



Una propuesta de aula inclusiva. Estudio de caso

A proposal for inclusive classroom. Case study

Emilio Crisol Moya

Universidad de Granada, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 7 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 5 de diciembre de 2015

Fecha de revisión: 14 de abril de 2016

Fecha de aceptación: 30 de diciembre de 2016

Crisol, E. (2016). Una propuesta de aula inclusiva. Estudio de caso. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 7(1). 246 – 266.



Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 7 (1)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Una propuesta de aula inclusiva. Estudio de caso

A proposal for inclusive classroom. Case study

Emilio Crisol Moya, Universidad de Granada, España
ecrisol@ugr.es

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. El trabajo que a continuación se presenta, tiene como objetivo general, comprobar el nivel de inclusividad de las aulas de Educación Primaria de un centro concreto. Tras el análisis se percibe que el centro tiende a un proceso hacia la inclusión lento pero progresivo, que requiere de la toma de conciencia y responsabilidad por parte del profesorado para así llevar a cabo un conjunto de innovaciones que afectan tanto a nivel organizativo como didáctico aportando para ello la propuesta de intervención para para la mejora e instauración de aulas inclusivas del mismo.

Abstract

In order to build a new culture for people with special educational needs, inclusive school appears as a response that not only recognizes, but also appreciates the diversity of students. The inclusive school is focused on the development of the potential of each other, and not in their difficulties. The general objective of the work presented here is to check the level of inclusiveness of primary school classrooms in a particular center. After the analysis, it is perceived that the center tends to a process towards to inclusion that it is slow but progressive. This process requires awareness and responsibility by teachers in order to carry out a set of innovations that affect both organizational and educational level. This proposal provides an intervention for the improvement and establishment of inclusive classrooms.

Palabras clave

Educación; Necesidades Educativas Especiales; Aula; Calidad; Alumnado; Profesorado; Organización

Keywords

Education; Special Educational Needs; Classroom; Quality; Students; Teachers; Organization

1. Introducción

En las últimas tres décadas han aparecido distintas 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 (Agut, 2010). Es desde ésta último, desde la que se comienza aquí a plantear como una cuestión de derechos humanos y de equidad, siendo aquí la diversidad un valor educativo. En este sentido, 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. Desde esta perspectiva, 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 un 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).

En este sentido y aproximándose a nuestro objeto de estudio, determinar qué aspectos didácticos y organizativos son los acorde para poder considerar que un aula es un espacio inclusivo, como afirma Carrión (2001) el procedimiento de enseñanza y aprendizaje ha de considerarse como un proceso de vida basado en el valor de la diversidad. En este caso, se parte de un 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; siendo para ello necesario desarrollar actividades de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque interactivo, de intercambio permanente, continuo y activo entre las personas que configuran el grupo-clase, es decir, de profesores/maestros con alumnos y entre alumnado.

Esto hace que la interacción se convierta en el soporte instrumental de la cooperación que debe presidir toda la vida del aula. En este caso nos identificamos con la concepción de una “Educación para todos y todas”, sin exclusiones, en cuyas aulas convivan y aprendan alumnos y alumnas con distintas condiciones sociales, culturas, capacidades e intereses. Como apunta Fernández Batanero (2005-2006), “Cada uno/a llega con su mochila” y este debe ser acogido con lo que trae y lo que es. Significa esto que la Escuela Inclusiva no está destinada al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), incluidas las Necesidades Educativas Especiales (NEE), sino a: alumnos y alumnas con deficiencia y sin ellas, con dificultades de aprendizaje y sin ellas, de distintas culturas, que proviene de familias con diferentes niveles socioeconómicos, distintas religiones, distintos sistemas de valores, etc.

Se trata en definitiva, de promover una Educación Inclusiva que atienda a todos el alumnado sin excepción ni etiquetas (León, 2012), esté escolarizado 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.

En este sentido, el entorno educativo ha de tener capacidad para generar respuesta no ante un déficit categorizado, sino ante las necesidades y características de las personas que los componen, así eliminaríamos como apunta Berruezo (2006) “(...) las barreras que impiden la participación de determinadas personas o grupos dominantes o mayoritarios, situando la práctica de la inclusión o la excusión en diferentes ámbitos y niveles”. Pero para ello se requiere cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias (Huguet Commelles, 2006) que tiendan a un planteamiento 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. Dicho en palabras de Matsuura (2008), la Educación Inclusiva necesita de un enfoque que transforme los sistemas educativos de mejora, mejorándose así 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 para promover un aprendizaje exitoso.

2. 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 suelen pasar la mayor parte del tiempo (Darling-Hammond, 1998), de ahí que jueguen 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. Pero para que una escuela sea inclusiva, debemos partir del convencimiento y de la adquisición del compromiso de que ésta sea un espacio democrático que promociona la igualdad de oportunidades entre sus escolares poniendo en valor las diferencias, a partir de la identificación de barreras para la participación, socialización y aprendizaje de cada uno de los alumnos y alumnas que se incardinan en un determinado contexto escolar, y la posterior implicación en un trabajo sistemático y reflexivo para concretar y practicar las propuestas que lleven al cambio (Pegalajar, 2015).

Las investigaciones vienen demostrando desde hace tiempo que la coexistencia de niños con y sin NEE es beneficiosa para todo el grupo clase. Demostrándose así, que el alumnado con NEE escolarizado en aulas ordinarias alcanza mejores resultados académicos que los que cursan sus estudios en aulas especiales Agut (2010). Con respecto al alumnado que no presenta NEAE y están integrados en aulas inclusivas, de igual forma, tampoco sufren retrasos académicos ni en su desarrollo socio-emocional (Barrio de la Puente, 2009). Igualmente Alba (2014), advertía con sus experiencias de aprendizajes cooperativos en aulas inclusivas, del aumento de las posibilidades de participación de todo el alumnado, dándole protagonismo en el aprendizaje de los compañeros y compañeras, repercutiendo positivamente en el propio.

A nivel internacional, numerosos autores citados por Wehmeyer (2009): Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup y Little, 2008; Wehmeyer, Bashinski y Bovaird, 2007, y Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker y Agran, 2003, demuestran que son las aulas ordinarias en las que deben escolarizarse los alumnos/as con discapacidades para alcanzar los estándares generales del currículo diseñado para todos y todas. Si bien es cierto, que si queremos que los estudiantes con discapacidad accedan a un currículum general, deberemos procurarlo en un contexto general, incluyendo una enseñanza de alta calidad y modificaciones en el currículo.

Las principales características de un aula, siguiendo a Stainback y Stainback (1999) son: filosofía del aula, reglas en el aula, instrucción acorde a las características del alumnado, y apoyo dentro del aula ordinaria. En base a ello, las características anteriormente mencionadas, el aula inclusiva debe ser un lugar en el que el trabajo cotidiano debe contemplar (Giangreco, Cloninger, Dennis y Edelman, 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). Características que se respaldan en los principios del aula inclusiva, que en este caso atendiendo a Ainscow y Miles (2008), la organización escolar y la práctica del aula deben regirse por principios generales como: a) La eliminación de las barreras estructurales entre los distintos grupos de estudiantes y el personal; b) El desmantelamiento de programas, servicios y especialidades aislados; c) El desarrollo de enfoques pedagógicos (como los enfoques constructivistas y el aprendizaje cooperativo) que permita al alumnado a aprender juntos y no separados.

Al igual 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.

Por otro lado, desde la perspectiva de Parrilla, Moriña y Gallego (2008) se señalan como condiciones del aula inclusiva las siguientes:

- 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 estas dos perspectivas, así como de otras que a continuación mostramos, se presentan (Tabla 1), las características del aula inclusiva.

Tabla 1.
Características del aula inclusiva

| 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 “ <i>expertos</i> ” 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. | Giangregio (1994) |
| Tienden a enfatizar la atmosfera social, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar las diferencias. | Parrilla, Moriña y Gallego (2008) |
| La instrucción que ofrece es acorde a las características del alumnado y sus necesidades, proporcionando apoyo para conseguir con éxito todos los objetivos del currículo. | 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, alumno, etc., en la participación de la escuela. | Ainscow (2005) |
| 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. | Parrilla, Moriña y Gallego (2008) |

A modo de síntesis, podemos caracterizar al aula inclusiva como:

- a) Clases que acogen la diversidad:
 - Establecen comunidades escolares que dan la bienvenida a la diversidad y que valoran las diferencias.
 - Tienden a enfatizar la atmósfera social, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar las diferencias.
 - Todo el alumnado pertenece y puede aprender en el aula ordinaria, al valorarse en ella la diversidad.
 - La diversidad fortalece la clase y ofrece a todos sus miembros oportunidades de aprendizaje
- b) La instrucción está acorde con a las características de todo el alumnado, en este caso, se le proporciona apoyo para conseguir con éxito los objetivos del currículo, de acuerdo a sus características y necesidades (no un currículo estándar).
- c) Fomento de una red de apoyo natural y cooperación, basada en metodologías como: tutoría entre compañeros; círculos de amigos; Aprendizaje cooperativo; colaboración profesional; enseñanza en equipo; equipos de ayuda a profesores y alumnado, etc.
- d) Apoyo dentro del aula. Cuando hace falta la ayuda de “*expertos*” para satisfacer las necesidades de un estudiante, el sistema de apoyo en el aula y el currículum es

modificado para ayudar no solo al estudiante necesitado, sino también a otros estudiantes que se puedan beneficiar.

- e) Autoridad compartida, siendo el profesorado un facilitador aprendizaje y de oportunidades de apoyo. Delegando así, la responsabilidad del aprendizaje en miembros del grupo, es decir autoriza a los estudiantes proporcionar apoyo y ayuda a sus compañeros, y que tomen decisiones acerca de su propio aprendizaje.

3. Contexto del estudio

El contexto en el que se desarrolla el trabajo es en un colegio Privado-Concertado de la ciudad de Granada (España), situado en la zona sur de la ciudad. Este es de línea 2 y atiende desde la Educación Primaria hasta la Educación Secundaria Obligatoria. El estudio y posterior propuesta de intervención que presentamos, se encuentra en el aula de 2º de Educación Primaria. La clase está compuesta por un total de 27 alumnos/as (11 niñas y 16 niños), distribuidos en el aula de forma individual. Con respecto al nivel de clase podemos observar que existen diferentes ritmos de aprendizaje, destacándose entre este, alumnado que presenta NEAE, y que a continuación detallamos:

- Alumno 1, que presenta un retraso madurativo en el lenguaje con un desfase de aproximadamente dos años respecto a sus iguales. Su nivel de atención es muy bajo y se muestra muy inquieto en los contextos de aprendizaje. Las medidas realizadas hasta ahora han sido una adaptación curricular significativa y recibir apoyo pedagógico durante cinco horas semanales y dos sesiones semanales de logopedia.
- Alumna 1, que presenta el síndrome de *Martin-Bell*. Igual que con el caso anterior se ha establecido una adaptación curricular significativa. La niña recibe apoyo pedagógico 5 horas a la semana.
- Alumna 2, que presenta el síndrome *Prader Willi* pero sigue el ritmo de la clase sin ningún problema, aunque a la hora de realizar las tareas lo realiza de manera más lenta que el resto de compañeros. Esta niña no tiene ninguna adaptación curricular ya que no se considera necesario debido a que llega a los objetivos mínimos establecidos pero presenta dificultades de aprendizaje superiores a la media de los sujetos de su edad por lo que recibe clases de apoyo con el objetivo de mejorar su competencia lingüística, desarrollo cognitivo y desarrollo de aprendizajes instrumentales básicos (lectura, escritura, actividades lógico-matemáticas, etc.). También recibe clases con la logopeda para establecer, favorecer, facilitar y potenciar la comunicación.

A continuación se muestra gráficamente la distribución de los espacios de la clase:

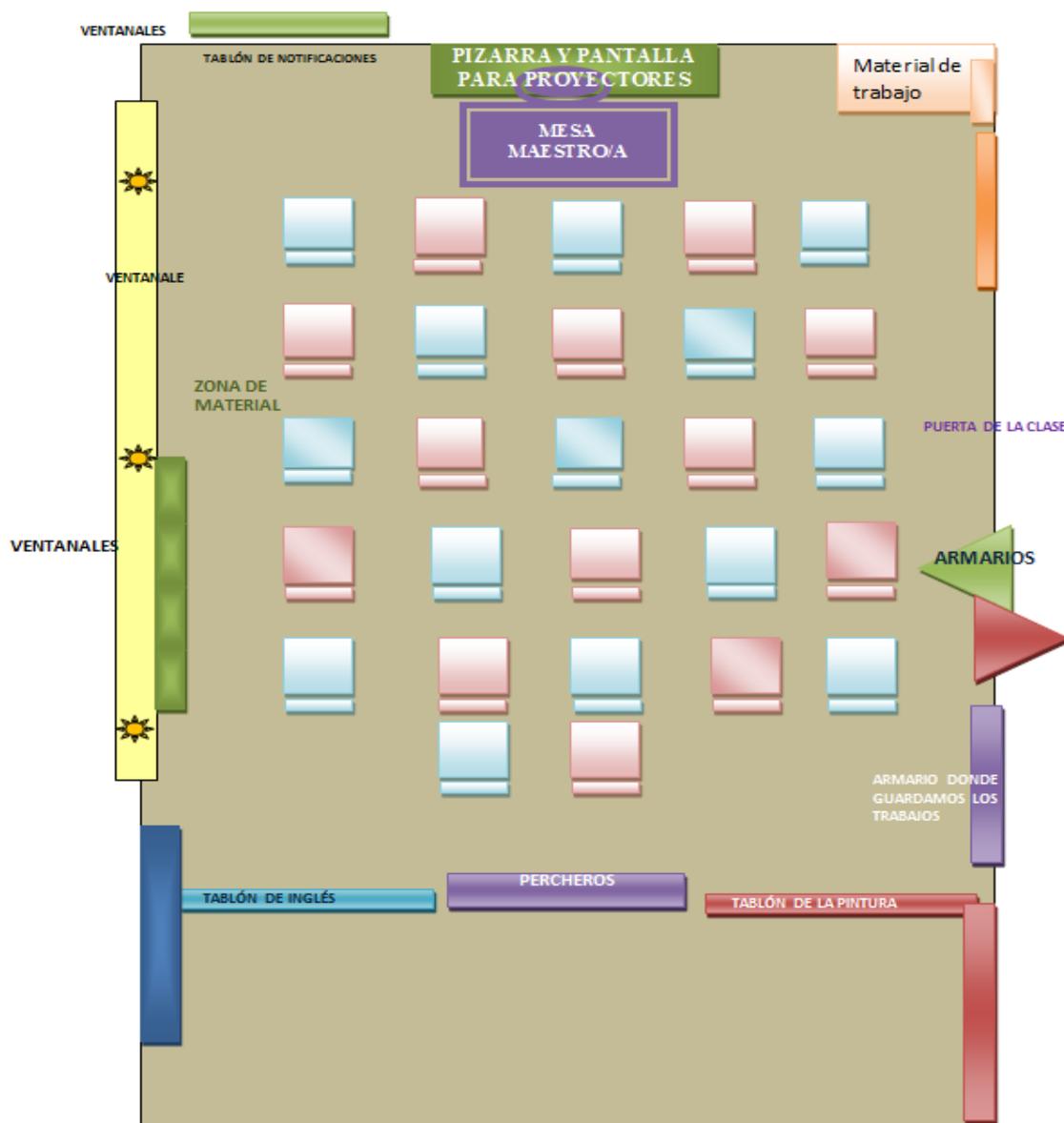


Fig 1. Distribución de los espacios de la clase

Como se puede apreciar en la figura anterior, la distribución de las mesas se encuentra establecida de forma individual dificultando así, el aprendizaje cooperativo debido a que su movilidad no se produce. Por otro lado, podemos observar que no presenta rincones de trabajo y que la materia y los recursos presentados son pocos. Se trata de una organización que tiende a homogeneizar los procedimientos estructurales (Fernández Batanero, 2005-2006):

- El alumnado es distribuido por grupos de edad, entendiéndose que todos los que tienen la misma edad, aprenden de la misma forma.
- La metodología es única para todo el grupo-clase.
- Los espacios horarios son idénticos, ¿acaso todos los estudiantes tardan lo mismo en adquirir la competencia de turno?
- Un año escolar, es lo que deben tardar todos los alumnos/as en alcanzar los aprendizajes previstos para el mismo.
- Los criterios de evaluación son homogéneos.
- En la legislación las medidas organizativas y curriculares contempladas, comparten las mismas características: homogeneización e inflexibilidad.

3.1 Problema de estudio

Nuestra problemática de estudio parte en comprobar el nivel de inclusividad que el centro tiene. Aunque a nivel de administración política si lo tiene, a nivel organizativo y didáctico no lo presenta. Partiendo del propósito principal de hacer que el centro sea más inclusivo (aulas), se plantean como objetivos específicos los siguientes:

- Analizar y determinar las medidas inclusivas del centro.
- Conocer y analizar el tipo de formación y la actitud del profesorado.
- Detectar los elementos a eliminar, mejorar o potenciar hacia una escuela inclusiva.
- Proponer al centro una propuesta de intervención para la mejora e instauración de aulas inclusivas.
- Determinar cuál es la metodología y prácticas educativas llevadas a cabo en sus aulas para abordar la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Detectar los aspectos condicionantes que, a nivel organizativo, puedan favorecer la inclusión en el centro, así como determinar los factores que puedan constituirse como barreras para el cambio.

3.2 Metodología

Para acometer la investigación se ha utilizado una estrategia mixta basada en la mezcla de metodologías cuantitativa y cualitativa. Ambas aportaciones abordan el problema de estudio desde perspectivas diferentes aportando distintos puntos de vista y distinta información que debemos analizar en última instancia.

Este tipo de análisis nos mostrará una visión general del objeto de estudio, mostrando en una primera aproximación al escenario educativo para posteriormente, profundizar en los aspectos que nos interesen a través de un análisis cualitativo, siendo en este caso los aspectos organizativos y didácticos de un aula inclusiva.

Atendiendo al objetivo del estudio, los instrumentos o técnicas de recogida de datos se han focalizado en el cuestionario "*Index For Inclusión*" y la escala de observación de elaboración propia a partir de la literatura consultada, esta última validada por el juicio de 5 expertos del área, compuesta por 31 ítems y organizada en cuatro dimensiones sobre aspectos como, características del aula inclusiva (1-15), Estrategias didácticas (16-23), medidas de apoyo (24-27), y adaptaciones curriculares (28-31), que se puede apreciar detenidamente en la Tabla 5, 6, 7 y 8.

El cuestionario *Index For Inclusión* (Booth, y Ainscow, 2002)¹ es una guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva, que sirve a los centros docentes para revisar el grado en el que sus proyectos educativos, sus proyectos curriculares y sus prácticas de aula más concretas tienen una orientación inclusiva; de esta forma facilita la identificación de las barreras que en esos aspectos estuvieran limitando la participación y el aprendizaje de determinados alumnos.

La evaluación que plantea el "*Index For Inclusión*" está referida a tres dimensiones:

- Dimensión A: Crear culturas inclusivas: Esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro.
- Dimensión B: "*Elaborar políticas inclusivas*", pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

¹ Disponible en http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf

- Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas. Por último, esta dimensión, pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas.

Para el estudio de la propuesta de intervención se procedió a realizar una observación directa tanto en el aula como en el centro para ver qué aspectos tanto organizativos como didácticos de la inclusión se lleva a cabo y cuáles no, en este colegio. Una vez realizada la recogida de datos se procedió a su posterior análisis siguiendo unas determinadas pautas marcadas por la naturaleza de los datos recogidos y el propósito del análisis de los datos, realizado bajo el paquete estadístico SPSS 22.

4. Resultados

Los resultados que se exponen a continuación han sido extraídos de las opiniones y percepciones de 10 miembros del centro: el orientador, seis maestros de Educación Primaria, dos miembros de las familias y un evaluador externo.

En primer lugar se muestra en las tablas 2, 3 y 4, los porcentajes extraídos del test “*Index For Incusión*” atendiendo a sus tres dimensiones y aplicando seguidamente una interpretación de la misma. Mientras que las tablas 5, 6 y 7 muestran los resultados obtenidos en base a la escala de observación.

Tabla 2.
Resultados “*Index For Incusión*”. Dimensión A

| Porcentajes test “ <i>Index For Incusión</i> ” | | | | | |
|--|--|-----------------------|---------------------|---------------|--------------------------|
| Nº | Ítem Dimensión A | % Respuestas | | | |
| | | Totalmente de acuerdo | Bastante de acuerdo | En desacuerdo | Necesito más información |
| 1 | A todos los alumnos se les hace sentirse acogidos | 100% | | | |
| 2 | Los alumnos se ayudan unos a otros | | 80% | 20% | |
| 3 | Se da una estrecha colaboración entre el profesorado | 100% | | | |
| 4 | El profesorado y los estudiantes se tratan mutuamente con respeto | 90% | 10% | | |
| 5 | Hay una relación asidua entre el profesorado y los padres / tutores | 80% | 20% | | |
| 6 | El personal docente y el equipo directivo trabajan conjuntamente | 100% | | | |
| 7 | Muchas instituciones están implicadas en el colegio | 100% | | | |
| 8 | Todos los estudiantes tienen altas expectativas | | 10% | 90% | |
| 9 | El personal docente, el equipo directivo, los estudiantes y los padres / tutores comparten una filosofía inclusiva | | 10% | 90% | |
| 10 | Los estudiantes son justamente valorados según sus circunstancias | | 50% | 50% | |
| 11 | El personal docente y los estudiantes se tratan como seres humanos y, al mismo tiempo, como responsables de jugar su papel | | 90% | 10% | |
| 12 | El equipo directivo intenta eliminar barreras para el aprendizaje y la participación en todos los ámbitos escolares | 100% | | | |
| 13 | El colegio se esfuerza por minimizar todo tipo de discriminación | 100% | | | |

Ante los porcentajes obtenidos en cuanto a la Dimensión A, se destacan en este caso los ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12 y 13, con porcentajes que superan el 80% deduciendo así, que el profesorado fomenta y participa en todos ellos como factor común en la correcta convivencia y adaptación tanto de alumnos como personal no docente. Destacan también los ítems: 8, 9 y 10, donde se puede observar la baja valoración de las expectativas y circunstancias del alumnado así como la filosofía inclusiva.

Tabla 3.
Resultados “*Index For Inclusión*”. Dimensión B

| Porcentajes test “ <i>Index For Inclusión</i> ” | | | | | |
|---|---|-----------------------|---------------------|---------------|--------------------------|
| Nº | Ítem Dimensión B | % Respuestas | | | |
| | | Totalmente de acuerdo | Bastante de acuerdo | En desacuerdo | Necesito más información |
| 14 | Los nombramientos y promociones del personal son justos | 100% | | | |
| 15 | Se ayuda al personal nuevo a sentirse cómodo en el colegio. | 100% | | | |
| 16 | El colegio intenta admitir a todos los alumnos de su localidad | 100% | | | |
| 17 | El colegio elimina barreras arquitectónicas | 100% | | | |
| 18 | Se ayuda a los alumnos nuevos a sentirse cómodos en el colegio | 100% | | | |
| 19 | El colegio organiza grupos de enseñanza para que todos los alumnos sean atendidos y valorados | | 20% | 40% | 40% |
| 20 | Se coordinan todos los tipos de apoyo educativo | 100% | | | |
| 21 | Las actividades formativas del personal docente le ayudan a responder a la diversidad del alumnado | 20% | 80% | | |
| 22 | Las políticas de atención a las necesidades educativas especiales son políticas inclusivas. | | 10% | 90% | |
| 23 | El Manual de Buenas Prácticas de las necesidades educativas especiales se usa para reducir las barreras en el aprendizaje y en la participación de todo los estudiantes | 90% | 10% | | |
| 24 | El apoyo a los que aprenden español, como segunda lengua, se coordina con el aprendizaje | | 10% | 90% | |
| 25 | Han disminuido las presiones para la aplicación de expulsiones escolares | 90% | 10% | | |
| 26 | Se han reducido las barreras para la asistencia al centro | 100% | | | |
| 27 | Se ha minimizado el bullying (acoso, intimidación) | | 90% | 10% | |

Atendiendo a los porcentajes obtenidos en este caso en la Dimensión B, encontramos que muchos de los ítems tienen un alto porcentaje en total acuerdo, muestran así un 100% en el nombramiento y promoción del profesorado, ayuda de acogida al nuevo personal en el colegio, la eliminación de barreras arquitectónicas, acogida a nuevos alumnos, coordinación de apoyo educativo y reducción de barreras para la asistencia al centro.

Cabe destacar los ítems 22 y 24, con un alto porcentaje en desacuerdo, mostrando con ello que no se llevan a cabo políticas inclusivas en el centro.

Y por último, se encuentra próximo al total de acuerdo, la ayuda de las actividades formativas a la diversidad del alumnado.

Tabla 4.
Resultados “*Index For Inclusión*”. Dimensión C

| Porcentajes Test “ <i>Index for Inclusión</i> ” | | | | | |
|---|--|--------------------------|---------------------------|------------------|--------------------------------|
| Nº | Ítem Dimensión C | % Respuestas | | | |
| | | Totalmente de acuerdo | Bastante de acuerdo | En desacuerdo | Necesito más información |
| 28 | La enseñanza SE planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los alumnos | 100% | | | |
| 29 | En las clases se estimula la participación de todos los alumnos | 100% | | | |
| 30 | En las clases se forma en la comprensión de las diferencias | 100% | | | |
| 31 | Los estudiantes están implicados activamente en su propio aprendizaje | 10% | 90% | | |
| 32 | Los estudiantes aprenden de manera cooperativa | | 20% | 20% | 60% |
| 33 | La evaluación contribuye a los logros de todos los estudiantes | 10% | 90% | | |
| 34 | La disciplina en el aula está basada en el respeto mutuo | 20% | 80% | | |
| 35 | El profesorado planifica, enseña y evalúa de manera conjunta | 20% | 80% | | |
| 36 | Los profesores de apoyo refuerzan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes | 100% | | | |
| 37 | Los deberes escolares enriquecen el aprendizaje | 80% | 20% | | |
| 38 | Todos los alumnos participan en las actividades fuera del aula | | 20% | 80% | |
| 39 | Las diferencias entre el alumnado son utilizadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje | 100% | | | |
| 40 | La experiencia del equipo directivo y docente es aprovechada para promover la inclusión | | | 100% | |
| 41 | El profesorado desarrolla recursos para apoyar el aprendizaje y la participación | 100% | | | |
| 42 | Los recursos de la comunidad son conocidos y aprovechados | 10% | 90% | | |
| 43 | Los recursos del colegio son distribuidos de manera justa para apoyar la inclusión | | | 100% | |

Tras los porcentajes obtenidos en esta última dimensión, se puede observar que se presenta un acuerdo total en la planificación de los procesos de aprendizaje de todos el alumnado, la estimulación en la participación de los de este mismo en clase, formación en la comprensión de las diferencias, el refuerzo de los profesores de apoyo al aprendizaje y participación de los estudiantes, la utilización de las diferencias entre los alumnos como enriquecimiento en el aprendizaje y el desarrollo de recursos como apoyo de aprendizaje.

De forma contraria, se muestra un alto grado de desacuerdo o desacuerdo total en la participación de los alumnos fuera del aula, la experiencia del equipo directivo y docente promueve la inclusión y la distribución justa de recursos para el apoyo de la inclusión,

destacándose así que en todos los ítems relacionados directamente con la inclusión se muestre altos porcentajes en desacuerdo.

Tabla 5.
Resultados Escala de Observación. Características del aula inclusiva

| Nº | Ítem: Características del aula inclusiva | %Respuesta | |
|--|---|------------|-----|
| | | SI | NO |
| 1 | Las clases se organizan de forma heterogénea y se estimula e impulsa a alumnos y maestros para que se apoyen mutuamente. | 20 % | 80% |
| 2 | Las aulas inclusivas parten de la filosofía de que todos los niños pertenecen al grupo, y todos pueden aprender en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Se valora la diversidad; se cree que la diversidad refuerza la clase y ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros. | 100% | |
| 3 | En las aulas inclusivas, se presta apoyo y asistencia a los alumnos para ayudarles a conseguir los objetivos curriculares adecuados. Cuando hace falta y con el fin de satisfacer sus necesidades, el currículo de la enseñanza general de etapa se amplía o adapta o ambas cosas. | 100% | |
| 4 | En las escuelas inclusivas ningún alumno sale del aula para recibir apoyo, sino que el apoyo se recibe dentro del aula, lo que exige que los recursos estén en la misma y los profesores de apoyo realicen una importante tarea de coordinación con el profesor tutor. | | 10% |
| 5 | Si un alumno necesita de adaptaciones curriculares o herramientas y técnicas especializadas para desenvolverse en los planos educativo o social, se le proporcionan en el aula ordinaria y no en un sistema o medio diferente. | 80% | 20% |
| 6 | Las aulas inclusivas tienden a promover las redes naturales de apoyo, haciendo hincapié en la tutela a cargo de compañeros, los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales, activas y de ayuda entre los propios alumnos. | 10% | 90% |
| 7 | Tanto en el caso de los alumnos como en el de los maestros, se trata de promover la cooperación y la colaboración entre compañeros, en vez de actividades competitivas e independientes. | 40% | 60% |
| 8 | Cuando hace falta la ayuda de expertos externos para satisfacer las necesidades específicas de un alumno, el sistema de apoyo y el proyecto curricular no solo se modifican para ayudar al que necesita una asistencia especializada sino que también otros estudiantes de la misma clase pueden beneficiarse de ayudas similares. | 100% | |
| 9 | En un aula inclusiva, con frecuencia, el profesor se convierte en promotor de aprendizaje y de apoyo, en vez de mantener el control total y asumir la responsabilidad de todo lo que sucede en clase, delega la responsabilidad del aprendizaje u del apoyo mutuo en los miembros del grupo. Su función consiste en capacitar a los alumnos para que presten apoyo y ayuda a sus compañeros y tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje. | 10% | 90% |
| 10 | En las aulas inclusivas, los educadores hacen el esfuerzo consciente de orientar a los alumnos para que comprendan y aprovechen sus diferencias individuales. Este es un aspecto crucial para el desarrollo de la confianza en sí mismo, el respeto mutuo y el sentido de comunidad y de apoyo recíproco en la clase. | 100% | |
| 11 | Para lograr el éxito es imprescindible la creatividad y la apertura de mente de los miembros de la escuela. Un elemento clave del funcionamiento de la clase es la flexibilidad como aceptación del cambio y disposición a cambiar cuando se estime necesario. | 100% | |
| ¿Qué se debe hacer para potenciar las aulas inclusivas? Observa lo que se lleva a cabo en este colegio. | | | |
| 12 | En la medida de lo posible, los alumnos con ciertas necesidades educativas tengan su aula ordinaria como centro de aprendizaje el máximo de sesiones posibles, lo que permitirá una mayor interrelación entre sus miembros. | 100% | |
| 13 | ¿Los docentes realizan trabajos juntos y se apoyan mutuamente a través de la colaboración profesional, y otras disposiciones cooperativistas? | 100% | |
| 14 | Potenciar las cualidades y las necesidades de cada uno de los alumnos, para que se sientan considerados y elementos integrados dentro de un marco de participación y acceso, de participación y colaboración y de participación y diversidad (todo ello permitirá sentar las cimientos que favorecerá el éxito de todo nuestro alumnado o auspiciando los máximos éxitos personales). | 100% | |
| 15 | ¿Se les facilita a nuestros alumnos el medio adecuado, se le motiva y se le ofrece unas actividades significativas? | 100% | |

Como se puede observar en la tabla 6 podemos destacar el ítem 1 con una negación casi absoluta en la organización heterogénea entre el alumnado y el apoyo mutuo entre éste y el profesorado, junto a éste se destaca la negación absoluta de impartir el apoyo dentro del aula. Además de los ítems citados podemos sumar los ítems 6 y 9 apoyando en ellos el papel del profesor como promotor único del aprendizaje y estando en contra del aprendizaje a cargo de compañeros.

Por otro lado, se aprecian varios ítems con un porcentaje mayor al 80% en acuerdo, defendiendo en ellos la pertenencia de todo el alumnado al grupo y la ayuda a la integración de éstos desde el punto de vista curricular hasta la estimulación para que se sientan integrados y valorados, considerando imprescindible la apertura de mente para la obtención del éxito y potenciando las diferencias entre el alumnado como elemento enriquecedor del aprendizaje.

Se denota así, un acuerdo total acerca de qué se debe hacer para potenciar el aula inclusiva: que el alumnado con ciertas necesidades permanezca en el aula ordinaria el mayor número de horas posibles, el apoyo y trabajo conjunto entre docentes, potenciar las cualidades y necesidades individualmente y motivación de los alumnos y profesores.

Tabla 6.
Resultados Escala de Observación. Estrategias

| Nº | Ítem Estrategias | %Respuesta | |
|----|---|------------|-----|
| | | SI | NO |
| 16 | <u>Objetivos flexibles de aprendizaje:</u> Aunque los objetivos educativos básicos de todos los estudiantes sigan siendo los mismos, en algunos casos, pueden adaptarse los objetivos curriculares específicos de aprendizaje a las necesidades, destrezas, intereses y capacidades únicas de cada alumno. | 100% | |
| 17 | <u>Adaptación de la actividad:</u> Los maestros tienen que modificar las actividades en las que participe algún alumno concreto o el modo en que alcance los objetivos propuestos. | 80% | 20% |
| 18 | <u>Adaptaciones múltiples:</u> Además de las adaptaciones curriculares a las habilidades de distintos estudiantes en relación con un único elemento es posible realizar varias modificaciones de este tipo al mismo tiempo. | 100% | |
| 19 | Los profesores están usando disposiciones heterogéneas y cooperativas de grupos de estudiantes porque estas estrategias son más efectivas para el aprendizaje. | 40% | 60% |
| 20 | Como resultado de tener altas expectativas para todos los estudiantes, muchos educadores proporcionan a los estudiantes enfoques individualizados del currículo, evaluación e instrucción. | 40% | 60% |
| 21 | El profesorado, los estudiantes, los padres y la comunidad colaboran mutuamente para diseñar y proporcionar una educación eficaz a todos los estudiantes. | 100% | |
| 22 | Los profesores y otros profesionales están dando a los estudiantes la oportunidad de aprender a pensar y a ser creativos, y no sólo a repetir la información que han aprendido. | 100% | |
| 23 | Los profesores facilitan a los estudiantes destrezas sociales a la vez que participan y se relacionan entre ellos, desarrollando relaciones de amistad. | 100% | |

En la tabla presente se puede observar un alto grado de afirmación sobre los objetivos flexibles de aprendizaje, la adaptación de la actividad y las adaptaciones múltiples.

Del mismo modo, es afirmativa la respuesta acerca de la actuación conjunta entre el profesorado, estudiantes, padres y la comunidad; así como la oportunidad dada a los alumnos para aprender a pensar y la facilitación a los alumnos de destrezas sociales.

Tabla 7.
Resultados Escala de Observación. El apoyo

| Nº | Ítem El Apoyo | %Respuesta | |
|----|--|------------|----|
| | | SI | NO |
| 24 | Apoyo mediante recursos: consiste en proporcionar materiales tangibles, recursos financieros, recursos informativos, recursos humanos. Sin embargo, los recursos no garantizan de por sí un apoyo de calidad. | 100% | |
| 25 | Apoyo moral: alude a las interacciones entre personas que confirman el valor de las mismas como individuos y como compañeros. Dentro del apoyo moral se incluye la atención activa, caracterizada por la aceptación e ideas y sentimientos sin juicios de valor. | 100% | |
| 26 | Apoyo técnico: se refiere a ofrecer estrategias, métodos, enfoques o ideas concretos. | 100% | |
| 27 | Apoyo en la evaluación: se refiere a la asistencia en a la recogida de una información que permita supervisar y adaptar el apoyo. Se refiere también a la asistencia para determinar la influencia del apoyo en los alumnos, as familias y los profesionales | 100% | |

Se destaca el acuerdo absoluto en todos los ítems relacionados con el apoyo mostrando un 100% en respuesta afirmativa ante la importancia de éste ya sea apoyo mediante recursos, tanto materiales como humanos o financieros; como apoyo moral, atendiendo a la aceptación de ideas y sentimientos sin perjuicio ni valor; o atendiendo al apoyo técnico o apoyo en la evaluación.

Tabla 8.
Resultados Escala de Observación. Adaptaciones curriculares

| Porcentajes Test Escala de Observación | | | |
|--|--|------------|----|
| Nº | Ítem Adaptaciones curriculares | %Respuesta | |
| | | SI | NO |
| 28 | Adaptaciones de Acceso Pueden ser consideradas como: " <i>modificaciones o provisión de recursos formales (tiempo y espacio), materiales, personales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado</i> " (Calvo y Martínez, 1997: 31). | 100% | |
| 29 | Adaptaciones espaciales Será preciso que las aulas se encuentren bien iluminadas y con una sonorización adecuada, asimismo, se deberá contar con aulas para la realización de los apoyos. Dentro de estas también se puede incluir la ubicación del niño en el aula, en este caso, será conveniente su situación cerca del profesor y eliminando estímulos distractores. | 100% | |
| 30 | Adaptaciones materiales En el caso que nos ocupa, se precisará de materiales específicos relacionados con los que van a ser utilizados en el aula de logopedia como: pajitas, espejo, globos, cintas de casete y programas de ordenador, " <i>el tren de palabras</i> ", imágenes, etc. Por supuesto, habrá que utilizar material adaptado a las necesidades específicas del alumno, es decir, el material que el maestro utilice en clase para todos los alumnos, con las adaptaciones pertinentes para el sujeto con retraso mental (con colores más llamativos para motivarles, más grande o más pequeño en función de sus posibilidades manipulativas, etc.). | 100% | |
| 31 | Adaptaciones comunicativas | 100% | |

Como se puede apreciar en los porcentajes obtenidos en esta última tabla, con un acuerdo total, en este colegio se lleva a cabo todo tipo de adaptaciones ya sean de acceso, espaciales, materiales o comunicativas.

Tras los estudios realizados y los porcentajes obtenidos se identifican características inclusivas que el centro cumple y otras características que no. A continuación se especifican aquellas que sí cumple, proponiendo además, una propuesta de intervención para aquellas que no se llevan a cabo.

4.1 Prácticas Inclusivas que cumple el centro

Tras el estudio realizado durante los dos meses de prácticas se considera que el centro cumple muchas características que le aproximan a una cultura inclusiva, siendo las siguientes:

- Es una escuela informada y sensibilizada, respecto a la diversidad que presenta el alumnado y a sus necesidades específicas.
- Es una escuela que ofrece una respuesta educativa adecuada al alumnado con discapacidad, derivada de una evaluación psicopedagógica para determinar los apoyos que requieren y que se establecerán en la Propuesta Curricular Adaptada, a la que se le dará un seguimiento puntual.
- El profesorado piensa que la presencia del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo enriquece al resto de compañeros.
- Los valores y actitudes del profesorado incluyen un nivel considerable de aceptación y celebración de las diferencias, junto con un compromiso de ofrecer oportunidades educativas a todos los estudiantes.
- Se da una gran colaboración entre el profesorado, así como procesos de resolución conjunta de problemas. Estos valores y compromisos pueden encontrarse de igual modo, entre los estudiantes, padres y otros miembros de la comunidad educativa.
- Es una escuela que trabaja de manera cercana con las familias.
- Desarrolla actividades compartidas tanto en el caso de los alumnos como en el de los maestros, tratando de promover la cooperación y la colaboración entre compañeros. Estas actividades se llevan a cabo en momentos determinados de trabajo en grupo.

Como conclusión se puede afirmar, que el proceso hacia la inclusión es lento pero progresivo, no ajeno a dificultades, y supone la negociación compartida de significados por parte del profesorado; en definitiva, no es más que la toma de conciencia y responsabilidad de llevar a cabo un conjunto de innovaciones que afectan a todo el centro y que permitan ir superando los obstáculos que, a veces, encontramos.

4.2 Propuesta de Intervención

Después de haber estudiado el modelo global de la inclusión educativa y su complejidad, y reflexionado sobre las condiciones particulares de una realidad educativa, se exponen los aspectos que hay que modificar para llevar a cabo el modelo de inclusión.

Estas actuaciones se presentan organizadas en una serie de apartados que se consideran clave hacia la construcción de una escuela inclusiva basándose en acciones inclusivas organizativas (favorecer el que se produzcan situaciones diversas dentro del aula: trabajo individual, en pequeño grupo y en gran grupo, actividades comunes y actividades diferenciadas, etc., y didácticas (generación o disposición de materiales variados y adaptados a la diversidad de capacidades y características del alumnado), atendiendo a la literatura planteada.

Con respecto a los cambios organizativos haremos referencia a las intervenciones que se deben de llevar a cabo en estas aulas. Entre ellas cabe destacar:

- El apoyo se imparte en el aula ordinaria. En las escuelas inclusivas ningún/a alumno/a sale del aula para recibir apoyo, sino que el apoyo se recibe dentro del aula, lo que exige que los recursos estén en la misma y los profesores de apoyo realicen una importante tarea de coordinación con el profesor/a tutor/a. Los cambios que se necesitan realizar para el apoyo dentro del aula se focalizan en tres focos, institucional, a nivel de aula y a para la el alumnado:

Desde el punto de vista institucional, se propone la puesta en práctica tanto un aprendizaje entre iguales, que permita al alumnado a aprender juntos y no separados (Ainscow y Miles, 2008), favoreciendo la innovación y la mejora en las aulas, como una mayor interacción y apoyo entre el profesorado, potenciando la coordinación y la colaboración mutua. En este sentido se estaría fomentando la cooperación y la creación de redes naturales (tutoría entre compañeros, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo, etc.) como afirman Stainback y Stainback (1999).

A nivel de aula, será necesario que se produzcan cambios metodológicos, es decir, que el profesorado promueva 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), siempre planificadas de manera conjunta, detectando las dificultades en el aula y sobre todo generándose una interacción entre los profesionales dentro y fuera del aula. Se trata sin más de establecer comunidades escolares (Parrilla, Moriña y Gallego, 2008).

Por último en cuanto al alumnado, se sugiere favorecer la autonomía y el aprendizaje en grupos ordinarios, no generándose una delegación en el especialista por parte del tutor o demás profesores (Wehmeyer, 2009).

Dentro del aula se pueden llevar a cabo diferentes tipos de apoyo. A continuación (Tabla 9), mostraremos propuestas sobre los tipos de apoyo que pueden llevar a cabo los maestros/as de este colegio siguiendo a Huguet Comelles (2006):

Tabla 9.
Tipos de apoyo con dos maestros en el aula

| Tipos de apoyo | Intervenciones de los maestros | Oportunidad de la medidas | Implicaciones para la coordinación |
|--|--|--|--|
| Ayudar al alumnado y sentarse al lado. | <ul style="list-style-type: none"> - El maestro de apoyo va ayudando al alumno a hacer las tareas de clase. Algunas las adapta, si es necesario, sobre la marcha. Va motivándolo, procurando que trabaje y esté concentrado en lo que tiene que hacer. - El maestro tutor ha planificado y conduce la clase. | <ul style="list-style-type: none"> - Más necesario con alumnos con discapacidades importantes y algo grado de dependencia que requiere acompañamiento casi constante. También cuando hay auxiliares o cuidadoras con estos alumnos. | <ul style="list-style-type: none"> - Casi no se necesita coordinación. Hay que conocer el contenido de las sesiones y haber pactado con el maestro que conduce la clase el tipo de intervenciones y la organización del espacio. Se hacen comentarios al acabar ésta entre las dos maestros/as. |
| Ayudar a un alumno aumentando progresivamente la distancia | <ul style="list-style-type: none"> - El maestro de apoyo ayuda a un alumno sin sentarse a su lado, acercándose y alejándose, y ayudando a otros más ocasionalmente. Entra por aquel alumno y procura que el alumnado trabaje también cuando él no está a su lado para fomentar su autonomía en el trabajo del aula. | <ul style="list-style-type: none"> - Adecuado para ir favoreciendo la autonomía del alumno dentro del aula. Mejor si también puede ayudar a otros alumnos. | <ul style="list-style-type: none"> - Requiere poco coordinación. - Conocimiento de los contenidos. - Comentarios durante la clase y valoraciones al acabar ésta. |
| Se agrupan temporalmente unos alumnos dentro del | <ul style="list-style-type: none"> - El maestro puede ver sólo en relación con el tipo y grado de la ayuda educativa o se realizan actividades adaptadas para trabajar los mismos | <ul style="list-style-type: none"> - Interesante en ciertos momentos o e ciertas actividades que han de ser más diferenciadas y en las que ciertos alumnos necesitan más ayuda. Más | <ul style="list-style-type: none"> - Coordinación para acordar el sentido de las adaptaciones de la actividad del grupo: si son sólo según el tipo y grado de ayuda o si es necesario |

| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>aula.</p> | <p>contenidos de la clase. - La adaptación puede ser sólo en relación con el tipo y grado de la ayuda educativa o se realizan actividades adaptadas para trabajar los mismos contenidos de la clase.</p> | <p>frecuentemente en ciertas actividades de matemáticas. Es oportuno que haya flexibilidad para mover a los grupos según la actividad y que no se agrupe siempre al mismo alumnado. - Siempre que se pueda, es mejor que los grupos sean heterogéneos. - Permite que el tutor conozca mejor a los alumnos y sus dificultades.</p> | <p>modificar los materiales y las propuestas. - En el caso de que se adapten las actividades, hay que acordar quién las prepara o hacerlo conjuntamente. Es necesario que ambos maestros compartan el sentido y los objetivos de las actividades.</p> |
| <p>El maestro de apoyo se va moviendo por el aula y va ayudando a todos los alumnos</p> | <p>- Los maestros van desplazándose por la clase y trabajando con los alumnos y los grupos cuando lo necesiten.</p> | <p>- Positivo pero requiere comunicación y relación entre los maestros. - Más fácil cuando no hay alumnos muy dependientes. - Hay que prever y acordar qué alumnado son susceptibles de más observación y apoyo, sobre todo cuando les cuesta pedir ayuda y pueden pasar desapercibidos.</p> | <p>- Es necesario que los dos maestros compartan el sentido y los objetivos de las actividades. - Se necesita coordinación y conocer bien a los alumnos del grupo. - Retroalimentación en momentos concretos durante la clase y valoración posterior más a fondo. - Es necesario compartir los criterios de evaluación.</p> |
| <p>Trabajo en grupos heterogéneos; trabajo cooperativo.</p> | <p>- Los alumnos están distribuidos en grupos heterogéneos. El maestro/a de apoyo se hace cargo del apoyo a algún/os grupo/s y el maestro tutor a otros.</p> | <p>- Interesante para fomentar la inclusión y la cooperación entre alumnos. Adecuado sobre todo para hacer cierto tipo de actividades en grupo y trabajo cooperativo. Proyectos o trabajos concretos de grupo.</p> | <p>- Los dos maestros/as deben compartir el sentido y los objetivos de las actividades y los criterios de intervención. - Prever el tipo de tarea que puede realizar el alumnado con más dificultades. - Pactar el tipo de intervenciones. Es necesario observar a los alumnos y se necesita un poco de tiempo para hacer la valoración después de la sesión.</p> |
| <p>Los dos maestros conducen la actividad conjuntamente</p> | <p>- Un maestro introduce la actividad pero pronto los dos van haciendo aportaciones, sugerencias y comentarios para enriquecerla. - Se anima a los alumnos a participar activamente, ya que el propio modelo de enseñanza es participativo y abierto.</p> | <p>- Es positivo para los alumnos, ya que se enriquece la actividad con las diferentes aportaciones y puntos de vista. Es necesario que exista un muy buen entendimiento entre los/as maestros/as, confianza mutua y dialogo permanente para ir reajustando las intervenciones. - Adecuado en todo tipo de actividades y especialmente para trabajar temas sociales y de actualidad; debates sobre valores, actitudes y normas. - Positivo para los alumnos, ya que ven modelos abiertos de relación y trabajo.</p> | <p>- Hay que preparar la actividad conjuntamente, conocer bien los contenidos y acordar el tipo de intervenciones (hacer reflexionar, expresar dudas, activar la iniciativa...). - Requiere una colaboración fácil y una relación fluida, más tiempo de coordinación y, sobre todo, una importante complicidad.</p> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>El maestro de apoyo conduce la actividad.</p> | <p>- El maestro de apoyo conduce la actividad y el tutor hace el apoyo a los que más lo necesitan o al grupo en general.</p> | <p>- Permite que el tutor/a pueda observar y estar más cerca de los alumnos que quiere conocer más. Permite que pruebe los tipos de ayuda que favorezcan su aprendizaje. - Adecuada también para introducir contenidos o actividades en las que el maestro de apoyo puede promover innovaciones o estrategias metodológicas determinadas (modelaje). - Positivo para los alumnos, ya que ven a los maestros más como iguales</p> | <p>-Es necesario compartir el sentido y los objetivos de las actividades. - La coordinación depende de la periodicidad de estas sesiones; si tienen carácter ocasional, pueden no requerir tanta coordinación y el peso recae en el maestro de apoyo. Por el contrario, si son periódicas, se necesita más coordinación y compartir los criterios de intervención respectivos.</p> |
| <p>El maestro de apoyo prepara material para hacer en clase</p> | <p>- El maestro de apoyo prepara material para cuando el tutor/a está solo en el aula con todo el grupo.</p> | <p>- En función de los acuerdos de centro, de las competencias y del tiempo que tienen los diferentes maestros para la preparación de material. - Adecuado cuando el tutor/a necesita ayuda para adaptar las actividades. Mejor si progresivamente se puede hacer de manera compartida.</p> | <p>- Requiere que los dos maestros compartan el sentido y los objetivos de las actividades. - Es necesario que el maestro de apoyo conozca las actividades y los materiales del aula. - Es importante hacer reuniones de valoración y de seguimiento periódicamente.</p> |

No obstante, en el caso que sea obligatorio dar apoyo a un niño fuera del aula ordinaria, como en el caso de una de la alumna y el alumno 1 de la clase estudiada con 5 horas de clase impartidas fuera del aula hay que procurar que sea el menor posible para que el niño permanezca en clase el mayor tiempo viable.

Ante estas propuestas planteadas cabe destacar que se opta más idónea el nivel 5 “*Trabajo en grupos heterogéneos; trabajo cooperativo*”, ya que se considera muy efectivo debido a la colaboración tanto del alumnado como profesorado, fomentando así la inclusión y cooperación entre el alumnado y garantizando una mejor ejecución en el aprendizaje.

Por otro lado, cabe destacar el nivel 6, “*Los dos maestros condicen la actividad conjuntamente*” ya que, se considera una forma muy enriquecedora para dar la clase al contar con la participación y ayuda de dos profesores, lo que garantiza que puedan atender al alumnado de manera más individualizada, además de enriquecer la actividad con las diferentes aportaciones y puntos de vista.

- Organización del aula inclusiva. Con respecto a los agrupamientos: La organización sensible con la diversidad debe ser flexible en los agrupamientos del alumnado (Wehmeyer, 2009). El alumnado con discapacidad intelectual no se agrupan solamente con otro alumnado con necesidades especiales similares. En ocasiones, el agrupamiento homogéneo es muy adecuado para trabajar ciertos aprendizajes; mientras que el agrupamiento heterogéneo sirve para enriquecer otros aprendizajes, la socialización, motivación, etc. Por eso, se ha de optar por crear equipos en los que haya alumnos/as con diferentes capacidades, desde aprendices a expertos en un tema o con diferentes niveles de habilidad. Estos equipos pueden realizar tareas en común, de tal manera que aprenden a organizarse, compartir conocimientos y capacidades y llegar a un buen resultado común. En este sentido, todo el alumnado pertenecerá y podrá aprender en el aula ordinaria, al valorarse en ella la diversidad (Giangregio, 1994).

Con respecto a la distribución hay que distribuir adecuadamente el espacio para compensar las dificultades de determinados alumnos/as. Una de las distribuciones más comunes para el aula inclusiva será distribuir la clase en grupos heterogéneos (Pegalajar, 2015). A continuación, se muestra un pequeño gráfico para su correcto entendimiento.

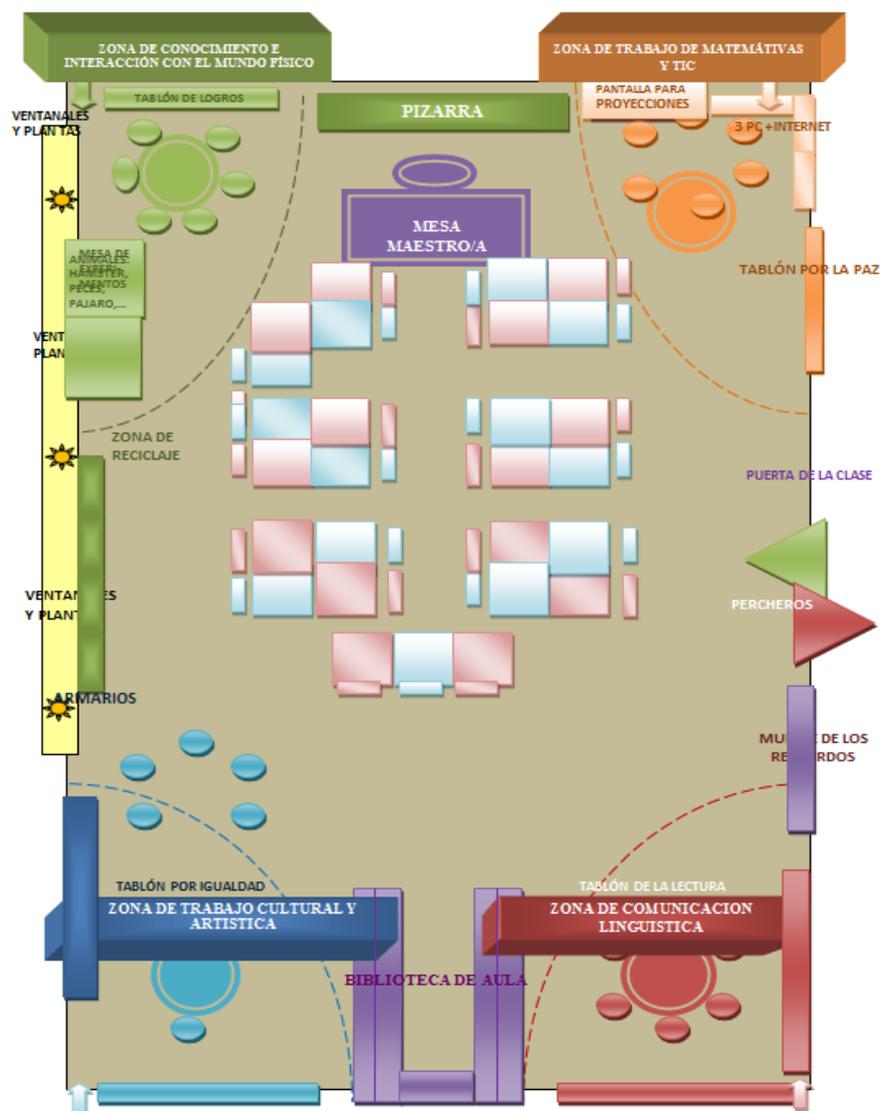


Fig 2. Propuesta de la organización de espacios en el aula inclusiva.

- Organización de los materiales. Deberá tenerse en cuenta que esté situado al alcance de los alumnos, que haya suficiente cantidad para satisfacer las necesidades de todos los/as alumnos/as y que su organización se base en las actividades que se puedan realizar con ellos/as. Se trata de generar y apostar un material de trabajo igual para todo el alumnado; optando por un mismo material de trabajo para todo el alumnado, sea cual sea sus necesidades y a partir de ahí adaptar la actividades de este material según las necesidades específicas de apoyo educativo. Así el proceso de enseñanza y aprendizaje estará basado en el valor de la diversidad (Carrión, 2001).
- Flexibilidad en el tiempo. El criterio de flexibilización ha de permitir organizar variaciones en los horarios y en su distribución, teniendo en cuenta criterios como

estar el máximo de horas con el tutor o la tutora; distribuir las materias en las horas sin primar una sobre otra ya que todas las materias son igual de importantes.

En la siguiente tabla se presentará una propuesta del horario para las salidas a las clases de apoyo, éste se llevará a cabo atendiendo a las horas establecidas que los niños tienen que salir, aunque nosotros defendemos reducir dichas horas.

Tabla 10.
Propuesta horario

| Hora | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
|-------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 9-10 | Lengua | Lengua | Lengua | Lengua | Ed. Musical |
| 10-11 | Matemáticas | Religión | Matemáticas | Matemáticas | Lengua |
| 11-11,50 | Inglés | Ed. Artística | Ed. Física | Religión | Taller de Lengua |
| 11,50-12,20 | R | E | CR | E | O |
| 12,20-13,10 | Ed. Física | Matemáticas | Taller de Matemáticas | Inglés | Matemáticas |
| 13,10-1350 | Conocimiento del entorno |

- Ratio de las aulas. En el caso que las características específicas del alumnado lo requieran, se procurará que la ratio sea lo más reducida posible.
- El papel del profesor. El modelo del aula de un profesor que trata de satisfacer las necesidades de una clase entera de alumnado por si solo está siendo reemplazado por estructuras en la que los estudiantes trabajan solos, se enseñan mutuamente y participan activamente en su propia educación y la de sus compañeros/as. Una de las señas que define la inclusión es la enseñanza en equipo, por lo tanto el/la profesor/a se convierte en promotor de aprendizaje y de apoyo, en vez de mantener el control total y asumir la responsabilidad de todo lo que sucede en clase, delega la responsabilidad del aprendizaje u del apoyo mutuo en los miembros del grupo. Su función consiste en capacitar a los/as alumnos/as para que presten apoyo y ayuda a sus compañeros y tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje.
- A nivel didáctico, se propone que en pro de la generación de que estas aulas sean inclusivas se tenderá a promover las redes naturales de apoyo, haciendo hincapié en la tutela a cargo de compañeros, los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales, activas y de ayuda entre los propios alumnos/as, garantizando las posibilidades de aprendizaje y participación, acciones que requieren de las medidas a realizar que anteriormente se argumentaron (Stainback y Stainbach, 1999; Parrilla, Moriña y Gallego, 2008). Para ello se propone la tutorización entre compañeros que consiste en la colaboración que un/a alumno/a dispensa a un compañero de clase que ha formulado una determinada ayuda, la ayuda debe adoptar la forma de explicaciones detalladas sobre el proceso de resolución de problemas y nunca debe proporcionarse soluciones ya hechas (Ainscow y Miles, 2008). Se trata de llevar a cabo actividades de cooperación y colaboración entre compañeros, en vez de actividades competitivas e independientes.

5. Referencias bibliográficas

- Agut, N. (2010). La evaluación en un modelo de escuela inclusiva. *Aula de Innovación educativa*, 191, 42-44.
- Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva Cuadernos de Pedagogía, 349, 78-83.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusive: ¿Hacia dónde vamos ahora?", *Perspectivas*, XXXVIII, 17-44.
- Alba, C. (2014). *Educación Inclusiva*. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/index.html>

- Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe
- Barrio de la Puente, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Berruezo, P.P. (2006). Educación Inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20 (2) 179-207.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion*. Traducción castellana. Madrid, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Carrión Martínez, J.J. (2001). *Integración Escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga, Aljibe.
- Fernández Batanero, J.M. (2005-2006). ¿Educación Inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿Cómo? *Contextos educativos*, 8, 135-145.
- Giangreco, et al. (1994). *Problem-Solving 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.
- Huguet Commelles, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Madrid: Graó.
- León, M. J. (2012). *Educación inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- 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.
- Pegalajar, M.C. (2015). Educación inclusiva y TIC: análisis de actitudes en futuros docentes. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 6(1), pp. 275– 289.
- Stainback, S.; Stainback, W. (1999). *Hacia las escuelas inclusivas*. Madrid, Narcea.
- Whemeyer, M.L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de Inclusión. *Revista de Educación*, 349, Mayo-Agosto 2009, 45-67.