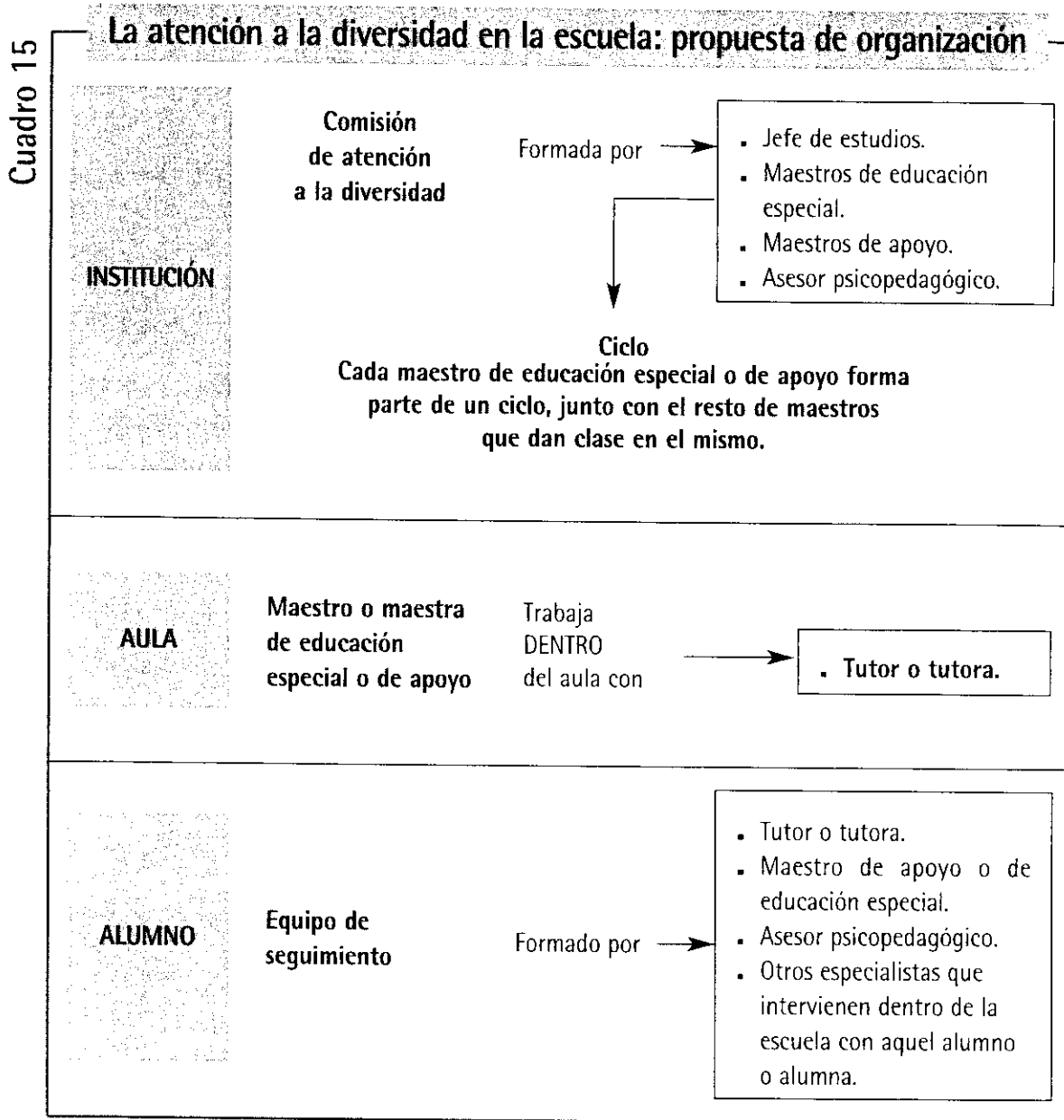
Evaluación

- La evaluación es indispensable en este proceso de mejora hacia escuelas inclusivas. Es importante tener criterios que nos guíen, pero también necesitamos instrumentos para evaluar las prácticas.
- Evaluación formativa a lo largo de las actividades que se hacen y a lo largo del curso, y evaluaciones sumativas al final de un proceso y a final de curso para ir regulando las planificaciones posteriores y mejorando el funcionamiento del centro, las dinámicas de colaboración y el aprendizaje del alumnado.

Favorecer que todo el profesorado conozca mejor a los alumnos con más barreras para el aprendizaje y la participación, y que hablen de ellos

- Crear espacios y tiempo para hablar de los alumnos con más barreras para el aprendizaje y la participación entre los maestros implicados. Hacer planes personalizados que guíen la intervención educativa con estos alumnos y seleccionar los objetivos y los contenidos prioritarios de manera que se priorice su inserción en la sociedad, su autonomía y su calidad de vida.
- Implicar a los propios alumnos y alumnas, sus familias y otros profesionales para que colaboren en el desarrollo y concreción de su plan personalizado.
- Evitar las etiquetas para definir a los alumnos. Hablar de sus necesidades educativas, de su futuro, de lo que necesitan para crecer y avanzar.

El cuadro 15 recoge una propuesta de organización en relación con la atención a la diversidad, teniendo en cuenta a los profesionales que intervienen más directamente en ella.



Propuestas generales y para la Administración

Favorecer procesos de mejora hacia escuelas inclusivas con participación de todos los profesores y agentes educativos

- Caminar hacia escuelas más inclusivas tiene que ser un proceso de las escuelas con toda la comunidad escolar implicada. No puede ser sólo cosa de unos pocos. Todo el mundo debe estar implicado en ese proceso de la misma manera y todos necesitan formación y asesoramiento.

Hacer una apuesta decidida por la inclusión en la escuela y en la sociedad

- Apostar políticamente por la inclusión en los centros educativos, en la sociedad y en el mundo laboral.
- Que el alumnado pueda matricularse en la escuela de su barrio y que disponga de los recursos necesarios en la escuela en la que se matricula.
- Favorecer que los centros de educación especial se vayan reconvirtiendo progresivamente en centros de apoyo de educación especial para las escuelas ordinarias, vinculándolos al trabajo en red de zona.

Apoyo institucional a los centros

- Dar apoyo institucional a los centros educativos y a los equipos directivos, de manera especial a aquellos que apuestan por la inclusión. Hacer un seguimiento de sus experiencias y dotarlos de los recursos y la formación necesarios.
- Ayudarles a «hacer escuela» disminuyendo los cambios de personal y colaborando en la creación de equipos estables implicados en un proyecto común.
- Los recursos para la diversidad han de mantener un equilibrio entre «ser para el alumno» y «ser del centro». Ciertos recursos acompañan al alumno, pero hay que ir revisando su utilización y funcionalidad, y proponiendo modificaciones cuando hay cambios o se producen desequilibrios dentro del centro. Esto puede hacerse si existe una comisión de atención a la diversidad que conoce las necesidades de las diferentes aulas de la escuela, de lo contrario, es difícil disponer de criterios objetivos para decidirlo.

Promover normativas inclusivas en la escuela

- Impulsar normativas que prioricen la atención a todos los alumnos y alumnas dentro de su grupo de compañeros y dentro del aula, y separar a los alumnos únicamente para aprendizajes muy concretos que no pueden ser trabajados dentro de la clase. Favorecer claramente y de manera explícita la intervención de los maestros de apoyo en el aula ordinaria.
- Impulsar la constitución de una comisión de atención a la diversidad en todas las escuelas, tal como ya se propone para secundaria.

Los maestros de educación especial han de ser un recurso de apoyo y de asesoramiento para todos los demás maestros

- Los maestros de educación especial han de convertirse en un apoyo para todos los demás docentes. Hay que evitar depositar en ellos todo el saber sobre la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, ya que esto inhibe la capacidad educativa del resto de maestros en relación con estos alumnos.
- Favorecer el aprendizaje de todos los docentes para construir aulas y escuelas más inclusivas, y evitar una excesiva especialización de los maestros de educación especial que puede favorecer la delegación de los demás maestros en ellos para educar a los alumnos con más barreras para el aprendizaje y la participación.
- Los maestros de apoyo han de ser un recurso para ayudar a todos los maestros a avanzar hacia escuelas más inclusivas, pero no pueden hacerlo solos.

Formación para el profesorado

- Hacer actividades de formación sobre la escuela inclusiva y la atención a la diversidad para todo el profesorado y para los equipos directivos.
- Promover el conocimiento y la divulgación de «buenas prácticas».
- Promover el intercambio de experiencias en el ámbito de zona.
- Promover que en los seminarios de formación sobre didácticas se aporten criterios, recursos y metodologías que tengan en cuenta la diversidad del aula. Una constatación curiosa de este trabajo es que en los seminarios que se realizan en relación con diferentes áreas, generalmente no se tratan las estrategias y metodologías para atender la diversidad en el aula. Excepto ciertas excepciones, generalmente se hacen recomendaciones genéricas en este sentido, pero pocas propuestas para aplicar en el aula.

Dispositivos de apoyo y de asesoramiento especializados

- Cuando se precisan saberes especializados, es necesario disponer de servicios de apoyo y asesoramiento especializados como los actuales Centros de Recursos para Deficientes Auditivos (CREDA), el Equipo de asesoramiento psicopedagógico para deficientes visuales o la Unidad de Técnicas Augmentativas de Comunicación, Habilidad y Acceso al Ordenador (UTAC). Éstos pueden colaborar en la evaluación de ciertos alumnos y aportar orientaciones.
- Disponer de otros servicios que puedan asesorar a los asesores, psicopedagogos y al profesorado ante determinadas patologías o enfermedades concretas (epilepsia, autismo, enfermedades crónicas diversas, etc.).

Favorecer la colaboración de los equipos de asesoramiento psicopedagógico con los centros educativos

- Los equipos psicopedagógicos son un buen recurso que tiene la Administración para ayudar a los centros a avanzar hacia escuelas más inclusivas. Se trata de servicios bastante «originales» que no se dan en otras realidades y países, y que facilitan mucho el trabajo en red dentro de su zona de actuación. Hay que reforzar su papel de agentes de cambio en colaboración con los centros educativos y con los demás servicios y estamentos de la Administración.
- Formación para estos equipos y para todos los servicios educativos a fin de que puedan asesorar a los centros para avanzar hacia escuelas más inclusivas.
- Favorecer que los asesores psicopedagógicos de los equipos psicopedagógicos participen en la comisión de atención a la diversidad del centro y que presten apoyo a la escuela como institución, colaborando con el equipo directivo y con el equipo educativo en actividades de innovación y formación.

Favorecer un trabajo en red de los diferentes servicios

- Favorecer que los diferentes servicios trabajen en colaboración a partir de sensibilizar a los profesionales hacia culturas de colaboración.
- Diseñar organizaciones territoriales que favorezcan el conocimiento mutuo entre los servicios y dotarlas del tiempo necesario para llevar a cabo las reuniones y comunicaciones necesarias.

Bibliografía

Libros

- AA.W. (2000): *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona. Graó.
- (2005a): «Modalitats d'inclusió escolar dels alumnes amb discapacitat a debat». Documento elaborado por ACPEAP, FAPAC, FAPAES y PCEI. *Àmbits de psicopedagogia*, 14, pp. 20-27.
- (2005b). «Anàlisi de la situació actual de l'atenció a la diversitat a Catalunya i propostes de l'ACPEAP per avançar cap a una escola més inclusiva». Documento elaborado por una comisión de la ACPEAP sobre escuela inclusiva. *Àmbits de psicopedagogia*, 14, pp. 28-37.
- AINSCOW, M. (2004): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.
- AINSCOW, M.; BERESFORD, J.; HARRIS, A.; HOPKINS, D.; WEST, M. (2001): *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid. Narcea.
- AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTWORTH, G.; WEST, M. (2001): *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid. Narcea.
- ANTÚNEZ, S. (1993): *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona. ICE/Horsori.
- (1996): «Los centros educativos como contexto de la intervención psicopedagógica», en MONEREO, C.; SOLÉ, I.: *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza Psicología.
- AUSLOOS, G. (1998): *Las capacidades de la familia. Tiempo, caos y proceso*. Barcelona. Herder.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. (2006): *Enseñar y aprender en educación infantil*. Barcelona. Graó. (6.ª edición revisada y actualizada.)
- BOLÍVAR, A. (2002): *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid. Síntesis educación.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid. La Muralla.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2002): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid. Universidad Autónoma. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- BRONFERBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- CAMPION, J. (1987): *El niño en su contexto. La teoría de los sistemas familiares en psicología de la educación*. Barcelona. Paidós/MEC.
- CANEVARO, A. (2001): «Per una didattica dell'integrazione», en IANES, D.: *Didattica speciale per l'integrazione*. Trento. Erickson.
- (2004): «La formazione degli insegnanti per l'inclusione». *L'integrazione scolastica e sociale*, 3 (2).

- CANEVARO, A.; IANES, D. (2003): *Diversabilità. Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*. Trento. Erickson.
- CARBONELL, E.; BATLLORI, M.; MUÑOZ, J.; SALTÓ, A. (2004): «Inclusió educativa d'alumnat amb greus barreres a l'aprenentatge i la participació, també a l'ensenyament secundari». *Suports*, 8(2), pp. 132-147.
- CIRILLO, S. (1994): *El cambio en los contextos no terapéuticos*. Barcelona. Paidós.
- COLL, C. (1986): *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- (coord.) (1999): *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona. ICE/Horsori.
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (2002): *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza editorial. (2.ª edición.)
- COLLICOTT, J. (2000): «Posar en pràctica l'ensenyament multinivell: estratègies per als mestres». *Suports*, 4(1), pp. 87-100.
- COLOMINA, R.; ONRUBIA, J. (2002): «Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos», en COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (comp.): *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza editorial. (2.ª edición.)
- COWNE, E. (2003): *Developing inclusive practice. The SENCO's role in managing change*. London. David Fulton Publishers.
- CUOMO, N. (1999): *La integración escolar. Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- ECHETA, G. (2003): «¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos». Ponencia presentada en el congreso «La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela inclusiva vasca».
<<http://www.gipuztik.net/ge/>>.
- FENEYROU, R. (1990): «Avaluació i diferenciació». *Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de Catalunya*, 73.
- (1991): «Incidències psicològiques de l'avaluació». *Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats de Catalunya*, 74.
- FIORENZA, A.; NARDONE, G. (2004): *La intervención estratégica en los contextos educativos*. Barcelona. Herder.
- FULLAN, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona. Octaedro.
- GARCÍA SÁNCHEZ, J.N. (1995): *Manual de dificultades de aprendizaje*. Madrid. Narcea.
- GINÉ, C. (coord.) (2003): *Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials*. Barcelona. Edicions de la UOC.
- (2005): «El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva», en MONEREO, C.; POZO, J.I.: *La práctica del asesoramiento a examen*. Barcelona. Graó.
- HANKO, G. (1993): *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias*. Madrid. Paidós.
- HARGREAVES, A. (1994): *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Madrid. Morata.

- HUGUET, T. (1993): «Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros desde una perspectiva constructivista». *Aula de Innovación Educativa*, 19, pp. 70-78.
- (2005): «Evaluación psicopedagógica del alumnado y trabajo en red», en BONALS, J.; SÁNCHEZ-CANO, M. (coord.): *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona. Graó.
- (2005): *Alumnes i professors aprenem dins l'aula. Una experiència inclusiva*. Memoria de la licencia de estudios otorgada por el Departament d'Educació. Curso 2004-05.
- IANES, D. (2004): *La diagnosi funzionale secondo l'ICF. Il modello OMS, le aree e gli strumenti*. Trento. Erickson.
- IANES, D.; CELI, F.; CRAMEROTTI, S. (2003): *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita. Guida 2003-2005*. Trento. Erickson.
- JOHNSON, R.T.; JOHNSON, D.W. (1997): «Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu». *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 1, pp. 54-64.
- MARCHESI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. (1990): *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid. Alianza editorial.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. (2000): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza editorial.
- MARTIN, E.; COLL, C. (2003): *Aprender contenidos, desarrollar capacidades*. Barcelona. Edebé.
- MAURI, T.; SOLÉ, I.; DEL CARMEN, L.; ZABALA, A. (1990): *El curriculum en el centro educativo*. Barcelona. ICE/Horsori.
- MIQUEL, E. (2002): *La docència compartida com a recurs d'atenció a la diversitat a l'educació secundària obligatòria. L'organització del treball col·laboratiu de dos professors a l'aula*. Tesina (no publicada) del Departament de Psicologia de l'Educació. UAB.
- MIRAS, M. (2002): «Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar», en COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A.: *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la educación escolar*. Madrid. Alianza editorial. (2.ª edición.)
- MONEREO, C. (coord.) (1998): *Instantànies. Projectes per a atendre la diversitat educativa*. Barcelona. Edicions 62. Llibres a l'Abast.
- MONTÓN, M.J. (2003): *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar: orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona. Graó.
- MORIN, E.; ROGER, E.; DOMINGO, R. (2003): *Educación en la era planetaria*. Barcelona. Gedisa.
- OCDE (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona. Paidós/MEC.
- ONRUBIA, J. (coord.) (2004): *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Barcelona. Graó. (Biblioteca de Aula.)
- PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: investigación y formación*. Argentina. Cincel.
- (2004): «Grupos de apoyo entre docentes». *Cuadernos de Pedagogía*, 331, pp. 66-69.
- PARRILLA, A.; GALLEGU, C. (1999): «Cómo pueden los profesores ayudar-se entre sí: el desafío del trabajo compartido». *Revista de Educación Especial*, 25, pp. 55-69.

- PAVONE, M. (2004): *Personalizzare l'educazione*. Brescia. La Scuola.
- PEDRAGOSA, O.; PUJOLÀS, P. (2003): *El procés d'individualització de l'atenció a les persones amb discapacitat en el marc de la Comissió CTIC: una proposta de protocol*. Vic. Universitat de Vic. Laboratori de Psicopedagogia. (Documento no publicado.)
- PÉREZ CABANÍ, M.L.; CARRETERO, M.R.; JUANDÓ, J. (2001): *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*. Barcelona. Graó. (Biblioteca de Aula.)
- PERRENOUD, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó. (Biblioteca de Aula.)
- PORTER, G.L. (2001): «Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència». *Suports*, 5(1), pp. 6-14.
- (2003): «El reto de la diversidad y la integración en las escuelas». *Aula de Innovación Educativa*, 121, pp. 37-42.
- PUJOLÀS, P. (2003): *Aprender juntos alumnos diferentes*. Vic. Eumo.
- SÁNCHEZ, E.; GARCÍA, J.R. (2005): «Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace», en MONEREO, C.; POZO, J.I.: *La práctica del asesoramiento a examen*. Barcelona. Graó.
- SELVINI PALAZZOLI, M. Y OTROS (1986): *Al frente de la organización. Estrategias y tácticas*. Buenos Aires. Paidós.
- SOLÉ, I. (1993): «Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje», en COLL, C.: *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.
- (1998): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona. ICE/Horsori.
- STAINBACK, S. (2001): «L'educació inclusiva: definició, context i motius». *Suports*, 5(1), pp. 18-25.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (2004): *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid. Narcea.
- STAKE, R.E. (1999): *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- THARP, R.; ESTRADA, P.; SOLL DALTON, S.; YAMAUCHI, L. (2002): *Transformar la enseñanza*. Barcelona. Paidós.
- VIGOTSKY, L.S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- (1984): «Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar». *Infancia y aprendizaje*, 27-28, pp. 195-118. (Edición original: 1956.)
- VILLASANTE, T.; MONTAÑÉS, J.; MARTÍ, J. (2000): *La investigación social participativa*. Mataró. El Viejo Topo.
- WARNOCK, M. (1978): *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London. HMSO.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J.H.; JACKSON, D.D. (1983): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona. Herder.
- WATZLAWICK, P.; WEAKLAND, J.H.; FISCH, R. (1994): *Cambio. Formación y solución de los problemas humanos*. Barcelona. Herder.
- WERTSCH, J. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós.
- WOODS, P. (1989): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós/MEC.

Revistas

- Aula de Innovación Educativa*, 121 (2003): «Experiencias de inclusión: una escuela para todos».
- Cuadernos de Pedagogía*, 331 (2004). Monográfico: «Escuelas inclusivas».
- Cuadernos de Pedagogía*, 345 (2005). Monográfico: «Cooperar para innovar».
- Cuadernos de Pedagogía*, 346 (2005). Monográfico: «Escuelas inclusivas: el proyecto Roma».
- Escuela Española. Temáticos Escuela*, 13 (2005). «Educación inclusiva».
- L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 2/1 (2003). Monográfico: «A che punto siamo con la integrazione?».
- L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 3/1 (2004). Monográfico: «L'integrazione degli studenti disabili in Europa: un processo in evoluzione».
- L'Integrazione Scolastica e Sociale*, 3/2 (2004). Monográfico: «La formazione degli insegnanti per l'inclusione».
- Superts*. Vol. 5, 1 i 2. Primavera y otoño 2001.

Páginas web

- Páginas del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya sobre diversidad y necesidades educativas especiales: <<http://www.xtec.es/dnee>>; <<http://www.xtec.es/eap>>; <<http://www.xtec.es/creda>>
- Congreso «La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva (2003): <<http://www.gipuztik.net/ge/>>
- Directorio de recursos para la atención a la diversidad. Consejería de Educación y Cultura de Murcia: <<http://www.needirectorio.com/>>
- Asociación europea de personas con discapacidad intelectual y sus familias: <<http://www.inclusion-europe.org/>>
- European Agency for Development in Special needs Education: <www.european-agency.org>
- Recursos para las personas con discapacidades. (Bolonia): <<http://www.edubo.it/sez/pag66.htm>>
- Editorial con publicaciones sobre la integración y la atención a los alumnos con discapacidad: <<http://www.erickson.it/erickson/home.do>>
- Página web con enlaces en los centros de documentación para la integración de Italia: <<http://www.comune.modena.it/cdh/cdi.html>>
- Proyectos para reducir los hándicaps a través de la informática. (Bolonia): <<http://www.asphi.it/>>
- Página web dedicada al hándicap de la provincia de Bolonia: <<http://www.provincia.bologna.it/handicap/index.html>>
- Asociación profesional de maestros de soporte especializados de Emilia-Romagna (APISS): <<http://www.comune.fe.it/apis/>>
- Federación de asociaciones de docentes para la integración escolar (FADIS): <<http://www.integrazionescolastica.it/cat/1>>

- Página sobre los hándicaps y la escuela:
<<http://www.edscuola.com/archivio/handicap/index.html>>
- Información sobre aspectos diversos relacionados con la discapacidad (asociaciones, recursos, empresas, deportes, etc.):
<http://www.sharelook.it/societa_e_cultura/disabili.html>
- Department of Special Education. University of Northern Iowa (USA):
<<http://www.uni.edu/coe/inclusion/>>
- Toronto (Canadá): <<http://www.inclusion.com/>>