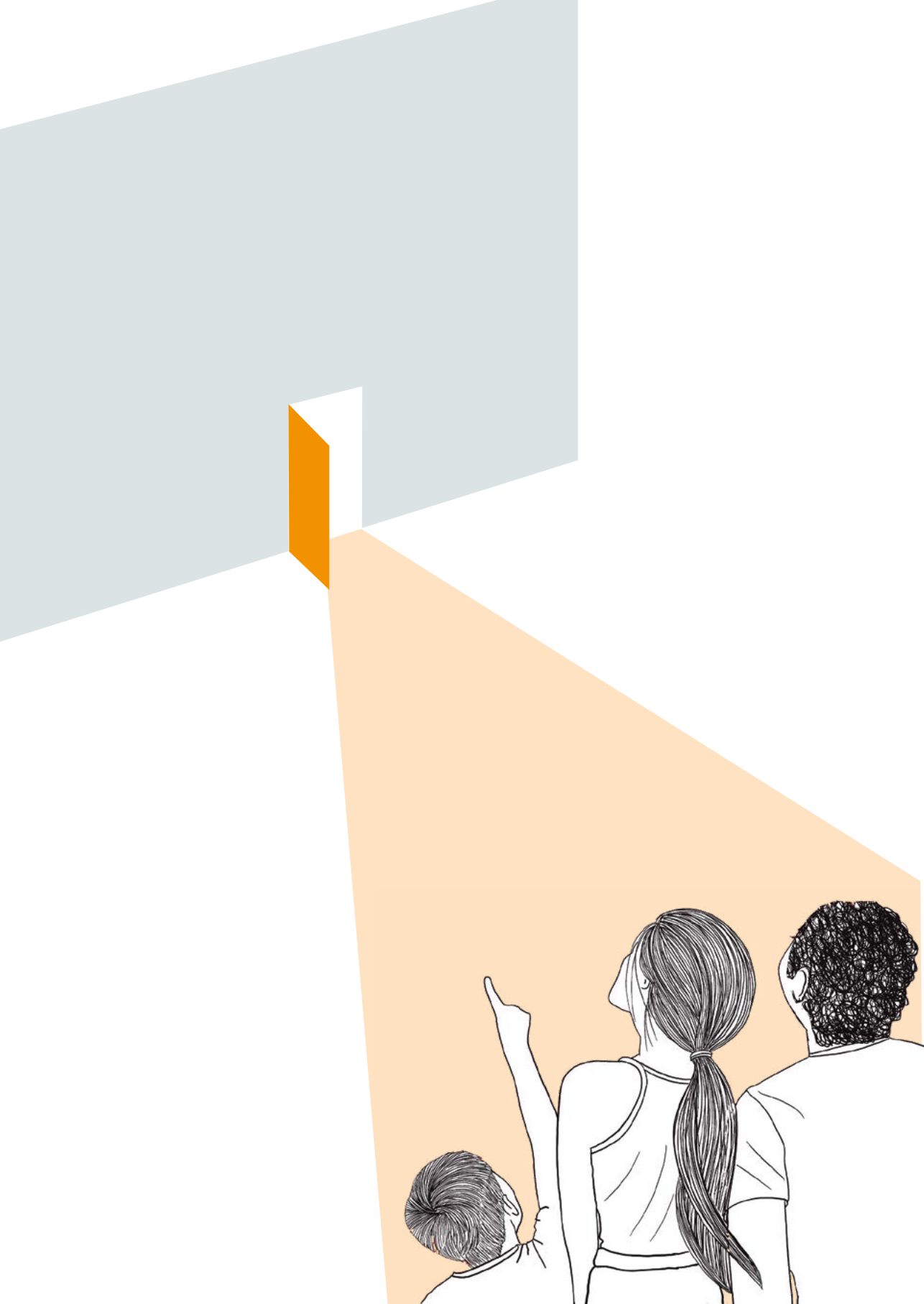


EDUCACIÓN 2030

VIAJE HACIA LA INCLUSIÓN

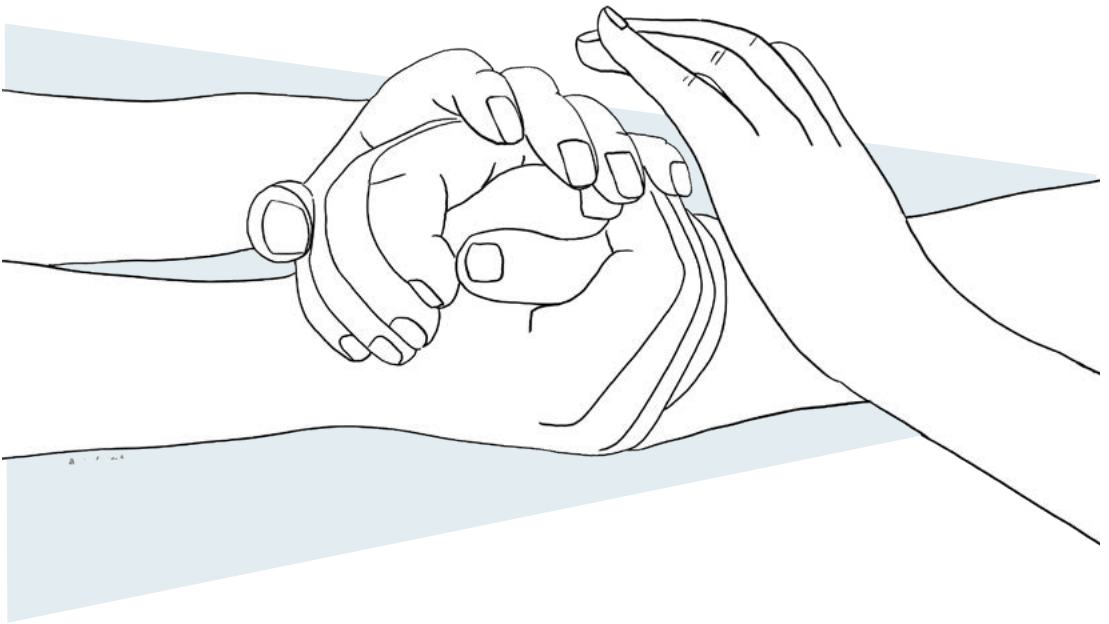


“Una estudiante le preguntó una vez a la antropóloga Margaret Mead cuál consideraba la primera señal de civilización en una cultura.

La estudiante esperaba que la antropóloga hablara de anzuelos, cuencos de arcilla o piedras para afilar, pero no. Mead dijo que el primer signo de civilización en una cultura antigua es la prueba de una persona con un fémur roto y curado.

Mead explicó que, en el reino animal, si te rompes la pierna, mueres. No puedes huir del peligro, ir al río a beber agua o cazar para alimentarte. Te conviertes en carne fresca para los depredadores. Ningún animal sobrevive a una pierna rota el tiempo suficiente para que el hueso sane.

Un fémur roto que se curó es la prueba de que alguien se tomó el tiempo para quedarse con el que cayó, curó la lesión, puso a la persona a salvo y lo cuidó hasta que se recuperó. “Ayudar a alguien a atravesar la dificultad es el punto de partida de la civilización” explicó Mead.”




Este mensaje fue compartido el 1 de julio de 2021 por [Maite G. M.](#), madre de Hugo, un niño con autismo que está sufriendo un proceso de rechazo en su escuela y de inacción por parte de la Administración pública educativa. Compartió este mensaje en un grupo de wasap de Plena inclusión “Todos somos Todas”, en el que participan más de 90 personas de toda España, preocupadas por la situación de las personas con discapacidad intelectual, y otras discapacidades del desarrollo, y que tienen grandes necesidades de apoyo en todos los ámbitos de su vida.

EDUCACIÓN 2030

VIAJE HACIA LA INCLUSIÓN



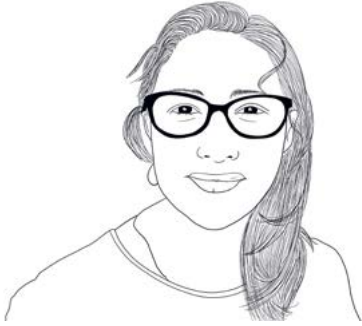


AGRADECIMIENTOS

Este documento es una co-producción colectiva que representa muchas voces diversas y agrupa a muchas personas comprometidas con la educación.

Queremos agradecer el enorme esfuerzo al equipo de “Exploradores” que ha puesto a disposición de Plena inclusión su conocimiento e ilusión en este viaje, y que ha sido impulsor del resultado final.

Autoras y autor del documento:



Ana Luisa López-Vélez es profesora agregada del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Pertenece al equipo de investigación IKHEZI. Lleva más de dos décadas implicada en el fomento del derecho a la educación inclusiva de todo niño y niña, trabajando en la UNESCO y colaborando con distintas Asociaciones y ONGs. Ahora esa apuesta la hace desde la academia, en su compromiso de investigar y formar a quienes tienen el futuro de nuestra infancia y juventud en sus manos: nuestros y nuestras docentes.



Antonio Amor González es profesor ayudante doctor en la Universidad de Salamanca y miembro e investigador del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Doctor en psicología por la Universidad de Salamanca, su interés en el ámbito de la inclusión educativa, gracias al contacto con alumnado con necesidades educativas especiales y a su formación en orientación educativa dando apoyos a este colectivo, ha centrado su investigación en el desarrollo de un marco conceptual y aplicado de planificación de apoyos centrados en la mejora de resultados personales asociados con el acceso, participación, aprendizaje y máximo desarrollo posible del alumnado con discapacidades intelectuales y del desarrollo.



Mª Luz Fernández-Blázquez es profesora asociada de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Doctora en Psicología por la UAM. Se dedica a la formación, investigación y asesoramiento en educación desde enfoques inclusivos. Pertenece al grupo de investigación Equidad, Diversidad y Educación Inclusiva (EQUIDEI-UAM). Ha colaborado con instituciones nacionales e internacionales en la creación y revisión de materiales y guías de apoyo al profesorado para desarrollar una educación más inclusiva y acompaña a centros educativos en procesos de transformación con enfoques inclusivos.

Muchas de las experiencias, ideas y propuestas que contiene, han sido desarrolladas gracias a la colaboración de muchas personas implicadas que han participado en grupos de trabajo aportando su mirada. Este “Grupo Motor” de personas ha estado compuesto por familias y alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo, profesionales de la educación, del movimiento asociativo Plena inclusión, personas de la Administración pública y representantes de la universidad y el mundo académico.

Nuestro enorme agradecimiento a vuestro compromiso en la lucha por la inclusión.



Personas con discapacidad intelectual o del desarrollo:

Carlos de la Torre Labrador y **Mónica Antequera**, miembros del equipo GADIR¹ y actualmente miembros de la Plataforma de Representantes de Personas con discapacidad intelectual o del desarrollo de Plena inclusión.

Xavi Orno, Profesional de DINCAT (Plena inclusión Catalunya) y miembro del Equipo de Líderes de Plena inclusión.

1. GADIR: es el Grupo de Apoyo a la Dirección de Plena inclusión formado por personas con discapacidad que asesoran/ayudan al equipo de dirigentes en su avance hacia la inclusión.

Docentes y personas expertas en educación:

Alba María Hernández-Sánchez, (Andalucía).
Amparo Turpín, Asociación Assido (Región de Murcia).
Ana Ortíz, Fundación Personas (Castilla y León).
Antonio Márquez, Aula Desigual (Andalucía).
Conchi Mérida, CEIP Hispanidad (Aragón).
Eguzkiñe Etxabe, Apnadi (Euskadi).
Elena Miranda, CEE Jean Piaget (Aragón).
Javier Robles, CEE Aproscm (Baleares).
Lorena Reinares, CPCEE “Los Ángeles” Asociación Igual a Ti (La Rioja).
M^a Eugenia Pérez, Psicóloga y Profesora de Pedagogía Inclusiva. (Andalucía).
Mariona Torredemer, EEE Crespínell SCCL (Catalunya).
Miguel Ángel Martín, Cada.Red, (Castilla La Mancha).
Pascal Ramos, Fundación Instituto San José (Comunidad de Madrid).

Familias y representantes asociativos:

Antonio Fernández Brioso, familiar y presidente de Plena inclusión Andalucía.
Inmaculada Blanco, miembro de la Comisión de Familias de Plena inclusión España.
Soledad Carcelén, familiar y miembro de Familias por la inclusión de Castilla La Mancha.

Técnicos y técnicas de Federaciones de Plena inclusión que lideran el programa de Educación:

Esteban Corsino, Plena inclusión Aragón.
Erika Caballero, Plena inclusión Castilla y León.
Iván Herrán García, Plena inclusión Castilla La Mancha.
Santos Hernández, Plena inclusión Extremadura.

Miembros de la administración pública educativa:

Javier Soto, Administración pública educativa de Murcia.
M^a Dolores Domínguez, Asesora en el servicio de atención a la diversidad de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla la Mancha.
Mabel Villaescusa, Directora del CEFIRE de Comunidad Valenciana.

Personas vinculadas con el entorno universitario:

Esperanza Alcaín, Juan de Dios Fernández y Marta Medina, Equipo de investigación de la Universidad de Granada.

Asunción González del Yerro, Profesora permanente de la Universidad Autónoma de Madrid.

Directivos:

Daniel Collado, Gerente de Plena inclusión Castilla La Mancha.

Cinta Ruíz, Gerente de Plena inclusión Andalucía.

Este documento ha sido impulsado desde la **Confederación Plena inclusión** que se ha empeñado en sostener espacios (físicos y virtuales) que permitieran el intercambio, el aprendizaje y la transferencia de conocimiento teniendo en cuenta la enorme diversidad de aportaciones que debían ser representadas:

Inés de Araoz, Berta González, Laura Espejo, Amalia San Román y Enrique Galván.

Y con nosotros, **Javier Tamarit**, que nos ha ido acompañando en un segundo plano, y nos ha regalado ideas y aportaciones maravillosas que completan este documento.

Gracias a **Alana Cavalcante**, que terminó sus aportaciones a este documento desde otra organización pero con el mismo compromiso y entusiasmo.

Las ilustraciones son de **Ester Ortega**, Fundación TUYA.
El diseño y la maquetación de [Bárbara López de Toledo](#).

Parte de este trabajo ha sido posible gracias a la financiación del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, a través de la Subvención con cargo al 0,7% IRPF dentro del programa **“Educación 2030: Red de Escuelas Inclusivas”**.



Ester Ortega

¿DÓNDE ESTAMOS AHORA MISMO?



Según el documento “La Educación encierra un Tesoro” elaborado por la Comisión liderada por Delors (UNESCO, 1996), la educación nos permite comprender el pasado, aprender a vivir en el presente y prepararnos para el futuro, en esta idea de que se debe fomentar una educación a lo largo de la vida.

Cuando educamos a nuestros alumnos y alumnas, estamos educándoles para el ahora, para que sean personas capaces de pensar por sí mismas, que conozcan elementos de su cultura y se desarrollen al máximo de su potencial, pero también proyectamos hacia el futuro, hacia la sociedad que queremos ir generando entre todas las personas. La educación debe entenderse como herramienta de presente y deberíamos repensar el sistema educativo en función de la sociedad del mañana, de los valores y principios que creemos que deben guiar nuestras comunidades.

Desde Plena inclusión llevamos años tratando de contribuir a este proceso de repensar juntas, todas las partes interpeladas. Y volvemos a convocar a toda la comunidad educativa a ello: familias, alumnado, profesionales, agentes comunitarios que forman parte de las escuelas y los barrios, administraciones que intervienen en los procesos, entes públicos y políticos que ejercen fuerzas (a veces contradictorias) en este movimiento de lucha por los derechos.

En el año 2009 ya expusimos cómo es “La Educación que queremos”²: *“una escuela para todas y todos, no centrada únicamente en las competencias curriculares clásicas sino en competencias para el desarrollo de cada proyecto singular de vida de cada alumno y alumna en sus contextos.”* Nos referimos a un modelo educativo que transforme el modelo social.

Tenemos algunos logros alcanzados en este sentido. Por un lado, nuestro marco mental ha ido avanzando desde un modelo basado en el déficit y en las necesidades específicas en entornos altamente especializados, hacia un modelo social de derechos, desde el que las personas tienen derecho a estar, participar, aprender y conseguir sus máximos logros en entornos comunes, con los ajustes razonables y apoyos personalizados necesarios para fomentar su accesibilidad física y cognitiva. Por otro lado, también hemos avanzado en la concepción que tenemos de las escuelas y en su labor inclusiva. Los apoyos deben acompañar a cada estudiante. No parece razonable que deba seguir siendo el alumno o la alumna quien deba abandonar su entorno comunitario próximo para acercarse a lugares en los que recibe los apoyos que necesita para su óptimo desarrollo.

Existe un consenso teórico claro en la necesidad de mejorar la escuela ordinaria para crear las condiciones que permitan que todos los niños y niñas, por fin, se eduquen en común. Pero parece que no existe una estrategia política clara dotada de recursos económicos y planes de acción viables que conviertan el discurso en acciones concretas. De lo que sí disponemos es de experiencias de referencia de las que se puede aprender en otros países (lugares como Alberta en Canadá, Reino Unido, Portugal e Italia), las cuales debemos tomar con cautela puesto que las realidades demográficas, culturales, socio-económicas, de políticas públicas e, incluso, ideológicas, de cada país son enormemente idiosincrásicas.

También contamos, a su vez, en España, con experiencias de las que poder aprender, por ejemplo, existen experiencias piloto que están transformando centros de educación específicos en servicios de apoyo y recursos a los centros ordinarios de sus entornos para facilitar la escolarización de niños y niñas en sus comunidades. Y algunas escuelas ordinarias inclusivas que trabajan con todo el alumnado dentro de las aulas ordinarias, realizando una buena atención a la diversidad desde hace una década.

² La educación que queremos, 2009. Plena inclusión España. VVAA. Disponible en este [enlace](#).

Este año 2022 estamos desarrollando un estudio de casos, en colaboración con centros educativos en transformación que forman parte de nuestro movimiento asociativo, y de la mano del equipo de la UAM de Gerardo Echeíta, EQUIDEI y CadaRed, que pretende completar ese conocimiento que tenemos sobre casos internacionales de éxito desde en el contexto español.

El retroceso de las políticas públicas de gestión del estado de bienestar, en todos los países conectados actualmente en esta era global, hacen de la educación un asunto sensible a los vaivenes económicos. Crece de forma alarmante en España el índice de segregación del alumnado por razones socio-económicas³. La escuela debe cumplir una labor social fundamental: equiparar en igualdad de oportunidades a toda la población, independientemente de su origen y sus condiciones personales y/o sociales.

Según la 'Estadística de las Enseñanzas No Universitarias. Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo. Curso 2020-21', publicada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el curso pasado en el 30,5% del alumnado con necesidades educativas especiales (227.979 alumnos y alumnas), estas estaban asociadas a discapacidad o a un trastorno grave. Dentro del alumnado que recibe apoyo educativo por una necesidad asociada a trastorno grave o a discapacidad, las discapacidades más frecuentes son la intelectual (27,4%), los trastornos generalizados del desarrollo (26,4%) y los trastornos graves de conducta (24,6%). El 17,1% de este alumnado se encuentra escolarizado en centros de educación especial, de titularidades públicas y privadas.

El aumento del número del alumnado matriculado en Educación específica sigue creciendo (401 alumnas y alumnos más en el curso 2018/19 y 107 en el curso 2019/2020). La cifra total de este alumnado alcanzó en el curso 21/22 aproximadamente los 39.567.

El número actual de centros de educación específicos, es de aproximadamente 473 de los cuales 197 son de titularidad pública y 276 de titularidad privada.

Existe un amplio mosaico de situaciones en cuanto a la escolarización de niños y niñas con discapacidad intelectual o del desarrollo, las más frecuentes son:

- Familias que no quieren escolarizar a sus hijos o hijas en centros específicos, pero se ven obligadas a hacerlo por la falta de acogida que tienen en los centros ordinarios;
- Familias que demandan la necesidad de mantener los centros específicos como única respuesta educativa a las necesidades de sus hijos e hijas;
- Familias que transitan de uno a otro sistema sin conocer las opciones de escolarización, guiadas por dictámenes y trámites burocráticos basados en una visión clínica y de déficit.

³ Informe sobre la Pobreza Educativa en España realizado por Save the Children. Disponible en este [enlace](#).

⁴ Disponible en este [enlace](#).

Avanzar hacia una única escuela supone crear un único modelo al que todo el alumnado acuda. La finalidad de este documento es contribuir a la generación de una visión conjunta de un sistema inclusivo que prepare a todo su alumnado para la vida, sin que nadie se quede fuera.

Es importante diseñar el proceso de apoyo y acompañamiento para la transformación de la educación, como motor para una sociedad que comprenda e incluya a todas las personas y les dé oportunidades para que puedan desarrollar su proyecto de vida.

Uno de los objetivos fundamentales es lograr un cambio de perspectiva, acabando con la visión clínica, basada en el déficit, en la que hay que rehabilitar o curar al alumno o alumna de forma individual. Debemos centrar nuestro trabajo en la transición hacia una perspectiva socio-ecológica y de derechos, y hacia la transformación del sistema educativo.

■ Esta perspectiva socio-ecológica plantea concebir la diversidad, y la discapacidad, en su interacción con el medio, con el contexto que limita o facilita que la persona pueda llevar una vida plena, autónoma e implicada con su entorno social.

■ Esto se contrapone con la perspectiva médica o clínica, que se basa en entender que es la persona la que debe rehabilitarse para poder participar en la sociedad, poniendo el énfasis en el individuo, asumiendo que las necesidades de apoyo son intrínsecas a la persona.

■ También se basa en una perspectiva de derechos, donde se enfatiza el derecho de toda persona, con independencia de sus condiciones sociales y/o vinculadas al funcionamiento personal, a una educación de calidad con equidad.

A través de este documento, queremos demostrar y fortalecer nuestro compromiso por avanzar hacia una educación inclusiva. Esto nos lleva a tomar un posicionamiento claro sobre algunos aspectos deseables para la transformación hacia un sistema inclusivo. La inclusión continúa siendo un reto social.

Por ello, es necesario partir de una idea clave:

La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los y las estudiantes ofreciendo una educación de calidad con equidad.

Enrique Galván Lamet.

Director de Plena inclusión España.



¿QUÉ VAS A ENCONTRAR AQUÍ?

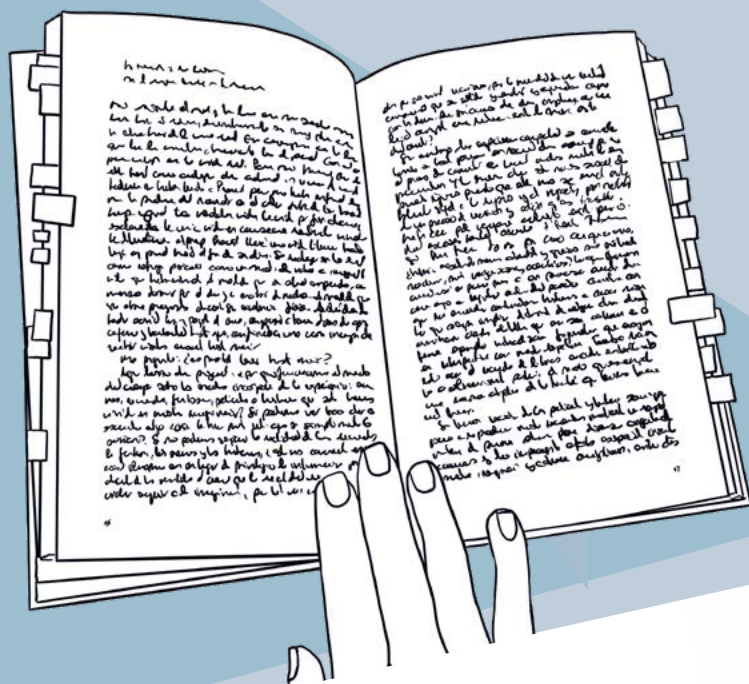
En este documento vas a encontrar una propuesta de viaje. Hemos querido utilizar una metáfora sencilla para poder integrar muchas ideas, que están estrechamente relacionadas. Te proponemos un viaje hacia la educación inclusiva, en el que vas a encontrar todos los elementos necesarios para llevarlo a cabo:

- Una brújula necesaria para situar el norte del camino y no desviarte de él: un marco ético y social sustentado en **modelos de calidad de vida y personalización**.
- Un destino al que llegar, una meta deseada hacia la que nos movemos: **la educación inclusiva es un proceso**, y seguramente nunca seríamos capaces de llegar a un destino final porque siempre tendríamos que seguir avanzando para hacer la educación más inclusiva. Nuestra meta es la transformación individual e institucional hacia la inclusión, pero una meta que se va renovando día a día, con nuevas barreras que eliminar y nuevos desafíos que lograr.
- Una hoja de ruta que nos ayude a identificar los pasos que debemos seguir, los lugares por los que debemos pasar, y que trate de responder a los cómo que nos surgirán durante este viaje: **claves para la transformación** de las escuelas.

- Un equipo de viaje, aquellas personas que están completamente implicadas en esta escuela inclusiva, desde el propio alumnado, protagonista central, pasando por las familias, equipo docente, profesionales de apoyo, la comunidad educativa, profesionales de los servicios de apoyo y orientación, y otras organizaciones y asociaciones que acompañan para que se logren las metas de este viaje, para que, a la vez, sea satisfactorio. De esta forma, se observa a cada miembro de **esta comunidad educativa** como un aprendiz, que se desarrolla en colaboración y en unión con el resto.
- Un vehículo con el que avanzar que otras personas han probado ya y saben que es seguro, gracias al que podremos desplazarnos y al que podremos invitar a montar a otros agentes de la comunidad educativa: **herramientas para la transformación**.
- La maleta: llena de **experiencias prácticas** de personas que promueven la educación inclusiva a través de su acción, desde sus contextos y sus realidades.
- Una carretera por la que desplazarte, con un pavimento firme y seguro y que establece los márgenes de tu conducción: **el marco de derechos**.

Esperamos que este viaje sea de tu agrado: ¡¡bienvenidos y bienvenidas!!





CONCEPTOS CLAVE

Parece importante tener muy claro a qué nos referimos a lo largo del documento cuando aludimos a algunas palabras. Te proponemos leer este breve glosario que aclarará el significado exacto de algunas de ellas:

■ **Accesibilidad física, sensorial y cognitiva:** nos referimos a todos los ajustes necesarios que permiten el acceso y la comprensión tanto de los espacios como de la información. Para el alumnado con discapacidades del desarrollo es vital comprender los entornos en los que se desenvuelven, tener acceso a diferentes formas de mostrar la información que propongamos y promover actividades en las que se sientan competentes. El futuro pasa porque los espacios y la información se diseñen pensando en todas las personas para no tener que hacer adaptaciones posteriores.

■ **Ajustes razonables:** se trata de todas las medidas metodológicas, sociales, curriculares y organizativas que deben tenerse en cuenta a la hora de apoyar al alumnado con discapacidades del desarrollo en la escuela. Se trata, además, de un derecho al que familias y alumnas y alumnos pueden acogerse, y una obligación de las escuelas en su deber de atención a la diversidad.

■ **Alumnado:** a lo largo del documento nos referiremos indistintamente a los y las estudiantes como alumnas y alumnos, alumnado, estudiantes. Hacemos referencia a todo tipo de alumnado en las diferentes etapas formativas de sus vidas. Pensamos en

alumnas y alumnos del sistema general, de ciclos de infantil, primaria, secundaria, bachiller, universitarios, de ciclos formativos y de formación para personas adultas. La enseñanza se da a lo largo de la vida y las instituciones educativas tienen un papel fundamental en cualquier etapa formativa.

■ **Apoyo:** tal y como indican Booth y Ainscow (2015), al hablar de apoyo estamos considerando cualquier actividad que fomenta la capacidad que tiene el aula o el centro educativo para responder a la diversidad de su alumnado para que éste alcance los máximos resultados de aprendizaje que pueda lograr para una vida plena y democrática. Además, tiene un componente subjetivo que implica sentirse parte de un proyecto compartido. Los apoyos son considerados facilitadores del desarrollo de la educación inclusiva y se oponen al concepto de barreras.

■ **Aprendizaje:** a lo largo del documento haremos referencia a la idea de aprendizaje como el desarrollo del máximo potencial de cada alumna y alumno en cuanto a sus competencias fundamentales para la vida, sus habilidades y talentos. El aprendizaje no se refiere a la adquisición de conocimientos, que entendemos que es fundamental en los procesos de enseñanza, sino al avance hacia el logro de cada estudiante en función de resultados positivos en las esferas que configuran la vida integral de cada persona, según sus objetivos, intereses y aspiraciones.

■ **Barreras:** se trata de un término central en la perspectiva inclusiva. Las barreras impiden o limitan el desarrollo del derecho a la educación inclusiva. Las barreras no solo son físicas, sino que también pueden ser mentales, (p. ej., creencias, actitudes o expectativas) e, incluso, políticas (p. ej., normativa desfasada). Todas ellas se ubican en los diferentes planos de la vida escolar y dificultan el desarrollo de la educación inclusiva. En definitiva, nos estamos refiriendo a los obstáculos que hacen que se “cierre” el paso (acceso) a la realización de las actividades que proponemos en las aulas. Un ejemplo de barrera puede ser que una información se presente solo en formato texto escrito. Esto significa que para acceder al contenido de esa información el alumnado debe “salvar” el obstáculo de la decodificación y comprensión lectora.

■ **Calidad:** se considera que una experiencia de enseñanza y aprendizaje es de calidad cuando permite que cada estudiante desarrolle al máximo sus potencialidades, desarrollándose como persona ciudadana de pleno derecho. Fomenta en cada alumno o alumna un desarrollo global e integral, para aprender a ser, a hacer, a aprender y a convivir, tal y como indica el Informe de la Comisión Delors (UNESCO, 1996). No debemos olvidar que a esta idea de excelencia educativa se debe añadir el disfrute, la oportunidad que se le otorga a cada niño o niña de disfrutar de una experiencia educativa plena, independientemente de sus características personales, su origen, su etnia, su cultura, o el lugar donde vive, entre otros aspectos. Un requisito fundamental para que una escuela o una educación sean de calidad, es que no puede ir desvinculada de una lucha incansable por la equidad.

■ **Centros de recursos:** en este documento hablamos de “centros de recursos, apoyo y asesoramiento a la educación inclusiva”. Ninguna fórmula de las que actualmente se están desplegando en España responde a un único nombre, por lo que nos referimos a centros educativos específicos que están desarrollando tareas de apoyo y asesoramiento, y por tanto, suponen un recurso, para los centros ordinarios.

■ **Cultura escolar:** es el conjunto de actitudes, valores, principios y creencias que se comparten en una institución escolar (contenido de la cultura escolar). Se sostienen desde un determinado tipo de relación y organización (forma de la cultura escolar). No hay una única cultura escolar dentro de una misma institución, sino que pueden coexistir varias e incluso ser contradictorias. Tampoco se trata de algo fijo y que no cambia, sino que pueden variar.

■ **Diversidad:** es una característica de todas las personas que se manifiesta tanto en el comportamiento como en la forma de vida y en sus maneras de pensar. Todas las personas comparten el hecho de ser diferentes.

■ **Equidad:** nos referimos a la idea de que “cada estudiante reciba lo que necesita”, frente a la idea de que todo el mundo reciba lo mismo. La equidad es sinónimo de inclusión y alude a la distribución de los recursos en función de las necesidades de cada estudiante. No hay nada más injusto que darle a todo el mundo lo mismo.

■ **Escuela:** nos referimos a la escuela como institución, no como edificio o espacio concreto. Cuando hablamos de escuela estamos hablando de cualquier espacio de enseñanza y aprendizaje que proporciona el sistema educativo: los centros educativos, los institutos, los centros de formación profesional, la universidad, los centros de formación a personas adultas. Utilizamos el término escuela porque ha sido referenciado a nivel internacional como el más ampliamente utilizado y tiene un componente de calidez y de comunidad que nos hace recordar los valores que debe tener como lugar de acogida para todas y todos.

■ **Liderazgo inclusivo:** el liderazgo nos habla de la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas en una dirección. El que denominamos inclusivo sería aquel liderazgo que se realiza junto a otros, es decir, de manera colegiada, y que tiene como base en cada una de las decisiones educativas los valores propios de la equidad y la justicia social.

■ **Modelo médico/clínico basado en el déficit:** nos referimos a un marco de pensamiento que aún persiste en el que el o la alumna es percibido como “carente de” habilidades, competencias o destrezas, y se considera que debe ser “tratado” para rehabilitar estas carencias. Este modelo mental está basado en la idea de que las personas con discapacidades del desarrollo deben estar en contextos altamente especializados. Es un modelo que afecta a muchos colectivos de personas como las personas mayores, personas con problemas de salud mental, personas migrantes, personas sin hogar, etc.

■ **Modelo socio-ecológico:** nos referimos a la interacción entre el alumnado, con sus competencias y características, y las demandas que plantean las actividades y contextos educativos en los que está (por ejemplo: acceder y aprender el contenido curricular en

el aula, interactuar con otras personas en el patio del colegio, o las excursiones en la comunidad). Cuando las demandas del contexto superan las competencias del alumno o la alumna, aparecen necesidades de apoyo, que son únicas para cada estudiante.

■ **Monitorización:** entendemos por monitorización los procesos de supervisión y seguimiento de las acciones que se emprenden para transformar la escuela. Pueden apoyarse en distintas herramientas que ayudan a esa reflexión sobre el proceso de cambio, como el Index for Inclusion⁵, o pueden estructurarse y diseñarse por cada comunidad educativa. Lo fundamental del monitoreo es que nos permite reconocer cómo vamos avanzando a fin de poder reconducir el proceso en caso de necesidad.

■ **Necesidades de apoyo:** aparecen cuando las demandas de las actividades y contextos educativos exceden las competencias del estudiante. Estas necesidades se conceptualizan por el tipo y por la intensidad del apoyo que requiere cada estudiante para participar satisfactoriamente en esas actividades y contextos. Las necesidades de apoyo pueden ser “típicas”: ligadas a la edad, en el sentido de que niños y niñas más pequeños precisan más apoyos que mayores y adolescentes para desenvolverse en el medio, o “extraordinarias” que son intensas y persistentes, y suelen aparecer ligadas a determinadas condiciones sociales (por ejemplo: origen étnico o cultural diferente) o de funcionamiento personal (por ejemplo: discapacidades intelectuales y del desarrollo).

■ **Políticas escolares:** cuando hablamos de políticas dentro de los centros educativos nos referimos a la planificación explícita de las normas, procedimientos o acciones que toman forma de planes y programas dentro de los centros. Por ejemplo, planes de convivencia, de acogida o admisión. Las políticas inclusivas se caracterizan por considerar todas las formas de diversidad en todas las decisiones del centro, a fin de aumentar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos y todas.

■ **Prácticas educativas inclusivas:** nos referimos a las acciones que se realizan diariamente en el ámbito del aula y en otros espacios comunes de la vida del centro, como los comedores o las actividades extraescolares. Las prácticas permiten que se vivan determinados valores y principios de la cultura escolar. Las prácticas necesitan de políticas que las sustenten y, al mismo tiempo, son la manera de corporeizar los valores que subyacen a la cultura.

■ **Rol:** nos referimos al conjunto de funciones y comportamientos que se espera que realice o desempeñe una persona o institución en determinado contexto o proceso.

■ **Valores inclusivos:** son la guía para la acción y a la vez se pueden vivir a través de esta. Permiten dar sentido a las decisiones y acciones que se emprenden. Booth y Ainscow (2015) señalan que la educación inclusiva implica llevar los valores inclusivos a la acción. Los principales valores inclusivos son: igualdad, comunidad, participación, respeto a la diversidad y sostenibilidad.

⁵ Booth, T. y Ainscow, M. (2015) Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion. CSIE y Consorcio para la educación inclusiva.

MAPA DE CONTENIDOS

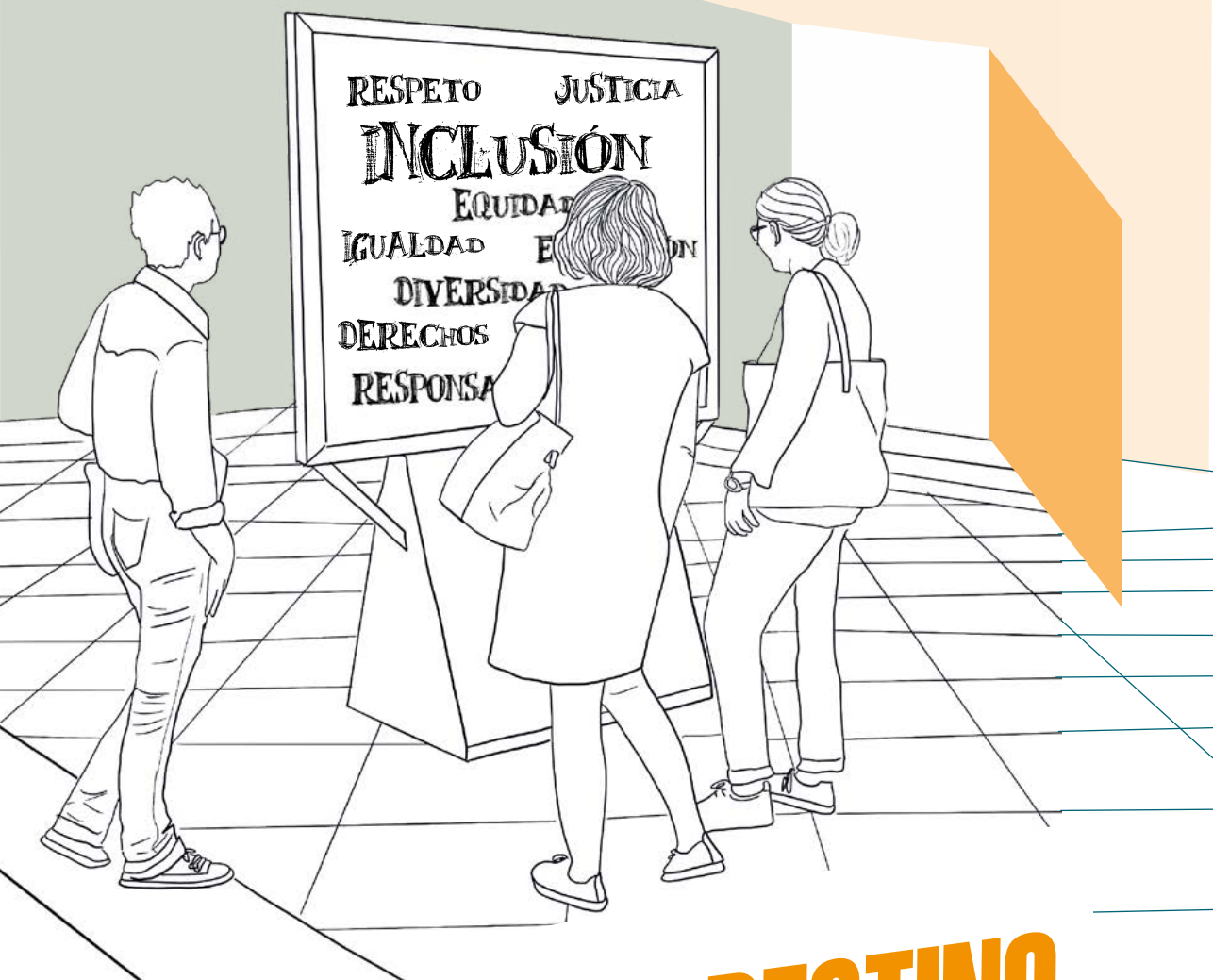
Qué nos marca el rumbo	29
Enfoque socio-ecológico	32
Personalización	38
Impulsar la transformación del sistema educativo	43
Experiencias internacionales Y... ¿en España?	
Condiciones para impulsar la transformación en las escuelas	54
El Liderazgo Participación de toda la comunidad educativa Tejer alianzas Planificación y coordinación del proceso Espacios de innovación y reflexión Prácticas basadas en la evidencia	
Guías de viaje	66
Index for Inclusion Modelo de Calidad de Vida en educación Termómetro para la inclusión	

Enfoque pedagógico de partida: metodologías respetuosas	79
Evaluar el aprendizaje y los logros desde una perspectiva inclusiva	89

Los y las estudiantes	92
Las familias	97
La comunidad	101
Equipo educativo	102
Equipo docente	
Profesorado de Apoyo	

¿Qué es necesario?	113
¿Cómo puede articularse la colaboración entre centros de recursos y ordinarios?.....	115
Red de apoyo educativo	
Trabajo colaborativo	
Apoyo directo	

Marco de derechos: Naciones Unidas	162
Marco de derechos: España	165
Se hace camino al andar	168



1. EL DESTINO

“La educación no es para ti, para tu vida,
para tu logro...es para ti en común con otros”

Javier Tamarit

Hablar de educación inclusiva supone pensar sobre la escuela que queremos... pero va más allá. La escuela puede contribuir a la transformación social y a resolver los desequilibrios sociales (UNESCO, 2018). Desde esta idea, podemos entender la educación inclusiva como un proyecto social que nos permite construir sociedades más inclusivas, como prerrequisito para la construcción de sociedades democráticas (Slee, 2014). Y... ¿cómo hacer esto posible?

En la escuela, el alumnado desarrolla habilidades, competencias, aprendizajes y valores que pone en práctica en la sociedad. Se trata, por tanto, de convertir la escuela en el microcosmos inclusivo de la sociedad inclusiva que queremos (Echeita, 2013). Esto pasa por poner en el centro de la escuela la diversidad propia de la sociedad actual y vivir en ella los valores de la equidad: *justicia, respeto a la diversidad del alumnado y sus derechos, responsabilidad e igualdad de oportunidades.*

En nuestro Destino, trataremos de perfilar este lugar hacia el que vamos. La educación inclusiva tiene múltiples significados y facetas que se concretan de un modo u otro en función de dónde pongamos el foco en el análisis. Podemos decir que es un concepto polisémico y poliédrico (Echeita, 2019). Sirviéndonos de esta situación, vamos a comenzar construyendo parte de su significado *desde el marco internacional y de derechos humanos, para continuar después aproximándonos a ella desde una experiencia de vida que nos permite visibilizar parte del reto ante el que nos situamos.*



EL DESTINO: LA INCLUSIÓN

La educación inclusiva tiene un papel fundamental en la agenda política de los países (UNESCO, 2020). Desde la perspectiva de la investigación y la práctica, la educación inclusiva ha sido objeto de estudio (y defensa) por parte de diversas disciplinas, como la Psicología, la Pedagogía y la Educación (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013), estando siempre alineada con los esfuerzos por respetar la diversidad en las escuelas del siglo XXI desde una perspectiva de equidad y de justicia social (Sapon-Shevin, 2013). De cara al desarrollo de políticas, se han llevado a cabo grandes esfuerzos y se han alcanzado hitos para garantizar el derecho a la educación inclusiva para todo el alumnado a través de la implicación de las distintas partes interesadas (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España 1994; UNESCO, 2008).

Podemos identificar la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (Naciones Unidas, 2006) como un reto inmediato del sistema educativo español en su transformación hacia la perspectiva inclusiva. España firmó y ratificó la Convención y su protocolo facultativo, entrando en vigor en el año 2008. Esto supuso el compromiso, como Estado Parte, por la transformación de su sistema jurídico para dar cumplimiento a los presupuestos de la citada convención (Verdugo et al., 2018). La CDPD en su artículo 24 establece que “los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida” (p. 19). Aunque la CDPD sea un instrumento jurídico vinculado a las personas con discapacidad, emana, concreta y fortalece lo señalado en la Declaración Universal de Derechos Humanos (United Nations, 1948). Su consecución en materia de educación pasa por la transformación del sistema educativo para que garantice la educación de calidad en condiciones de equidad para todo el alumnado. En este marco, las decisiones vinculadas a la construcción de una educación más inclusiva se consideran pieza central en la transformación del sistema: “Los principios y las prácticas de inclusión deben considerarse como parte integral de la reforma (del sistema), y no simplemente como un programa añadido” (Naciones Unidas, CG 4, 2016, 63b). Además, su construcción requiere de transformaciones en lo que ocurre puertas adentro de la escuela y el aula, entre las escuelas y más allá del contexto educativo (Ainscow et al., 2013).

Mirando los resultados clave a alcanzar en el alumnado desde la óptica de un sistema educativo inclusivo, la propia CDPD destaca en el artículo 24 como esenciales los siguientes **objetivos**:

1. Desarrollar plenamente el potencial humano.
2. Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad.
3. Hacer posible que las personas con discapacidad participen en la sociedad.

Para ello, se ha de asegurar (**medios**):

1. Que las personas con discapacidad no queden excluidas por razón de discapacidad;
2. Que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional, universidad, conservatorios ... de una forma inclusiva y en igualdad de condiciones;
3. Que se hagan ajustes razonables según las necesidades individuales;
4. Que se presten apoyos en entornos ordinarios para su adecuada formación;
5. Se ofrezcan medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que favorezcan el máximo desarrollo académico y social, de acuerdo con el objetivo de la plena inclusión.

Por tanto, estamos ante un *derecho de todo* el alumnado, que pone de relieve la necesidad de *acoger y responder* desde nuestras aulas y sistemas educativos a *toda la diversidad* presente en el alumnado: ya sea de origen social, religioso, familiar, cultural, sexual, de género, capacidad o de cualquier otra índole. Pasa necesariamente por la implicación de toda la comunidad educativa: familias, alumnado, todo el equipo docente y otros agentes sociales (vecindario, profesionales de otras instituciones sociales, miembros de la comunidad etc.).

Esta necesidad fue igualmente señalada en el Informe de Naciones Unidas (2018) sobre la situación del sistema educativo español en lo relativo al derecho a una educación inclusiva de las personas con discapacidad, en el que señalan sobre el sistema educativo español:

75. Patrón estructural de exclusión y segregación educativa discriminatorio, basado en la discapacidad, a través de un modelo médico.

76. En el sistema educativo español no existe un reconocimiento generalizado del modelo de derechos humanos de la discapacidad y hay una falta de acceso a la educación inclusiva y de calidad para las personas con discapacidad.

77. Perpetúan un sistema discriminatorio de segregación, dejándolos fuera del sistema general, que limita su acceso a una vida independiente.

78. Falta de claridad de las autoridades con respecto al Derecho de la educación inclusiva y de calidad.

79. Esta discriminación basada en la discapacidad: consecuencias significativas para el desarrollo personal, la vida independiente y la participación e inclusión en la comunidad (personas y familias).

80. NIVEL DE GRAVEDAD Y SISTEMATICIDAD.

81. Examen integral a nivel nacional y autonómico, para establecer un Plan de Acción Nacional.

82. Abolición del sistema separado de educación para estudiantes con discapacidad.

Desarrollar comunidades educativas en las que se pueda vivir lo que hasta aquí hemos perfilado, implica poner en funcionamiento un conjunto amplio de *criterios y principios educativos* y psicopedagógicos que tienen por horizonte la mejora de *la presencia, la participación y el aprendizaje* de todo el alumnado, como vemos en Simón et al., 2016, p. 7, “La educación inclusiva no cabe en la gramática escolar actual”. No podemos abrir las aulas a la diversidad haciendo lo mismo. Desarrollar una educación inclusiva demanda una transformación profunda de la *gramática escolar* (Tyack y Cuban, 2001):

“La inclusión implica un proceso de reforma sistémica que conlleva **cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias** de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias. La inclusión de los alumnos con discapacidad en las clases convencionales sin los consiguientes cambios estructurales, por ejemplo, en la organización, los planes de estudios y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, no constituye inclusión”.
(Naciones Unidas, 2016, p. 4)

Como sabemos, aún queda camino por recorrer. De la mano de Carlos, un estudiante con discapacidad intelectual, nos acercamos a parte de la realidad educativa que aún está presente en nuestro sistema educativo:

Estuve en un colegio “normal” [ordinario]. Como no entendía la mitad de las cosas, pues repetía curso y me quedaba atrás. La profesora tan solo me mandaba callar (...). Con los compañeros me llevaba mal. Siempre se reían de mí, incluso era la profesora la que les decía cosas de mí y algunos me pegaban chicles o escupían o me quitaban las cosas. Tan solo tuve un amigo, pero, cuando lo pasaron de curso, me quedé solo. (...) Al final me cambié de colegio y estuve en clase de educación especial. Algunos profesores pasaban de todos nosotros (...). En otro colegio, nos ponían a todos los que teníamos discapacidad juntos, no nos relacionábamos con niños sin discapacidad. En el resto de colegios, hice algunos amigos. Recuerdo que tenía un amigo, no tenía discapacidad, pero cambió de clase y aunque lo seguía viendo en el recreo ya no era igual.

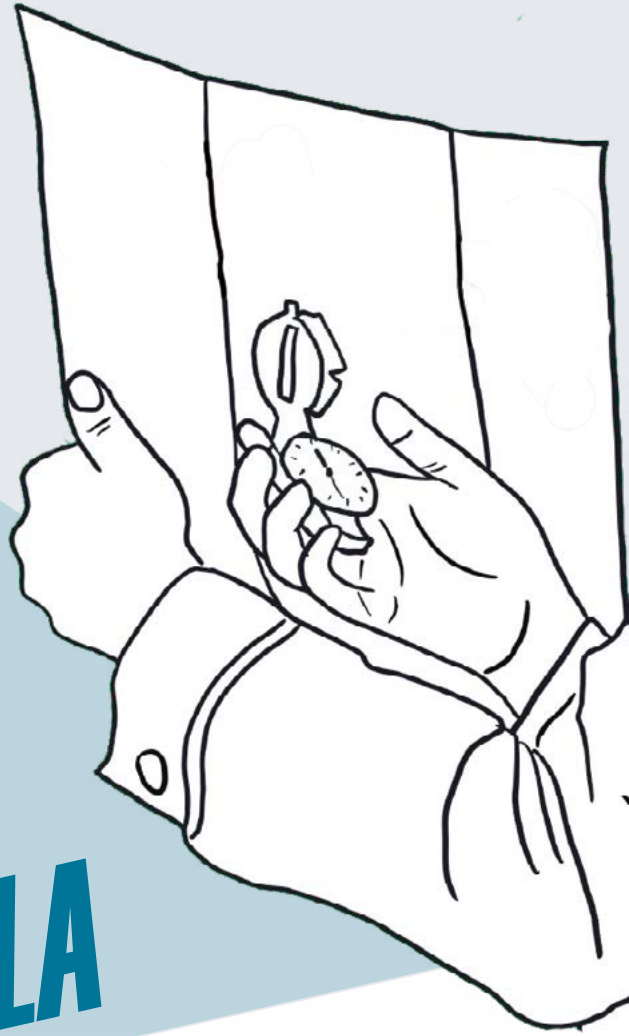
Carlos, fragmento relato experiencia educativa.
30 de septiembre de 2019.

La experiencia de segregación y marginación vivida por Carlos puede ser similar a la de muchos y muchas estudiantes con y sin discapacidad que no encuentran en nuestros centros educativos la respuesta educativa equitativa y de calidad que por derecho les corresponde. Gracias a la experiencia de Carlos nos podemos situar de cerca, en parte, del lugar del que venimos. Sus vivencias nos permiten concretar algunos de los significados y facetas de la educación inclusiva:

- 1.** Afecta a la vida escolar de los y las estudiantes. Implica determinada experiencia educativa y, en consecuencia, determinada experiencia de vida.
- 2.** Es una necesidad, como derecho y como esperanza. Como derecho, necesitamos transformar las situaciones de exclusión y marginación que vive parte de nuestro alumnado en nuestro sistema educativo a fin de garantizar el derecho a la educación inclusiva. Como esperanza, necesitamos confiar en la posibilidad de su construcción, desde las experiencias que existen y que nos permiten comprenderla y vivirla.
- 3.** Es un reto. Nos situamos ante un camino complejo y dilemático que implica transformaciones profundas en todos los niveles del sistema educativo y que afecta a múltiples ámbitos y personas.

Por lo tanto, el destino no es un lugar al que llegar sino un proceso que recorrer siempre; la educación inclusiva no es un espacio concreto, ni una forma de hacer, sino una meta a la que dirigirnos asumiendo que a medida que vayamos acercándonos a ella se irá alejando y nos obligará a continuar avanzando. Esto es así porque la educación inclusiva no hace referencia a un tipo de alumnado concreto, o a unas necesidades especiales, debe ser una meta alcanzable para todo el alumnado: diverso, cambiante en sus fortalezas y necesidades, único.





2. LA BRÚJULA

“Nos dijeron que por su discapacidad mi hija debería empezar a ir a un centro de educación especial. Con mucho esfuerzo, luchando por sus derechos y tras buscar en nuestro entorno cercano colegios que creyeran verdaderamente en la inclusión, conseguimos que entrara en uno que no tiene todos los medios que ella necesita pero que sí cuenta con el empeño de los docentes para que ella esté siendo y sea una más”

Familia de Alejandra, Burgos

Hablar de educación inclusiva implica hablar de un proceso que no tiene fin (UNESCO BIE, 2008) y que busca fortalecer la capacidad del sistema educativo en todos sus niveles para mejorar la respuesta educativa ofrecida a todos los estudiantes evitando las situaciones de segregación y exclusión. Pero, ¿cómo guiar nuestro avance hacia ese Destino?, ¿desde qué enfoque podemos comprenderlo y abordarlo? En esta Brújula te proponemos un modo de entender la educación inclusiva dentro de las propias escuelas, sustentado en un marco ético y social que adopta los modelos de calidad de vida y personalización.

QUÉ NOS MARCA EL RUMBO

La educación inclusiva dentro de las propias comunidades escolares implica articular con equidad tres dimensiones de la vida escolar (Booth y Ainscow, 2015): la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado, entendido como logro y máximo desarrollo de sus capacidades:

■ **La presencia o acceso.** Se refiere al lugar donde se escolariza al alumnado y a los espacios en los que este puede o no estar dentro de las escuelas. Significa también que todo el alumnado tiene cabida en las actividades de aula, actividades extraescolares, en los patios o comedores, es decir, en todos los espacios comunes/regulares de los centros educativos ordinarios. Es condición necesaria para que puedan darse la participación y el aprendizaje.

■ **La participación.** Enfatiza la importancia de aprender y colaborar con otros compañeros y compañeras en el transcurso de las clases, de ser persona activa en lo que se está aprendiendo, pero también que pueda decidir sobre los asuntos que le afectan. Así, implica que las voces del alumnado sean escuchadas y tenidas en consideración en las decisiones del centro. Además de ser persona activa, que aprende junto a otros y protagonista, la participación alude a la necesidad de cuidar en los centros educativos el bienestar personal y social del alumnado. Significa tomar conciencia y cuidar las relaciones interpersonales entre el alumnado: las amistades y grupos de referencia con los que cuenta y el tipo de convivencia que se desarrolla en el centro.

■ **El aprendizaje.** Manifiesta el interés y la preocupación porque todo el alumnado desarrolle el máximo nivel de competencias fundamentales para su vida.

El logro que se relaciona directamente con una forma de evaluar que presta atención y es sensible al progreso de todos los y las estudiantes respecto a sí mismos en el desarrollo de las competencias básicas e imprescindibles.

El máximo desarrollo integral de capacidades, creatividad, talentos.

Presencia, participación y aprendizaje coexisten respectivamente y de forma dialéctica con otras tres dimensiones: segregación, marginación y fracaso escolar. El primer conjunto de palabras conforma el **polo inclusivo**, mientras que el segundo configura el **polo excluyente**. Movernos entre uno y otro polo viene mediado por las barreras y facilitadores presentes en nuestra comunidad educativa.

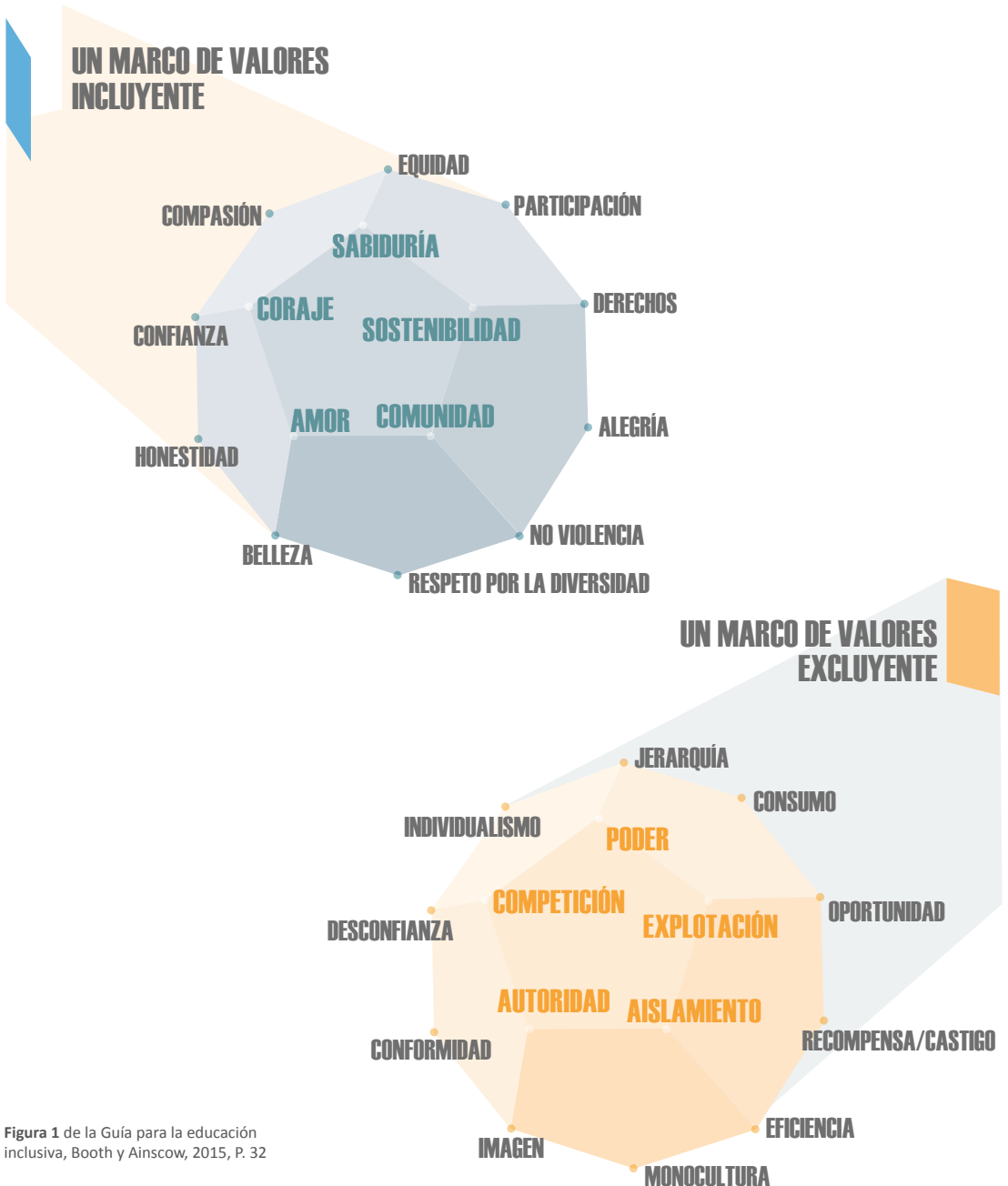


Figura 1 de la Guía para la educación inclusiva, Booth y Ainscow, 2015, P. 32

Las **barreras** son todos aquellos factores de diferente naturaleza que **impiden** articular con equidad la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado. Pueden ser barreras físicas, actitudes, creencias, determinadas prácticas de aula, etc. Del otro lado, los **facilitadores**, serían aquellos elementos que **crean condiciones favorables** para el desarrollo de una educación más inclusiva.

Las barreras y los facilitadores se encuentran en diferentes planos de la vida escolar. Siguiendo a Booth y Ainscow (2015), los podemos encontrar en la **cultura escolar, las políticas del centro y en las prácticas**.

■ **La cultura escolar** se relaciona con los valores, creencias y principios que comparte la comunidad educativa de un centro escolar. No existe una sola cultura dentro del centro escolar, sino que puede haber varias. Las culturas escolares también pueden ser más o menos consistentes o contradictorias. La cultura puede verse reflejada en los documentos relativos a la misión, visión y valores de un centro, por lo que conecta directamente con el plano de las políticas de centro. También está muy relacionada con las actitudes del profesorado y otros miembros de la comunidad educativa, y esto se visibiliza en las prácticas escolares.

■ **Las políticas** de un centro hacen referencia a su estructura organizativa y a los documentos en donde se recoge su planificación, las normas, procedimientos o acciones. Suelen tener forma de planes o programas. Al igual que la cultura escolar, las políticas pueden ser coherentes entre sí o incoherentes. Y entre la cultura y la política del centro sucede lo mismo. Podemos de forma declarada reconocernos como un centro inclusivo en nuestro proyecto educativo de centro y sin embargo sostener como uno de los valores del centro la homogeneidad, distribuyendo al alumnado en grupos uniformes, más contradictorio aún, tener una política de admisión en la que se excluye a determinado alumnado. Esto, como vemos, se vincula directamente con las prácticas.

■ **Las prácticas** son las acciones que se llevan a cabo y se desarrollan diariamente en el centro educativo: tanto en el aula como en el resto de espacios de centro, y no solo para el alumnado, sino también para el profesorado, familias y otros miembros de la comunidad educativa. Muchas de las prácticas que se desarrollan en los centros educativos necesitan de determinadas políticas de centro que las apoyen. A la vez, es en las prácticas donde los valores (la cultura) se sustentan, donde se ven y se aprenden.

Así, la reducción de barreras a la presencia, el aprendizaje y la participación y el fortalecimiento de los facilitadores en las culturas, políticas y prácticas educativas debe guiar nuestro Destino. A continuación, compartimos el enfoque socio-ecológico y la personalización como marco que puede guiar específicamente nuestras prácticas.

EL ENFOQUE SOCIO-ECOLÓGICO

El logro de la educación inclusiva no puede verse como un fenómeno aislado, sino que solo puede entenderse y realizarse como parte de un proceso complejo que implica un cambio en múltiples espacios sociales. Este cambio afecta desde las políticas de alcance internacional a las propias prácticas educativas que se realizan en las aulas. Estos cambios implican transformaciones no solo en las acciones, sino también en las concepciones.



A nivel educativo, el cambio pasa por superar concepciones centradas en el déficit, perspectivas que asumen que aquellos alumnos y alumnas que no pueden seguir el curso normal del proceso educativo (p. ej., a nivel de enseñanza-aprendizaje) tienen un problema intrínseco que requiere “rehabilitación”. El trasfondo de esta concepción descansa en la dualidad “normalidad” frente “anormalidad”, y en el ajuste, mediante apoyos especializados, del alumnado a unas actividades y contextos educativos preconcebidos para el “alumno o alumna promedio” (Gudjonsdottir y Óskarsdóttir, 2016).

Sin embargo, hoy día sabemos que el “alumno o alumna promedio” es un mito, los alumnos y alumnas difieren no solo en competencias, sino en una amplia gama de aptitudes vinculadas a la educación, en su personalidad, en sus metas y aspiraciones vitales, así como en el modo que tienen de relacionarse con el ambiente que les rodea (Amor et al., 2020). Ambiente que, por otro lado, también influye en la calidad de su experiencia educativa, dependiendo de la medida en que el ambiente presente barreras; como metodologías didácticas ancladas en el pasado o actitudes negativas frente a la diversidad, o facilitadores; profesorado formado en inclusión o culturas de centro inclusivas (Booth y Ainscow, 2015). Lo anterior hace que la experiencia educativa que tiene cada alumno y alumna sea única y, si queremos dar una respuesta educativa inclusiva, es preciso virar hacia enfoques conceptuales y aplicados que tengan en cuenta lo personalizado de la experiencia educativa.

Una de las aproximaciones que ofrece una renovación conceptual y práctica que puede servir de utilidad para abordar este cambio de mirada es el modelo socio-ecológico, desarrollado por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001, 2007) y la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD; Luckasson et al., 2002; Luckasson et al., 1992; Schalock et al., 2010; Schalock et al., 2021). Este modelo, si bien se ha asentado mayormente en el ámbito de vida adulta en la discapacidad (González et al., 2020), se propone como planteamiento para promover la educación inclusiva de todo el alumnado, y no solo de aquel que presenta discapacidad (Amor et al., 2020; Hagiwara et al., 2019; Thompson et al., 2018; Thompson et al., 2020; Walker et al., 2014). A continuación, se exponen las características conceptuales y aplicadas del modelo.



¿EN QUÉ CONSISTE?

Conceptualmente, este modelo resalta como clave en el proceso educativo la interacción entre el alumnado, con sus competencias y características, y las demandas que plantean las **actividades** y **contextos** educativos (p. ej., **acceder y aprender el contenido curricular** en el aula, **interaccionar con los pares** en el patio o las **excursiones a la comunidad**). El enfoque sostiene que, resultado de esta interacción, cuando las demandas superan a las competencias del alumno, aparecen necesidades de apoyo.

La RAE nos define el término barrera, en su acepción primera como valla, compuerta, madero, cadena u otro obstáculo semejante con que se cierra un paso o se cerca un lugar. En su acepción quinta, nos la define como obstáculo. En definitiva, cuando trasladamos el término al ámbito educativo nos estamos refiriendo a los obstáculos que hacen que se “cierre” el paso (acceso) a la realización de las actividades que proponemos en las aulas. Un ejemplo de barrera puede ser que una información se presente solo en formato texto escrito. Esto significa que para acceder al contenido de esa información el alumnado debe “salvar” el obstáculo de la decodificación y comprensión lectora. Por lo tanto, **los obstáculos están inmersos en el propio diseño de la actividad**, y son los alumnos y las alumnas los que se los encuentran cuando tratan de acceder a ella y realizar la “acción” que se les está pidiendo.

Esto supone **tres premisas esenciales** desde el punto de vista conceptual:

1. No solo hay que conocer bien a el o la estudiante, sus competencias y características, o las barreras/facilitadores presentes en los contextos educativos (aula, centro o comunidad) que puedan hacer que actividades educativas como aprender o relacionarse sean más o menos accesibles, sino también hay que poner el foco en cómo se materializa la relación

entre estudiante y su ambiente: las necesidades de apoyo no son intrínsecas a el o la alumna ni inamovibles, son desajustes de funcionamiento cuando los elementos anteriores están desequilibrados, pudiendo darse en una amplia gama de actividades y contextos educativos.

2. Por tanto, todo el alumnado puede presentar necesidades de apoyo: bien por la presencia de alguna condición personal o social que contribuya al desajuste, bien por la presencia de barreras ambientales, o por ambas.

3. Frente a etiquetas (“alumnado con necesidades educativas especiales”), este modelo aboga por concebir al alumnado, con independencia de sus condiciones personales o sociales, siempre en términos de su relación con el ambiente, destacando la naturaleza de sus necesidades de apoyo.

Así pues, se trata de un enfoque que ayuda a comprender mejor esa experiencia única que vive el alumnado frente al hecho educativo. No solamente difiere el alumnado según sus características e intereses, sino también en función de cómo estos elementos se relacionan con los contextos en los que participa, siendo la labor del sistema educativo comprender la naturaleza de los desajustes que vive el alumnado para poder tender los puentes necesarios y ofrecer una educación equitativa. La Figura 2 define los elementos clave en esta interacción.

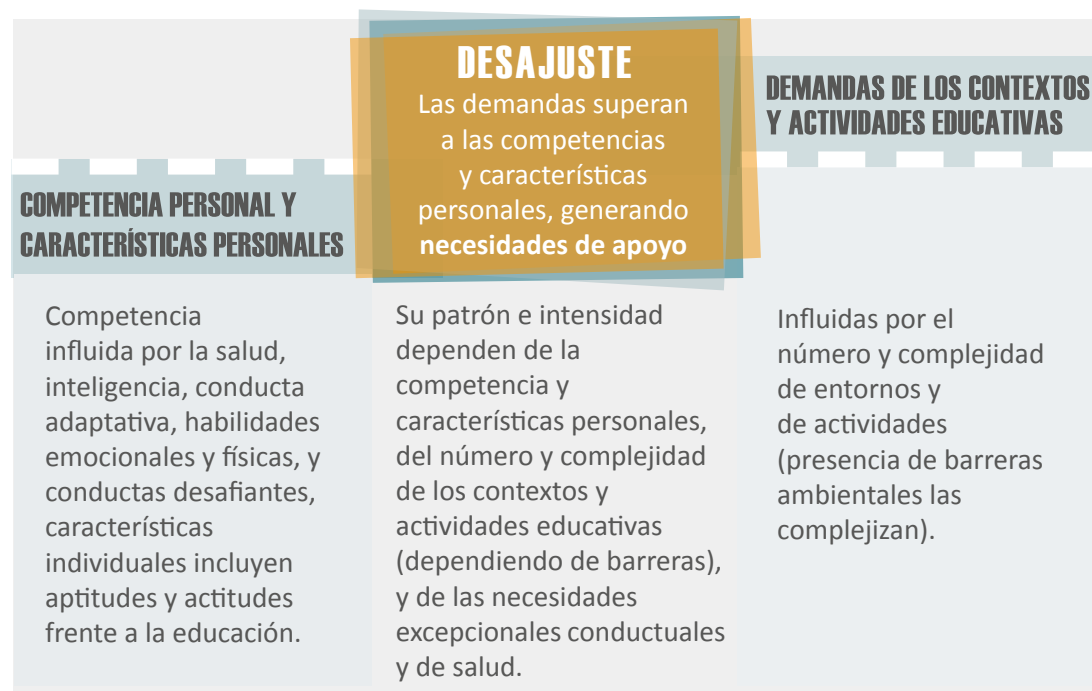


Figura 2. Relación entre componentes principales del modelo socio-ecológico.

La tercera de las premisas anteriores es clave para entender cómo se traduce este modelo en la práctica. Es probable que todo el alumnado exhiba necesidades de apoyo en determinados contextos o frente a ciertas actividades, pero **¿a qué nos referimos por necesidades de apoyo?**

¿CÓMO SE ENTIENDEN LAS NECESIDADES DE APOYO DESDE ESTE MARCO CONCEPTUAL?

Las necesidades de apoyo se conceptualizan como el patrón (tipo de apoyo) e intensidad (frecuencia y duración) del apoyo requerido por el o la alumna para participar satisfactoriamente en las actividades y contextos educativos (Thompson et al., 2009). Así pues, si bien todos los y las alumnas son susceptibles de presentar necesidades de apoyo, habrá quienes que, por determinadas circunstancias ligadas a condiciones sociales (por ejemplo, el origen sociocultural) o de funcionamiento (como en el caso de las discapacidades intelectuales y del desarrollo), experimentarán necesidades más intensas y persistentes frente a mayor número de contextos y actividades. Desde este modelo, se asume que este alumnado presenta necesidades de apoyo extraordinarias, necesidades que trascienden cuantitativa (en términos de tiempo y frecuencia del apoyo requerido) o cualitativamente (según el tipo de apoyo que puedan precisar) las necesidades que suelen requerir comúnmente otros y otras estudiantes de su misma edad para participar en las mismas actividades y contextos educativos. Este enfoque pone el peso en la naturaleza de las necesidades de apoyo según sea la relación de el o la estudiante con el ambiente, ofreciendo, además, orientaciones en cuanto al tipo e intensidad de los apoyos que precisa para tener una experiencia educativa satisfactoria (Sánchez-Gómez et al., 2020).

Ofrecer una educación de garantías para todo el alumnado requiere tener en cuenta las necesidades de apoyo de carácter único y que pueden manifestarse en todo el alumnado. Es habitual contar con información e instrumentos de evaluación sobre las características y competencias del alumnado, y cada vez es más común que, desde las Administraciones, se haga énfasis en determinar las barreras al aprendizaje y a la participación. Aun así, la consideración de las necesidades de apoyo sigue siendo algo novedoso a lo que no se presta atención, confundiendo necesidades de apoyo con competencias o con barreras, cuando son cuestiones diferentes (aunque relacionadas). La falta de modelos conceptuales que den cuenta de ellas y, sobre todo, de herramientas prácticas que permitan cambiar “el modelo mental” en la planificación educativa, son elementos que están en la base de este olvido (Sánchez-Gómez et al., 2020).

Este documento pretende no solo ofrecer el modelo socio-ecológico como un marco mental que ayude a no olvidar estas necesidades, sino que también ofrecer recursos para poder acotar estas necesidades, como la Escala de Intensidad de Apoyos para Niños y Adolescentes (SIS-C; Verdugo et al., 2021).

Se trata de una herramienta gratuita y disponible en formato físico y aplicación online, centrada en la evaluación de las necesidades de apoyo que tiene el alumnado entre 5 y 16 años para participar en 61 actividades en siete contextos de la vida cotidiana (contextos familiares, sociales, educativos y de salud). La herramienta incluye una sección para evaluar necesidades excepcionales médicas y conductuales que han de ser tenidas en cuenta al valorar las necesidades de apoyo en los contextos descritos. El instrumento está diseñado para ayudar a los equipos educativos a poner el foco de la planificación educativa no solo en las competencias del alumnado y las barreras ambientales, sino también en el tipo, la frecuencia y la duración del apoyo que un estudiante (con unas competencias y características únicas) precisa para participar, en condiciones de equidad, en unos contextos y actividades educativas (que pueden presentar o no barreras). La siguiente tabla recoge un resumen de la estructura de la SIS-C (Thompson et al., 2016; Verdugo et al., 2021).

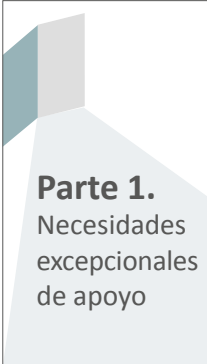
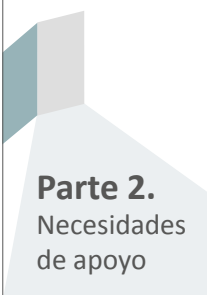
	Evaluación	Número de ítems	Formato de respuesta
 <p>Parte 1. Necesidades excepcionales de apoyo</p>	Necesidades médicas	18	Escala de calificación de tres opciones de respuesta que oscila entre 0 (no necesita apoyo) y 2 (siempre necesita apoyo)
	Necesidades conductuales	14	
Total	32		
 <p>Parte 2. Necesidades de apoyo</p>	Vida en el hogar	9	Se recogen tres índices de medida (tipo, frecuencia y tiempo diario de apoyo), cada uno de ellos evaluado en una escala de calificación de cinco opciones de respuesta (0 a 4)
	Vida en la comunidad	8	
	Participación escolar	9	
	Aprendizaje escolar	9	
	Salud y seguridad	8	
	Actividades sociales	9	
	Defensa (autorepresentación)	9	
Total	61		

Tabla 1. Estructura de la Escala SIS-C y formatos de respuesta (Thompson et al., 2016; Verdugo et al., 2021)

La herramienta, desarrollada por la AAIDD en el ámbito de las discapacidades intelectuales y del desarrollo (Thompson et al., 2016), puede ser empleada para trabajar con cualquier alumno o alumna, pues su principal fortaleza es que orienta a los profesionales para valorar necesidades de apoyo. Con alumnado con discapacidades intelectuales y del desarrollo, eso sí, la herramienta tiene la ventaja de estar validada, lo que permite cuantificar las necesidades de apoyo extraordinarias de este alumnado y utilizar dicha información, por ejemplo, como un criterio alternativo a las “ratios” a la hora de solicitar recursos, o para planificar la respuesta educativa. Con el resto de alumnado se aconseja un uso cualitativo, esto es, como una herramienta que sirva para poner el foco de la planificación en los desajustes que el alumnado pueda presentar en una amplia gama de contextos de la vida cotidiana. Actualmente, junto con el modelo socio-ecológico, la herramienta está comenzando a ser introducida a profesionales de la orientación educativa de las etapas de infantil, primaria y secundaria, a modo de recurso que poder incorporar en su trabajo por la inclusión. Puedes acceder a la herramienta, su manual de usuario, y guía de aplicación y corrección con ejemplos resueltos en el siguiente [enlace](#).

El recorrido de este modelo no termina con comprender al alumnado en función de sus necesidades de apoyo ni en la evaluación de estas, sino que se orienta a la acción, proponiendo usos a la información recabada sobre las necesidades de apoyo. El uso de esta información puede obedecer a diferentes fines, siendo el más importante el de guiar la planificación de apoyos dentro de un enfoque de personalización de la educación que cada vez más comunidades autónomas regulan en sus marcos normativos hacia la inclusión, como los decretos de inclusión de Cataluña (Decreto 150/2017) o la Comunidad Valenciana (Decreto 104/2018).





LA PERSONALIZACIÓN

“Hablar de personalización en la práctica, supone entender tres ámbitos de aplicación: cada persona, como ser único con deseos, metas, necesidades y preocupaciones concretas, con una red de apoyos, naturales y específicos, que mantienen a cada persona conectada con su comunidad, en la que se desarrolla su vida como espacio para la diversidad y la inclusión” (Plena inclusión, 2021.p 56)

A través de la personalización de la enseñanza se pretende adecuar lo que se enseña y el modo en que se hace a las características personales del alumnado, creando las condiciones que capaciten su accesibilidad cognitiva y fomentando sus competencias al máximo de sus posibilidades (Montero, Etxabe y López, 2017). Con este objetivo, las y los docentes, a la hora de planificar su enseñanza, deben considerar las «trayectorias de aprendizaje» del alumnado (Coll, 2013b), es decir, tener en cuenta los contextos donde aprenden, que son variados, sus intereses, motivaciones, y sus características y necesidades personales. “Se tiende a confundir aprendizaje personalizado con aprendizaje individualizado, es decir, trabajar individualmente, por lo que es necesario aclarar esta posible confusión. «Aprendizaje personalizado» es un concepto positivo, ya que nos ofrece la oportunidad de preguntarnos cómo aprende mejor cada chico o chica, y de ahí poder plantear una experiencia educativa significativa para cada persona, y no solo para aquellas con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo sino para todo el alumnado en general. Por el contrario, se debe tener cuidado con el «aprendizaje individualizado» porque puede hacer que aquellas personas con DID acaben excluidas de la programación y la propuesta del aula”. (Montero et al., 2017, p. 47).

Personalización es la clave que subyace a la noción de apoyos desde el modelo socio-ecológico. Los apoyos son concebidos como recursos y estrategias que promueven el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar del alumnado (Thompson et al., 2009). En otras palabras, son los puentes que “nivelan” la balanza entre las competencias y características del alumnado y las demandas ambientales, para que puedan participar satisfactoriamente en las actividades y contextos educativos. Los apoyos pueden catalogarse de diferente manera. Según su naturaleza, pueden ser informales/naturales o formales.

■ **Apoyos informales/naturales:** son apoyos dados por personas de la red natural del alumnado que los precise (compañeras o compañeros, familiares u otros miembros de la comunidad),

■ **Apoyos formales:** tienen un matiz “experto”, dados por profesionales tanto educativos generalistas (docente, tutora o tutor) como especialistas (maestra o maestro especialista en pedagogía terapéutica o en audición y lenguaje), así como de otros ámbitos (fisioterapia, logopedia, psicología, etc.).

Dependiendo de cómo aborden el desajuste experimentado por el alumnado, los apoyos pueden dirigirse desde la competencia del alumnado (p. ej., dispositivos de comunicación), a la modificación de las demandas ambientales haciéndolas más accesibles (p. ej., presentar la información en múltiples formatos de representación), o bien, a ambos elementos (p. ej., implementar diseño universal y diseño universal para el aprendizaje). Con independencia de su naturaleza o su foco, el objetivo de los apoyos debe ser el de personalizarse a cada estudiante y centrarse en asegurar el ajuste de su relación con las demandas ambientales, no en rehabilitar a el o la alumna (Booth y Ainscow, 2015; Schalock et al., 2010; Schalock et al., 2021).

También dentro de esta personalización, para aquellos casos en los que el alumnado presente necesidades de apoyo extraordinarias, las comunidades autónomas regulan propuestas de trabajo para ofrecer las mejores experiencias educativas a este alumnado desde una óptica inclusiva (algunas con más precisión y actualización que otras, como se pudo ver en la serie de estudios de Amor et al., 2018 y Verdugo et al., 2018).

Son diferentes los términos que se le otorgan a las estrategias que las administraciones educativas consideran, como planes de trabajo individualizados (vigentes, por ejemplo, en Castilla-La Mancha hasta su actualización por los “planes de trabajo” con la llegada del Decreto 85/2018 de educación inclusiva, concretados en la Resolución de 26/01/2019 por la que se regula la escolarización de alumnado que requiere medidas individualizadas y extraordinarias de inclusión educativa) o planificación centrada en la persona (vigente, por ejemplo, en la Comunidad Valenciana en el artículo 10, punto 5, de la Orden 20/2019, de 30 de abril, que desarrolla la organización de la respuesta educativa en el marco del citado decreto 104/2018).

Hoy día, la tendencia es hablar de planes educativos personalizados más que de planificación centrada en la persona o planes educativos individualizados.

En primer lugar, el término personalizado es preferible al de individualizado ya que enfatiza el rol activo del alumnado y de su familia: el plan no solamente es para el o la estudiante (lo que sugiere la noción de individualizado), sino que también es suyo, pues detenta un rol activo en su concreción y conlleva la participación en contextos compartidos con otras y otros estudiantes. Por otro lado, el plan educativo personalizado conlleva la planificación centrada en la persona, pero no solo eso, implica una evaluación y planificación reflexiva

de apoyos (Amor et al., en prensa). Desde el modelo socio-ecológico, los planes educativos personalizados se conciben como documentos breves que sintetizan y organizan información para la consecución de las metas de acceso, participación y aprendizaje (sin olvidar el máximo desarrollo posible) en el contexto educativo y en otros contextos indisolublemente ligados al contexto escolar (familia y comunidad) para alcanzar el objetivo de la plena inclusión. En concreto, los planes educativos personalizados organizan, como mínimo, información relativa a:

- a.** El conocimiento sobre las características y competencias del alumnado.
- b.** Las metas y aspiraciones en el contexto educativo y en otros contextos involucrados en el pleno desarrollo de la o el alumno (familiar y social): contando con su rol activo en la definición de las metas y con la participación familiar.
- c.** Las actividades y contextos concretos de acción asociados a dichas metas.
- d.** La presencia de barreras y facilitadores en dichos contextos y actividades.
- e.** Las necesidades de apoyo de el o la estudiante para participar satisfactoriamente en dichas actividades y contextos, en términos del tipo, frecuencia y tiempo de apoyo.
- f.** La provisión de los apoyos personalizados que requiere, identificando adecuadamente el tipo de apoyo y el foco del apoyo.
- g.** Los responsables en la implementación de apoyos (naturales o profesionales) y la temporalización de dicha provisión.
- h.** Criterios de valoración del plan, habitualmente en relación con dimensiones relevantes en la vida de la o el alumno.

Por último, los planes educativos tienen que ser proactivos (planificarse, habitualmente, de cara al próximo trimestre), colaborativos (participando el o la estudiante, esencialmente en etapas de transición y durante la secundaria), darse en contextos y en actividades en las que participan los pares, y revisables, pues las necesidades varían, al cambiar las competencias, los contextos y actividades, y las metas del alumnado. En cualquier caso, su revisión tiene que producirse tras acabar el curso, especialmente cuando se produce una transición entre ciclos y etapas.

3. HOJA DE RUTA



Desarrollar e impulsar una educación inclusiva nos sitúa en...

“Una tarea compleja y dilemática que requiere no de proyectos de innovación puntuales, sino de una transformación profunda; empezando por el currículo, la ordenación y la financiación, siguiendo con la evaluación y terminando (o empezando) con todo lo que tiene que ver con las políticas del profesorado y de desarrollo curricular”.

(Echeita, 2013, p. 5).

¿Cómo desarrollar esta transformación?

Esta Hoja de ruta busca aportar algo de luz en esta dirección, no es una secuencia de pasos estáticos que conducen hacia un objetivo, sino una serie de claves que pueden servir de apoyo e inspiración en este camino. Se trata de un mapa de itinerario que marca diferentes lugares por los que pasar de camino a nuestro destino: una educación más inclusiva. Esta hoja de ruta cuenta con dos partes:

- Algunas claves extraídas de la experiencia internacional sobre la transformación del sistema educativo para garantizar una educación inclusiva, desde una perspectiva más amplia o de sistema.
- Algunas condiciones que permiten sostener e impulsar los cambios que necesitamos para construir escuelas más inclusivas, desde una perspectiva más localizada.



Estas experiencias deben ser tomadas como ejemplos inspiradores y no a modo de receta. Si algo deja claro la investigación en el campo de la educación y, más concretamente en educación inclusiva, es que la transformación no puede venir de la importación de modelos, pautas de acción o prácticas concretas a modo de recetas, que se desarrollan en otros contextos y que han mostrado su efectividad. Más bien sucede, al contrario: la investigación nos muestra que la transformación debe estar contextualizada y desarrollada teniendo en cuenta el punto de partida de cada lugar. Por tanto, este espacio puede tomarse como una hoja de ruta inspiradora partiendo de la experiencia de otros y otras que han emprendido el cambio, desde el que podremos conocer algunos de los retos vividos, algunas de las estrategias seguidas y algunos de los interrogantes que aún quedan por resolver.



IMPULSAR LA TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

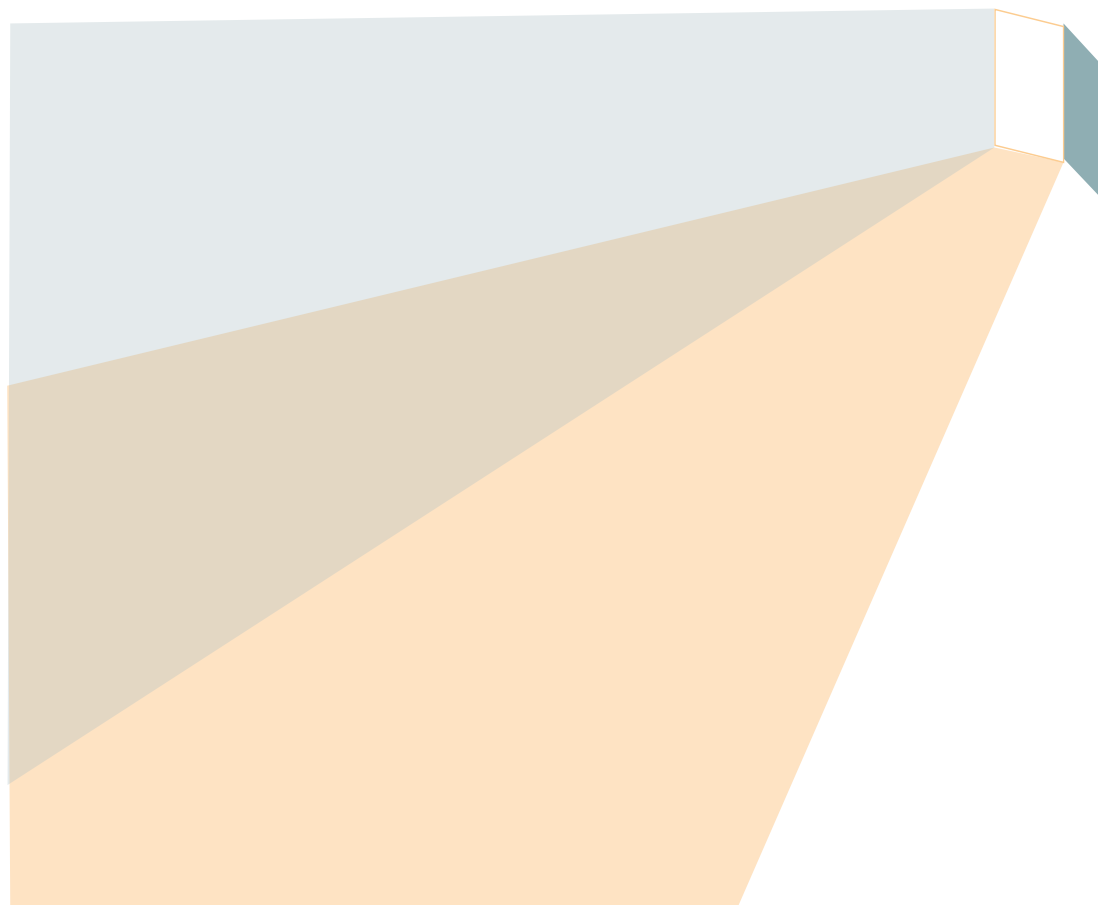
“Se abría ante nosotros y nosotras un camino incierto, no sabíamos cómo hacer esto de la «transformación educativa». Pero empezamos a andar. Nos consideramos, desde entonces, un centro en transformación.”

CEE Jean Piaget y el CEIP Hispanidad

La comprensión de la educación inclusiva como derecho tiene un enorme poder de sensibilización. La ratificación de la Convención de Derechos para las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) reforzó esta situación: aumentó la conciencia social sobre la necesidad de desarrollar reformas educativas para construir una educación más inclusiva. Y es cierto: podemos atribuir un gran poder de sensibilización a la CDPD pero... ¿su ratificación transforma por sí misma los sistemas sociales y de educación? Lo cierto es que se trata de una transformación más compleja y que afecta al sistema educativo y social en su conjunto. La distancia entre lo dicho (ratificar la CDPD) y lo hecho (estructuración del sistema educativo en todos sus niveles) tiene que ver también con las interpretaciones nacionales y locales de la CDPD, con malentendidos o incluso malinterpretaciones de la misma en los diferentes contextos (Azorín y Ainscow, 2018; Haug, 2017) y con las propias decisiones que se van tomando en los propios contextos.

Si tomamos en consideración la interpretación autorizada que al respecto hace el Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad: “[la educación inclusiva] no es compatible con el mantenimiento de dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregada o especial” (Naciones Unidas, 2016, CG número 4, p. 4). La educación especial ha proporcionado durante una época histórica (y lo sigue haciendo en la actualidad) oportunidades de aprendizaje a estudiantes previamente excluidas y excluidos del sistema educativo. Lejos de una relación conflictiva, educación especial y general se han encontrado históricamente en equilibrio, se retroalimentaban positivamente. Sin embargo, las fronteras y el modo de relacionarse entre los dos sistemas se negocian constantemente. En la actualidad se hace difícil negar la necesidad de repensar esa complementariedad aceptada de modo acrítico en un pasado no muy remoto, pero debemos también tener presente la complejidad que este momento de reflexión entraña.

Tal y cómo se cita en la página 25 de este documento, según se indicó en el Informe emitido por el Comité de Naciones Unidas de las Personas con Discapacidad en España en virtud al artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención (ONU, 25 de mayo, 2018), la situación en el Estado español presenta problemas y desigualdades en el acceso a la educación para todo el alumnado.



Como aquí se indica, en el caso español el problema no es la existencia de un marco nacional en el que se establezcan cuestiones mínimas, sino que en última instancia estas dependen de las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas que pueden acabar generando desigualdades en los territorios (Amor, et al. 2018) de cara al modo de valorar y planificar apoyos y promover resultados personales en el alumnado con discapacidades del desarrollo (Verdugo et al. 2018) y, en último término, de las propias comunidades educativas.

La disparidad en la puesta en acción de la educación inclusiva es también identificada por la literatura y se señalan diferentes ideas que pueden explicar por qué ocurre:

- Las reformas de alcance nacional que requieren la construcción de una educación más inclusiva pueden redefinirse o recalibrarse en los contextos locales, de modo que se ajusten a lo preexistente en los mismos (Nilholm y Göransson, 2017). Este ajuste a cada uno de los contextos pueden llegar a ser incongruente con la perspectiva de la educación inclusiva entendida como derecho.
- Entendemos la educación de modos muy diferentes entre las personas. Algunos autores (Artiles y Kozleski, 2016; Haug, 2017) identifican también que dentro de las diferentes esferas sociales se sostienen distintas comprensiones sobre el concepto (Nilholm y Göransson, 2017), lo que a su vez puede contribuir a la dificultad de su puesta en acción.
- Nos resistimos al cambio. Las reformas de esta magnitud provocan la resistencia de personas individuales y de grupos sociales con cierto poder, que se movilizan para tratar de contrarrestar tales cambios, cuando los perciban como contrarios a sus intereses, sean estos lícitos o no.

De este modo, la educación inclusiva, no puede ser analizada (ni impulsada) como si fuera algo que pudiera existir al margen de los contextos sociales/nacionales en los que se define y desarrolla. Más bien lo contrario, tiene que ser comprendida como un proceso que se sostiene e impulsa desde los propios contextos.

¿Qué conocemos acerca de algunos países que están en proceso de transformación?

A continuación, mostramos algunas experiencias internacionales que pueden ser inspiración en este sentido.





EXPERIENCIAS INTERNACIONALES

A continuación, mostramos la experiencia de transformación experimentada en Newham (Londres), en New Brunswick (Canadá), en Portugal e Italia. Podemos encontrar un análisis en profundidad sobre cada uno de estos casos en el documento “El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos” (Echeita et al., 2020)⁶ editado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Los dos primeros casos remiten a transformaciones vinculadas a zonas concretas: en un caso al distrito de una gran ciudad y en otro a una provincia pequeña. Los dos casos restantes aluden a la transformación seguida por dos países a nivel global. Sin duda, el gran desafío no es otro que poder desarrollar una educación inclusiva de calidad. “La calidad del proceso educativo se cifra en su capacidad para garantizar la articulación con equidad, para todo el alumnado, de las tareas de estar juntos, sentirse parte y emocionalmente bien dentro del grupo de iguales y aprender tanto como sea posible acorde con las competencias necesarias para un mundo complejo, cambiante y difícil” (Echeita et al., 2020, p. 37).



NEWHAM, REINO UNIDO

El proceso de consolidación de una educación más inclusiva se inició en Newham hace más de 40 años. En la actualidad cuenta con un 15% del total del alumnado considerados con necesidades educativas especiales distribuidos en 90 escuelas.

Un 2 % de este alumnado con necesidades educativas especiales aproximadamente tiene necesidades de apoyo extensas o generalizadas para su desarrollo personal y social. La mayor parte de ese 2 % también asiste a escuelas ordinarias. Todas las escuelas son públicas, pero cuentan con una gran independencia en el uso de los recursos que el gobierno les otorga.

La transformación de su sistema educativo vino vinculada a una cuestión: la necesaria transformación de los centros de educación especial en el sistema educativo en respuesta al marco de los Derechos Humanos.

⁶ El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal (2020) . Echeita G., Simón C. (Coordinación), Muñoz Y., Martín E., Raquel Palomo R. y Echeita R. Ministerio de educación y formación profesional. Disponible en este [enlace](#).

¿Cómo se impulsó esta transformación? En esta comunidad existe una fuerte cultura participativa de las familias. Esta amplia participación de las familias fue relevante en el inicio y la sostenibilidad del proceso de cambio. Fueron precisamente las familias quienes en 1981 se movilizaron para presionar al Consejo de Newham para que respondiera a las disposiciones de la nueva ley de 1981. Desde esta ley se apoyó y empujó el derecho a una educación más inclusiva. La ley integraba muchos de los aspectos recogidos en el Informe Warnock (1978). En este marco, el hecho de contar con una población convencida facilitó e impulsó que desde la política se pudieran poner en marcha las medidas necesarias. Otra pieza fundamental en el proceso fue contar con un liderazgo y un plan general, claro y simple, respecto a los pasos a seguir en el proceso.

Aún hay retos, pero en este distrito los centros educativos ordinarios cuentan con diferentes estructuras y personal de apoyo para hacer factible el proceso de inclusión.

Podemos señalar: el equipo de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje y el equipo de apoyo a la conducta; cuentan con centros educativos preferentes, que disponen de recursos de apoyo específico respecto algunos perfiles de necesidades educativas; además, todos los centros están provistos de recursos de apoyo que se distribuyen sobre la base de que en todos los centros educativos debe existir al menos un 2 % de alumnado considerado con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta la distribución natural de este alumnado en la sociedad; las escuelas están agrupadas formando grupos o cluster, lo que permite el trabajo conjunto e intercambio de experiencias y conocimientos. También esta estructura permite organizar los recursos de modo más eficiente y rápido: el cluster puede reorganizar desde su autonomía, confianza y colaboración los recursos para poder responder a las nuevas necesidades que surgen en algún centro educativo.



NEW BRUNSWICK, CANADÁ

En su largo recorrido para la transformación con orientación inclusiva se han implicado diferentes agentes sociales: profesorado, esfera política, familia, entre otros. Comenzó en los años 80. El proceso de desarrollo de una educación más inclusiva significó en este distrito, y como en el caso anterior, la transformación del sistema de educación de doble vía: educación especial y educación ordinaria.

En este camino, las familias y asociaciones que representan a las personas con discapacidad fueron un mecanismo fundamental de presión tanto a nivel nacional como a nivel de provincia para la transformación con horizonte inclusivo. También lo fueron las asociaciones que trabajaban por los derechos humanos.

Como estrategia de planificación se diseñó un plan con la intención de asegurar y garantizar que el proceso iba produciéndose de manera satisfactoria: los primeros pasos se consideraron fundamentales. Con la intención explícita de no sobrecargar a los maestros y maestras se brindó mucho apoyo y se generaron estructuras de coordinación entre los y las profesionales del distrito, así como con el Ministerio de Educación. Hubo apoyo tanto a nivel formativo como de financiación.

El proceso fue largo, algunas de las acciones, por ejemplo, implicaron formación para los profesores y las profesoras de metodologías y recursos, dos días al mes, comenzando en 1984 y perdurando aproximadamente hasta 1995. Estas acciones formativas se relacionaban con el aprendizaje de conocimientos y habilidades necesarias para trabajar con todo el alumnado de manera eficaz. En la mayoría de las sesiones se realizaba reflexión conjunta y se compartía el saber experto de los miembros del equipo. La consistencia y la frecuencia de estas sesiones de encuentro supusieron una diferencia en el impulso que se realizó en cada comunidad educativa. Otra de las estrategias seguidas tuvo relación con la inclusión de los y las maestras de educación especial en el llamado entorno de aprendizaje común, esto es, centros y aulas ordinarias. En este contexto todo el profesorado de centros de educación especial tenía la certificación necesaria, con su titulación, para trabajar en las escuelas ordinarias. Esto fue importante porque, llegado el momento, pudieron cambiar su rol profesional por

el de profesorado de escuela ordinaria. Se han identificado cuatro elementos centrales que pudieron contribuir a la transformación del sistema en la provincia hacia la inclusión:

- la visión,
- el apoyo,
- el marco legislativo,
- la innovación: se buscó el desarrollo y el impulso de pedagogías inclusivas partiendo del contexto, siguiendo una estrategia de ponerse en marcha desde los recursos disponibles, no esperando a situaciones ideales que pudieran demorar la puesta en acción.

En la actualidad todos los centros educativos ordinarios disponen de recursos para asumir lo que se entiende como proporción natural de niños y niñas en situación de discapacidad en el área atendida por la escuela.



Fruto de un movimiento social se impulsó el desarrollo y la transformación del sistema educativo en Italia. El movimiento se dirigió hacia la construcción de un sistema educativo más inclusivo, y los políticos tomaron medidas legislativas. En el caso de este país, el proceso de planificación fue limitado. La legislación ha dado tanto margen a las escuelas que pudiera parecer que no ha existido una única estrategia para todas. La transformación se realizó contando con el alumnado considerado con necesidades educativas especiales ya en los centros ordinarios.

Entre las medidas que se han tomado encontramos:

- la figura del maestro o maestra de apoyo especializado;
- se cuenta en los centros con un perfil profesional no docente que tiene como papel el apoyo directo al alumno o alumna con el objetivo de mejorar su apoyo a la autonomía;
- el o la coordinadora docente de necesidades educativas especiales, se trata de una o un profesor ordinario del centro que coordina la respuesta que se le da al alumnado con mayor necesidad de apoyo;

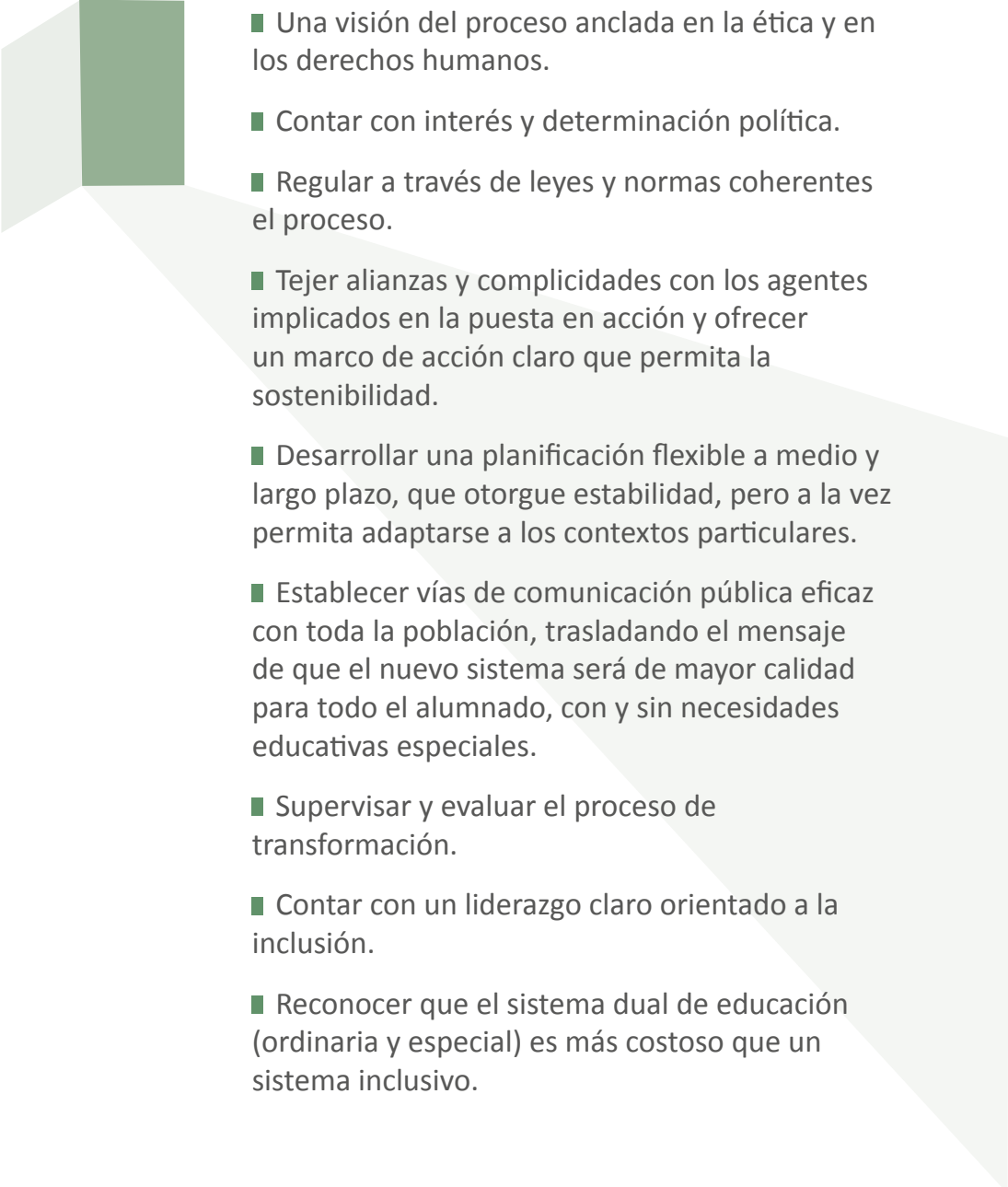
- fomento del trabajo en red desde la asistencia de equipos o redes de apoyo informal formados por multitud de personas con diferentes niveles de responsabilidad (tienen un funcionamiento desigual entre las distintas provincias) y reducción de la ratio, financiación y mejora de la accesibilidad.



La transformación de su sistema educativo comenzó en los años 80 pero fue en el 2018 cuando se desarrolló la Ley de la educación inclusiva. Se ha realizado desde un enfoque centrado en la escuela. Esto significa que se ha otorgado mayor capacidad de autonomía a los centros, potenciando también su liderazgo y se ha adoptado una mirada amplia acerca del apoyo escolar: entendiéndolo como una manera de fortalecer la capacidad de la escuela en su conjunto de responder a la diversidad de todo su alumnado, dotando también a las escuelas de recursos personales especializados. Ha supuesto la reconfiguración de los centros de educación especial como centros de recursos y apoyo a la escolarización inclusiva de todo el alumnado considerado con discapacidad. En el caso de Portugal encontramos un proceso muy planificado, también con presencia alta de participación y con un proceso de consulta y evaluación sistemáticos. Se cuenta con una estructura de recursos en los centros tanto interna como externa. Con relación a los recursos internos al centro, podemos señalar el equipo multidisciplinar de apoyo a la educación inclusiva (EMAEI) que se encarga de orientar a los docentes en la puesta en marcha de prácticas inclusivas, realizar la detección de posibles dificultades de aprendizaje y planificar la respuesta educativa al alumnado. Como recursos externos al centro se cuenta con recursos especializados que se organizan en cada sector: escuelas de referencia para la intervención precoz en la infancia, escuelas de referencia en el ámbito de la visión o escuelas de referencia para la educación bilingüe, centros de recursos de tecnologías de la información y la comunicación y centros de recursos para la inclusión.

Portugal se configura como un ejemplo en Europa y en el mundo.

Algunas de las lecciones aprendidas desde el estudio de estos casos y que puede ayudarnos a representarnos mejor las posibles acciones a seguir, son las siguientes (Echeita et al, 2020):

- 
- Una visión del proceso anclada en la ética y en los derechos humanos.
 - Contar con interés y determinación política.
 - Regular a través de leyes y normas coherentes el proceso.
 - Tejer alianzas y complicidades con los agentes implicados en la puesta en acción y ofrecer un marco de acción claro que permita la sostenibilidad.
 - Desarrollar una planificación flexible a medio y largo plazo, que otorgue estabilidad, pero a la vez permita adaptarse a los contextos particulares.
 - Establecer vías de comunicación pública eficaz con toda la población, trasladando el mensaje de que el nuevo sistema será de mayor calidad para todo el alumnado, con y sin necesidades educativas especiales.
 - Supervisar y evaluar el proceso de transformación.
 - Contar con un liderazgo claro orientado a la inclusión.
 - Reconocer que el sistema dual de educación (ordinaria y especial) es más costoso que un sistema inclusivo.



Y ... ¿EN ESPAÑA?

En el caso de España, el Proyecto de Modificación de Ley Orgánica de Educación (LOMLOE)⁷ aprobada por el Pleno del Congreso de los Diputados el 19 de noviembre de 2020, la conocida como “Ley Celaá”, apela explícitamente en su Disposición adicional 4ª a la necesaria transformación del sistema educativo para garantizar la respuesta al alumnado con discapacidad. Se señala la convivencia en nuestro sistema educativo del actual sistema de doble vía y se prevé su transformación en un plazo de 10 años. Para ello establece:

- La necesidad de ampliar la cobertura y refuerzo en el sistema ordinario para que el alumnado con discapacidad pueda escolarizarse con garantías;
- La necesidad de seguir escolarizando en el sistema específico al alumnado que requiera una atención muy especializada;
- La necesidad de que los centros educativos específicos realicen tareas de asesoramiento y apoyo al sistema ordinario para favorecer la inclusión del alumnado con discapacidad, transformándose en centros de recursos.

Como hemos visto en el caso portugués, se contempla así la oportunidad de convertir los centros educativos específicos en centros de referencia, y apoyo para los centros específicos.

Este proceso de transformación ya fue implantado hace 20 años en el País Vasco a través de los Berriztegunes⁸, (Centros de Apoyo a la Formación e Innovación que fueron creados con carácter de Servicios de Apoyo a la Educación) que cuentan con equipos especializados que apoyan las demandas de los centros escolares en materia de formación y asesoramiento.

En Catalunya se cuenta desde 2017 con un decreto⁹ que tiene como objetivo la transformación de los centros de educación especial en proveedores de servicios y recursos (CEEPSIR) para el apoyo a la educación inclusiva.

Muchas comunidades autónomas han aprobado normativa específica en la que explicitan entre las funciones de los centros de educación especial las de actuar como centros de recursos de asesoramiento y apoyo a la escuela ordinaria para facilitar la inclusión educativa del alumnado con discapacidad, pero el desarrollo de los centros de recursos está siendo desigual¹⁰.

⁷ Disponible [aquí](#) pp.69

⁸ Disponible [aquí](#)

⁹ Disponible [aquí](#)

¹⁰ “Los centros de recursos para la inclusión educativa en España: un perfil de su desarrollo normativo”, Ojeda, A.I.; Casado-Muñoz, R.; Lezcano, F. Profesorado: revista de currículum y Formación al profesorado. Vol 23 (1) Enero-Marzo 2019

¹¹ Disponible [aquí](#).

Contamos con la experiencia de la ONCE, que llevó a cabo una exitosa transformación educativa durante los años 80 a través de un proceso de “desinstitucionalización” del alumnado con discapacidad visual que se escolarizaba exclusivamente en colegios específicos. El alumnado con discapacidad pasó al sistema ordinario, y los centros específicos se convirtieron en Centros de Recursos Educativos¹¹ (CRE) que a día de hoy siguen prestando apoyos técnicos, formativos, de orientación a las escuelas a las que acude el alumnado con discapacidad visual, así como adaptaciones y apoyos extensos. Basándonos en la experiencia internacional evidenciada, en los avances a nivel nacional y en la transición de la ONCE, desde Plena inclusión nos propusimos elaborar de forma colaborativa con multitud de agentes de la comunidad educativa un documento que pudiera dar luz sobre los centros de recursos. Esta información está recogida en el capítulo 6: “Buscando caminos”, donde compartimos algunas de las principales aportaciones derivadas del proceso de reflexión colectiva desarrollado con la intención de identificar posibles modos de concretar la reconversión de los Centros de Educación Especial como Centros de Recursos o Servicios de Apoyo y Recursos para la Educación Inclusiva realizado desde Plena inclusión.





CONDICIONES PARA IMPULSAR LA TRANSFORMACIÓN EN LAS ESCUELAS

Para que toda esta transformación que venimos compartiendo sea posible debemos garantizar de partida ciertas condiciones nacionales e internacionales: un marco legal, en el que se aseguren los derechos y una estrategia de acción considerando también la financiación nacional, local y autonómica. Retomando una de las reflexiones realizadas por los responsables del Ministerio de Educación en Portugal en su proceso de transformación del sistema educativo: “desarrollar la educación inclusiva requiere la definición de un marco de implementación de políticas con distintas dimensiones: el consenso político y con la sociedad civil, el diseño curricular, las prácticas de los centros escolares y de los docentes, la colaboración de las familias y de sus organizaciones, la cooperación con la comunidad local, la movilización de los recursos humanos y financieros, la capacidad de manejar un conocimiento compartido para poder dar respuesta a problemas complejos” (Echeita et al., 2020, p. 96).

A continuación, nos vamos a centrar en algunas condiciones que atañen directamente a las instituciones educativas y que nos permiten impulsar y sostener la transformación que requiere la construcción de escuelas inclusivas. Estas son: el liderazgo, tejer alianzas, participación, coordinación, espacios de innovación y reflexión y prácticas basadas en evidencias y valores.



LIDERAZGO

“Estaba claro que tener elaborado el Proyecto Educativo Inclusivo que partía de su realidad concreta, junto a un Equipo Directivo decidido y firme para llevarlo a cabo, fue para mí el paso decisivo y cualitativo que nos hizo comenzar el camino de la Inclusión.”

Maria Eugenia Pérez, IES, Ítaca, Tomares (Sevilla)

¿QUÉ ES?

El liderazgo tiene un papel fundamental, tanto para la puesta en marcha de los procesos de transformación como para su mantenimiento y fortalecimiento (Ainscow y Sandill, 2010). Siguiendo a Bolívar, López y Murillo (2013), podemos pensar en el liderazgo atendiendo a tres cuestiones principales:

- en quién recae el liderazgo,
- en qué aspectos de la vida escolar se centra,
- cuál es el sentido hacia el que dirigen sus esfuerzos.



Estos tres aspectos ponen de relieve áreas diferentes del liderazgo y que deben ser tenidos en consideración cuando pensamos en la transformación de nuestra comunidad educativa con horizonte inclusivo.

Cuando el liderazgo no depende exclusivamente de la figura del director o directora hablamos de liderazgo distribuido. Desde esta perspectiva se entiende que el liderazgo es una tarea compartida, en la que se busca la implicación de los diferentes miembros de la comunidad educativa, supone reconocer, valorar y utilizar las competencias del profesorado, las familias, el alumnado u otros miembros de la comunidad local para la transformación.

¿QUÉ IMPLICA?

Significa distribuir responsabilidades entre los diferentes agentes sociales. Esto facilita generar compromiso compartido, un liderazgo comunitario y no individual tan necesario en escuelas inclusivas. Además, un liderazgo que “sitúa como brújula de su acción la mejora de los aprendizajes de los alumnos” (Bolívar, 2014, p.24), significa poner en marcha un liderazgo pedagógico. Esto implica reconocer el valor que tiene el desarrollo profesional del equipo docente.

¿QUÉ PODEMOS HACER?

El liderazgo pedagógico se visibiliza en equipos directivos que saben crear y cuidar las oportunidades para que sus compañeros y compañeras colaboren, reflexionen y aprendan, en un clima de confianza hacia sus competencias y posibilidades. En el ámbito de la educación inclusiva es fundamental impulsar el trabajo del equipo docente hacia la mejora de la equidad dentro y fuera de la escuela, impulsar, por tanto, un liderazgo para la justicia social. Desde este tipo de liderazgo lo fundamental es la intención explícita de trabajar para superar las desigualdades y contribuir al desarrollo de una sociedad más justa, un equipo que tiene como meta trabajar para mejorar la equidad dentro y fuera de la escuela. En la Tabla 2 vemos algunas de las características del liderazgo inclusivo.

Hacia el liderazgo inclusivo

Conciencia ética

Los líderes inclusivos tienen plena conciencia de que las actuaciones realizadas y las decisiones tomadas son, ante todo, éticas, ponen en su horizonte la vivencia de la justicia, el cuidado y la transformación en las comunidades educativas.

Centrados en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Entienden que para desarrollar los procesos de aprendizaje de todo su alumnado es necesario apoyar a los y las docentes e impulsar y sostener procesos de desarrollo profesional en el profesorado.

Colaboración

Uno de los principios motores de los equipos directivos inclusivos es su convicción en la necesidad de un trabajo en equipo, de la colaboración entre los y las docentes del centro y entre toda la comunidad escolar, incluido el alumnado y las familias.

Fuerte sentido de su papel

La dirección tiene conciencia de su función para proveer sentido a la escuela y de ejercer influencia. Desde la intencionalidad transmite su valores, creencias y actitudes.

Compromiso

Son líderes presentes, que mueven con su ejemplo, los primeros en entrar y los últimos en salir, colaboran igual en acomodar las mesas que en mediar conflictos.

Atrevimiento

Estos equipos directivos defienden prácticas inclusivas en sus centros mediante soluciones novedosas. No tienen miedo a adoptar soluciones arriesgadas y se comprometen promoviendo alternativas innovadoras.

Transparencia

Ponen sobre la mesa la información, las decisiones y sus motivaciones y sus consecuencias, como forma de trabajar que genera confianza entre la comunidad escolar.

Reflexividad

Toman decisiones mediadamente, valorando toda la información disponible y evitando la impulsividad y las respuestas precipitadas.

Tabla 2: Hacia el liderazgo inclusivo en las escuelas. Fuente Fernández-Blázquez (2019, pg. 59)



PARTICIPACIÓN DE TODA LA COMUNIDAD EDUCATIVA

“Intentamos que todos los miembros tengan oportunidades de participación desde cada uno de los niveles: informativos, dar opinión, evaluar y diseñar, y tomar decisiones. El propio equipo de profesionales trabaja de manera colegiada, aportando opiniones y participando en el diseño y toma de decisiones en todas las dinámicas de centro, nadie se queda fuera. De igual manera cada profesional ha diseñado con ayuda del resto su Plan de Mejora Profesional en el que la evaluación de alumnos y familias tienen un lugar destacado”.

Marta Sánchez, CCEE Asprona, Almansa (Albacete).

¿QUÉ ES?

Nos referimos explícitamente a la capacidad de los centros educativos para promover la participación y la implicación de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, personal de administración y servicios, familias, comunidad, servicios externos, etc.) como una de las condiciones necesarias para que los centros pongan en marcha y hagan sostenibles los procesos de mejora escolar con la finalidad de ser más inclusivos.

También nos referimos expresamente a la importancia de cuidar el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa.

¿QUÉ IMPLICA?

Implica que todos y todas nos sintamos parte. No podríamos hablar de cultura inclusiva si en nuestra comunidad educativa encontramos a personas que consideran que no son parte del centro, que esto no va con ellos, o que sienten que su voz no cuenta, ni se escucha, ni se valora. En respuesta a estas sensaciones podemos encontrar, entre otras posibles cuestiones, que los grupos que se sienten así muestren resistencias de diferente tipo hacia la transformación de los centros (García, 2017).

¿QUÉ PODEMOS HACER?

Facilitar el apoyo mutuo entre todos los miembros de la comunidad, tanto entre el alumnado, como entre el profesorado y con las familias, en los contextos formales (reuniones) como informales (espacios de encuentro y de diálogo, como el patio, las salas de profesores, la sala de encuentro con las familias, etc.); la creación de un sentimiento de comunidad y de identidad, desde la realización de actividades conjuntas entre todos los miembros de la comunidad, el compromiso colectivo para mejorar el centro educativo, tratando de identificar cómo mejorar nuestro propio centro y emprendiendo acciones colaborativas para ello. Todo esto y otras múltiples acciones más, pueden contribuir a fortalecer la participación. La unión da lugar al desarrollo de apoyos, recursos adicionales más allá de los que se podían plantear de forma individual, aumentando, por tanto, las oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado y una nueva organización escolar.





TEJER ALIANZAS

“Contactamos con otros centros de formación, (...) con asociaciones y organizaciones, para conocer sus necesidades y recoger sus propuestas en el ámbito de inclusión. Y establecimos vínculos con algunos grupos de investigación de distintas universidades autonómicas y nacionales, con las que contamos tanto para la formación de las personas del ámbito de inclusión, como para el diseño y desarrollo de formación para el profesorado.”

Mabel Villaescusa, CEFIRE, Valencia.

¿QUÉ ES?

“Las escuelas no pueden superar las barreras y las desigualdades por sí solas. La inclusión precisa de responsabilidades educativas, políticas y sociales compartidas” (Azorín, 2017, p.43). Trabajar junto a otros, ya sean de la propia comunidad educativa o de más allá de esta, es una tarea necesaria para reducir los procesos de exclusión.

¿QUÉ IMPLICA?

Así, la construcción de una educación inclusiva pasa por el establecimiento de redes de colaboración (Echeita y Simón, 2013) entre estudiantes, familias, docentes, equipo directivo, otros agentes de la comunidad y ha de extenderse más allá de las escuelas (Ainscow et al., 2013). Como señala Ainscow (2015): hacer frente a los desafíos de la inclusión, viene de la mano de la coordinación y colaboración con otros centros, creando asociaciones o redes escolares en las que se presta apoyo mutuo, se comparte conocimientos, materiales, métodos o desafíos.

¿QUÉ PODEMOS HACER?

La creación de espacios de trabajo y colaboración con otros centros, creando asociaciones o redes escolares puede ser una oportunidad para prestarse apoyo mutuo y para compartir conocimientos, materiales, métodos o desafíos en el desarrollo de la educación inclusiva.



PLANIFICACIÓN Y COORDINACIÓN DEL PROCESO

“En el devenir del proyecto, en la búsqueda de respuestas para cada alumno y alumna, y en colaboración con las familias, se han ido desarrollando programas y modalidades diversas adaptadas a la heterogeneidad del alumnado. Ante la heterogeneidad, es imprescindible una diversificación de respuestas.”

Eguzkiñe Etxabe, APNABI-AUTISMO, Bizkaia.

¿QUÉ ES?

El funcionamiento de un centro, tanto en labores de planificación, seguimiento o evaluación de su trabajo, requiere de múltiples actividades que persiguen aunar criterios de acción, pasos a seguir o decisiones entre los miembros de la comunidad educativa. Suponen la participación de miembros de los distintos cursos, ciclos o departamentos didácticos, junto con el equipo directivo. En determinadas ocasiones, también puede estar presente el alumnado, los representantes de las familias o del personal de los servicios de apoyo externos al centro (Black-Hawkins, Florian y Rouse, et al., 2007).

¿QUÉ IMPLICA?

Para poder desarrollar la planificación y coordinación, se necesita contar con canales de comunicación definidos y tener en consideración las propias competencias en gestión de grupos de las personas que lideran estos espacios, ya que pueden ser piezas fundamentales. Además de la coordinación formal, también es valiosa la que resulta de los contactos, las interacciones o los encuentros informales entre el profesorado, o entre este y las familias, y que contribuyen a la creación de entornos de acogida, apoyo y confianza mutua. La planificación se fortalece cuando el equipo docente trabaja sobre información que él mismo ha podido recoger y analizar.

¿QUÉ PODEMOS HACER?

Sabemos que es una buena estrategia aquella que se plantea en cada centro educativo, ajustada a su realidad e implicando a la comunidad educativa en la búsqueda de las respuestas educativas adecuadas a su problemática, que es flexible, clara, conocida y compartida. Es fundamental también acompañar todo esto de procesos de evaluación, tanto de los resultados finales obtenidos, como del propio proceso llevado a cabo. Esto nos permite introducir mejoras continuas y facilita avanzar poco a poco de forma segura. Tanto en los diseños como en el desarrollo y valoración de resultados es fundamental promover, como ya hemos señalado anteriormente, la participación del mayor número posible de miembros y colectivos de la comunidad educativa, incluyendo la comunidad local en la que se encuentra la escuela.





ESPACIOS DE INNOVACIÓN Y REFLEXIÓN

“(...) el centro forma parte de los Planes de Innovación del Departamento de Educación, y también contamos con apoyo formativo y económico para desarrollar estos procesos de transformación, así como con una red de centros ordinarios que se encuentran en procesos similares (cada vez son más). Nosotros empezamos con medidas muy sencillas: decidimos abrir las puertas del centro más aún, abrimos a realizar actividades en otros centros de manera más frecuente y que otros centros o entidades vinieran a nuestro centro, también de forma más frecuente y continuada.”

Elena Miranda y Concepción Mérida, CEE Jean Piaget y el CEIP Hispanidad

¿QUÉ ES?

Desarrollar una educación inclusiva requiere que los y las docentes pongan en funcionamiento un saber que implica responder a dilemas (Echeita, 2013), que no permite actuar desde decisiones prescritas o con conocimientos técnicos (Schön, 1998). Implica trabajar desde la reflexión. Cuando este proceso de reflexión, que implica hacerse preguntas y tomar decisiones, se lleva a cabo junto con otros compañeros o compañeras se fomentan espacios de desarrollo comunitario, y el impacto, entendido como cambio en las prácticas del equipo docente (Fullan, 2002), es mayor. Las escuelas implicadas en la mejora, cuidan e invierten recursos en el desarrollo profesional de las personas que forman su equipo (Ainscow et al., 2001) y establecen procesos de aprendizaje conjunto con sus comunidades (Murillo y Krichesky, 2012): aprenden de la comunidad, con la comunidad, para la comunidad y como comunidad.

¿QUÉ IMPLICA?

De acuerdo con Martín y Cervi (2006), para poder cambiar la realidad es necesario indagar sobre las propias creencias mediante la reflexión, individual y colectiva, y contrastar con los demás el conocimiento profesional para poder transformarlo. Para ello, es importante crear espacios en los que sea posible la reflexión sobre la práctica, para los que el liderazgo juega un importante papel. Los propios centros educativos tienen mucho más conocimiento a su disposición del que usan. El problema es que en muchas ocasiones este conocimiento y experiencia no se identifica, no se valora, o no se generan oportunidades para compartirlo. Es fundamental valorar el saber que ya existe en el centro, en cada aula, en cada docente. Implica reconocer, valorar y utilizar las fortalezas del propio equipo: pasar de un planteamiento en el que el o la docente es quien recibe la formación que le proporciona, por ejemplo, una persona experta, a la consideración de estos como agentes generadores de dichos saberes. El profesorado dispone de estrategias, recursos o puede dar soluciones eficaces a problemas reales de la escuela o a dificultades que afronta un compañero o compañera.

¿QUÉ PODEMOS HACER?

Se trataría de contribuir a un aprendizaje colaborativo, de forma que las actividades generen oportunidades para aprender juntos. Dar valor a los conocimientos de los y las docentes y generar el tipo de condiciones para el aprendizaje y desarrollo profesional que aquí identificamos, requiere de un tipo de liderazgo específico en la propia comunidad educativa.

Algunos resultados de investigación sobre proyectos y experiencias de formación del profesorado identifican una serie de factores que facilitan la formación continua del profesorado en materia de educación inclusiva: la colaboración entre los docentes, la orientación práctica de la formación, la reflexión sobre la práctica, las estrategias metodológicas activas, la participación heterogénea de los profesionales de la educación, y la mejora de la comprensión sobre la diversidad (Parrilla y Moriña, 2006).

Más allá de circunscribirse a actividades aisladas que, en muchas ocasiones, están desconectadas de la realidad de la escuela, la formación, tal y como venimos configurándola, se nutre y es parte de los procesos continuos de reflexión situados en los propios centros. En estos centros, en lugar de esperar a sentirse preparados o ante su percepción de falta de estrategias o recursos para afrontar determinadas situaciones, se plantean: ¿quién nos puede ayudar dentro del propio centro o fuera del mismo? Este es un rasgo muy destacado de las culturas de los centros eficaces (Tabla 3).



La cultura escolar que debemos crear y cuidar

NORMAS CULTURALES DE LAS ESCUELAS EFICACES

La cultura....

- es el modo en el que hacemos las cosas aquí y hace referencia a valores, creencias, normas, formas de hacer y de organizarse que, a pesar de ser comprendidas y compartidas por el profesorado, pocas veces se expresan verbalmente.
- es como una lente a través de la cual se ve el mundo, y al mismo tiempo, proporciona, apoyo e identidad.
- no es monolítica y de hecho, en un centro pueden existir distintas culturas escolares.

Normas, formas de hacer, valores compartidos

Tenemos objetivos comunes: “sabemos dónde queremos ir”

Responsabilidad compartida: “hay que conseguirlo porque la escuela puede tener un efecto positivo sobre los estudiantes”

Colaboración e interdependencia positiva: “trabajamos juntos en esto”

Mejora continua: “podemos hacerlo mejor”

La enseñanza y el aprendizaje es para todo el alumnado: “todos los alumnos son mi alumnado”

Nos atrevemos a equivocarnos: “corremos riesgos si es por la innovación”

Apoyo/ formación: “siempre hay alguien allí para ayudar y si no sabemos, buscamos ayudas/formación/asesoramiento”

Respeto mutuo: “todos tenemos algo que ofrecer. No todos tenemos que ofrecer lo mismo”

Franqueza: “podemos discutir nuestras diferencias”

Celebración y buen humor (psicología positiva): “nos sentimos bien con nosotros mismos”

Tabla 3. Adaptado de: Stoll, L. y Fink, (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora. Barcelona : Octaedro. Nota: Citado en Fernández-Blázquez (2019 p. 55).



EVIDENCIAS PRÁCTICAS BASADAS EN LA REFLEXIÓN Y LOS VALORES

“Los equipos profesionales, analizando las necesidades internas y el contexto externo (legislación, demanda externa, organización del ámbito educativo...), escuchando las necesidades de las familias, la voz del alumnado... flexibilizamos programas, diversificamos servicios para dar una respuesta que apoye procesos de cada alumno o alumna.”

APNABI-AUTISMO, BIZKAIA

“La apuesta por una buena educación emocional y en valores es otro de los pilares que nos permiten que la diversidad sea conocida, valorada, respetada y aceptada y, además, se convierta en contenidos transversales a trabajar en todas las materias del currículum.”

IES ÍTACA, Tomares (Sevilla).

“Queremos ser un grupo humano cohesionado de ayuda mutua en este viaje de aprendizaje que es la vida, aportando cada uno su sabiduría y su experiencia al bien común”.

CCEE Asprona, Almansa (Albacete)

¿QUÉ ES?

Los procesos de reflexión sobre las prácticas conviene que se apoyen en las evidencias obtenidas en la propia escuela y en las que conocemos por el avance en el conocimiento científico.

¿QUÉ IMPLICA?

Supone la oportunidad de obtener evidencias de nuestra comunidad educativa que nos permita conocer cómo somos como escuela, qué hacemos, etc. y después seleccionar aquellas prácticas que se ajusten al lugar en el que estamos y sean congruentes con nuestro Destino.

¿QUÉ PODEMOS HACER?

Ainscow (2004) identifica entre las posibles evidencias: las encuestas del personal, las opiniones de familiares y estudiantes, la observación mutua de prácticas seguida de reflexión estructurada presencialmente o a través de vídeos, análisis de las propias actas de reuniones, resultados de pruebas, actas de asistencia, actividades de desarrollo del personal docente basados en estudio de casos o datos generados de entrevistas y cooperación entre las escuelas.

Para la recogida de evidencias contamos también con diferentes instrumentos que pueden apoyar el proceso, por ejemplo, el Termómetro para la valoración de la Educación Inclusiva en un centro escolar (Echeita et al., 2019), y otras que aparecen indicadas en el siguiente apartado “Guías de viaje”. Además de las evidencias que extraemos de nuestras propias comunidades educativas, tenemos las evidencias que conocemos por el avance en el conocimiento científico. Estas también son fundamentales: una vez conocemos dónde estamos como comunidad educativa (hemos recogido evidencias que nos lo muestran) y sabemos hacia dónde vamos (desarrollar una educación inclusiva), podemos apoyarnos en las prácticas avaladas por el ámbito científico. Estas prácticas basadas en evidencias pueden tener gran valor, pero como señalábamos previamente con relación a la reflexión: es fundamental que sean puestas en relación con lo que sucede en nuestra comunidad educativa.





GUÍAS DE VIAJE

“En los sistemas educativos, solo lo que se mide se lleva a cabo”
(Echeita y Ainscow, 2011, p.11),

Todos y todas compartimos los valores que subyacen a la educación inclusiva y se han ofrecido enfoques orientados a facilitar las cosas a propósito de ella. Sin embargo, una cuestión crítica que no hay que rehuir es **¿cómo sabemos si los esfuerzos que movilizamos están permitiendo avances en el camino hacia la inclusión? ¿En qué elementos tenemos que poner el foco?**

La cuestión es que la educación inclusiva no es solo un derecho, implica adoptar cursos de acción dentro del proceso educativo, movilizando un conjunto de valores que se reflejan en el modo en que cada centro educativo concibe a su alumnado y le ofrece oportunidades para mejorar su acceso, participación y aprendizaje fomentando su desarrollo. Por lo tanto, dado que la educación inclusiva es un proceso dirigido a unos fines, es necesario recabar evidencias continuamente sobre la medida en que las acciones implementadas están haciendo avanzar a los centros educativos hacia la inclusión (Hernández-Sánchez y Ainscow, 2018). Adicionalmente, monitorizar/evaluar la educación inclusiva es importante por dos cuestiones fundamentales:

■ **Motivación.** La monitorización enfatiza las responsabilidades que tienen los diferentes miembros de la comunidad educativa en la tarea de incluir, lo que les motiva a la acción.

■ **Feedback efectivo.** Monitorizar posibilita la identificación temprana de barreras, problemas o dificultades en el progreso de la educación inclusiva. Esto es esencial para priorizar acciones y tomar medidas que transformen estas barreras en facilitadoras de cambio.

Antes de presentar una propuesta sobre cómo evaluar la educación inclusiva y ofrecer itinerarios posibles en esta monitorización, es preciso clarificar a qué nos referimos cuando hablamos de evaluar o monitorizar la educación inclusiva. La monitorización de la educación inclusiva no tiene que ser comprendida en términos de éxito o fracaso. La educación inclusiva es un proceso y, por tanto, no tiene fin. Por esta razón, no habrá ningún

centro educativo que puede proclamarse como inclusivo 100%, sencillamente, porque la realidad cambia y lo que se ha estado haciendo en una determinada situación para incluir a los y las estudiantes, puede no ser efectiva en otra. Por ello, la inclusión y la monitorización requieren trabajo constante. Por esta razón, la evaluación de la educación inclusiva debe seguir una estrategia formativa y funcional. La evaluación formativa o funcional es aquella en la que la evidencia recogida es empleada para aprender de lo que estamos haciendo bien o mal, para actuar y corregir o mejorar nuestras acciones (Jiménez et al., 2018). La evaluación formativa es, por tanto, necesaria para aprender de nosotros mismos y mejorar para poder avanzar en la inclusión de los y las estudiantes. La siguiente figura representa un enfoque de evaluación formativa:



Figura 3. Marco de evaluación formativa para la recolección de evidencias y mejora de procesos. Elaboración propia.

Así, en primer lugar, es preciso comenzar por cuestionarnos si realmente estamos logrando avanzar en la inclusión de todo el alumnado. A continuación, será necesario optar por algún marco de monitorización (lo que aquí denominamos guías) en cuyo espejo nos deberemos mirar. No se trata de hacer una evaluación estandarizada en términos de todo o nada, como hemos visto, sino de estimular una reflexión compartida por parte de la comunidad educativa sobre la medida en que se están ofreciendo, o no, oportunidades de inclusión al alumnado, identificar las barreras, priorizar acciones y tomar decisiones.

Llegamos pues, a la cuestión crítica: está claro que la recolección de evidencias ha de ponerse al servicio de la mejora continua, pero ¿cómo llevar a cabo la monitorización de la educación inclusiva? Hay diferentes modos de acometerla, pero en este documento se opta por ofrecer una propuesta que pueda ser hecha operativa a nivel local, dando marcos y herramientas de trabajo a nivel de centro educativo dentro de su autonomía. Ofrecer una propuesta de monitorización que pretenda acotar todo el sistema educativo de una comunidad autónoma o del país sería poco operativo, ya que la realidad educativa de cada centro escolar es única, como única es su comunidad educativa, sus culturas, sus políticas y sus prácticas. Para responder a la pregunta sobre el “cómo monitorizar” es necesario tomar en consideración:

- a. Las “variables” o “elementos” en los que centrar la monitorización,
- b. El proceso a seguir y qué hacer con las evidencias obtenidas para fines de mejora.

Respecto a las variables, a nivel de centro educativo, es clave que la monitorización se centre en los elementos previamente destacados: las culturas, las políticas y las prácticas educativas. El proceso más adecuado a seguir es mediante una reflexión colaborativa que incluya miembros de la comunidad educativa comprometidos con la inclusión y con la propia necesidad de valoración. Este equipo, teniendo en mente los elementos de la monitorización, puede seleccionar algunas de las propuestas que pasamos a ofrecer a continuación para reflexionar acerca de cómo las culturas, las políticas y las prácticas de su centro educativo están confeccionadas y alineadas para ofrecer una respuesta educativa equitativa e inclusiva. De este proceso de reflexión compartido se pueden extraer evidencias de barreras para la inclusión en los tres elementos centrales. Con dicha evidencia, se pueden confeccionar planes de cambio que prioricen las necesidades más apremiantes del centro, para acometer las mejoras necesarias que transformen las barreras en facilitadores y progresar hacia la inclusión del alumnado. Por último, es necesario volver a recordar que, al ser la inclusión un proceso continuo, la monitorización también debe serlo, y siempre estar al servicio de la mejora como centro para ofrecer mejores oportunidades (Hernández-Sánchez y Ainscow, 2018).



INDEX FOR INCLUSION: GUÍA PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA MEJORANDO EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES

Elaborada por los profesores internacionalmente reconocidos Tony Booth y Mel Ainscow, esta Guía es utilizada a nivel internacional. Pretende servir de apoyo a docentes y equipos educativos para reflexionar sobre los valores que mueven su acción, poniéndolos en relación con los valores inclusivos. Su potencial reside en que proporciona un lenguaje común y puede facilitar el diálogo y la reflexión colectiva de quienes se ven inmersos en la tarea de tratar de llevar la educación inclusiva a la realidad de los centros y las aulas de todas las etapas educativas. Permite, por tanto, apoyar el inicio y el sostenimiento de procesos de innovación y mejora con horizonte inclusivo desde la reflexión sobre el modo en que se realiza la tarea educativa en los centros escolares y las razones y valores que la sostienen.

El uso de esta herramienta y las decisiones que se adopten a partir de la información recabada pueden ser impulsados por las propias instituciones educativas o por las administraciones educativas. El objetivo último es poder tomar decisiones educativas basadas en las evidencias que la herramienta permite extraer, para continuar construyendo una educación más inclusiva. Esta intención de tomar decisiones en base a la información tiene presencia en la guía: cuenta con una parte destinada a la planificación del cambio en el propio centro educativo a partir de la evaluación realizada en cada comunidad educativa.

La Guía busca realizar un análisis exhaustivo de las culturas, políticas y las prácticas de los centros escolares. Este análisis pretende dar luz sobre las barreras a la presencia, participación y aprendizaje (entendido como desempeño y logro) no solo del alumnado, sino de cualquier miembro de la comunidad educativa. El análisis de dichas barreras pretende dar luz sobre los aspectos necesarios de mejora en el centro, en el ámbito de las políticas, culturas, pero fundamentalmente de las prácticas, las acciones que se llevan a cabo tanto dentro del aula como en cualquier otro ámbito del centro educativo (patio, pasillos, comedor, baños, deportes, extraescolares, excursiones, etc.). A su vez, se pone el énfasis en aquellos elementos del aula y del centro que se pueden utilizar, y movilizar para acabar con estas barreras. Esta es la forma en que se concibe el apoyo en este documento. El análisis de cada uno de los planos escolares identificados (culturas, políticas y prácticas educativas) se realiza partiendo de múltiples indicadores que, a su vez, se concretan en preguntas. Así, culturas, políticas y prácticas se configuran cada una como una dimensión que se concreta en subdimensiones y que, a su vez, cuenta con indicadores y preguntas que permiten organizar la reflexión en torno a ella. Las dimensiones y subdimensiones son las siguientes (Booth y Ainscow, 2015):

Dimensión A: Creando culturas inclusivas.

■ **A1** Construyendo comunidad.

■ **A2** Estableciendo valores inclusivos.

Dimensión B: Estableciendo políticas inclusivas.

■ **B1** Desarrollando un centro escolar para todos.

■ **B2** Organizando el apoyo a la diversidad.

Dimensión C: Desarrollando prácticas inclusivas.

■ **C1** Construyendo un currículum para todos.

■ **C2** Orquestando el aprendizaje.

La Guía también cuenta con diferentes cuestionarios que pueden ser utilizados para fomentar la participación en el proceso de evaluación de la educación inclusiva de otros miembros de la comunidad educativa como profesorado, familias y alumnado, y conocer sus perspectivas.

En la siguiente tabla se recoge, a modo de ejemplo, la estructura descrita concretando desde la dimensión culturas (Creando culturas inclusivas), subdimensión “construyendo comunidad”, indicador “El equipo educativo coopera” e incluyendo algunas de las preguntas que concretan ese indicador.

Tabla 4. Index for inclusion (2015), Tony Booth y Mel Ainscow,

Dimensión A Creando culturas inclusivas
A1: Construyendo comunidad
Indicador: El equipo educativo coopera
Preguntas: ■ ¿El equipo educativo construye una cultura de colaboración para todo el mundo en el centro escolar? ■ ¿El equipo educativo identifica las barreras que dificultan una mayor colaboración y trata de reducirlas? ■ ¿El trabajo conjunto entre miembros del equipo educativo del centro es un modelo para la colaboración de los estudiantes? ■ ¿Todo el equipo educativo sabe escuchar?

Esta estructura, permite un uso completo o un uso selectivo, partiendo de los indicadores que deseamos evaluar. De este modo, considerando su contexto, un centro educativo puede decidir, impulsado por su equipo directivo, por la administración, o por los propios miembros del claustro, evaluar alguna de las dimensiones y centrarse en alguno de los indicadores que los autores proponen o bien puede realizar todo el análisis en su conjunto.



MODELO DE CALIDAD DE VIDA EN EDUCACIÓN

Calidad de vida es un marco que cada vez está siendo tenido en mayor consideración para facilitar la inclusión del alumnado, en especial de aquel que se encuentra en situación de vulnerabilidad, pero no solamente (Amor et al., en prensa). Se trata de un marco complementario al enfoque socio-ecológico que tiene como principal valor añadido al ámbito educativo el que permite centrar el foco en el desarrollo pleno del alumnado, creando un marco sensible a la necesidad de ir más allá del logro académico y poner énfasis en los resultados personales del alumnado a alcanzar en el aula, el centro educativo y la comunidad (Muntaner, 2013; Pazey et al., 2016; Verdugo, 2009). Por tanto, la adopción de un marco de estas características es esencial para que los centros educativos puedan valorar la medida en que contribuyen al desarrollo pleno del alumnado a través de la atención a las aspiraciones y necesidades de sus estudiantes en áreas vitales relevantes (Amor et al., 2020; Muntaner et al., 2010).

De los diferentes modelos de calidad de vida existentes, el que más énfasis está obteniendo en las dos últimas décadas para su aplicación en educación es el modelo de calidad de vida individual de Schalock y Verdugo (2002). Este modelo conceptualiza calidad de vida como un estado de bienestar personal que incorpora elementos objetivos y subjetivos, está influido por factores personales y ambientales (y por la interacción entre ellos), tiene propiedades universales y ligadas a la cultura, y considera ocho dimensiones esenciales en la vida del alumnado: bienestar emocional (BE), bienestar físico (BF), bienestar material (BM), desarrollo personal (DP), autodeterminación (AU), inclusión social (IS), relaciones interpersonales (RI) y derechos (DE). La Tabla 5 define las dimensiones y sus indicadores centrales. Adoptar una perspectiva de calidad de vida en educación implica asumir un enfoque integral y centrado en el alumno que presta atención a todas las dimensiones que componen su vida, desde las que comprender sus aspiraciones y necesidades como punto de partida para definir programas y ofrecer apoyos centrados en la mejora de resultados personales en dichas dimensiones (Amor et al., 2020).

Dimensión	Descripción de la dimensión	Indicadores centrales
Bienestar emocional (BE)	Sentirse tranquilo, seguro, sin agobios, no estar nervioso	Satisfacción, autoconcepto y ausencia de estrés o sentimientos negativos
Relaciones interpersonales (RI)	Relacionarse con distintas personas, tener amigos y llevarse bien con la gente	Relaciones sociales, tener amigos claramente identificados, relaciones familiares, contactos sociales positivos y gratificantes, relaciones de pareja y sexualidad
Bienestar material (BM)	Tener suficiente dinero para comprar lo que se necesita y se desea tener, tener una vivienda y lugar de trabajo adecuados	Vivienda, lugar de trabajo, salario (pensión, ingresos), posesiones y ahorros
Desarrollo personal (DP)	Posibilidad de aprender diversas cosas, tener conocimientos y realizarse personalmente	Limitaciones/capacidades, acceso a tecnologías de la información y comunicación, oportunidades de aprendizaje, habilidades relacionadas con el trabajo (u otras actividades) y habilidades funcionales
Bienestar físico (BF)	Tener buena salud, sentirse en buena forma física y tener hábitos de alimentación saludables	Atención sanitaria, sueño, salud y sus alteraciones, actividades de la vida diaria, acceso a ayudas técnicas y alimentación
Autodeterminación (AU)	Decidir por uno mismo y tener oportunidad de elegir aquellas cosas que uno quiere, cómo uno quiere que sea su vida, su trabajo, su tiempo libre, el lugar en el que vive y las personas con las que está	Metas y preferencias personales, decisiones, autonomía y elecciones
Inclusión social (IS)	Ir a lugares de la ciudad o del barrio donde van otras personas y participar en sus actividades como uno más. Sentirse miembro de la sociedad, sentirse integrado, contar con el apoyo de otras personas	Inclusión, participación, accesibilidad y apoyos
Derechos (DE)	Ser considerado y tratado igual que el resto de la gente, que se respete la forma de ser de cada uno, sus opiniones, deseos e intimidad	Intimidad, respeto, conocimiento y ejercicio de derechos

Tabla 5. Dimensiones e indicadores de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2002)

¿Qué puede aportar el modelo de calidad de vida para fines de monitorización?

La respuesta a esta cuestión viene dada por la sensibilidad que las dimensiones de calidad de vida presentan, a través de sus indicadores, con las metas recogidas en el artículo 24 de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006). Así, la dimensión de DE se relaciona con la meta de acceso; la IS y las RI con la meta de participación; la AU y DP se relaciona con el aprendizaje (entendido como logro académico); y el BE, BF, BM, AU y DP se relacionan también con el desarrollo del estudiante a su máximo potencial (Amor et al., 2020; Turnbull et al., 2003). La monitorización a partir de una reflexión compartida sobre la medida en que las propias culturas, políticas y prácticas educativas tienden (o al menos toman en consideración) las aspiraciones y las necesidades de sus estudiantes en estas ocho áreas claves, es una manera de poder valorar si el centro pone el foco en el alumnado y las metas de la educación inclusiva.

Partiendo de este modelo y del planteamiento anterior, en el marco de un Proyecto Europeo promovido por la Asociación Europea de Proveedores de Servicios para Personas con Discapacidad (EASPD, de sus siglas en inglés), el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) ha iniciado la construcción y validación de tres Índices de Calidad de Vida para la Educación, diseñados para las etapas de infantil, primaria y secundaria. En la actualidad, ya se cuenta con una versión piloto del Índice de Calidad de Vida para la Educación Primaria en castellano (Verdugo, Amor et al., 2021; Heras et al., 2021). Se trata de un instrumento que, hoy por hoy, al contar sus 96 ítems con evidencias de validez de contenido, puede ser empleado para los fines de monitorización mediante reflexión compartida, recomendándose su uso de forma conjunta con el Index for Inclusion (Verdugo et al., Amor y Calvo et al., 2021). Los 96 ítems del instrumento se organizan alrededor de las 8 dimensiones de calidad de vida y los centros pueden emplearlos para monitorizar y recabar evidencias para la mejora siguiendo las fases expuestas a continuación:

Fase	Tema	Contenido
1	Seleccionar un grupo de trabajo heterogéneo	El director de la escuela o alguien en el equipo directivo del centro crea y coordina un grupo heterogéneo para la monitorización, centrada en la CDV del alumnado, de las culturas, políticas y prácticas educativas. Es conveniente que el grupo incorpore gente de mente abierta y entusiasta de la EI. Lo ideal es que este grupo estuviese compuesto por actores relevantes de la escuela y de la comunidad educativa (i.e., administración educativa, docentes, personal de apoyo, familiares, estudiantes ...)
2	Preparación	En este paso, es preciso compartir una visión explícita de la escuela que somos. Hay que pensar y explicitar la misión y valores propios, y nuestra visión de futuro en relación con la inclusión del alumnado vulnerable. Hay que proporcionar una explicación (y comprobar que se nos comprende) acerca de qué son las culturas, políticas y prácticas educativas. Una vez que estos conceptos se comprendan, hay que, entre todos, pensar y hacer explícitas las propias culturas, políticas y prácticas. El Anexo II puede ayudar en esta tarea.
3	Comenzando a usar el ICV-EI-EP	Hay que proporcionar una explicación de qué es CDV, y su importancia en relación con la EI del alumnado vulnerable. La base conceptual adquirida a lo largo del curso puede servir a este propósito. Presentar el ICV-EI-EP como se hace en este documento. El ICV-EI-EP es un recurso para apoyar a las escuelas, no una evaluación de su calidad. Es un recurso para que cada escuela pueda valorar la medida en que contribuye al desarrollo pleno del alumnado (y a otros resultados de CDV relevantes para la EI).
4	Emplear el ICV-EI-EP para la monitorización	Emplear las culturas, políticas y prácticas compartidas que se han definido en la fase 2 como las variables a monitorizar. La monitorización debe ser individual en un primer momento, siendo luego necesario alcanzar un acuerdo a través de una puesta en común. La monitorización a través de la reflexión ha de basarse en los resultados deseables a alcanzar en el alumnado. Con este propósito, se pueden emplear los ítems recogidos en el Anexo III siguiendo la guía proporcionada en dicho anexo, y se ha de sintetizar la información recabada con el Anexo IV.
5	Identificar barreras y oportunidades	Para cada variable, hay que identificar barreras y oportunidades que dificultan/ pueden mejorar los resultados del alumnado en las dimensiones de CDV. La hoja facilitada en el Anexo IV puede ser de ayuda.
6	Priorizar	Alcanzar un acuerdo acerca de las necesidades más apremiantes para las culturas, políticas y prácticas en relación con la dimensión de CDV que se perciba más amenazada. El Anexo V puede guiar al usuario en este proceso.
7	Implementar un plan de mejora	Partiendo de las áreas priorizadas, hay que alcanzar un acuerdo sobre cómo las oportunidades/recursos pueden ser empleados para mejorar los resultados de los estudiantes. Hay que definir metas para mejorar las culturas, políticas y prácticas. Las metas deben ser específicas, realistas y medibles. Hay que implementar estrategias específicas para la mejora de los resultados de los estudiantes (p. ej., actualizar las estrategias de apoyo o el modo de distribuir los recursos en relación con las prácticas, cambiar el estilo de liderazgo, etc.). El Anexo V puede ayudar a ello.
8	Repetir	Volver a la fase 1 y repetir.

Nota. CDV = Calidad de vida.

Tabla 6. Fases en la monitorización a través del Índice de Calidad de Vida para la Educación Primaria (Verdugo et al., 2021)

Acompañando a cada fase de monitorización, el instrumento cuenta con anexos y plantillas que ayudan en la puesta en práctica de la monitorización y que son útiles para que cada centro educativo pueda personalizar su experiencia. Este material se encuentra completamente gratuito y disponible en el siguiente [enlace](#). Finalmente, el equipo de investigación está trabajando en la estandarización del instrumento, para valorar cuantitativamente la calidad de vida del alumnado (en especial aquel con discapacidades intelectuales y del desarrollo), y poder identificar necesidades y valorar el impacto de las intervenciones en estas dimensiones sensibles al acceso, participación y aprendizaje (y máximo desarrollo posible) (Heras et al., 2021).



EL TERMÓMETRO PARA LA VALORACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN UN CENTRO ESCOLAR

Esta Guía, pensada a modo de “Termómetro para la inclusión” (Echeita, et al. 2019) y preparada en el marco del programa “Red para la Educación Inclusiva (REI)” promovido por Plena Inclusión, tiene de base la propuesta teórica sostenida en el Index for Inclusion y el objetivo de acompañar la reflexión en los centros educativos para tomar decisiones informadas.

Difiere de la anterior respecto al nivel de profundidad que se alcanza con su cumplimentación y el formato de respuesta. Se trata de una herramienta que puede usarse como primer paso en un proceso de reflexión acerca del desarrollo de la educación inclusiva en los centros escolares para, posteriormente, poder tomar decisiones sobre algunas acciones a desarrollar en la comunidad educativa o sobre nuevas herramientas para profundizar en aquellos aspectos identificados con menos puntuaciones. Puede ayudar a comenzar a crear una cultura de evaluación en los centros educativos.

La estructura de la guía se realiza en torno a las siguientes **6 dimensiones**:

- 1** Valores inclusivos
- 2** Condiciones para la mejora
- 3** Presencia
- 4** Participación
- 5** Aprendizaje
- 6** Apoyos

Estas seis dimensiones se concretan con entre 6 y 11 indicadores situados en una escala del 1 al 5. Cada indicador se formula en términos polarizados con los que cabría identificar las posiciones extremas (1 y 5), para facilitar la comprensión de la situación descrita en cada indicador. Así, en la Tabla 7 mostramos dos indicadores de la dimensión “Condiciones para la mejora” a modo ilustrativo.

Condiciones para la mejora				
1	2	3	4	5
<p>En este centro educativo, generalmente, el equipo de profesionales trabaja de forma muy individual y poco coordinada, con pocas oportunidades de pensar en lo que hace.</p> <p>En las reuniones entre profesionales con frecuencia surgen conflictos o desacuerdos que las personas que coordinan no consiguen resolver o encauzar.</p>				<p>En este centro educativo, generalmente, el equipo de profesionales trabaja de forma colaborativa y coordinada, con bastantes oportunidades de pensar en lo que hace.</p> <p>En las reuniones entre profesionales los conflictos o desacuerdos que surgen se encauzan o resuelven con el apoyo de las personas que coordinan la reunión.</p>

Tabla 7. Condiciones para la mejora. Termómetro para la inclusión (Echeita, et al, 2019).

Su uso puede ser apoyado por las administraciones educativas o impulsado desde las propias comunidades educativas, a fin de conocer cómo va el desarrollo de la educación inclusiva y poder continuar avanzando en su concreción a partir de la toma de decisiones informadas.

Puedes descargarla en este [enlace](#).

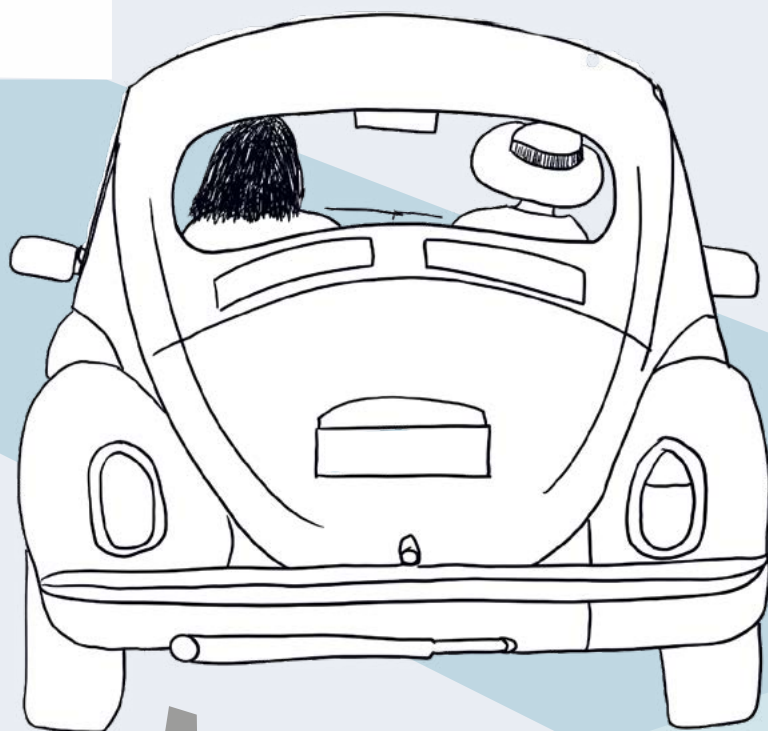
Consideraciones finales para la monitorización

Las guías aquí presentadas son propuestas a nivel de centro para favorecer su autonomía y su trabajo. Sin embargo, no podemos olvidar que la educación inclusiva atañe a todo el sistema educativo, con lo que sería deseable que, junto a las administraciones, la investigación y la práctica, se posibilitara la adopción de enfoques de monitorización basados en el alineamiento y análisis de qué sucede a niveles de:

- **Microsistema:** prácticas directas en el día a día,
- **Mesosistema:** culturas y políticas de centro, apertura y participación de la comunidad educativa,
- **Macrosistema:** aspectos más amplios, considerando, desde condicionantes socioculturales como actitudes de la sociedad hacia la diversidad, hasta las políticas educativas existentes (Amor y Verdugo, 2018).

En otras palabras, se trata de prestar atención no solo a factores internos a las escuelas, sino también factores entre escuelas y factores más allá de la escuela (Hernández-Sánchez y Ainscow, 2018).





4. EL VEHÍCULO

*¿Qué podemos hacer desde nuestros contextos,
desde nuestras instituciones, para ir convirtiendo en
experiencia el Destino que hemos ido perfilando?
¿Cómo convertir los valores inclusivos en acción?*

(Booth y Ainscow, 2015)

Con la intención de mostrar cómo trasladar a la experiencia los presupuestos teóricos descritos en nuestro Destino, vamos a responder al interrogante: ¿qué enfoque pedagógico nos permite desarrollar metodologías inclusivas? Su respuesta nos dará pistas sobre el tipo de prácticas que podríamos desarrollar para garantizar que todo el alumnado esté en los centros, participe y aprenda.

Especialmente los últimos años, en los que se ha vivido intensamente el auge de nuevas metodologías en las aulas, nos encontramos con muchos equipos docentes y muchas comunidades educativas que han tratado de cambiar sus políticas, culturas y prácticas a través de metodologías, que sin duda son útiles y mejoran los apoyos para gran parte del alumnado, pero que descontextualizadas y utilizadas en un entorno en el que el resto de factores imprescindibles para abordar la transformación no se alinean, tienen poca capacidad transformadora.

En esta metáfora del viaje hacia la inclusión, el vehículo, es el medio con el que nos desplazamos, pero es muy importante entender que podemos disponer de un vehículo maravilloso, de última generación, pero para sacarle el máximo rendimiento necesitamos tener claro el destino, una brújula para orientarnos o alguna guía de viaje. El vehículo por sí solo no nos conduce a ningún lugar.



ENFOQUE PEDAGÓGICO DE PARTIDA: METODOLOGÍAS RESPETUOSAS

El enfoque de la pedagogía respetuosa se basa en la idea de acompañar a cada estudiante en su camino de aprendizaje, y aunque es un enfoque muy orientado a las etapas más infantiles y primarias, nos parece de enorme interés rescatar para cualquier momento de la vida educativa estas orientaciones, que pueden ser la base del respeto a la diversidad en las aulas. Se trata de una corriente filosófica educativa cuyo objetivo es promover la participación, igualdad y solidaridad, y despertar la curiosidad de cada estudiante desde sus intereses y necesidades, respetando sus ritmos y características personales, con la más alta expectativa de logro puesta en su desarrollo.

El uso de metodologías respetuosas con la diversidad del alumnado implica repensar los principios pedagógicos que guían muchas de nuestras prácticas en la actualidad. Supone olvidar la idea del diseño metodológico dirigido a el o la “estudiante promedio” y poner en el centro la diversidad del alumnado, así como la asunción de que todo el alumnado es competente y fuente de conocimiento. Hemos compartido con anterioridad los principios que subyacen al marco de la personalización. Estas cuestiones pueden concretarse de diferentes modos y las pedagogías inclusivas son uno de ellos.

Siguiendo a Echeita, Simón y Sandoval (2016), las pedagogías inclusivas parten de un enfoque pedagógico amplio teniendo en consideración diferentes aspectos fundamentales en el proceso educativo:

- Todo el alumnado aprende en contextos inclusivos. Se trata de aprender juntos y juntas, compartiendo ideas y aprender por interacción.
- Todo el alumnado es valorado y reconocido y se busca que alcance el máximo de sus capacidades.
- Buscan crear ambientes que no limiten las expectativas ni del profesorado ni del alumnado, dejando de lado el uso de etiquetas en base a capacidades o en base a un o una alumna ideal.
- Son una oportunidad para el profesorado para seguir creciendo profesionalmente y cuestionando, compartiendo y mejorando su práctica.
- El profesorado ha de estar ampliando recursos para llegar a todos y todas, en constante proceso de reflexión sobre su práctica, sobre sus resultados, en constante proceso de mejora.

Este enfoque amplio puede visibilizarse desde la garantía de tres principios pedagógicos básicos (Hart, Drummond y McIntyre et al., 2007) en el desarrollo de la respuesta educativa:

a) responsabilidad. El o la docente debe verse como responsable de desarrollar la tarea educativa para todo el alumnado, sin excepción.

b) co-agencia. El alumnado se configura como agente activo en su propia educación. De este modo, docente y alumnado trabajan juntos para mejorar el proceso de aprendizaje.

c) confianza. El o la docente confía en que los y las alumnas quieren aprender y no les responsabiliza cuando no hay evidencias de aprendizaje, sino que busca nuevas estrategias para poder favorecer el proceso de aprendizaje.

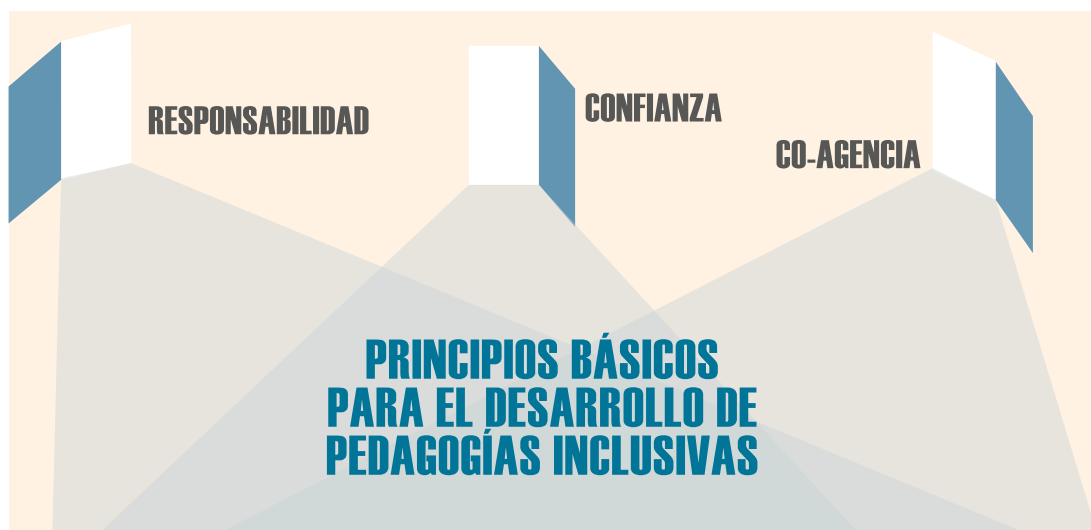


Figura 4. Principios básicos para el desarrollo de pedagogías inclusivas. Fuente: elaboración propia.

Las metodologías inclusivas emanan de la premisa de que los sistemas educativos y las escuelas asumen la responsabilidad de organizar el currículum y la enseñanza alrededor de un grupo de alumnado heterogéneo. De este modo, el entorno de enseñanza-aprendizaje se adecua a los recursos inherentes al alumnado: el entorno se adapta al alumnado y no al contrario. A fin de contribuir a que todo el alumnado desarrolle sus competencias (esto es, el desarrollo del “Saber”, del “Saber ser” y del “Saber hacer”) cuestionarse día a día “Qué enseñamos”, “Cómo lo enseñamos” y “Qué y cómo lo evaluamos” se convierte en tarea fundamental de la actividad docente.

El desarrollo de metodologías inclusivas también requiere que los y las docentes sean flexibles, pongan atención, se comprometan con cada estudiante, que conozcan teórica y aplicadamente una variedad de enfoques de enseñanza-aprendizaje y que, además, se preocupen por el alumno o alumna como persona.

Las metodologías inclusivas enfatizan la manera en la que los y las docentes responden a la diversidad, cómo toman sus decisiones sobre el trabajo grupal y sobre las fuentes de conocimiento. Estos elementos, unidos a la sensibilidad de el o la docente, les permiten emplear las características personales de los y las alumnas, las variables contextuales (y cómo cada alumna o alumno se relaciona con los contextos y tareas educativas), los eventos comunitarios y culturales, la materia, y los problemas y desafíos como oportunidades para una enseñanza-aprendizaje efectiva.

Este binomio de sensibilidad y formación es clave para que el o la docente pueda:

- (a) basar su enseñanza en un conocimiento detallado de cada estudiante y de cómo este se relaciona con los contextos y actividades educativas;
- (b) desarrollar actividades de aprendizaje que sean tanto desafiantes como estimulantes;

- (c) ajustar la ayuda educativa a cada estudiante partiendo de todos;
- (d) emplear el ambiente físico y social para apoyar el aprendizaje;
- (e) apoyar a los y las alumnas a desarrollar un sentimiento creciente de responsabilidad por su aprendizaje;
- (f) trabajar en armonía con el alumnado para monitorizar y modificar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Gudjónsdóttir y Óskarsdóttir, 2016).

Uno de los marcos didácticos más reconocidos y demandados en la actualidad es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), un conjunto de principios que proporciona un marco de enseñanza con un enfoque flexible de las necesidades individuales de aprendizaje.

Las propuestas del DUA se dirigen a toda la clase, de modo que no es necesario preparar recursos diferentes y las intervenciones no señalan a ningún o ninguna alumna concreto.

Es un marco desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) y tiene su origen en las investigaciones de sus fundadores David H. Rose (neuropsicólogo del desarrollo) y Anne Meyer (experta en educación, psicología clínica y diseño gráfico), junto con los demás componentes del equipo de investigación en la década de 1990. Su aplicación en el aula se apoya en los últimos avances en neurociencia aplicada al aprendizaje, investigación educativa, y tecnologías y medios digitales.

Aporta **dos ideas transformadoras**¹² :

- 1 No es una solución para el alumnado con discapacidad, sino para toda la clase, de manera que rompe la dicotomía entre el alumnado con y sin discapacidad. Invita a ofrecer distintas alternativas para acceder al aprendizaje no solo al estudiante con discapacidad, sino a todo el alumnado.
- 2 Pone el foco en los materiales y los medios con los que el alumnado aprende, y no en sus características personales (discapacidad). Se trata de facilitar el acceso a la información de manera que no se parta de la discapacidad de un o una alumna, sino que se considere que los medios pueden ser discapacitantes en su proceso de aprendizaje.

Este recurso puede ser interesante y puedes encontrar más información a través de un curso gratuito [aquí](#).

12 Plena inclusión (2020) "Manual: Promoviendo actitudes positivas y políticas basadas en la evidencia para la educación inclusiva". Villaescusa, M. Cap.5. El aula inclusiva.

Las bases pedagógicas y didácticas con amplio reconocimiento desde el ámbito investigador y práctico, que pueden contribuir en la creación de condiciones para el aprendizaje que promuevan la creación de ambientes inclusivos son el currículum multinivel y el aprendizaje cooperativo, entre otros. Con respecto al currículum, es imprescindible que el equipo docente (individual y colectivamente) rompa con el mito de “tengo que dar todo el currículo”, así como con la concepción del currículo como “listado exhaustivo de contenidos”. Ambos son dos grandísimas barreras mentales para la inclusión, que se convierten en prácticas docentes excluyentes. La transformación inclusiva requiere replantearse: Qué enseñar / Cómo enseñar y / Qué y cómo evaluar, dejando claro los tres apartados curriculares. Con respecto a qué enseñar, es fundamental centrarse en aprendizajes significativos, permanentes, no perecederos, basados en el dominio de procesos cognitivos comunes, a todo el alumnado y a todas las materias, que se aplican sobre aprendizajes esenciales o aprendizajes básicos. Por ello, es preciso focalizar la atención en las competencias, objetivos, contenidos y evaluación, como elementos curriculares clave para el cambio. De esta manera, el equipo docente debe desarrollar un currículo centrado en el desarrollo de los diferentes procesos cognitivos, a partir de diferentes contenidos o con base en ellos, pero no cerrados ni inflexibles, que no sean iguales para todo el alumnado, y no centrado en el desarrollo de un conjunto estándar de contenidos. La clave para que se puedan desarrollar en la realidad metodologías inclusivas está en cambiar primero la concepción de lo que hay que aprender y en planificar según el nivel y el ritmo en que cada niño o niñas los va a aprender.

Con respecto a las metodologías inclusivas, lo que indican las evidencias científicas, la clave no está en la metodología en sí, sino en el potencial que tiene para poder contribuir al desarrollo de una educación inclusiva y que garantice los supuestos teóricos que venimos señalando. Cabe, a su vez, resaltar que el aula y el centro educativo son espacios con gran potencial para ampliar y fortalecer la creación y el mantenimiento de las relaciones entre el alumnado (Gergen, 2015) así como su aprendizaje: las prácticas pedagógicas se configuran como el vehículo para potenciar todo esto.

Algunas características definitorias de las metodologías inclusivas se sintetizan en la Tabla 8.





 Las metodologías requieren MENOS	 Las metodologías, para ser inclusivas requieren MÁS
Instrucción directa del docente dirigida a toda la clase.	Trabajo manipulativo, inductivo y experimental.
Pasividad del alumnado.	Aprendizaje activo en el aula, con todo el ruido y el movimiento propios de los y las estudiantes haciendo, hablando y colaborando.
Valoración y refuerzo del silencio en el aula.	Énfasis en los procesos de pensamiento y el aprendizaje de conceptos y principios clave, desarrollo de competencias.
Tiempo en el aula dedicado a completar tareas que “atornillen” a los alumnos al asiento (fichas, lecturas de libros de texto).	Estudio profundo de un número menor de temas para que el alumnado internalicen la forma de indagar en las materias.
Esfuerzo de los y las docentes destinado a cubrir (sin profundizar) grandes cantidades de materia para cada asignatura.	Tiempo dedicado a leer libros y materiales contextualizados a entornos reales y no ficticios.
Memorización de hechos y detalles.	Responsabilidad transferida a los y las estudiantes por su trabajo.
Énfasis en las calificaciones y competición.	Opciones de elección para los y las estudiantes.
Seguimiento o estratificación del alumnado en niveles de habilidad.	Actuación y modelado de los principios de la democracia en la escuela.
Uso y dependencia de pruebas estandarizadas.	Atención a las necesidades afectivas y a los estilos cognitivos personales del alumnado.
Uso excesivo de actividades individuales y competitivas.	Fomento de actividades cooperativas y colaborativas, desarrollando la clase como una comunidad interdependiente.
Clases en las que la prioridad es buscar la homogeneidad del grupo.	Clases en las que se ve la heterogeneidad como una riqueza en las que se cubren las necesidades personales a través de actividades personalizadas.
Apoyos que se realizan mayoritariamente fuera de las aulas comunes.	Inclusión de apoyos en entornos ordinarios considerando los objetivos y las necesidades de cada estudiante.
Roles estandarizados basados en la idea de experiencia y conocimiento profesional con escasa comunicación y colaboración entre educadores y profesionales.	Variedad y roles cooperativos para docentes, profesionales de apoyo, familias, personal administrativo y miembros de la comunidad educativa.
Excesivo énfasis en la evaluación estandarizada y sistemática basada en modelos cuantitativos.	Desarrollo de una evaluación formativa y formadora proporcionada por los y las docentes, en conjunto con otros y otras profesionales de apoyo acerca del desarrollo del alumnado, incluyendo la observación cualitativa y anecdótica. En esta evaluación se tiene en cuenta la propia evaluación realizada por el o la alumna y sus compañeros y compañeras.

Tabla 8. Algunas características definitorias de las metodologías inclusivas (Ferguson, Desjarlais y Meyer, 2000 citado en Amor, 2019)

A continuación, se describen algunas prácticas concretas puestas en marcha en centros escolares que favorecen el avance hacia escuelas más inclusivas.

Prácticas inspiradoras	Ejemplos aplicación en España	Referencias bibliográficas
<p>Ambientes de Aprendizaje. Atención a todo el alumnado en el CO con los recursos necesarios (incluyendo el CEE como centro de recursos). Mismas oportunidades de acceso al aprendizaje y para la participación. Único sistema educativo universal.</p>	<p>CEIP Sant Miquel (Son Carrió)</p> <p>CEIP Es Talaiot (S'Illot-Manacor)</p>	<p>Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. Estudios pedagógicos, 29, 97-113 Enlace</p>
<p>Apoyo conductual positivo. Marco de trabajo para la atención a personas con mayores necesidades de apoyo, mejorar comunicación y regulación emocional / expresión conductual.</p>	<p>Aproscm Ampans</p>	<p>Carr, E. G., Dunlap, Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., ... Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. Journal of Positive Behavior Interventions, 4(1), 4-16. Enlace.</p>
<p>Pedagogía Sistémica. Consideración de la escuela como sistema en que todos (alumnos, profesionales y familia) forman parte en interacción con el entorno y sus propios sistemas personales.</p>	<p>Escuela municipal infantil La Ginesta de Sant Esteve Sesrovires. CEIP Hispanidad (Zaragoza): plan de innovación basado en pedagogía sistémica y enfoque centrado en la persona.</p>	<p>Álvarez, Q. (2018). Pedagogía sistémica e interculturalidad: claves para construir un aula inclusiva. Revista Lusófona de Educação, 37(37), 165-179. Enlace.</p>
<p>Feedback. Proceso de retroalimentación continua durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Generalizada</p>	<p>Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112. Enlace.</p>
<p>Docencia compartida. La docencia se comparte tanto por parte de docentes de distintas competencias para el trabajo por competencias o proyectos, o mediante la colaboración docente con especialistas de apoyo.</p>	<p>IES Bolavar (Castellón) IES Ramón Muntaner (Xirivella, Valencia) IES Severo Ochoa (Elche, Alicante)</p>	<p>Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. y McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. Exceptional Children, 73(4), 392-416. Enlace.</p>

Nota. CO: Centro Ordinario; CEE: Centro de Educación Especial; CEIP: Centro de Educación Infantil y Primaria; IES: Instituto de Educación Secundaria
Tabla 9. Metodologías que favorecen la inclusión educativa. Elaboración propia.

Prácticas inspiradoras	Ejemplos aplicación en España	Referencias bibliográficas
<p>Evitar la sobrecarga cognitiva. Estrategia que toma en consideración y controla la carga cognitiva irrelevante. Especialmente útil al trabajar con material multimedia o con distintos formatos.</p>	Generalizada	Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. In J. P. Mestre y B. H. Ross (Eds.), <i>Psychology of learning and motivation: Vol. 55. The psychology of learning and motivation: Cognition in education</i> (pp. 37-76). San Diego, CA: Elsevier Academic Press
<p>Aprendizaje servicio (APS). Combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto articulado donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.</p>	Colegio Santa María (Portugalete)	Mendía, R. (2012). El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superarlas barreras al aprendizaje y a la participación. <i>Revista de Educación Inclusiva</i> , 5(1), 71-82.. Enlace .
<p>Aprendizaje cooperativo. Parte de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan coordinadamente para resolver tareas y profundizar en su aprendizaje. Los objetivos de los participantes están tan estrechamente vinculados, que cada uno solo puede alcanzar sus objetivos si y solo si los demás alcanzan los suyos.</p>	<p>IES Ítaca</p> <p>CRA de Benavites-Quart de les Valls (Valencia)</p>	<p>Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. <i>Education Siglo XXI</i>, 30(1), 89-112</p> <p>Pujolàs, P. (2008). 9 ideas clave: el aprendizaje cooperativo. Enlace.</p>
<p>Aprendizaje basado en proyectos (ABP). Mediante la elaboración de proyectos que den respuesta a problemas de la vida real, los alumnos se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollan autonomía y responsabilidad.</p>	Cooperativa Koynos (Valencia)	Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st Century: Sills for the future. <i>The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas</i> , 83(2), 39-43. Enlace .
<p>Gamificación. Uso de componentes lúdicos con fines educativos. Favorece la participación, motivación, feedback inmediato, experiencias de éxito, aprendizaje personalizado e independencia personal.</p>	CEIP Ciudad de Badajoz	Vidal, M. I., López, M., Marín, D. y Peirats, J. (2018). Revisión y análisis de investigación publicada sobre intervención gamificada en discapacidad intelectual. <i>Etic@net</i> , 18(2), 274-297. Enlace .

Nota. CO: Centro Ordinario; CEE: Centro de Educación Especial; CEIP: Centro de Educación Infantil y Primaria; IES: Instituto de Educación Secundaria

Tabla 9. Metodologías que favorecen la inclusión educativa. Elaboración propia.

Prácticas inspiradoras	Ejemplos aplicación en España	Referencias bibliográficas
<p>Personalización del aprendizaje. Adecuar y ajustar lo que se enseña y cómo se enseña a las características de los y las estudiantes, siendo necesario considerar las “trayectorias de aprendizaje” del alumnado.</p>	Generalizada	<p>Montero, D., Etxabe, E. y López, A. L. (2017). Educación secundaria y discapacidad intelectual en Euskadi. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto</p>
<p>Planificación Centrada en la Persona. Identificar expectativas vitales deseadas, comprender necesidades de apoyo, elaborar plan de apoyo personalizado, implementar, monitorizar y valorar resultados.</p>	Generalizada	<p>Ratti, V., Hassiotis, A., Crabtree, J., Deb, S., Gallagher, P. y Unwin, G. (2016). The effectiveness of person-centred planning for people with intellectual disabilities: A systematic review. <i>Research in Developmental Disabilities</i>, 57, 63-84. Enlace.</p>
<p>Patios como espacio de valor educativo. Potenciar el espacio y tiempo de patio de tal manera que se facilite la inclusión de niños y niñas que tienen dificultades para relacionarse de forma adecuada en dichos momentos.</p>	CEIP Nuestra Señora de la Paloma (Madrid)	<p>D'Angelo, L. (2017). Proyecto patios divertidos: programa de inclusión escolar para el alumnado con dificultades de interacción social en los recreos. <i>Educación en Contexto</i>, 3(número especial), 181-210. Enlace.</p>
<p>Currículo multinivel. Estrategia que se usa para enseñar unos mismos conceptos en un aula diversa mediante experiencias de aprendizaje compartidas en un entorno que general bienestar personal y social.</p>	Colegio Montserrat Escuela Infantil Magos	<p>Lee, S. H., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H., & Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. <i>Exceptional Children</i>, 76, 213-233</p>

Nota. CO: Centro Ordinario; CEE: Centro de Educación Especial; CEIP: Centro de Educación Infantil y Primaria; IES: Instituto de Educación Secundaria
Tabla 9. Metodologías que favorecen la inclusión educativa. Elaboración propia.

En la siguiente tabla se enumeran algunos recursos de utilidad vinculados a prácticas que favorecen el avance hacia escuelas más inclusivas.

Práctica	Recurso WEB
Ambientes de Aprendizaje	https://www.ceiprosadelsvents.com/espais-preparats-daprenentatge/ http://www.ceipsantmiquel.com/videos.php https://agora.xtec.cat/ceipxarau/lescola/proyecto-educatiu/
Apoyo conductual positivo	https://www.youtube.com/watch?v=9MqFJ7NSEbU http://www.plenainclusion.org/informate/publicaciones/cuaderno-de-buenas-practicas-apoyo-conductual-positivo-algunas-herramientas https://www.plenainclusion.org/formacion/cursos/curso-de-autoformacion-sensibilizacion-en-apoyo-conductual-positivo/ https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/infografia-sobre-el-apoyo-conductual-positivo/
Pedagogía Sistémica	http://www.alaya.es/2011/03/29/la-pedagogia-sistemica/ https://www.universidadviu.es/principios-basicos-de-la-pedagogia-sistemica/
Feedback	http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf https://elt.oup.com/feature/global/expert/assessment-for-learning?cc=global&sellLanguage=en
Docencia compartida	https://es.padlet.com/mabelvillaescusa/i44pnfo7bln6
Evitar la sobrecarga cognitiva	https://www.cese.nsw.gov.au/publications-filter/cognitive-load-theory-research-that-teachers-really-need-to-understand https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/guia-de-orientaciones-para-el-uso-de-tecnologia-en-la-docencia/
Aprendizaje servicio (APS)	http://www.zerbikas.es/guias-practicas-de-aprendizaje-servicio/
Aprendizaje cooperativo	https://www.upc.edu/rima/es/grupos/giac-grupo-de-interes-en-aprendizaje-cooperativo/bfque-es-aprendizaje-cooperativo
Aprendizaje basado en proyectos (ABP)	https://koynos.org/es/blog/2017/09/aprendizaje-basado-en-proyectos.html
Gamificación	https://www.scolartic.com/-/debate-gamificacion-en-educacion-especial
Personalización del aprendizaje	https://www.youtube.com/watch?v=zPLrzHSnbfc
Planificación Centrada en la Persona	https://padlet.com/mabelvillaescusa/ar336akzp6qm https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/cuaderno-de-buenas-practicas-planificacion-centrada-en-la-persona/ https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/miplan-apoyo-metodologico-para-la-introduccion-de-la-planificacion-centrada-en-la-persona/
Patios como espacio de valor educativo	https://padlet.com/mabelvillaescusa/xjc9rz06gc51
Currículo multinivel	https://www.youtube.com/watch?v=nXCiwOrqWdc https://www.youtube.com/watch?v=zPLrzHSnbfc https://www.youtube.com/watch?v=t0TmPHTHUa0 https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/cuadernos-de-buenas-practicas-hacia-la-puesta-en-marcha-del-curriculo-multinivel-cuaderno-1/ https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/cuadernos-de-buenas-practicas-hacia-la-puesta-en-marcha-del-curriculo-multinivel-cuaderno-2/ https://www.plenainclusion.org/formacion/cursos/curso-de-autoformacion-curriculo-multinivel-recursos-para-ensenar-en-un-aula-heterogenea/

Tabla 10. Recursos de interés para avanzar en inclusión educativa. Elaboración propia. Diseño Universal de Aprendizaje. [Enlace 1.](#) [Enlace 2.](#) [Enlace 3.](#)

EVALUAR EL APRENDIZAJE Y LOS LOGROS DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Estas metodologías inclusivas deben ir de la mano de una forma de evaluar que sea distinta. Tal y como indica López-Vélez (2018, p. 63-64), “(...) los criterios de evaluación pueden ser la clave de la inclusión, o, por el contrario, la exclusión de muchos colectivos dentro del sistema educativo (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006). (...) La evaluación debe servir para obtener información que ayude a reflexionar sobre cómo se está desarrollando el proceso educativo, mejorarlo, en caso de que sea necesario y nos permita comunicar los resultados de dicha evaluación (Sánchez-Cano y Bonals, 2005).” Además, la evaluación tiene el potencial de permitir al alumnado regular su propio proceso de aprendizaje y, por tanto, favorecer su autonomía, contribuyendo al desarrollo de la competencia de aprender a aprender.

Una evaluación inclusiva debe cumplir distintas funciones, y se va a dar en distintos momentos del proceso educativo:

- Al inicio, la evaluación cumple una función **diagnóstica**, que durante años se ha basado en el modelo médico o clínico, en base a las debilidades o limitaciones de cierto alumnado. No obstante, un diagnóstico basado en un modelo social, va a centrarse en la **ecología del aprendizaje** (Montero, Etxabe y López, 2017), para poder identificar las capacidades, intereses, motivaciones de donde poder ir planificando el currículo y el proceso de enseñanza y aprendizaje personalizados.
- A lo largo del proceso educativo, la función es pedagógica, es decir, **formadora y formativa** (Coll et al., 2001). La evaluación sirve para saber dónde se encuentra el grupo-clase y aquel alumnado que tiene mayores necesidades, nos permite analizar qué han aprendido, qué competencias han desarrollado. De esta manera se puede ir redirigiendo la propuesta de enseñanza y aprendizaje a las necesidades del grupo y del alumnado en particular.
- Este tipo de evaluación no se centra únicamente en los resultados de aprendizaje del alumnado, es decir en la función **sumativa** de la evaluación, sino que también evalúa al profesorado, la propuesta de aula, y los espacios, tiempos y los recursos puestos a disposición del aprendizaje. El objetivo es poder evaluar **la constancia y la coherencia de las prácticas de aula**, y si a través de ellas se están **logrando los objetivos de aprendizaje** planteados para el grupo, y para cada estudiante en particular.

5. EQUIPO DE EXPEDICIÓN



*“Si quieres ir rápido camina en soledad,
si quieres llegar lejos ve en compañía”
Proverbio africano*

Cada comunidad educativa y todas las personas que la componen, desde sus acciones, pueden hacer posible vivir una educación más inclusiva. Desde su posición y su rol en el avance hacia ese horizonte de cambio van permitiendo que se desarrolle y se viva.

Hemos podido conocer experiencias internacionales y nacionales en las que los diferentes agentes sociales y las instituciones educativas en conjunto tenían diferentes roles en el proceso de cambio. Por ejemplo, hemos podido aprender de las transformaciones en Reino Unido, Italia, Portugal o Canadá el importante papel que han desempeñado las familias como movilizadoras para la transformación, al igual que otras instituciones sociales más allá de la escuela, como las asociaciones que luchan porque se garantice el cumplimiento de los derechos humanos. Esto nos lleva a evidenciar algo que ya hemos compartido también previamente: y es que construir la escuela inclusiva no es solo cosa de la escuela, ni tampoco sólo cosa del profesorado.

Este viaje está protagonizado por muchas personas: para todas ellas, este es un viaje colaborativo, en el que sus experiencias y voces son fundamentales para avanzar de forma conjunta hacia un destino común.

Este equipo de expedición está formado por los y las estudiantes, sus familias, la comunidad y el equipo educativo. A continuación, nos centraremos en abordar el papel central que pueden tener cada uno de estos agentes.

Además, como decíamos, el modo en que se articula su papel en este proceso de avance hacia el desarrollo del derecho a la educación inclusiva, puede ser muy diferente según la institución educativa a la que se pertenezca y las vivencias desarrolladas en ellas:

- no es lo mismo formar parte de una escuela ordinaria que de una escuela específica, los contextos de experiencia y aprendizaje habrán sido muy diferentes,
- tampoco es lo mismo formar parte de una escuela ordinaria o específica que ya ha emprendido un proceso de cambio inclusivo, que haya tenido contacto con otros entornos educativos, que haya evidenciado su necesidad de adaptarse a la diversidad de su comunidad, que formar parte de una que aún no ha tenido oportunidad de hacerlo o ni siquiera haya reflexionado sobre ello,
- no es lo mismo la experiencia de segregación vivida por muchas familias y estudiantes en entornos ordinarios, y las consecuencias que esta vivencia tiene en su concepción de la inclusión, que las experiencias de éxito y apoyos ajustados que afianzan la creencia en la posibilidad de respuestas del sistema.

Sean unas u otras situaciones y con independencia del rol que se tenga en el sistema educativo, lo que está claro es que todas las instituciones requieren de cambios y responsabilidad para poder desarrollar el proyecto inclusivo. De este modo, en este capítulo también tendremos la oportunidad de mostrar un posible modo de concretar una nueva forma de organizarnos.

En la segunda parte se muestra una posible concreción del papel y la relación que centros específicos y ordinarios pueden realizar en este proceso de avance hacia un sistema único e inclusivo. Lo que mostramos es resultado de un proceso de dos años de construcción colaborativa con otras muchas personas: familias, alumnado, profesionales de instituciones sociales, administración y académicos que se han parado en este viaje que supone el desarrollo del derecho a una educación más inclusiva a soñar un posible modo de articular el papel de unos y otros.

ESTUDIANTES: LA VOZ DEL ALUMNADO

Una de las grandes preocupaciones de Plena inclusión ha sido asegurar que las voces del alumnado con mayores necesidades de apoyo también sean escuchadas¹³. Las dificultades en la comunicación, la expresión o el comportamiento, han hecho que durante mucho tiempo se haya pensado que el alumnado con estas características necesita espacios altamente especializados para alcanzar el máximo desarrollo de sus competencias. Hoy sabemos, que los entornos “normalizados” en todos los ámbitos de la vida generan mayores probabilidades de desarrollar vidas incluidas en la comunidad: acceder a una formación, empleo, ocio y relaciones (Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2018).

¹³ Posicionamiento de Plena inclusión sobre las personas con grandes necesidades de apoyo. Disponible [aquí](#).



El alumnado tiene un papel fundamental como cogestor de la comunidad educativa. Puede apoyar el aprendizaje de los y las iguales y contribuir a planificar la puesta en marcha de transformaciones en la comunidad educativa. Cada vez son más las escuelas que han tomado conciencia de la importancia de escuchar la voz del alumnado en la puesta en marcha de procesos de mejora. Generalmente la mayoría de las escuelas tiene alguna forma de participación del alumnado, tanto en el currículo, como en la dirección y en el desarrollo de la escuela. Retomando también las aportaciones de Fielding (2011) identificamos algunas formas de concretar esta colaboración:

- **Escuchar a compañeros y compañeras.** Se trata de favorecer actividades en las que el alumnado se beneficia social y académicamente de escucharse unos a otros. Esto puede tomar formas tanto individuales como grupales. En el primer caso encontramos, por ejemplo, la mentoría. En el segundo caso (colectivamente) encontramos por ejemplo la presencia del alumnado en los consejos escolares o la elección de líderes.
- **Uniones entre alumnado-profesorado.** El profesorado otorga al alumnado responsabilidades para trabajar junto al profesorado. Por ejemplo, el alumnado líder del proceso de aprendizaje o las reflexiones sobre los procesos educativos, entre otras.
- **Evaluación de la escuela por parte del alumnado.** En este caso el alumnado expresa su opinión sobre algunos de los aspectos que suceden en su comunidad educativa y sugiere propuestas de mejora. Por ejemplo, el alumnado evalúa la convivencia en la comunidad educativa, el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otras.
- **Participación en el aprendizaje de los y las iguales.** En este caso el alumnado puede aprender gracias a los compañeros y compañeras y puede contribuir a su aprendizaje, por ejemplo: el aprendizaje entre iguales, el aprendizaje colaborativo y cooperativo, entre otras posibles prácticas.

Son diferentes las formas que pueden adoptar las estrategias que buscan dar voz al alumnado, no obstante, en todas ellas es muy importante tener cuenta que esta sea una voz inclusiva (Fielding, 2011). De nada sirve escuchar solo a parte del alumnado, o solo escuchar al alumnado hablar sobre algunos temas marginales que, por ejemplo, no nos comprometen como escuela, o no hacer nada con lo que escuchamos y recibimos de nuestro alumnado. Así en esta escucha del alumnado deben darse al menos dos condiciones:

- 1 Es fundamental escuchar la voz de alumnado tradicionalmente silenciado: el alumnado que pertenece a minorías, como el alumnado considerado con necesidades educativas especiales.
- 2 Escuchar desde un verdadero interés genuino y no solo como parte de una agenda necesaria de cumplir, contando con espacios para ello.

Una comunidad que escucha las voces silenciadas y con interés genuino, es una comunidad educativa centrada en las personas y que busca la construcción de una comunidad democrática donde se viva la responsabilidad compartida. Una perspectiva centrada en el alumnado implica que:

- Se atribuye al alumnado la responsabilidad de convertirse en mejor persona junto a los demás. Es desde las relaciones genuinas entre el alumnado desde donde también se vive la educación inclusiva.
- Se entiende la responsabilidad del alumnado en la participación colectiva para la mejora de la sociedad inclusiva. Así, diariamente se favorece que el alumnado puede escuchar, ser escuchado y tomar decisiones.
- Valora al alumnado como persona y lo reconoce por lo que es.

Como escuela debemos preguntarnos: ¿qué tipo de estructuras y espacios de relación interpersonal necesitamos para que se escuche en nuestra escuela la diversidad, para que esa escucha suponga una oportunidad de visibilizar todas las voces y que permita que nos construyamos como comunidad democrática? Algunas ideas para la acción:

- Escuchar al alumnado con toda nuestra humanidad.
- Asumir la práctica pedagógica como práctica relacional y abrirnos a lo que el alumnado nos dice.
- Crear nuevas formas y maneras de estar en el mundo y que impliquen su mejora.
- Mezclar roles: que adultos y adultas y jóvenes se vean de manera diferente.
- Amplificar los potenciales de escucha en el día a día, no restringirlo a momentos particulares y estructuras pre-establecidas, pero, a la vez, también contar con las estructuras y espacios necesarios para poder garantizar que esto pueda suceder.
- Desde la escucha podemos llegar a la responsabilidad compartida.

Siguiendo a Fielding (2011) mostramos un cuadro a modo de guía sobre las reflexiones que podemos hacer como comunidad educativa para mejorar nuestros procesos de escucha a nuestro alumnado.

Hablar	¿A quién se permite hablar? ¿A quiénes se puede dirigir? ¿De qué les está permitido hablar? ¿Qué tipo de lenguaje es permitido y alentado?
Escuchar	¿Quién escucha? ¿Por qué escuchan? ¿Cómo escuchan?
Habilidades	¿Son las habilidades para el diálogo alentadas y apoyadas a través del entrenamiento u otro mecanismo? ¿Son estas habilidades entendidas, desarrolladas y practicadas en el contexto de valores y disposiciones democráticas? ¿Estas habilidades se ven transformadas por dichos valores y disposiciones?
Actitudes y disposiciones	¿Cómo se consideran las personas interlocutoras unas a otras? ¿Hasta qué punto el principio de igualdad y las disposiciones de cuidado son sentidas recíprocamente y demostradas en la realidad del día a día?
Sistemas	¿Con qué asiduidad es la voz del alumnado central en el diálogo y las reuniones? ¿Quién decide? ¿Cómo introduce el sistema el valor y la necesidad de la voz del alumnado y cómo se relaciona con otras configuraciones organizacionales (en particular aquellas con personas adultas)?
Organización cultural	¿Proclaman las normas y valores culturales la centralidad de la voz del alumnado en el contexto de la educación como una responsabilidad y un logro compartidos? ¿Demuestran las prácticas, tradiciones y encuentros rutinarios diarios valores que apoyan la voz del alumnado?
Espacios y la construcción de significado	¿En qué espacios (físicos y metafóricos) tienen lugar estos encuentros? ¿Quién los controla? ¿Qué valores definen su existencia y su uso?
Acción	¿Qué acción se toma? ¿Quién se siente responsable? ¿Qué ocurriría si las aspiraciones y buenas intenciones no se realizasen?
El futuro	¿Necesitamos estructuras nuevas? ¿Necesitamos nuevas maneras de relacionarnos los unos con los otros?

Tabla 11. Evaluando las condiciones para la voz del alumnado. (Fielding, 2011 p.40-41)

Hoy, disponemos de multitud de herramientas de apoyo que facilitan la participación de las personas con mayores necesidades, como:

- El apoyo conductual positivo. En el Capítulo 4: El vehículo, dentro de las metodologías respetuosas (4.1.) están incluidas referencias y recursos web de utilidad.
- El apoyo activo. Esta [Guía](#) elaborada por Plena inclusión (2019) puede resultar de utilidad.
- Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación,
- Sistemas de adaptación de textos a Lectura Fácil (García, 2014),
- Accesibilidad cognitiva de los espacios educativos (Belinchón et al., 2014),
- Accesibilidad Cognitiva. Esta es tratada en detalle en el siguiente documento (Red de accesibilidad cognitiva de Plena inclusión España, 2021). [Guía](#)
- Recursos y materiales (Red “Procomún”)¹⁴

También existen herramientas que pueden ayudar a las escuelas a favorecer la inclusión, detectar barreras que están silenciando a parte de su alumnado, y elaborar planes que mejoren esta situación. En este [enlace](#) hay algunos documentos de interés.

¹⁴ Red “Procomún” de recursos en abierto del Instituto Nacional de Tecnologías activas y formación al profesorado. Disponible [aquí](#).

LAS FAMILIAS

Entre las claves que se señalan para transformar los sistemas educativos y garantizar el derecho a la educación inclusiva, siempre se cuenta con las familias. En Plena inclusión, cuando hablamos de familias hacemos referencia no sólo a madre, padre y hermano y hermana, sino a todas las personas importantes en la vida de la familia con las que se mantiene una relación estrecha de afecto y un vínculo de apoyo cuando se necesita (III Congreso de familias. Zaragoza. 2006).

Entender a la familia consiste en valorar las rutinas familiares como un contexto principal de desarrollo. La siguiente tabla muestra algunas claves para entender a las familias:

Las familias son **dinámicas**, cambian con el paso del tiempo y todas necesitan de apoyos para la crianza.

Son tan **variadas** como lo son sus modos de afrontar adversidades. No todas las familias atraviesan las mismas etapas cuando tienen un hijo o una hija con necesidades de apoyo.

Para conocer a las familias y prestar un buen apoyo resulta relevante:

- Conocer qué es importante para la familia, sus creencias y valores.
- ¿En qué momento se encuentra la familia? ¿Cómo le gustaría estar o vivir ese ciclo (proyectos)?
- Conocer las rutinas de la familia y los ajustes que han tenido que realizar al tener un hijo o hija con necesidad de apoyo.
- Conocer los recursos de apoyos de la familia y cómo los valoran.
- ¿Qué percepción tienen sobre sus necesidades como familia, en relación a su hijo o hija con necesidad de apoyo o discapacidad y de sus otros hermanos y hermanas?

Tabla 12. Guía básica sobre Atención Temprana y Transformación (Plena inclusión, 2020, pg 44).

Además, tal y como hemos podido aprender de otras experiencias internacionales de transformación: las familias han tenido un papel fundamental (Echeita, et al, 2020). Hay múltiples formas de entender la responsabilidad de las familias y diferentes modos de concretarla en la práctica en las propias comunidades escolares. Siguiendo a Simón y Barrios (2016) podemos identificar **diferentes niveles de compromiso** en la participación en la vida de los centros educativos:

1. Información a las familias.

Las familias se configuran como receptoras de información de las decisiones. No se cuenta con espacios y canales para proyectar su voz. Hablamos de una participación ficticia.

2. Consulta a las familias.

Se informa y consulta a las familias, pero tienen poca influencia en la toma de decisiones sobre las acciones que realiza la escuela. Hablamos de una participación simbólica.

3. Coalición de la escuela con las familias.

La voz de las familias se tiene en cuenta para planificar las acciones, pero su participación está plenamente guiada y organizada por los objetivos que traza la escuela. Es una participación parcial.

4. Colaboración escuela-familias.

Nos referimos a un tipo de actuación desde la que escuela y familia son corresponsables y promotores de la mejora de la escuela. Trabajan de manera complementaria y sostenible para ser más inclusivos. La familia está empoderada. Se trata de una participación plena: corresponsabilidad.



Centrándonos en experiencias que han buscado desarrollar formas de colaboración plena entre familias y escuela, ¿qué papel se les ha dado a las familias en los procesos de transformación inclusivos?, ¿cuál ha sido el sentido de su participación?, ¿en qué ámbitos se ha concretado? Siguiendo a Simón y Barrios (2019) podemos caracterizar el papel de las familias desde las siguientes prácticas:

Los centros educativos se preocupan por conocer a sus familias.

Esto implica preocuparse por promover la reflexión junto a la familia acerca de temas valiosos como: los valores o las actitudes hacia la diversidad. Implica también analizar las prácticas que se desarrollan en el centro educativo, reflexionando junto a las familias sobre su potencial inclusivo. Implica también conocer las expectativas que tiene respecto a sus propios hijos e hijas. Supone la oportunidad de poner en relación ese saber con los procesos de mejora escolar.

Reconocer, valorar y apreciar a las familias como un activo para el centro escolar.

Este reconocimiento ofrece una oportunidad a la comunidad educativa de enriquecer su conocimiento gracias al que poseen las propias familias. Es muy importante que tanto el equipo directivo como el profesorado compartan esta visión positiva hacia a las familias y se cuiden y acojan a las familias desde los momentos iniciales de su llegada al centro educativo. Este reconocimiento envía a las familias el mensaje de que tanto su hijo o hija como ella misma como familia es valiosa para la escuela.

Las familias participan en la vida del centro.

La visión de colaboración con las familias que sostienen las escuelas inclusivas es amplia. Las familias tienen oportunidad de participar en múltiples espacios: asambleas, tertulias dialógicas, comisiones de trabajo, en los momentos de las transiciones educativas, entre otras. A su vez, se valora la importancia de conformar comunidades de apoyo tanto dentro como fuera del centro escolar y tanto en horario escolar como más allá de este, ofreciendo también oportunidades de formación. Además, no solo se cuenta con las familias como receptoras de información, sino que también se promueven formas de participación que implican influir en el aprendizaje del alumnado.

Así, encontramos el papel fundamental que pueden tener las familias y que puede concretarse en múltiples modos. Como decimos, cada comunidad puede perfilar su viaje, pero, atendiendo a las claves de los procesos de cambio derivadas de la experiencia: las familias deben tener un papel central.

Algunos recursos interesantes, para trabajar la comunicación con las familias y su participación desde el contexto escolar, pueden ser:

- Pasos para una relación eficaz. Comunicación con el centro educativo de tu hijo o hija¹⁵. Disponible [aquí](#).
- Guía de acompañamiento y asesoramiento en procesos de escolarización¹⁶. Disponible [aquí](#).
- Participación de las familias: propuestas para potenciar y mejorar la participación en grupos de trabajo¹⁷. Disponible [aquí](#).

Además, en las etapas infantiles, en el caso de niños y niñas con discapacidades del desarrollo, se vienen mejorando los modelos de apoyo y atención temprana hacia enfoques centrados en las familias, mucho más colaborativos, donde estas juegan un papel fundamental como máximas expertas en el conocimiento de las potencialidades y necesidades de sus hijos e hijas.

Este enfoque se basa en estudios acerca de los patrones de influencia en aprendizaje de menores (Jung y Baird, 2003, McWilliam, 2000) que indican que las familias y personas cuidadoras significativas para menores de corta edad, son los agentes con más posibilidades de influir sobre su desarrollo. De igual manera, para las familias, los y las profesionales son una de las mayores fuentes de influencia, por lo que es necesario atender igualmente a sus patrones de aprendizaje y aprovechar las oportunidades que se presentan en la interacción con ellas.

Además, es fundamental tener en cuenta que uno de los principales efectos de las prácticas centradas en las familias es la percepción de auto eficacia de éstas. Aquellas que colaboran con profesionales y tienen un control sobre lo que ocurre en los contextos formativos, se sienten más competentes en el rol de personas cuidadoras principales, lo que impacta de manera positiva en el bienestar familiar. Esto último, incide en el desarrollo de los y las niñas, al generar un mayor número de interacciones positivas. (Dunst y Trivette, 2009).

¹⁵ Pasos para una relación eficaz. Comunicación con el centro educativo de tu hijo o hija (2019). Plena inclusión.

¹⁶ Guía de acompañamiento y asesoramiento en procesos de escolarización (2020) Plena inclusión.

¹⁷ Participación de las familias: propuestas para potenciar y mejorar la participación en grupos de trabajo (2016). Plena inclusión.



LA COMUNIDAD

El desarrollo de la colaboración como estrategia inclusiva es ampliamente compartida. Esta debe sucederse en la propia escuela, entre las escuelas y más allá de esta (Ainscow et al., 2013).

En este momento nos centraremos en analizar esta última: más allá de la escuela. Así, nos referimos a la colaboración que se sucede entre la escuela y la comunidad, entendida esta como el entorno o la propia esfera política. ¿Qué papel puede desempeñar este tipo de colaboración en el desarrollo de la educación inclusiva? Hemos podido aprender de la experiencia que puede desempeñar un papel fundamental: desde la experiencia internacional, las asociaciones que velan por el cumplimiento de los derechos humanos y otras instituciones sociales o políticas han sido fundamentales en la construcción de sistemas más inclusivos movilizando e impulsando los recursos necesarios para su desarrollo (Echeita et al, 2020).

Existen diferentes espacios de cooperación y relación entre las escuelas y la comunidad o el entorno. Pueden perfilarse en al menos dos sentidos:

- 1** Una colaboración con instituciones, más allá de la escuela, que potencie el desarrollo del proyecto social inclusivo.
- 2** Una colaboración con instituciones que se incorporan al interior de la vida de las escuelas y permite desarrollar y mejorar la respuesta educativa inclusiva.

Fortalecer el potencial de la escuela para transformar el entorno, potenciar y desarrollar la ciudadanía crítica en el alumnado y mejorar la respuesta a la diversidad de su propio alumnado, son objetivos que no pueden obviarse cuando buscamos desarrollar una educación más inclusiva. Así la colaboración con Ayuntamientos, asociaciones del barrio, servicios sociales, jurídicos y empresas, la participación en las aulas de voluntariado y otros agentes educativos y sociales más allá de las propias familias, cada vez tienen un papel más fundamental (Parrillas, 2003).

Las comunidades deben ser capaces de generar oportunidades diversas, es decir, experiencias positivas y variadas (Plena inclusión, 2021), que permitan que el alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo tenga la posibilidad de hacer un recorrido

satisfactorio para ella o él y también para su comunidad. Algunas experiencias como el “Aprendizaje Servicio”¹⁸ y las “Comunidades de Aprendizaje”¹⁹ ponen en valor la apertura de los centros educativos y formativos a sus comunidades, estableciendo canales de participación, trabajo comunitario y aprendizaje compartido.



EQUIPO EDUCATIVO

En este viaje, desarrollar este enfoque pedagógico supone grandes retos profesionales, supone tener conocimiento en muchos y diferentes campos, saber afrontar situaciones muy distintas y dar respuesta a la diversidad de alumnado de nuestras aulas. Podríamos decir que este equipo está formado, a su vez, por dos grandes subgrupos: el equipo de docentes y el equipo de profesionales de apoyo, tanto del centro como personal externo.

Algunos interrogantes que nos asaltan con respecto al enfoque son: ¿Lo afronta cada profesional individualmente? ¿Todo el mundo sabemos de todo? ¿Es posible saber de todo?... No podemos hacerlo bien de forma individual en todos los campos, pero en equipo (o en colaboración) sí sabemos todo o podemos saber dónde buscar recursos que nos sirvan de ayuda. Además, los resultados personales que alcance cada alumna y alumno dependerán de la buena práctica de muchos y muchas docentes y profesionales a lo largo de todo su itinerario formativo.

Uno de los aspectos fundamentales que identificamos entre las condiciones que permiten sostener e impulsar las transformaciones con orientación inclusiva y que permite sostener el trabajo en equipo, que entre todo el profesorado y los y las profesionales construyamos una cultura docente de colegialidad en el centro, es constituir lo que se llama comunidad profesional de aprendizaje, que tiene como características (Bolívar, 2012):

- Misión, visión, valores y objetivos compartidos.
- Compromiso con los resultados.
- Implicación en procesos de mejora continua.
- Cultura de colaboración.
- Indagación colectiva.
- Liderazgo compartido y apoyo.

¹⁸ [Red Española de Aprendizaje Servicio \(REDAPS\)](#).

¹⁹ Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa (SGCTIE)

PARA QUE SE PRODUZCAN ESTOS CAMBIOS... AVANCES →



Figura 5. Bolívar, A. (2012) Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. Ed. Fundação Manuel Leão, Oporto (Portugal). Cap 4.

Booth y Ainscow (2015) hablan de tres ámbitos en los que avanzar hacia la inclusión: la cultura, la política y las prácticas inclusivas. Una transformación hacia la inclusión demanda transformaciones en todas las instituciones de enseñanza. Todos los centros ordinarios han de avanzar en ellas, al igual que sus profesionales. Y en su misma medida, han de avanzar los centros específicos y sus profesionales.

Sería necesario que esta evolución se haga de forma conjunta, para que el trabajo de apoyo especializado que se dé por parte de los y las profesionales, tanto de dentro del centro como de profesionales externos, quede inserto en la política y las prácticas del centro ordinario y se realice de acuerdo con la cultura inclusiva.

Además, es deseable que se incorporen los y las educadoras y profesionales de ambas procedencias, centro ordinario y centro específico, al trabajo colegiado dentro de las comunidades profesionales de los centros ordinarios. Este avance conjunto propiciará enriquecimiento mutuo por encontrarse dos visiones complementarias e imprescindibles:

- por una parte, el avance hacia la construcción de un currículo inclusivo, para todos y todas;
- y por otra, incorporando una visión positiva de las diferentes diversidades personales y propiciando la evolución desde una respuesta más terapéutica hacia una respuesta personalizada e inclusiva.

En ambos procesos, van a tener una función primordial de coordinación los y las orientadoras de centros ordinarios, tanto de equipo como de departamento. Vemos necesario explicar por qué hemos separado a estos dos grupos:



EQUIPO DOCENTE

Según indican Gómez-Zepeda y Puigdellívol (2019), la figura del docente es fundamental, ya que, por un lado, es quien comparte más tiempo con su alumnado, la mayoría de la jornada escolar. Por otro, desde este enfoque inclusivo, el tutor o tutora es quien se responsabiliza de todo el alumnado, incluso de quienes necesitan más apoyo, y se va a considerar una medida excepcional derivar a determinados alumnos o alumnas a otros u otras profesionales. Y finalmente, porque desde este enfoque, el apoyo de los equipos de profesionales va a estar centrado en apoyar la labor del profesorado de aula, y no en sustituirla.

Hay **aspectos fundamentales** a tener en cuenta por los equipos de docentes para poder materializar esta pedagogía inclusiva en el día a día de su práctica de aula, en la que van a necesitar asesoramiento y apoyo de diferentes profesionales para poder hacerlo de una forma adecuada:

- Modificar, diseñar y utilizar el espacio de forma flexible en base a los principios de accesibilidad universal y cognitiva: pasillos, aulas... El espacio se incluye y se utiliza al servicio del aprendizaje y como lugar de aprendizaje. Todos los espacios deben ser accesibles y comprensibles, y se pueden ocupar y diseñar también para promover dinámicas de inclusión.

- Docencia compartida o co-docencia. El o la profesional de apoyo, u otra persona adulta, pasa a ser un profesor o profesora al servicio del grupo y hace posible, gracias a esa docencia compartida, que se fomente el aprendizaje dialógico e interactivo entre el alumnado. Además, el o la “segunda docente” se convierte, dentro del grupo-clase, en un recurso humano que hace accesible y facilita el acceso a la información, la participación y seguimiento de la clase de aquellos y aquellas que lo requieran.
- Fomento de metodologías y actividades de aula que se basen en:
 - Uso de la accesibilidad cognitiva.
 - Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).
 - Aprendizaje dialógico e interactivo: aprendizaje cooperativo, basado en proyectos (ABP), aprendizaje-servicio (ApS), estudios de caso, tutoría entre iguales...
- En los grupos es fundamental garantizar la heterogeneidad del alumnado, entendiendo la diversidad como fuente de enriquecimiento, somos diversos y diversas por naturaleza y nos necesitamos para aprender.
- Oportunidades que garanticen el equilibrio entre el dar y el tomar en las relaciones entre iguales, así como que se faciliten opciones para mejorar el rendimiento académico y ampliar las oportunidades de tener éxito escolar.
- Sistema de evaluación diverso, donde se tenga en cuenta el proceso y los resultados, al igual que una evaluación global e integral: oral, escrita, investigación y composición-construcción en la que estén presentes también lo manipulativo y expresivo artístico (danza-música-teatro...). Este tipo de evaluación debe estar principalmente dirigida a la toma de conciencia del propio alumnado para regular su propio aprendizaje.
- Medios a establecer para que el alumnado se exprese, participe y tome decisiones sobre la escuela y el entorno: asambleas, representantes, consejos de estudiantes, ...

EQUIPO DE PROFESIONALES DE APOYO, TANTO DE DENTRO DEL CENTRO COMO EXTERNOS

Nos centramos en las figuras del profesorado inclusivo y los y las profesionales especialistas, internos, y externos, ya que ambos son fundamentales a la hora de lograr una buena atención a la diversidad e inclusión. Para poder ayudar, acompañar, guiar, asesorar, colaborar, trabajar... en la construcción de la diversidad e inclusión en los centros educativos, es fundamental e imprescindible que:

- El equipo profesional que realiza ese apoyo, acompañamiento, esté comprometido con la inclusión y la defensa de los derechos de las personas con discapacidad; se convierta en motor de inclusión, sobre todo, dentro de las aulas ordinarias, y materializando las propuestas metodológicas que permiten ir construyendo inclusión.
- Por otra parte, es necesario que cuente con una buena formación en atención a la diversidad e inclusión y con experiencia práctica trabajando en escuelas ordinarias inclusivas o específicas.

El asesoramiento a realizar por los y las profesionales dentro del aula tiene un orden de prioridades en un contexto de inclusión.

El destino al que aspiramos es que todo el alumnado pueda compartir los mismos espacios de aprendizaje y que los equipos docentes sean multidisciplinares, colaborativos, no haya especialistas que actúen desde la periferia de las aulas sino de forma integral en las dinámicas de centro. Pero en la andadura, nos encontramos con escuelas y docentes que desarrollan sus competencias en diferentes contextos: ordinarios y específicos.

¿Cómo podemos armonizar la colaboración necesaria para que sea aprovechado el conocimiento de todas ellas y ellos a favor de un modelo más inclusivo?

Las tareas de asesoramiento de los y las profesionales especialistas, tanto internos en los centros educativos ordinarios, como externos que apoyan desde los Centro de recursos, apoyo y asesoramiento a la Educación Inclusiva consisten en

- 1 Asesoramiento para incorporar en las programaciones de aula acciones y propuestas concretas para hacer accesible el aprendizaje a todo el alumnado, y en particular a aquel con mayores necesidades. Su labor puede ayudar a concretar qué incorporar a las propuestas de grupo con respecto a la enseñanza, las metodologías y técnicas a utilizar y el sistema de evaluación a seguir para hacer posible el derecho a la equidad y la igualdad de oportunidades. Este asesoramiento también se amplía a la organización del alumnado, de los espacios y los tiempos.
- 2 Asesoramiento para organizar los apoyos necesarios dentro del aula ordinaria para que todo el alumnado, y especialmente aquel con mayor riesgo de exclusión, puedan acceder con garantías de éxito al currículo ordinario y pueda desarrollar sus potencialidades al máximo en un contexto de colaboración entre iguales. Este apoyo se centra en organizar la atención directa a desarrollar en el aula.

3 En caso de ser necesario, organizar y desarrollar apoyo especializado fuera del aula, dentro del centro ordinario, pero siempre teniendo en mente que dicho apoyo será puntual y con el objetivo de que dicho alumnado reciba las herramientas necesarias para que pueda participar y aprender dentro del aula ordinaria. Si se observa la necesidad de la utilización de estructuras complejas o materiales muy especializados, este tipo de apoyo se podría realizar en espacios donde se cuente con dicho equipamiento, que en algunos casos se encontrará fuera del centro ordinario.

No obstante, la labor de estos equipos de profesionales, desde este enfoque pedagógico inclusivo, va a superar el ámbito del aula y va a requerir un cambio fundamental en su labor, tanto si son profesionales de dentro del centro, como de los equipos externos. Tal y como indican Gómez-Zepeda y Puigdemívol (2019, p. 100),

“Todo ello sin olvidar la importancia del profesorado especialista, que debe dar un giro a sus funciones tradicionales para poder asumir su rol de asesoría y orientación a los maestros tutores del aula; sus tareas co-docentes cuando presta apoyo dentro del grupo-clase; sus acciones dinamizadoras dentro del equipo para fomentar el carácter inclusivo del centro; y su función de seguimiento del caso junto al fomento de las redes de apoyo entre escuela y comunidad.”

“(…) los cambios más significativos en el rol de profesorado especialista, podrían concretarse en cinco:

- El profesorado especialista no asume la función de tutoría de un grupo-clase. (...)
- No trabajará exclusivamente y de forma individual con un único estudiante o pequeño grupo, sino que habitualmente lo hará dentro del aula, con todo el grupo-clase y en coordinación con el o la maestra tutora. Este cambio es muy importante por las competencias que requiere el trabajo en co-docencia, además del conocimiento del currículo de la etapa correspondiente.
- Una de las funciones que supone un cambio de mayor envergadura es la de asesoría. En efecto, gran parte de su trabajo consiste en analizar conjuntamente con el profesorado tutor situaciones conflictivas, tanto si se trata de situaciones de aprendizaje como de conducta, aportando sus conocimientos y sugerencias para poder tratarlas convenientemente. Las exigencias formativas en relación con el trabajo colaborativo y con otros adultos parecen evidentes.
- Intervención a nivel institucional. En efecto, la educación inclusiva no es posible sin el análisis de los componentes organizativos y funcionales del centro educativo y su modificación en el caso de que constituyan barreras para el aprendizaje o la participación de los estudiantes. No es posible que un o una docente especialista lleve a cabo con éxito su función si no impulsa los cambios que mejoran la atención de todos los estudiantes. (...)
- Finalmente, si bien es exigible que este profesional disponga de mayor formación que el maestro o maestra regular, en ningún caso debe actuar como “experto infalible”. (...) el éxito de los apoyos proporcionados al alumnado tendrá mucho que ver con su capacidad para empoderar al profesorado tutor del alumno (...); en la misma medida dependerá de la implicación que se consiga por parte de las familias.” (Gómez-Zepeda y Puigdemívol, 2019, pp. 107 - 108)

Por ello, con respecto al equipo de profesionales de apoyo, que pueden ser tanto los internos al centro, como externos, sus roles deben guiarse por tres principios:

- Su propio desarrollo profesional permanente.
- Guiar, desarrollar, asesorar y ayudar a sus colegas.
- Trabajo en colaboración con el profesorado, las familias y variedad de profesionales.

En resumen, según recomienda el Gobierno de Gales (2017), podemos contemplar sus responsabilidades de coordinación agrupadas en los siguientes ámbitos:

- Hacer seguimiento de los informes de cada estudiante con necesidades educativas especiales y asegurarse de que se recopila, registra y actualiza su información más relevante.
- Establecer alianzas y asesoramiento con colegas.
- Gestionar y coordinar al equipo de docentes y profesionales de apoyo para responder al alumnado que necesita mayor apoyo.
- Contribuir a la formación permanente y al desarrollo profesional de todo el claustro.
- Afianzar las alianzas con las familias y otros y otras profesionales que trabajen con el alumnado con necesidades educativas especiales.
- Establecer y mantener redes con otros agentes externos.

Por ello, según Lamar-Dukes y Dukes (2005), las acciones y competencias más relevantes a desarrollar para aquellos y aquellas profesionales de apoyo serían las siguientes descritas en la siguiente tabla:

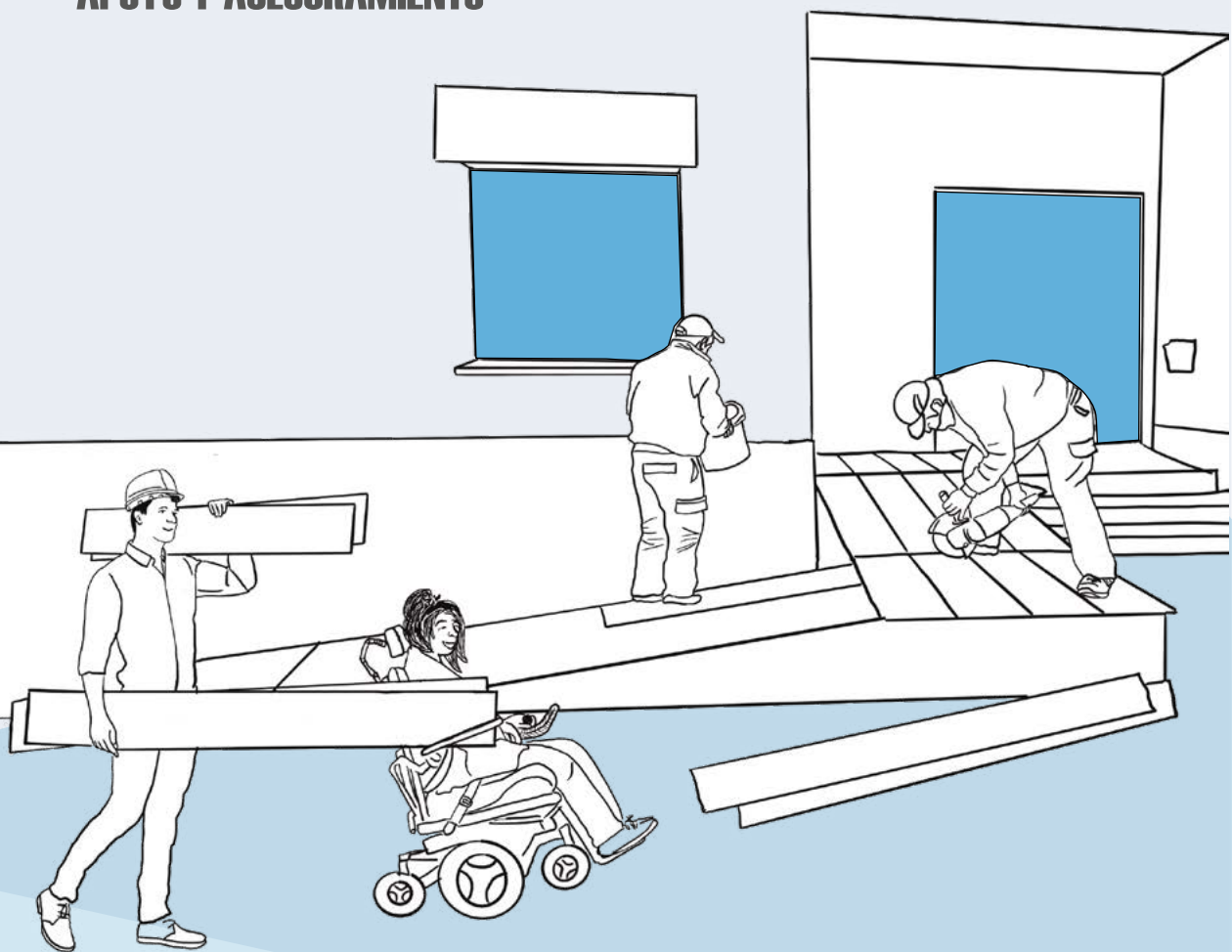
Evaluación de las necesidades del alumnado	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recopilación de información para la evaluación en base a un modelo socio-ecológico, ya explicado. 2. Evaluación sumativa al finalizar un periodo escolar. 3. Evaluación formativa durante el proceso educativo.
Currículum	<ol style="list-style-type: none"> 4. Conocimiento en profundidad de todas las experiencias que cada estudiante tiene dentro del programa educativo para que pueda lograr tanto los objetivos generales como sus objetivos específicos.
Metodologías de enseñanza	<ol style="list-style-type: none"> 5. Comprensión de las estrategias y métodos de enseñanza para lograr los resultados de aprendizaje planificados al máximo nivel de las capacidades de cada estudiante.
Ajustes razonables y modificaciones	<ol style="list-style-type: none"> 6. Toma de decisiones y planificación de los ajustes razonables y modificaciones a realizar para que se mantenga la integridad de la propuesta educativa a llevar a cabo, pero respondiendo a las necesidades específicas del alumnado que lo necesite. Esto requiere tomar decisiones sobre: el currículum y el proceso de enseñanza; los apoyos necesarios; y la adecuación del espacio.
Trabajo colaborativo y colegiado	<ol style="list-style-type: none"> 7. Trabajo colaborativo, colegiado y recíproco en el que definir los problemas o desafíos, y desarrollar soluciones o planteamiento de mejora de forma conjunta.
Habilidades interpersonales	<ol style="list-style-type: none"> 8. Desarrollo de habilidades personales para entablar relaciones de colaboración y de trabajo mutuo en el aula.
Responsabilidad compartida	<ol style="list-style-type: none"> 9. Creación y mantenimiento de relaciones de colaboración para establecer una responsabilidad compartida con respecto al alumnado, con su profesorado y familias, principalmente.
Comunicación	<ol style="list-style-type: none"> 10. Desarrollo de canales de comunicación formales e informales con las personas que forman la comunidad educativa como base para el desarrollo de un centro educativo inclusivo.
Registro y documentación de las interacciones	<ol style="list-style-type: none"> 11. Registro de horarios, procedimientos, información, documentos e informes sobre el trabajo realizado con el alumnado, profesorado, familias, otros profesionales, etc.
Inclusión social	<ol style="list-style-type: none"> 12. Conocimiento del modo en que cada persona interactúa con el resto e identificación de las características físicas y sociales que condicionan las relaciones sociales. 13. Manejo del modo en que establecer un sistema que facilite el contacto y las relaciones entre estudiantes. 14. Dotación de sentido de las relaciones establecidas entre el alumnado. 15. Priorización de que el alumnado con discapacidad contribuya a las relaciones sociales que se creen y mantengan entre el alumnado.

Tabla 13. Elaborado a partir de Lamar-Dukes y Dukes (2005)

Apoyo conductual positivo	<p>16. Prevención y apoyo ante dificultades de comportamiento en el aula como prioridad.</p> <p>17. Identificación de la función que tiene la conducta y establecimiento de un plan de intervención.</p>
Apoyo en el aula	<p>18. Trabajo colaborativo con docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificación previa del apoyo en el aula. - Identificación de alumnado que necesita ayuda. - Identificación de la necesidad de instrucción o evaluación diferenciada. - Organización de los tiempos en los que se realizará el apoyo. - Asignación de tareas específicas durante el tiempo de clase.
Competencia intercultural	<p>19. Habilidad de pensar, sentir y actuar de forma que se reconozca, respete y se construya sobre una diversidad de género, étnica, socio-cultural y lingüística, tanto entre el alumnado como con las personas adultas que forman parte de la comunidad educativa, de esta forma poder trabajar de manera conjunta.</p>
Conocimiento de estrategias de enseñanza eficaces	<p>20. Manejo e interiorización de las metodologías de enseñanza inclusivas para poder utilizarlas, y para planificar, servir de modelo y ayudar al profesorado en el aula en su desarrollo. Es necesario su conocimiento en profundidad para realizar formación, asesorar y reflexionar con el profesorado sobre la práctica del aula.</p>

Tabla 13. Elaborado a partir de Lamar-Dukes y Dukes (2005)

TRANSFORMACIÓN DE LOS CENTROS ESPECÍFICOS EN CENTROS DE RECURSOS, APOYO Y ASESORAMIENTO



6. BUSCANDO CAMINOS

Actualmente, la idea de reconversión de los centros educativos específicos en centros de apoyo a la inclusión de los entornos educativos ordinarios, es un enorme puzzle que tiene todas sus piezas sobre la mesa. Como se ha descrito en la Hoja de ruta, existen experiencias internacionales y nacionales que van alumbrando este camino de reconversión a través de la puesta en práctica: el ejemplo de Portugal, la experiencia de la ONCE y la articulación legislativa actual en muchas comunidades educativas, son valiosos puntos de partida.

En España, tendremos que avanzar teniendo en cuenta nuestro bagaje histórico con respecto a los dos sistemas educativos que actualmente perviven, la capacidad real del sistema ordinario de generar respuestas inclusivas para todo el alumnado y una concepción de los centros de educación especial desde un nuevo papel, que ponga en valor el conocimiento que atesoran y su experiencia en la atención al alumnado con mayores necesidades de apoyo educativo al servicio de **una única escuela para todos y todas**.

Muchas comunidades autónomas ya están avanzando en esta reconversión y se definen como centros de recursos o “servicios” de apoyo y asesoramiento educativo a la escuela común/ordinaria, que puede estar especializado en determinados aspectos concretos como los recursos adaptados, tecnológicos, comunicativos, de formación al profesorado, de asesoramiento familiar, de acompañamiento individual o de apoyo al desarrollo de planes individuales de aprendizaje.

La forma en que se puede desplegar este tipo de recursos está siendo muy variable en el territorio español y depende de la normativa vigente en materia educativa y la dotación presupuestaria destinada por parte de los organismos públicos competentes. Así, encontramos experiencias en las que los centros de recursos actúan por zonas geográficas y/o por áreas temáticas especializadas.

El objetivo de estos recursos es **apoyar la escolarización, participación y aprendizaje-logro del alumnado con necesidades educativas**, ya sea, desplegando un apoyo directo con el estudiante, su familia o en el desarrollo del plan individual de aprendizaje; apoyando el trabajo en las aulas, facilitando **estrategias de enseñanza y adaptación**, o generando una red consolidada de transferencia de conocimiento entre centros que permita abordar cualquier situación de forma eficaz e inclusiva.

¿QUÉ ES NECESARIO?

Podemos identificar tres condiciones que favorecen la reconversión de los Centros Educativos Específicos (CEE) en Centros de recursos de asesoramiento y apoyo para la educación inclusiva (Rojas y Olmos, 2016, pp. 331-332) o Servicios de apoyo y recurso a la educación inclusiva:

- 1** Tomar como punto de partida el derecho que todo el alumnado tiene a recibir una educación de calidad en los centros ordinarios y la necesidad de crear una escuela ordinaria capaz de acogerle:
 - La consideración de que los recursos deben estar donde está el alumnado y no al revés, exige nuevos planteamientos políticos y prácticos en los centros ordinarios.
 - Es necesario analizar y revisar las barreras que en los centros ordinarios impiden el aprendizaje y la participación de parte del alumnado y de qué modo los centros específicos devienen en un apoyo a ese proceso.
- 2** La colaboración, entre centros ordinarios y centros específicos:
 - Colaboración desde un modelo de apoyo curricular centrado en la escuela, y en la mejora de la respuesta educativa que se ofrece a la diversidad del alumnado;
 - el trabajo en equipos mixtos de apoyo en redes;
 - y la cooperación como estrategia básica de acción que supere, por tanto, la perspectiva individual y terapéutica de otros modelos de asesoramiento.
- 3** La inclusión como proceso requiere tiempo para construir conjuntamente y escuchar y reconocer a los demás como profesionales.
 - El establecimiento de una cultura colaborativa y un aprendizaje compartido facilita la creación de equipos docentes mixtos (profesorado de apoyo y docentes en el aula ordinaria) trabajando en una misma dirección.
 - Exige, a su vez, cambios en los roles docentes, el planteamiento de nuevas estrategias de enseñanza y, sobre todo, un cambio de los valores, normas, comportamientos y actitudes por parte de toda la comunidad educativa: alumnado, familias, equipos directivos, profesionales y profesorado- también en lo que se refiere a su formación.

En este proceso es necesario un cambio de mirada, hacia una visión o perspectiva social y pedagógica de las necesidades educativas del alumnado y hacia la transformación de las culturas, políticas y prácticas. Todo esto requiere que los y las profesionales cuenten con la sensibilización y la formación para que puedan trabajar desde una mirada centrada en las barreras a la presencia, la participación y el aprendizaje (entendido como máximo desarrollo personal) que encuentra todo el alumnado en su día a día en el aula, poniendo especial énfasis en aquellos colectivos que pueden quedarse fuera, más vulnerables.

Desde el inicio del proceso de cambio, es necesario establecer relaciones de colaboración y colegialidad estrecha con los centros ordinarios para fomentar conjuntamente este cambio de mirada y las transformaciones necesarias en las culturas, políticas y prácticas inclusivas de ambos centros.

El papel de los centros de recursos de asesoramiento y apoyo para la educación inclusiva se amplía y toma una perspectiva interactiva y comunitaria, centrándose en:

- Sensibilización y formación.
- Valoración e intervención.
- Fomento de la innovación.

Las funciones deben estar caracterizadas por un apoyo educativo interactivo y comunitario con perspectiva inclusiva. Este apoyo se fundamenta en cuatro postulados básicos (Puigdellívol y Petreñas, 2019, p. 52):

■ “El origen de las **desigualdades educativas** está siempre en el sistema educativo, como reflejo del sistema social. En un muy bajo porcentaje de casos las desigualdades son atribuibles a limitaciones individuales, pero incluso en ellos el sistema educativo sigue siendo en gran medida el responsable del bajo rendimiento o la discapacidad que desarrollan las personas afectadas.

■ Las acciones encaminadas a mejorar la respuesta educativa ofrecida al alumnado pueden implicar desde **decisiones**:

- político-institucionales (que afecten, por ejemplo, a la cultura y organización de los centros educativos)
- hasta las metodológicas que afectan el día a día del aula,
- pasando por el imprescindible trabajo colaborativo fuertemente requerido por las actividades de asesoramiento, planificación conjunta o co-docencia.

■ Más allá de la actuación de los y las profesionales, el apoyo educativo inclusivo debe basarse en el hecho de que el aprendizaje no se media solo en la escuela, por lo que el apoyo no se fundamenta tanto en la acción de los y las profesionales como en la red que componen también las familias y otros agentes de la comunidad.

■ Los procedimientos técnicos de otros campos de conocimiento que necesariamente deben actuar como re-mediación para una parte del alumnado con limitaciones físicas, psíquicas y sensoriales deben supeditarse también a los postulados anteriores cuando actúan en la escuela.”

CÓMO ARTICULAR LA COLABORACIÓN ENTRE LOS DIFERENTES CENTROS

Podemos organizar en torno a tres cuestiones las funciones de apoyo entre los equipos de profesionales de **centros de recursos de asesoramiento y apoyo a la educación inclusiva** y los **centros ordinarios**:

- 1 **GENERAR UNA RED DE APOYO EDUCATIVO**
- 2 **TRABAJO COLABORATIVO Y ACOMPAÑAMIENTO AL PROFESORADO TUTOR**
- 3 **APOYO DIRECTO AL ALUMNADO**

Figura 6. Elaboración propia



GENERAR UNA RED DE APOYO EDUCATIVO

Implicación en el trabajo del centro educativo

El trabajo coordinado con el centro ordinario parte de la necesidad demandada por el propio equipo del centro para colaborar con los centros de recursos de asesoramiento y apoyo para la educación inclusiva, en la respuesta a la diversidad. También puede surgir del propio ofrecimiento del equipo profesional del centro de recursos a entablar relaciones de trabajo coordinado con los centros ordinarios.

Una vez entablada esta colaboración hay ámbitos en los que la participación del profesional del centro de recursos de asesoramiento y apoyo para la educación inclusiva, desde una perspectiva de apoyo inclusivo, va a ser recomendable:

■ Participación en las reuniones de seguimiento al alumnado

Se desarrolla un equipo conjunto que trabaja, colabora y se coordina para el aprendizaje de todo el alumnado, poniendo especial hincapié en aquellos que pueden quedarse fuera, entre ellos, el alumnado con discapacidad.

De esta manera, se facilita que se garanticen las condiciones de trabajo, en tiempos y espacios, de los y las educadoras y profesionales de apoyo para que se realice una planificación centrada en la persona, en el alumno o alumna.

Esto permite que se pueda dar una mayor continuidad en la transición de cada estudiante que presenta mayores dificultades de aprendizaje y socialización en sus etapas educativas. Así, se ayuda a que el equipo del centro ordinario ponga el foco en las “trayectorias de aprendizaje” del alumnado.

En este espacio, se podrá reflexionar sobre el sistema de diagnóstico y evaluación en base al modelo socio-ecológico, centrada en las barreras a la presencia, participación, aprendizaje y logro que experimenta el alumnado en el centro educativo y en el aula, y en las fortalezas y potencialidades del alumnado que las está experimentando.

Para que todo esto sea posible, a través de dicha participación en las reuniones con el claustro, es recomendable que se vaya desarrollando un liderazgo pedagógico distribuido y transformacional, centrado en el aprendizaje y en la transformación organizativa del centro educativo, en la que pensar en cómo distribuir los recursos personales y materiales para maximizar el apoyo inclusivo.

■ Participación en las actividades generales del centro

El modo de implicación de profesionales del centro de recursos de asesoramiento y apoyo para la educación inclusiva y el papel a cumplir dentro del centro educativo en su transformación inclusiva, debe ser fruto de una reflexión profunda donde participen todos los agentes activos e implicados en la comunidad educativa.

La implicación de miembros del centro de recursos de asesoramiento y apoyo para la educación inclusiva en las actividades de la comunidad educativa puede favorecer la convivencia y el clima de centro, y permite que tanto el profesorado del centro como los y las profesionales del centro de recursos se sientan que pertenecen a un mismo equipo. Se desarrolla, así, una comunidad de enseñanza y aprendizaje de la que forman parte todas las personas implicadas.

Además, esto puede proporcionar al equipo del centro de recursos de asesoramiento y apoyos para la educación inclusiva con valiosas oportunidades para generar espacios y propuestas de sensibilización y formación para cualquier miembro del centro educativo.

Comunicación y trabajo con familias

Los y las profesionales del centro de recursos de asesoramiento y apoyo para la educación inclusiva pueden cumplir un rol como profesional de referencia, entre el centro educativo y la familia, estableciendo una relación de confianza con la familia y con el propio alumnado con discapacidad.

Su papel puede ser necesario a la hora de centralizar información, conociendo la trayectoria personal y educativa del alumnado, sus intereses y necesidades.

De esta manera, y en coordinación con el profesorado del centro ordinario, puede mediar en el proceso educativo, y establecer objetivos y prioridades educativas a consensuar entre el o la tutora, la familia y el propio alumno o alumna.

El equipo del centro de recursos de asesoramiento y apoyo para la educación inclusiva puede así hacer la labor de garantizar que las familias y el alumnado estén informados adecuadamente, y que se establezcan los medios de comunicación necesarios para que estén implicados activamente en la toma de decisiones del proceso educativo de sus hijos o hijas.

Coordinación con otros centros educativos y otros servicios externos

La participación del equipo del centro de recursos de asesoramiento y apoyo para la educación inclusiva en la función de apoyo inclusivo de un centro educativo ordinario puede ayudar a establecer redes de apoyo con otros centros educativos para el intercambio de experiencias, conocimientos y recursos.

Además, este apoyo debe sobrepasar los límites de la comunidad educativa estableciendo redes con otras instituciones socio-sanitarias y organizaciones de la sociedad civil, dado que se pretende que este apoyo sea extenso, respondiendo de forma global e integrada a las necesidades de cada niña o niño, adolescente y joven.

Esto abre las puertas a poder contar con el potencial y el conocimiento de otras instituciones que establezcan alianzas de colaboración, para proponer conjuntamente propuestas de mejora en la escolarización y la respuesta educativa del alumnado.

TRABAJO COLABORATIVO Y ACOMPAÑAMIENTO AL PROFESORADO TUTOR

En este segundo área, la colaboración que se puede entablar entre el equipo del centro de recursos de asesoramiento y apoyo para la educación inclusiva con el profesorado, principalmente con el tutor, es la colaboración y asesoramiento en base a las medidas y apoyos a desarrollar dentro del aula, desde aquellos más universales, dirigidos al alumnado en general, como los adicionales e intensivos, según se observen que son las necesidades de algunos alumnos y alumnas en concreto.

En base a estas medidas de apoyo, que medien y re-medien el aprendizaje de todo el alumnado, es recomendable que la labor se centre así en **tres ámbitos**:



1 Observación

La labor de observación dentro del aula permite conocer las barreras a la presencia, la participación, el aprendizaje y el logro académico que enfrenta el alumnado dentro del aula desde un modelo socio-ecológico, al igual que identifica a aquellas personas que están experimentando mayores dificultades.

A su vez, permite considerar aquellos recursos existentes dentro del aula y del centro educativo, profesionales, educadores, alumnado, recursos materiales, tiempos, espacios, actividades y otras medidas, que se pueden movilizar para reducir y/o eliminar las barreras encontradas, y fomentar el progreso educativo del alumnado, en particular aquel que está encontrando mayores dificultades.

2 Modelación/Guía

La colaboración de los y las profesionales del centro de recursos de asesoramiento y apoyo para la educación inclusiva dentro del aula puede servir de gran ayuda a la hora de modelar determinadas estrategias, métodos, o apoyo que se quieran establecer como línea de trabajo dentro del aula. De esta forma, el o la profesional puede modelar un comportamiento, método o sistema de apoyo, y el o la docente del centro ordinario ir familiarizándose con el modo de llevarlo a cabo. Este tipo de modelaje se puede planificar previamente en coordinación con el o la tutora u otro profesorado implicado, y al finalizar la sesión, evaluar y reflexionar sobre el modo de realizarlo, para ponerlo en práctica en el futuro, por parte de la o el docente.

3 Desarrollo de métodos, materiales y estrategias

Es necesario que se centre en la organización y la promoción de metodologías de enseñanza y aprendizaje que desarrollen el aprendizaje centrado en el propio alumno o alumna como protagonista de su propio aprendizaje.

Se recomienda que la colaboración tenga como objetivo crear un clima de aula positivo que promueva la presencia, el aprendizaje, la participación y el logro del alumnado, primando los apoyos naturales, en particular el apoyo entre iguales.

De esta forma, se debe establecer un trabajo coordinado que permita promocionar y fomentar metodologías de aula que fomenten:

- El trabajo en grupos heterogéneos
- La accesibilidad cognitiva.
- La aceleración del aprendizaje, para combatir desigualdades y desarrollar al máximo las capacidades de cada estudiante.
- La ayuda entre iguales.
- La participación del alumnado en el aula.
- Estrategias en base al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), utilizando diversos medios para la implicación, para la representación, y para la acción y expresión.
- El apoyo conductual positivo.



APOYO DIRECTO AL ALUMNADO

En un tercer nivel, la coordinación y colaboración del equipo del centro de recursos de asesoramiento y apoyo para la educación inclusiva también puede favorecer el apoyo directo que, aquel alumnado que enfrenta mayores dificultades, necesita para que su aprendizaje y participación llegue a su máximo potencial.

Dadas las características del apoyo inclusivo ya indicadas, el trabajo se centraría en:

1 La detección y valoración inicial del alumnado con dificultades

A través de la observación ya indicada, el objetivo central es, en base al modelo socio-ecológico, visibilizar e identificar barreras lo antes posible, conocer las fortalezas y potencialidades de el o la alumna y prestar atención a la interacción entre sus competencias y características, y las demandas planteadas por los contextos y actividades educativas, para determinar el patrón e intensidad de las necesidades de apoyo del alumnado a la hora de participar satisfactoriamente en el proceso educativo.

Esto nos da pautas muy concretas de los medios y apoyos a movilizar y poner en marcha (centrados en la construcción de competencia, en la modificación ambiental de los contextos y actividades, o en ambos), para organizar la labor de las personas que van a estar implicadas y el tiempo en el que van a ser necesarios estos apoyos para cubrir las necesidades del alumnado que pueden verse intensificadas por las barreras.

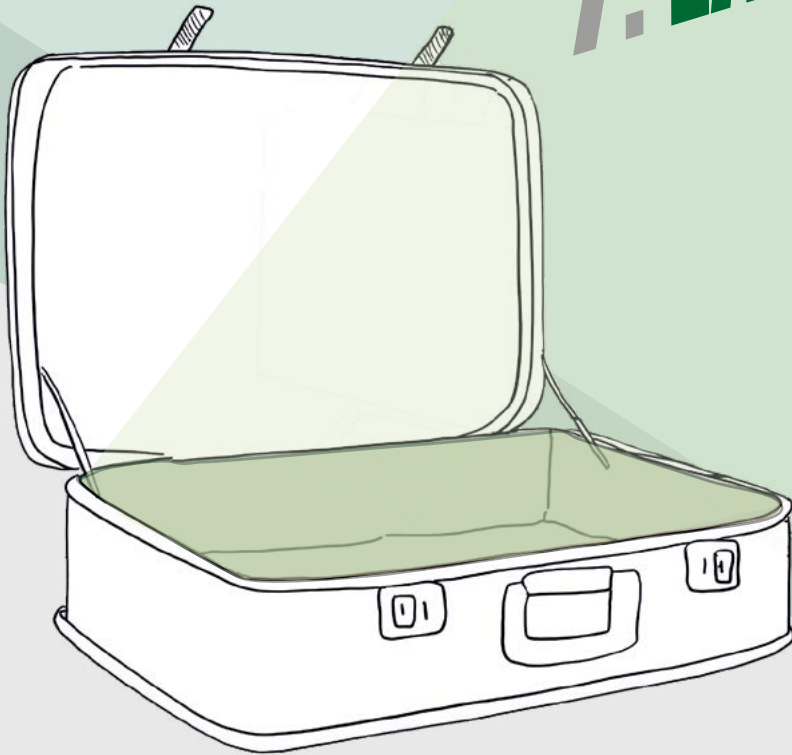
2 Labor de docencia de la o el profesional de centro de recursos de asesoramiento y apoyo para la educación inclusiva dentro del aula

En el caso de aquel alumnado cuyas dificultades de aprendizaje requieran de una modificación del currículum ordinario, va a ser central la labor de coordinación y comunicación a la hora de acordar y diseñar planes personalizados, en el que participe el o la tutora, profesionales de apoyo de dentro del centro y del equipo del centro de recursos, la familia, y siempre que sea posible, el propio alumno o alumna.

Para el diseño y elaboración de estos planes personalizados, además de centrarse en el desarrollo máximo de los contenidos curriculares ordinarios, será fundamental la coordinación entre profesionales de apoyo y docentes para que esté centrado en el alumno o alumna, se garanticen sus derechos, e igualdad de oportunidades en los aprendizajes a su máximo nivel, en particular los instrumentales, la ampliación de los tiempos de aprendizaje, y la preparación para la vida. No solo preparamos para la vida adulta, les preparamos para la vida, que comprendan su vida anterior, se desenvuelvan en su vida actual, y se proyecten en su vida a futuro.



7. LA MALETA



Para iniciar cualquier viaje, es necesario llevar cosas que nos vayan a resultar de utilidad. En este capítulo queremos recoger **experiencias y prácticas** que pueden resultar útiles y que serán muy valiosas a lo largo del viaje. En ellas, diferentes personas y contextos, nos aportan una mirada única que puede inspirar nuestras prácticas.

Todas estas experiencias están narradas en primera persona y se refieren a experiencias propias.

“LA DIVERSIDAD COMO ALIADA”



María Eugenia Pérez es Psicóloga, Profesora de Pedagogía Inclusiva y Fotógrafa. Ha tenido una carrera dilatada de 40 años, apoyando a alumnas y alumnos diversos y es una apasionada de la inclusión. Uno de sus lemas suele ser: “No pueden decir que no se puede hacer porque nosotros lo hicimos”, refiriéndose a la inclusión de estudiantes en la escuela ordinaria.

“En el curso 2011-12 llegué con destino definitivo al IES Ítaca, después de trabajar en Educación Infantil, en un Centro Específico y en Educación Primaria, desde el curso 1980-81 y durante 31 años, en las distintas modalidades de escolarización: exclusión, segregación e Integración.

El IES Ítaca es una Escuela inclusiva pública que se ha ido construyendo a lo largo de los años, desde el curso 2010-11 que abrió sus puertas, en el pueblo sevillano de Tomares, con sólo 4 cursos de 1º de ESO, una profesora de Pedagogía Inclusiva y un Orientador.

En el curso 2020-21, una década después, se imparte la ESO (con 3 o más líneas en cada curso) y los Bachilleratos de Ciencias y Humanidades y Ciencias Sociales. Cuenta con casi seiscientos alumnas y alumnos y con los mismos recursos que cuando empezó: una profesora de Pedagogía Inclusiva y una Orientadora.

Desde sus inicios, el proyecto educativo ha tenido y tiene la diversidad, la inclusión, una buena educación de calidad, justa y equitativa y una buena atención a la diversidad como uno de sus pilares fundamentales y una señal inequívoca de identidad.

A lo largo de los años, toda la comunidad educativa se ha ido formando en esos pilares fundamentales que nos han permitido construir la escuela inclusiva que se recogía en el proyecto educativo desde sus inicios.

El fruto de ese “querer hacer”, de “formarse” para ello y de “trabajar” incansablemente luchando cada día por los derechos de todos sus alumnos y alumnas, es la escuela inclusiva que, a día de hoy, es una realidad consolidada.

En mi larga trayectoria docente he podido ir observando, analizando, reflexionando y experimentando, cuáles son los pilares fundamentales, necesarios e imprescindibles para construir diversidad e inclusión en un centro educativo, para que todo el alumnado, independientemente de sus características personales, pueda trabajar dentro de las aulas ordinarias desarrollando todas sus capacidades y competencias, junto a sus compañeras y compañeros.

Desde que empezó el nuevo milenio, trabajando aún en Educación Primaria, yo ya trabajaba de forma inclusiva, aunque el alumnado con necesidades educativas diversas (NED), aún salía algún tiempo del horario escolar fuera del aula ordinaria, al aula de apoyo. Aún eran tiempos complejos y difíciles, pero tengo que reconocer que mi trabajo, unido al de los compañeros y las compañeras, familias y equipo de orientación, daba sus frutos.

Cada día, durante décadas, he ido comprobando que era muy enriquecedor para todo el grupo clase, trabajar junto al alumnado diverso porque la diversidad es siempre una buena aliada en el desarrollo integral de todo el alumnado.

Convertirme siempre en motor inclusivo del centro en el que trabajaba, ayudaba muchísimo a recorrer el camino de la diversidad. Estaba acostumbrada a trabajar y luchar mucho y cada avance, me ha hecho siempre tener más ganas de seguir luchando. Me daba energía ir viendo las pequeñas transformaciones que se hacían en las aulas, los avances en propuestas metodológicas inclusivas, a los maestros y maestras y familias implicadas en la construcción de la inclusión...

Con toda esta experiencia de vida acumulada, llegué al IES Ítaca. Allí me encontré que no tenía que comenzar a trabajar y luchar por el camino de la inclusión, porque ya lo tenía perfectamente claro y recogido en el proyecto educativo, sino que me tocaba construir junto a toda la comunidad educativa, los pilares sobre los que asentar nuestra escuela diversa e inclusiva.

Estaba claro que tener elaborado el Proyecto Educativo Inclusivo que partía de su realidad concreta, junto a un Equipo Directivo decidido y firme para llevarlo a cabo, fue para mí el paso decisivo y cualitativo que nos hizo comenzar el camino de la inclusión.

En nuestro instituto la organización del centro inclusiva es diferente a la tradicional. En el sistema departamental, los departamentos transversales tienen una gran relevancia porque ellos fomentan que se trabaje de forma transversal y multidisciplinar.

La apuesta por una buena educación emocional y en valores es otro de los pilares que nos permiten que la diversidad sea conocida, valorada, respetada y aceptada y, además, se convierta en contenidos transversales a trabajar en todas las materias del currículum.

Abrir un amplio abanico de materias de libre configuración, disposición, optativas... nos permite que todo el alumnado pueda encontrar caminos diversos a través de los que poder desarrollar sus capacidades, competencias e inteligencias múltiples.

El currículum se trabaja para “Aprender a aprender” y tratamos de que nunca sea una barrera que limite el aprendizaje de ningún alumno o alumna. El currículum inclusivo permite que el profesorado trabaje a través de unidades didácticas, proyectos, tareas integradas... en las que todo el alumnado coopera, aprende, enseña y tiene la oportunidad y la posibilidad de crecer con un aprendizaje significativo, que es funcional y que le sirve para su vida cotidiana.

Todo lo relacionado con los espacios y los tiempos cobran mucha importancia. Los espacios comunes y las distintas aulas tienen organizado el espacio, decoración y colores que invita a “quedarse” en ellos, son espacios que educan. La organización inclusiva de los tiempos también es muy importante porque en ella siempre se contempla y se tiene en cuenta a todo el alumnado, con sus diferentes ritmos y tiempos de aprendizaje, los tiempos de recreo...

En ese curso 2011-12 nuestra comunidad educativa no tenía muy clara las grandes diferencias entre las escuelas inclusivas y las escuelas integradoras, aún se desconocían la mayoría de las propuestas metodológicas inclusivas, la evaluación tenía que ir avanzando y la formación en múltiples campos era necesaria e imprescindible para toda la comunidad educativa.

Año a año, hemos ido haciendo una buena pedagogía de la diversidad que ha favorecido el “cambio de la mirada” hacia la diversidad. Todo el alumnado del centro, es alumnado de todos los profesores y las profesoras y en equipo abordamos las múltiples variables que tienen lugar durante todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde el principio se hizo una apuesta firme por el trabajo en equipo del alumnado y del profesorado. En los primeros tiempos no fue fácil que el profesorado y el alumnado comprendieran que no es lo mismo el trabajo en grupo que el trabajo en equipo. Tuvimos que formarnos los profesores y las profesoras para poder formar al alumnado y a las familias.

Aprender a trabajar en equipo y gestionar esa forma de trabajar dentro del aula ordinaria, también necesitó de tiempo, esfuerzo, práctica y aprendizaje.

Un paso bastante importante para trabajar en equipo fue la puesta en marcha del aprendizaje cooperativo. También el profesorado tuvo que formarse en todo lo relacionado con él, poner en marcha los equipos de base heterogéneos, dinamizar en sus propuestas metodológicas distintas estructuras simples y complejas de aprendizaje cooperativo, gestionar todo lo relacionado con el cuaderno del equipo y poner en valor el aprendizaje cooperativo como un contenido a enseñar y aprender. Fue entonces, cuando en el [canal de YouTube](#) del instituto comenzamos a publicar cómo íbamos trabajando las distintas estructuras, el cuaderno del equipo, etc, para formar a toda nuestra comunidad educativa y de paso, a toda la sociedad.

Otro de los pilares fundamentales es el trabajo por proyectos, con tareas abiertas, flexibles y contextualizadas que permiten que todo el alumnado del grupo clase desarrolle todas sus capacidades y competencias y ajustar las tareas para personalizar la educación. También abrimos un [blog](#) para ir publicando diversos proyectos y cada curso, compartimos en la página web de instituto, los diversos [SITES y BLOG del profesorado](#) con toda la comunidad educativa. Entre ellos está el blog [Mavensol](#) en el que se recogen múltiples experiencias y evidencias sobre cómo se ha ido construyendo diversidad e inclusión a lo largo de los cursos en el IES Ítaca.

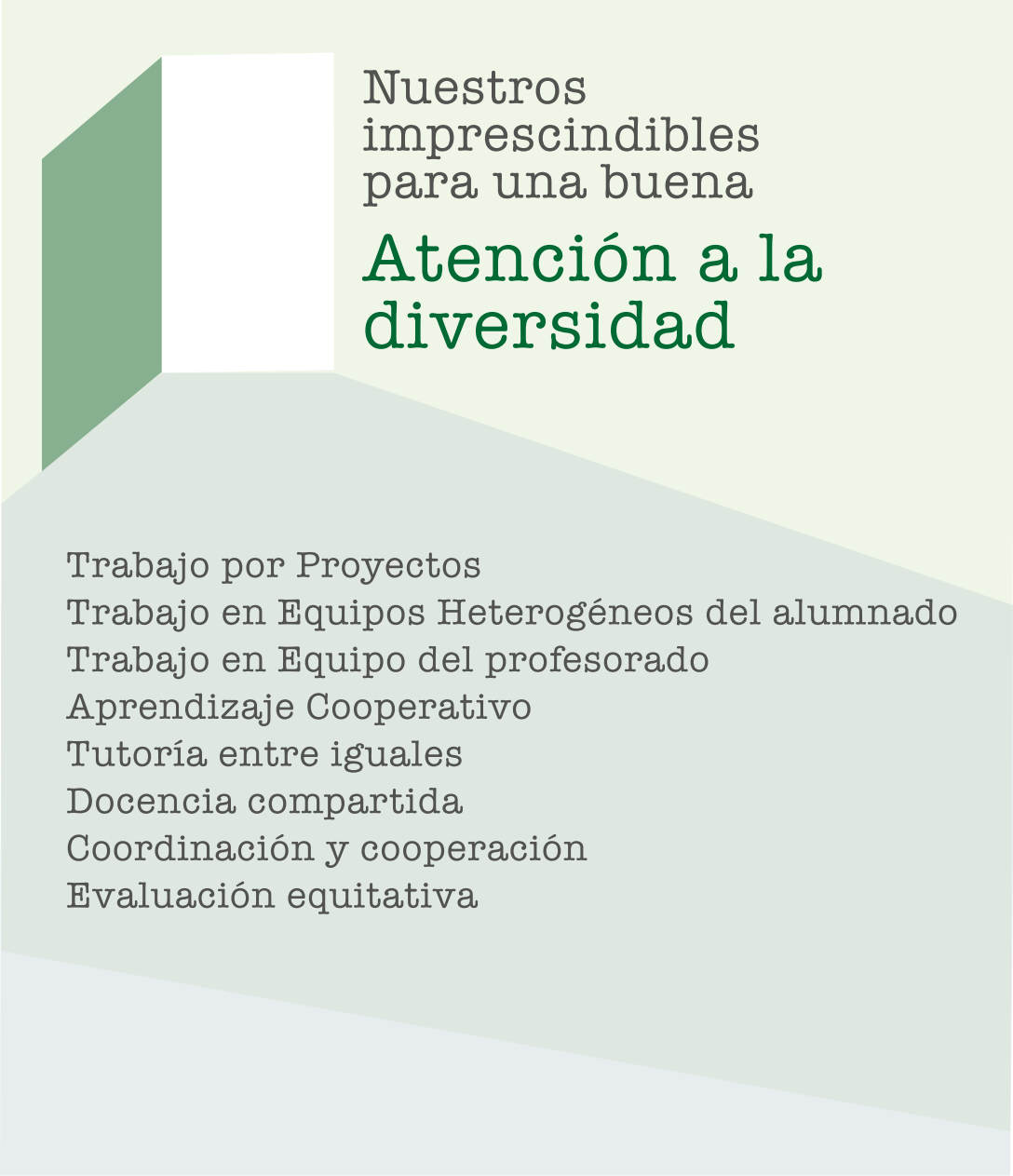
La tutoría entre iguales en la que el alumnado tiene como compañero o compañera tutora alguien de su equipo, que le acompaña, que le guía, con el que colabora y la docencia compartida en la que en la misma aula ordinaria trabajan con todo el grupo clase dos docentes, también nos permiten ampliar la cooperación y colaboración tanto entre el alumnado como entre el profesorado, trabajando en equipo.

Los recursos a utilizar en el aula siempre son múltiples y de todo tipo: manipulativos, gráficos, tecnológicos, creativos... El profesorado trabaja a través de su SITE o BLOG, así que tener el mismo libro de texto para todos los alumnos y las alumnas del grupo clase, no es lo habitual, sobre todo en la ESO, aunque siempre los libros son un recurso más a utilizar.

Las propuestas metodológicas inclusivas dejaron atrás el tradicional método de las 3 P (Presentación=explicación del profesor, Práctica=rellenar libretas y Prueba=examen) para centrarse en los proyectos (de aprendizaje servicio, eTwinning), tareas integradas transversales y a nivel de centro, gamificación, robótica, investigación, etc, utilizando las TIC, TAC y las TEP y cuantos recursos facilitaran y diversificaran las propuestas educativas.

En cuanto a la evaluación, el esfuerzo en formación ha sido y es grande. Es fundamental que toda la Comunidad Educativa tenga muy claro qué es evaluar y qué es calificar, los instrumentos con los que se califica y los criterios de evaluación. El alumnado, el profesorado y las familias han de conocer muy bien todo el proceso de evaluación y el alumnado ha de participar de forma activa en él. La evaluación que está presente desde el inicio del proceso enseñanza-aprendizaje, no es el final de este proceso, se hace de forma personalizada y equitativa. También abrimos [un blog](#) sobre evaluación para poder continuar formándonos.

Os dejo un par de infografías en las que resumo algunas de las claves fundamentales y los pilares básicos con los que nosotros/as hemos construido nuestra escuela Inclusiva, que sirve de resumen a estas pinceladas.



Nuestros imprescindibles para una buena **Atención a la diversidad**

Trabajo por Proyectos
Trabajo en Equipos Heterogéneos del alumnado
Trabajo en Equipo del profesorado
Aprendizaje Cooperativo
Tutoría entre iguales
Docencia compartida
Coordinación y cooperación
Evaluación equitativa



Menú Inclusión

ENTREMESES

Proyecto educativo inclusivo
Profesorado inclusivo
Profesorado pedagogía inclusiva
Agrupamientos heterogéneos
Gestión de aula

PRIMER PLATO

Trabajo por proyecto
Trabajo en equipo
Aprendizaje cooperativo
Tareas multinivel
Educación emocional

SEGUNDO PLATO

Docencia compartida
Alumnado tutor
Tareas ajustadas
Tareas contextualizadas

POSTRE

Tareas integradas
Aprendizaje servicio
ABJ y gamificación

BEBIDAS

Socialización rica
Proyectos colaborativos
Formación permanente

En la actualidad estamos satisfechos y satisfechas de la escuela inclusiva que con tanto esfuerzo estamos construyendo entre todos y todas. Desde hace ya bastantes cursos, el alumnado, el profesorado y las familias conocen perfectamente el proyecto educativo, la forma en la que se organiza el centro y todo lo relacionado con los procesos enseñanza-aprendizaje. Todo ello es ya una gran ventaja porque nos permite avanzar cada curso más, mejor y con más rapidez.

Somos conscientes de tener muy consolidados los pilares fundamentales y hasta ahora, independientemente del profesorado que llega cada año nuevo al centro, ya sea de forma provisional o definitiva, no ha habido grandes problemas a la hora de asumir que esa es la propuesta metodológica del centro y se enganchan en ella, en general, el tiempo en el que permanecen en el centro.

También es justo decir que siempre ha habido hay y habrá algún profesor o profesora y alguna familia que no está de acuerdo con lo que marca el proyecto educativo inclusivo. Pero eso no es un problema porque respetan, aceptan y asumen, que la propuesta que se realiza en el instituto viene marcada por la ley que es su proyecto educativo inclusivo, que siempre se actualiza con un alto grado de consenso.

Nada es estático. El proyecto educativo inclusivo también es dinámico. Cada curso las variables cambian. Es más, a veces, a lo largo del curso también cambian y entre todos y todas tenemos el deber de “ver” esos cambios para que, sean del tipo que sean, sirvan siempre como un acicate para avanzar, mejorar y seguir construyendo.

En el momento que pensemos que la construcción ha terminado y que lo hemos conseguido sin haber terminado el proceso, empezará el fracaso. Hasta que hayamos sido capaces de construir entre toda la comunidad una sociedad diversa en la que se cumplan los derechos de todas las personas y dejemos ya de hablar de inclusión, nos toca seguir construyendo cada día. La pedagogía de la diversidad y la construcción de la diversidad e inclusión en cada centro educativo, es permanente y es necesario seguir alimentándola y regándola.

El día en el que todo fluya de manera inclusiva independientemente del profesorado, el alumnado, las familias y el equipo directivo que conforme la Comunidad Educativa del centro, ese será el día en el que estaremos ya muy cerca de la meta. Hasta entonces, es necesario seguir implicados trabajando y luchando por la mejor sociedad, educación y escuela que merecen nuestros alumnos y alumnas para ser ciudadanos felices en el siglo XXI.

En este último paso, es en el que creo que se encuentra el IES Ítaca en este curso 2020-21. Mi deseo y sueño y el de mis colegas es seguir recorriendo ese camino con pasión, vocación y corazón y animar a todas las comunidades educativas para que se transformen en inclusivas, dejen de mirar hacia otro lado y trabajen por el éxito colectivo e individual de todo su alumnado.”

Puedes indagar más en su Blog:

[Mª Eugenia Pérez.](#)

Vídeo

[Educación Inclusiva. Construir Inclusión. Claves fundamentales.](#)

Bibliografía

[Aulas Inclusivas. Experiencias Prácticas.](#)

Mª Eugenia Pérez. Editorial Altaria.

“Ese día en el que ya no sea necesario usar ningún adjetivo y la Educación sea EDUCACIÓN, por ser real, inclusiva, equitativa y de calidad para todas y todos”

Marta Sánchez es Psicóloga, y tras 17 años como orientadora, y en los últimos años como directora del centro de educación especial **“ASPRONA”** en Almansa (Albacete) piensa y siente que su trayectoria profesional puede resumirse en una palabra: **desaprender.**



Observar el comportamiento en uno mismo y en los demás, cuestionar las ideas preconcebidas, reflexionar sobre los porqués y para qué de los “siempre se ha hecho así”, analizar las inercias del día a día, se convierten en tareas esenciales cuando eres docente y trabajas con el material más sensible de todos: las niñas y los niños.

En nuestro centro educativo somos un equipo pequeño de gente comprometida con lo que hace, multidisciplinar y diverso, con la meta puesta en el horizonte inclusivo, que centra sus esfuerzos en potenciar el Servicio de Asesoramiento y Apoyo Especializado (SAAE) como forma de contribuir a la educación inclusiva desde, quizás a simple vista, el lugar más alejado para ello: la escuela de educación especial.

Asumimos que somos un centro segregado y segregador, y desde esta posición nos comprometemos con la tarea de aprender sobre inclusión, sobre derechos, sobre vidas con sentido, sobre procesos de transformación, sobre miradas compartidas que cambian realidades para contribuir, desde nuestro pequeño lugar, con nuestras pequeñas obras, a cambiar lo establecido. Porque creemos firmemente en esa labor, la labor esencial de la escuela: transformar la realidad para mejorarla.

Y para conseguir ese objetivo buscamos guías en el conocimiento, en las evidencias científicas y en los modelos que desarrollan, en los referentes en educación, personas e instituciones, pero sobre todo buscamos la guía en el mirar a los ojos y a las vidas de los alumnos y alumnas y sus familias, aquellos que acuden a nuestro centro y aquellos que conocemos en nuestras tareas de asesoramiento en los centros ordinarios con los que tenemos la enorme suerte de colaborar y de los que, tanto y tanto, aprendemos. Esos docentes, alumnos y sus familias que nos empujan a cuestionar todo lo que creemos aprendido.

Y en este hacer compartimos con otros y otras docentes, compañeros y compañeras en la escuela ordinaria, la desorientación a veces, el **sentirnos amenazados por lo desconocido, los mares de dudas y la falta de recursos y apoyos**, muchos de ellos relacionados con la falta de herramientas personales y de formación ética y pedagógica. Y en ocasiones, descubrimos juntos hechos como que la inclusión educativa es una cuestión compleja de resolver que compromete derechos esenciales de las personas y que puede tener una raíz común fácil de identificar: la falta de experiencias vitales y educativas a lo largo de nuestra vida con la diversidad humana desde una posición de respeto, colaboración y reconocimiento.



Porque, ¿cuántos y cuántas de nosotras, los adultos de hoy, hemos tenido la oportunidad de conocer personas con diferentes capacidades, diferentes en origen y cultura al nuestro, diferentes en religión y creencias, diferentes al patrón hegemónico de “varón blanco de clase media” y hemos vivido esa diferencia como un valor?

¿Cuántos y cuántas de nosotras hemos tenido al lado sentados compañeros y compañeras de clase con grandes necesidades de apoyo, con enfermedades raras, compañeros y compañeras en riesgo de exclusión social, y tantas y tantas circunstancias diversas que nos alejan del “alumno o alumna estándar” al que todos intentamos aspirar?

Ese alumno o alumna valorada en la escuela por ser ejemplo de comportamiento, con un expediente académico brillante y una excelente memoria a corto plazo que le permite triunfar en una “escuela estándar”, con “profesores estándar” que “educan” para obtener una calificación-categorización en un expediente escolar que abra las puertas del éxito laboral y social de un mundo en constante y vertiginoso cambio.

Esa es la realidad en la que fuimos educados los adultos y que por inercia seguimos todavía replicando en la escuela de hoy. Una generalización, está claro, porque también hay centros y docentes con nombres y apellidos comprometidos con la construcción de una escuela inclusiva, equitativa y de calidad que intenta romper con la idea reducida e incompleta sobre el mundo y sobre las personas que lo habitan.

Estos ejemplos de buenas prácticas nos interpelan para que transformemos esa escuela obsoleta que nos hace creer que solo hay una manera de ser y estar con éxito y que empuja a muchas personas a los márgenes, como diría Ignacio Calderón, donde quedan invisibilizados para vivir vidas pequeñas, despojadas de derechos y oportunidades. Una escuela que victimiza y culpabiliza, que les impide participar con equidad negándoles y negándonos, en definitiva, la oportunidad de cambiar ese orden establecido y romper con ese esquema en el que nada cambia.

No nos hemos educado en el conocimiento y valoración de la diversidad como lo que es: la mayor de las riquezas que posee la especie humana y que se convierte en el mejor recurso para resolver los retos presentes y futuros de nuestra sociedad.

Hoy, compartimos un marco normativo que delimita nuestra zona de acción. Un marco mucho más amplio que da cabida a los tan necesitados procesos de transformación de la escuela: la Agenda 2030, los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad, la propia ley LOMLOE en nuestro marco nacional, los diferentes decretos de inclusión, que, aunque de manera tímida, todavía, intentan marcar direcciones hacia una escuela para todas y todos.

Pero este marco es solo eso, un marco. El cuadro lo pintamos cada docente y cada grupo de alumnos junto a sus familias, cada centro creando comunidad educativa, reflexionando y avanzando en la construcción de una escuela comprensiva, democrática que no deje a nadie fuera.

Ese espacio soñado, que debemos pintar entre todos, donde todos y cada uno de los y las estudiantes de hoy desarrollen su máximo potencial para alcanzar sus sueños y desplieguen un proyecto de vida con sentido, que unido a los proyectos y sueños de los demás, construya una realidad más justa y equitativa para todos y todas.

Desde el año 2004 y con carácter experimental, nuestra región establece los primeros Centros de Recursos vinculados a los CEE, y es el año 2008 cuando comenzamos nuestra labor como Servicio de Asesoramiento y Apoyo Especializado (SAAE) a la comunidad educativa de la zona de Almansa y comarca (junto a nuestros compañeros y compañeras de entidad del Centro “Infanta Elena” en la zona de Villarrobledo y “Virgen de los Remedios” en la zona de La Roda), abarcando varias localidades y sus centros escolares de infantil, primaria y secundaria.

Es el año 2016 cuando la administración educativa castellano-manchega ordena esta labor e identifica los ámbitos de actuación y las tareas a abordar dotando a cada centro de educación especial de la región de un SAAE, con un carácter provisional que ha de renovarse cada curso escolar.

Este momento coincide con un proceso de reflexión profunda que nuestra entidad ya había iniciado algún año antes sobre nuestro horizonte, nuestra misión y nuestras prácticas profesionales, y que había tenido como resultado la puesta en marcha de diversos procesos de transformación donde personas con discapacidad, familias y profesionales empezaban a participar juntos en el diseño de esos cambios.

ASPRONA, nuestra asociación, como miembro de Plena Inclusión y en total alineamiento con sus planteamientos en su documento “La Educación que queremos” en el marco del Art. 24 de la Convención de los Derechos de las personas con discapacidad, y el movimiento de [Una Escuela para todos](#) y por propia coherencia interna, hace una apuesta decidida por la Escuela Inclusiva.

Es en ese momento cuando los Centros de Educación Especial de ASPRONA nos comprometemos con un proceso de transformación cuyo horizonte *es una escuela en la que los recursos que hasta ahora han estado en la Educación Especial se ponen al servicio de los centros educativos ordinarios* rigiéndose por unos principios muy claros:

- La educación inclusiva es posible y hay evidencias de los factores que determinan su éxito y experiencias exitosas que lo avalan.
- La Educación Inclusiva requiere la presencia en el entorno educativo ordinario (escuelas para todos). Los CEE no son centros inclusivos. Su contribución al logro de una Escuela inclusiva pasa por la incorporación progresiva de los recursos específicos de estos centros en el sistema ordinario. Por ello centraremos nuestros esfuerzos para actuar como SAAE y que las modalidades de escolarización para todos los alumnos y alumnas sean en centros ordinarios.
- Es necesaria una transformación de todo el sistema educativo hacia un nuevo modelo de escuela para que la inclusión sea posible.

■ Es urgente un avance decidido hacia una educación secundaria obligatoria y una formación profesional inclusivas.

■ La actuación de ASPRONA será eficaz solo en la medida en que seamos capaces de colaborar con todos los sectores del sistema educativo que ya están trabajando por la transformación hacia una escuela inclusiva: Administración, entidades, centros ordinarios, AMPA's, familias, etc.

■ La apuesta por la inclusión educativa y las actuaciones para promoverla deben tener impacto autonómico y estatal, y estar apoyadas en una capacidad real de incidencia sobre las políticas educativas.

Y así, identificamos **tres líneas de actuación**:

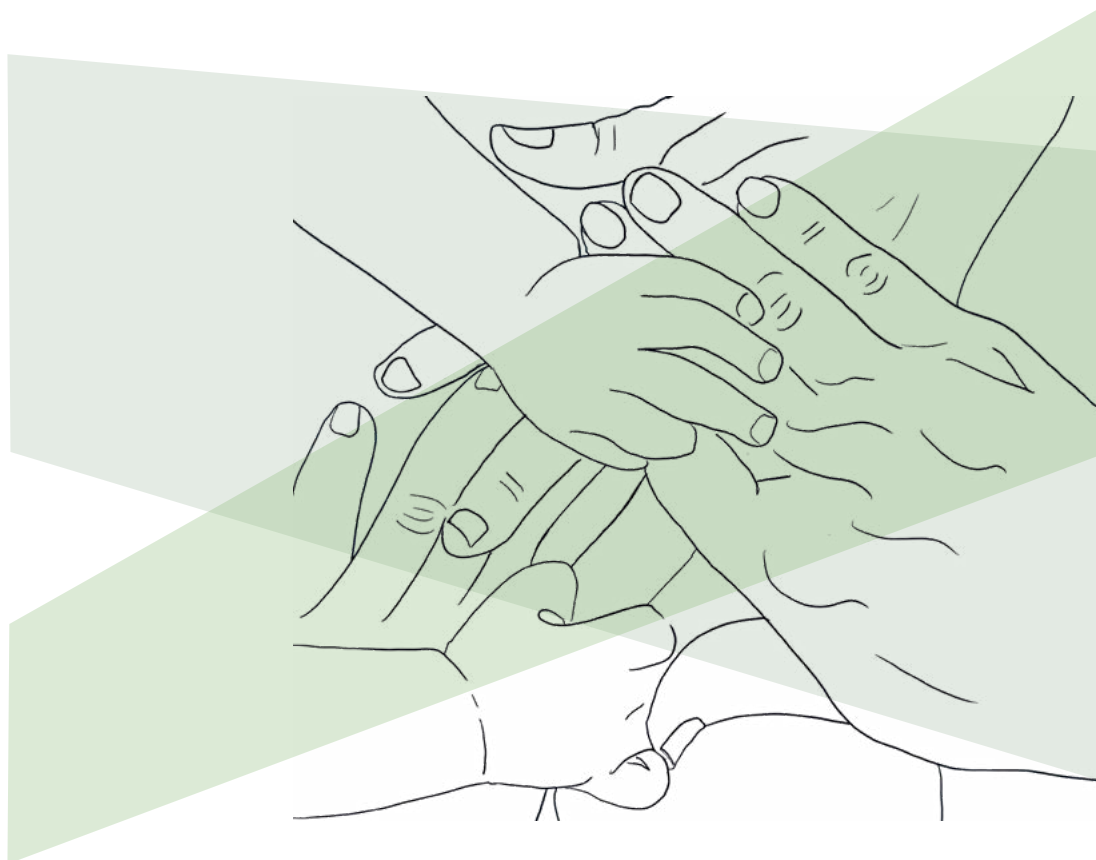
- 1** La apuesta por los Servicios de Asesoramiento y Apoyo Especializado como oportunidad para la transformación progresiva hacia Centros de Recursos y como palancas de cambio del sistema educativo hacia la Escuela Inclusiva.
- 2** La personalización de la educación basada en el Plan de Trabajo Individual Centrado en el alumno o alumna, que va más allá de los contenidos curriculares para orientarse al proyecto vital de cada niño o niña a partir de los presupuestos de la Planificación Centrada en la Persona y en la Familia. La participación de la familia en el proceso educativo y en la vida del centro como uno de nuestros irrenunciables.
- 3** La apertura de la Escuela y la participación activa en su entorno social y en la comunidad educativa de referencia.

Las plantillas de profesionales de los tres centros concertados de educación especial de la Asociación se configuran como SAAE y se especializan en los diferentes ámbitos centrando parte de su esfuerzo en “prepararse para apoyar a la escuela ordinaria en su proceso de transformación”.

Desplegamos una cartera de servicios con la intención de incitar y apoyar a los centros ordinarios a iniciar procesos de autoevaluación que identifiquen barreras y espacios de mejora, a poner en marcha cambios organizativos y metodológicos que enriquezcan las programaciones y creen auténticas aulas diversificadas, a compartir estrategias y herramientas de atención personalizada que faciliten un diseño de acceso universal del alumnado.

Todavía sentimos que estamos empezando y que nos queda un largo camino que recorrer, pero lo abordamos llenos de ilusión porque es en ese camino donde nos capacitamos y donde adquirimos experiencia para compartir, desarrollar e investigar sobre la práctica docente.

En nuestro contexto diseñamos planes de formación orientados a las demandas de la escuela ordinaria, ampliamos nuestras acciones para mejorar la participación real de estudiantes y familias en el diseño y toma de decisiones de los Planes de Trabajo, Proyectos Educativos, Planes de Centro, etc. y desplegamos una serie de herramientas (Planificación Centrada en el Alumno-Familia, Modelo de Calidad de Vida, Paradigma de los Apoyos, Modelo socio-ecológico de la discapacidad, Lenguaje Natural Asistido, Apoyo Activo y Apoyo Conductual Positivo,...) que nos acerquen a la idea de escuela que queremos, con el objetivo último de contribuir con nuestra experiencia a la transformación del sistema educativo desde nuestra pequeña y humilde posición.



Investigamos y nos formamos en pedagogías activas (DUA, Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Servicio con nuestro proyecto estrella “Equipo Verde” premiado a nivel nacional, Docencia Compartida y Currículum Multinivel), y en aquellas medidas y actuaciones basadas en evidencias que rompan con la inercia y nos hagan replantear nuestra manera de hacer para ajustarla a las necesidades reales de cada alumno y alumna y a las necesidades de enseñanza de cada docente.

Para ello, nos centramos en mejorar el contexto, en crear oportunidades que rompan con las barreras para la participación y el logro de todos y cada uno de los alumnos y las alumnas, personalizando la respuesta educativa en un proceso continuo de mejora que no tiene fin, porque la Educación Inclusiva no es una meta, es un camino de revisión constante que impulsa al cuestionamiento de las prácticas diarias y a la búsqueda de fórmulas que no dejen a nadie fuera.

Y al pensar en no dejar a nadie fuera estamos obligados en pensar también en el profesorado, en su capacitación, en su motivación, en sus expectativas y sus sueños, porque no se puede desatender a ningún miembro de la comunidad educativa y por ello dedicamos tiempo a evaluar nuestra práctica docente y a diseñar planes de mejora en línea con los planes de vida que diseñamos junto a los alumnos y las alumnas y sus familias, con el objetivo común de mejorar, de sumar, de compartir camino.

Tenemos la creencia firme de poner todo ello al servicio de la escuela ordinaria y contribuir como miembro de la Red de Apoyo a la Orientación, Convivencia e Inclusión Educativa de nuestra región Castilla La Mancha (art. 16 punto 8 [Decreto 85 de Inclusión Educativa](#)) como recurso valioso para la transformación de los centros en el Camino hacia la Educación verdaderamente Inclusiva, hasta ese día, y también después, en el que ya no sea necesario usar ningún adjetivo y la Educación sea EDUCACIÓN, por ser real, inclusiva, equitativa y de calidad para todas y todos.

Y es por todo ello que nuestra labor como entidad sigue cobrando sentido en la defensa de los derechos de las personas con discapacidad, que no deja de ser otra cosa que la defensa de los derechos humanos.

[Entrevista](#) a Marta Sánchez en Tv Almansa en Marzo 2021.

[Presentación del SAAE.](#)

“EL ABC DE LA INCLUSIÓN”

Mabel Villaescusa es Psicóloga, dedicada a la Orientación Educativa y a la Formación del Profesorado en los distintos ámbitos de la inclusión, la orientación y la psicopedagogía, especialmente en accesibilidad y diseño universal, temas de convivencia y ciberconvivencia y en la incorporación de las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en orientación educativa. Actualmente dirige el Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) específico de Educación Inclusiva de la Comunidad Valenciana.



“La red de formación permanente del profesorado de la Comunidad Valenciana se renovó en profundidad en el año 2016. Además de un incremento notable en el número de asesorías, se crearon una serie de centros de formación específicos que junto con los centros de formación distribuidos a lo largo del territorio y la subdirección de formación constituyen la red. Los centros de formación, innovación y recursos educativos, que denominamos CEFIRE, son los órganos de la administración educativa para la formación permanente del profesorado no universitario. Los CEFIRE tienen como finalidad favorecer la formación de la o el docente como profesional exigida por el actual sistema educativo. Actúan de manera coordinada y siguiendo las indicaciones que se establecen tanto desde el Servicio de Planificación y Gestión de la Formación Permanente del Profesorado, como desde la Subdirección General de Formación del Profesorado.

En este momento, la red está constituida por 12 CEFIRE generales o territoriales, que están situados en distintas localidades de la Comunidad y 10 CEFIRE específicos y ámbitos, que tienen carácter autonómico, y cuya función principal es coordinar la formación en toda la Comunidad. Entre los CEFIRE específicos está el de educación inclusiva.

Estos son los ámbitos de formación:

- **Ámbito Científico, Tecnológico y Matemático (CTEM)**
- **Humanístico y Social**
- **Plurilingüismo**
- **Artístico-Expresivo**
- **Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)**
- **Educación Inclusiva**
- **Coeducación**
- **Educación Infantil**
- **Formación Profesional (FP)**
- **Formación de Personas Adultas (FPA)**

Los ámbitos de formación son los que articulan la red de CEFIRE. Cada CEFIRE territorial cuenta con personas asesoras de formación de los distintos ámbitos, mientras que los CEFIRE específicos están compuestos por personas del mismo ámbito. La coordinación de las asesorías de los territoriales de un ámbito con el CEFIRE específico de ese ámbito tiene lugar mensualmente.

El CEFIRE específico de educación inclusiva y el ámbito

El CEFIRE específico de educación inclusiva nace en el curso 2016/2017 en la Comunidad Valenciana y una de sus funciones fundamentales es facilitar la coordinación del ámbito de educación inclusiva y transición entre etapas.

Nuestro ámbito cuenta con personas asesoras de formación en los distintos CEFIRE de todo el territorio y, además, con un equipo de personas en el CEFIRE específico de educación inclusiva. En ambos tipos de CEFIRE, el perfil de asesorías del ámbito de educación inclusiva es heterogéneo, contando tanto con docentes de todos los niveles como especialistas. El diseño y desarrollo del plan de formación en inclusión es responsabilidad del ámbito en su conjunto con el objetivo de que la formación sea coherente en todo el territorio autonómico.

Los inicios del CEFIRE específico y del ámbito

Aunque el CEFIRE específico de educación inclusiva es aún muy joven, el trabajo realizado en los primeros años fue muy extenso e intensivo. A riesgo de simplificar, sintetizaremos su recorrido inicial. Partimos de una reflexión profunda sobre la formación del profesorado junto con otros ámbitos que comenzaban. Revisamos las referencias en inclusión educativa, tanto las más cercanas como las internacionales, para tener un mayor conocimiento de nuestro ámbito de trabajo. Contactamos con otros centros de formación, en especial, con el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva (CAREI) de Zaragoza, conocimos a Coral Elizondo, que en aquel momento lo dirigía, con quien mantenemos una estrecha relación y que ha participado en valiosas sesiones de reflexión con el ámbito.

También contactamos con asociaciones y organizaciones, como el CERMI y Plena Inclusión, entre otros muchos, para conocer sus necesidades y recoger sus propuestas en el ámbito de inclusión. Y establecimos vínculos con algunos grupos de investigación de distintas universidades autonómicas y nacionales, con las que contamos tanto para la formación de las personas del ámbito de inclusión, como para el diseño y desarrollo de formación para el profesorado. De esta manera, también conocimos a Gerardo Echeita que es un referente para el ámbito y que nos acompaña desde el principio.

Las líneas de trabajo del ámbito de educación inclusiva

Después de este trabajo inicial y las sesiones de reflexión conjunta en el ámbito sobre el objeto y las líneas de formación, llegamos a las siguientes conclusiones de base:

El personal docente de todas las áreas de conocimiento y de las diferentes etapas educativas necesita contar con estrategias y herramientas que le permitan ofrecer la mejor respuesta educativa a la diversidad de su alumnado, lo cual requiere acciones formativas que contribuyan a eliminar barreras para la presencia, la participación y el aprendizaje. Además, el profesorado deberá contar con el apoyo técnico de los equipos de orientación y profesionales especializados que, a su vez, necesitan formación científico técnica para su continua actualización.

La formación de los y las docentes en educación inclusiva implica el desarrollo de cuatro valores descritos en el documento **“Formación para la inclusión”** Proyecto de la Agencia Europea (TE4I):

- 1. Valorar** la diversidad del alumnado como un recurso educativo.
- 2. Apoyar** a todos los y las aprendices. Tener altas expectativas sobre el rendimiento de todos y cada uno de sus estudiantes, apoyándolos y centrándose en lo que son capaces de hacer y no en sus “discapacidades”.
- 3. Trabajar** en equipo y en colaboración con el resto de profesorado y comunidad educativa (responsabilidad compartida).
- 4. Cuidar** el desarrollo profesional propio, su formación continua, considerando su responsabilidad la formación permanente a lo largo de su vida profesional, y aprender de su experiencia a través de la reflexión, es decir, ser un “práctico reflexivo”.

A partir de estas premisas fundamentales, establecimos unas líneas de trabajo muy relacionadas con el desarrollo de culturas, políticas y prácticas para la inclusión, acordes con las establecidas en el Index for Inclusion (2015).

Teníamos claro que nuestro ámbito, como transversal a cualquier formación, tenía como objetivo que la inclusión estuviera presente en todos los ámbitos y que llegase al mayor número de instancias educativas posibles.

Así, en nuestros primeros años, impulsamos seminarios de trabajo para crear red entre los docentes y los centros interesados por la inclusión, espacios donde compartir y aprender juntos. También, diseñamos y desarrollamos formación para las nuevas direcciones de los centros, para la inspección educativa y dentro del curso de docentes funcionarios en prácticas. Asimismo, se realizó una sesión para todos los ámbitos como formación inicial de las personas de todas las asesorías de la red de formación.

Crear y compartir una cultura inclusiva, que se dejara de asociar la formación en inclusión a la formación únicamente de especialistas y que se viera como una herramienta necesaria para todos los y las docentes en la organización de la respuesta educativa a todo su alumnado, fueron nuestros objetivos de partida.

Un impulso fundamental fue la publicación del Decreto 104/2018, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.

En ese momento, diseñamos distintas acciones formativas para acompañar el desarrollo normativo.

Destacar, entre otras muchas acciones, las jornadas de actualización normativa que realizamos a lo largo de la Comunidad, en las que contamos con la Dirección General de Inclusión Educativa, que también es un hito para el ámbito, desde que se creó en julio de 2019 mantenemos una estrecha coordinación.



Además de una amplia oferta general de formación en inclusión, tanto desde el CEFIRE específico como la que se ofrece desde los CEFIRE territoriales, hemos diseñado una formación que pretende llegar al profesorado de todo el territorio y está diseñada e impartida por el ámbito. En este momento hay tres:

“**El ABC de la inclusión**” que pretende:

- Sensibilizar al profesorado en la necesidad de construir una escuela más inclusiva.
- Dar a conocer el marco normativo.
- Propiciar el análisis del centro desde una perspectiva inclusiva.
- Conocer y reflexionar sobre las distintas formas de organizar la respuesta educativa para la inclusión.
- Facilitar recursos que ayuden al profesorado en la dinamización de una respuesta inclusiva.

Le da continuidad la formación sobre “**organización de la respuesta educativa en los centros**” con los objetivos fundamentales de concretar diferentes propuestas educativas atendiendo a los niveles de respuesta a la inclusión y ofrecer herramientas a las y los docentes para construir aulas más inclusivas.

Y, por último, “**El ABC de la orientación**” formación dirigida a orientadores y orientadoras, con la finalidad de promover el trabajo colaborativo y la cultura del equipo de orientación con todo el equipo docente y ofrecer recursos que potencien la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado desde la orientación con perspectiva inclusiva.

Entendemos que la formación en inclusión es más eficaz si se realiza en el propio centro, en esta línea, hemos diseñado e impartido formación en sensibilización para la inclusión e impulsado diversos proyectos, por ejemplo, relacionado con la mejora de la accesibilidad en los centros o con el impulso del talento.

La elaboración de recursos y la creación de cursos para la autoformación es también otra área de trabajo interesante, ya que permite que las y los docentes tengan los recursos en el momento que puedan necesitarlos.

Desde el equipo del CEFIRE específico hemos recogido el interés del profesorado por conocer el diseño universal como eje para crear aulas inclusivas. Hemos diseñado unas herramientas y orientaciones para aplicar el diseño universal y hacer los aprendizajes accesibles que cuenta con diversos cursos de formación.

Otro campo de trabajo fundamental para el ámbito es dar respuesta a las necesidades formativas de los y las profesionales que se incorporan a contextos específicos, como por ejemplo las unidades pedagógicas hospitalarias y la atención domiciliaria, las unidades educativas terapéuticas, entre otros. También en esta línea de trabajo, estamos acompañando a los centros de educación especial como centro de recursos para los centros ordinarios. Para asegurar la coherencia en las actuaciones formativas en esta línea, el CEFIRE específico se coordina con los distintos servicios de la dirección general de inclusión de la Consellería de Educación.

Cabe destacar nuestra proyección internacional mediante la participación en proyectos europeos que nos permitan construir conocimiento con el trabajo en red con nuestros socios europeos.

El CEFIRE específico de educación inclusiva y el ámbito hemos crecido en conocimiento e ideas y en propuestas y, a la vez, vamos madurando como equipo. Aunque los centros cuentan cada vez más con nosotros y nosotras, el camino no ha hecho más que empezar y aún seguimos dándonos a conocer.

Desde el año 2017 hasta el comienzo de la pandemia, las solicitudes de formación de un gran número de centros versaban sobre temas relacionados con el proceso de inclusión. Nos desbordaban las solicitudes para hacer sensibilizaciones en los centros, con la llegada de la pandemia esto disminuyó drásticamente. Sin embargo, las formaciones que ofrecimos online durante el confinamiento y las que hacemos en la actualidad, aún con formatos online, siguen siendo muy bien recibidas y cuentan con gran participación. Por lo que esperamos que, una vez pase esta situación, volvamos a trabajar como lo hacíamos antes en los centros, acompañándolos con la formación necesaria en sus procesos de transformación.

Como línea para el futuro más inmediato, consideramos que es necesario continuar con el trabajo inter-ámbitos comenzado este curso. Hemos creado un punto de partida con un seminario conjunto, que se ha llevado a cabo durante todo este curso, entre asesorías de distintos ámbitos para que conozcan el diseño universal y aprendizajes accesibles y puedan incluir estos principios a la formación ofrecida desde sus ámbitos de conocimiento o etapas en las que trabajan.

Uno de los proyectos más potentes que tenemos por delante es el diseño y creación de un aula del futuro inclusiva y accesible. Con la idea de que “nadie se quede fuera” crearemos espacios y actividades que tengan en cuenta la diversidad del alumnado.”

Web de [CEFIRE](#) específico de educación inclusiva.

“La INCLUSIÓN no se produce por un decreto, sino a través de EXPERIENCIAS POSITIVAS”

Eguzkiñe Etxabe es Directora del Área educativa y responsable de calidad de APNABI Autismo Bizkaia, y del Colegio de Educación Especial Aldamiz (Bilbao). Coordina el Área de Educación de FEVAS Plena inclusión Euskadi y la revista IN de Educación de FEVAS. Es coautora de diversos materiales dirigidos a la comunidad educativa y formadora en materia de autismo.



“La experiencia se desarrolla desde un colegio de educación especial, Colegio Aldamiz, dependiente de Apnabi- Autismo Bizkaia, que presta sus apoyos en Bilbao, desde los años ochenta, con alumnado con trastorno del espectro autista. La creación y desarrollo del proyecto responde a una gran necesidad y demanda de los años 70 que llevó adelante un grupo de familias con hijos e hijas con TEA, tenían a sus hijos e hijas en casa y necesitaban una respuesta. Sus hijos e hijas tenían derecho a recibir una educación. Con la fuerza de las familias por la lucha de los derechos, se consiguió concertar un colegio de educación especial, que forma parte de la red de colegios concertados de Bizkaia.

En el devenir del proyecto, en la búsqueda de respuestas para cada alumno y alumna, y en colaboración con las familias, se han ido desarrollando programas y modalidades diversas adaptadas a la heterogeneidad del alumnado. Ante la heterogeneidad, es imprescindible una diversificación de respuestas. La clave ha sido el diseño de “respuestas personalizadas” y las y los profesionales vamos desarrollando competencias y formándonos, orientándonos a las necesidades de las personas. Así se fue creando un modelo educativo, orientado a cada alumno y alumna y su familia, con una atención directa y con atención indirecta. ¿Por qué atención indirecta? Vimos que una escolarización en un contexto ordinario necesita de un apoyo a equipos docentes, apoyo cercano que ayuda a construir una experiencia inclusiva; un aula inclusiva; una escuela inclusiva. La inclusión no se produce por un decreto, sino a través de experiencias positivas.

Los equipos profesionales, analizando las necesidades internas y el contexto externo (legislación, demanda externa, organización del ámbito educativo...), escuchando las necesidades de las familias, la voz del alumnado, flexibilizamos programas, diversificamos servicios para dar una respuesta que apoye procesos de cada alumno o alumna.

Esas respuestas personalizadas, será necesario prestarlas, allá donde el alumno o alumna está escolarizado (tanto en el colegio especial como en el ordinario). Un diagnóstico no puede condicionar en qué colegio decide una familia escolarizar a su hijo o hija, y es responsabilidad de la administración educativa dotar de apoyos y recursos en los centros en los que estén escolarizados. Desde el Colegio Aldamiz, se ofrece un modelo de apoyo y seguimiento de cada caso, a través de profesionales itinerantes que se trasladan a cada centro escolar. Con cada centro escolar, se llegan a acuerdos de colaboración y se va evaluando progresivamente. Sin duda el acercamiento de la educación especial a la escuela ordinaria, es un apoyo a la inclusión. Se construye entre todas y todos.

Lo primero, el convencimiento de la importancia de lo que se denominó “integración” y el respaldo de la administración; por otro lado, la creencia clara de que los recursos están al servicio de las personas y es algo “dinámico”, un recurso específico, no es un espacio al que acuden personas y, por último, poner en valor lo que se aporta a la educación ordinaria, desde nuestra especificidad y experiencia.

Fue necesario hacer una reflexión y afrontar un cambio. Era importante saber “qué necesita cada escuela y cada docente, de nuestro conocimiento y experiencia” y pensar en cómo “estar a disponibilidad del otro” y compartir un objetivo común: “la adecuada escolarización del alumnado con TEA”; por otro lado, era importante reflexionar y avanzar en “ser un recurso del sistema”.

Otra necesidad fue definir un plan de trabajo de colaboración, validado por los diferentes agentes del sistema. Plan de trabajo que partió de una selección de los y las profesionales que iban a convertirse en un apoyo a otros y otras docentes. Se definieron los canales de comunicación, el procedimiento a seguir para dar el apoyo, teniendo claro que era necesario llegar a acuerdos con familias, docentes y administración educativa y se asumió el liderazgo, para poder incidir en las creencias y culturas de los y las docentes; en las actitudes; en el diseño de estrategias y metodologías y participar de un proyecto compartido entre el colegio de educación especial y los colegios ordinarios. Comenzamos con 4 experiencias y hoy la realidad es que contamos con más de 500 casos de alumnos y alumnas en seguimiento escolar y que la demanda de participación en los colegios ordinarios cada día está más consolidada y las actividades se han diversificado.

En la actualidad, el propio colegio de educación especial, no consta de una única ubicación, contamos con diferentes aularios y aula estable, siguiendo el criterio de sectorización, para que la educación se produzca en el contexto más cercano a cada alumno y alumna, para poder hacer una educación participando en el entorno. Por otro lado, con un equipo de profesionales itinerantes que acuden cada día a diferentes colegios ordinarios para hacer el seguimiento y apoyo a diferentes equipos docentes. Por otra parte, con el convencimiento de que incluir no es “recuperar”, es dar la oportunidad de participar y es aprender conviviendo.

El equipo del colegio forma parte de este proyecto inclusivo, ponen todos aquellos materiales que se crean, al servicio de toda la comunidad y los equipos de colegios ordinarios nos sienten un apoyo para avanzar en una respuesta más centrada en cada alumno y alumna. La cooperación intersectorial, la colaboración entre equipos y entre instituciones, es un valor.

Cada reunión se plantea como un espacio de reflexión conjunta de profesionales, para la comprensión, priorización y toma de decisión con respecto a la intervención educativa con un alumno o alumna, escuchando y haciendo partícipes a las familias. Cada caso es único, cada contexto escolar es único y cada respuesta es única. No se trata de imponer, se trata de reflexionar en lo que se puede hacer, por qué y para qué; se trata de un reconocimiento de todas y todos. Un apoyo externo, no puede suponer una “sobrecarga” a los y las docentes, es necesario generar un clima de confianza, de escucha mutua, un espacio y un tiempo para la “personalización” de cada situación. Sin duda la personalización es un valor al alza.

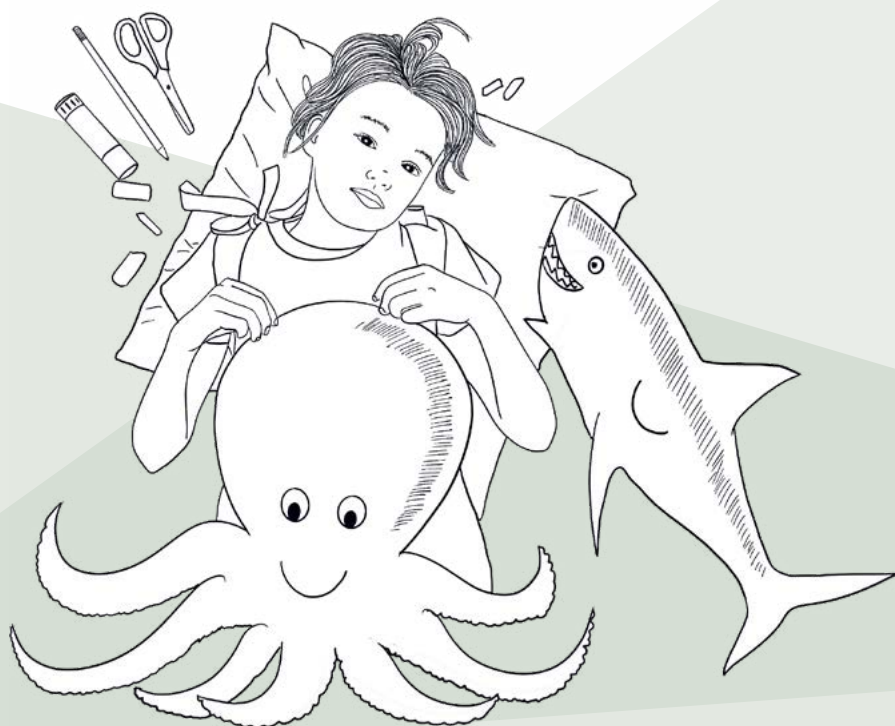
Algunas de las **acciones** que realizamos son:

- Seguimiento de casos.
- Facilitamos materiales.
- Sensibilización permanente.
- Charlas formativas a claustros.
- Seminarios y formación con berritzegunes (servicios de orientación).
- Tutorías en aulas.
- Observaciones en centros para derivación de casos.
- Trabajo con alumnado y coordinación para que cuenten con actividades complementarias.
- Trabajo con familias.
- Apoyo en búsqueda de recursos.
- Formación en programas de formación a profesorado.

A lo largo del proceso, se han visto avances y también barreras. Barreras por parte de los diferentes agentes, tanto por parte de familias, como de docentes y de la propia administración. Siguen existiendo retos a superar. Retos que debemos seguir afrontando para avanzar. El convencimiento, la ilusión y el compromiso con los derechos del alumnado con TEA, por parte de un gran número de agentes de la comunidad educativa, es el motor que nos va a hacer avanzar y la propia voz del alumnado, que ha pasado por el sistema escolar ordinario, va a ser un gran apoyo, para seguir construyendo creencias, generar actitudes positivas, diseñar estrategias, materiales y metodologías y desarrollar proyectos compartidos.”

Cierre de curso Colegio Aldamiz 202-2021

Educación Secundaria y Discapacidad intelectual en Euskadi. Delfín Montero, Eguzkiñe Etxabe y Ana Luisa López-Vélez (2017). Disponible [aquí](#).



“LA EXPERIENCIA ES VIVIRLO Y APRENDERLO”



Concepción Mérida es docente del CEIP Hispanidad, un centro ordinario de Infantil y Primaria, preferente para alumnos con TEA.

Elena Miranda es Maestra y Psicopedagoga y forma parte del equipo directivo del Colegio de Educación Especial Jean Piaget.

Esta es la historia de dos centros, dos comunidades educativas y dos profes, en Zaragoza.

LA HISTORIA DE CADA COLE

“El **CEE Jean Piaget** es un centro que abrió sus puertas en el 2007, siempre vinculado a la innovación educativa, búsqueda de nuevas metodologías, prácticas que intentaban acercar a nuestro alumnado a otros jóvenes y niños y niñas sin discapacidad. Durante sus primeros años, recogimos multitud de premios autonómicos y nacionales de convivencia, buenas prácticas y metodológicos.

Pensábamos que estábamos en el buen camino, que éramos muy necesarios y la única solución para muchos niños y niñas. Pero nuestros pasos nos estaban encaminando hacia otros destinos. En 2016 realizamos, con [Cada.Red](#), una formación sobre Planificación Centrada en la Persona: una metodología que trata de cambiar el enfoque educativo, y personalizar actuaciones y procesos para que las personas con discapacidad tengan vidas de calidad. Empezamos a darnos cuenta de que teníamos que tener actuaciones distintas, y diferentes formas de trabajar y de relacionarnos con el entorno. Nos planteamos por primera vez la posibilidad de que los centros de educación especial, en un futuro, fueran una opción muy minoritaria, más aún de lo que eran ahora.”

“El **CEIP Hispanidad**, por otra parte, es un centro ordinario de atención preferente para alumnos y alumnas con trastorno de espectro autista (TEA) desde el curso 2011-12, que puede ser elegido por las familias de estos niños y niñas, y también asignado por el propio sistema educativo. Lo mismo pasa en la condición del centro educativo, puede ser que sea una decisión voluntaria del propio colegio o bien determinada por la administración. Esta última fue la realidad del CEIP Hispanidad, un centro público de educación infantil y primaria de la ciudad de Zaragoza que no eligió ser centro preferente para alumnado con TEA. Fue la administración la que lo designó. Imponer ser un centro educativo de atención preferente para alumnos y alumnas con TEA tiene ventajas e inconvenientes. Por un lado, se dota al centro, en principio, de más recursos humanos y materiales especializados para atender estos niños y niñas, que ya están en el sistema educativo. Por lo tanto, pudiéramos pensar que se facilita y mejora la atención educativa a los niños y niñas con este diagnóstico. Sin embargo, por otro lado, convive un peligro y es el rechazo/miedo a la imposición. “



EL INICIO DEL CAMINO HACIA UNA ESCUELA MÁS INCLUSIVA

En el CEE Jean Piaget: “Nos dimos cuenta de que, además de educar a nuestro alumnado, teníamos que “educar” a las escuelas e institutos ordinarios, que era el sitio natural al que tenían que ir nuestros niños y niñas, a sus barrios, a sus pueblos, con sus hermanos y hermanas. Nuestro papel cambiaba. Teníamos que ser los que ayudáramos a que las escuelas ordinarias, muchas veces poco preparadas para acoger a nuestro alumnado, por recursos y formación, y a veces, por sensibilidad, se convirtieran en “escuelas extraordinarias”, que dieran una mejor respuesta a todos y todas, también al alumnado que estaba ya allí, aparentemente sin certificados de discapacidad, pero con necesidades, igualmente, que quizá no se estaban cubriendo. Nuestro papel, era, por tanto, diferente. Se abrió ante nosotros y nosotras un camino incierto, no sabíamos cómo hacer esto de la “transformación educativa”. Pero empezamos a andar. Nos consideramos, desde entonces, un centro en transformación.

En el CEIP Hispanidad: Desde nuestro punto de vista, cuando algo es impuesto, puede ser que coincida con nuestras convicciones personales y puede que no. ¿Cómo vamos a estar disponibles para hacer y atender algo que no habíamos previsto? Pues lógicamente surgen rechazos al pensar si esto que llega nuevo me va a desestabilizar, si estoy preparado o preparada para ello, si lo voy a hacer bien.... Estas preocupaciones explícitas e implícitas en el ambiente, hacen que los que llegamos, tanto profesionales como niños y niñas con TEA y sus familias, sepamos y sintamos que estamos en el punto de mira.

Con esa mirada, la relación es desde la discapacidad. Desde ahí, el aula de apoyo, ese espacio al que muchos le llaman aula TEA, se convierte en eso, en un “aula trastorno” porque se ve el trastorno antes que a los que tienen ese diagnóstico y porque el trastorno hace de muro barrera desde el que podemos correr el peligro de vernos protegidos, cómodos y tranquilos para no enfrentarnos a ese otro ambiente, esas otras clases y relaciones desde el que parece que nos miran y nos miran raro porque somos los extraños, los que han llegado sin ser esperados. La persona responsable del aula de apoyo puede jugar el papel de regular el ambiente y la perspectiva desde la que se mira. El peso de la responsabilidad, el desgaste es tan grande que dan muchas ganas de dejarlo y cambiar de lugar de trabajo. Sin embargo, como dice la película El viaje de Arlo, “si no atraviesas el miedo, no puedes ver la belleza que hay al otro lado”. Para desarrollar la flexibilidad mental en nuestros alumnos y alumnas con TEA debemos primero traspasar nuestra propia rigidez.

Desde el CEIP Hispanidad, por otra parte, partimos de una premisa principal: si yo puedo entender que no se trata de cambiar a los demás, sino de mirarme a mí misma y mi forma de relacionarme con los otros, entonces doy **oportunidad a la transformación**. La relación no es solo con las personas, sino con los espacios, los proyectos, instituciones y entorno... la relación es con todo. La forma en la que contemplo al niño y niña con TEA es amplia y transparente. Amplia para saber ver, por encima del diagnóstico, al niño y niña, sus intereses, miedos, preocupaciones, su familia, su entorno y también al trastorno y lo que afecta en él o ella. Transparente porque no puedo contaminarle con mi perspectiva de lo que puede y lo que no puede hacer, hacer juicios o sentencias sobre él, ella y/o su familia y entorno, o con mis propios asuntos que asaltan y resuenan en según qué situaciones o comportamientos. No es que esto lo tenga ya conseguido a todas horas, pero lo tengo presente y creo que esta mirada sistémica desde el acompañamiento, es la natural a tener con todos los niños y niñas que pasan por las escuelas. Desde este enfoque, abro posibilidades a que el alumno y alumna con TEA me sorprenda y haga avances que yo no esperaba.

LOS PRIMEROS PASOS DEL CAMINO HACIA UNA ESCUELA MAS INCLUSIVA



En un primer momento te sientes sola, a veces incluso un poco loca. Pero aparecen pronto personas que te confirman que ni estamos solas, ni estamos locas. Las familias de nuestra comunidad educativa en el Piaget siempre han valorado todas las experiencias de inclusión que se han desarrollado; para algunas, han sido realmente importantes y han tenido un gran impacto en la vida de sus hijos e hijas. Y este camino andado, a muchos les ha hecho querer y desear otras experiencias respecto al futuro de sus hijos e hijas al salir del colegio. Apoyados por este empuje tan potente, encontramos siempre respaldo en las estructuras formativas de nuestro Centro de Profesorado, el Juan de Lanuza, que siempre ha respondido a nuestras necesidades.

Unimos este apoyo a la conexión con Plena Inclusión Aragón, que nos hizo partícipes de sus Pilotajes de Educación Inclusiva, con un despliegue de formación realmente impresionante, y encontramos, además, una red de centros, muchos de educación especial, que estaban en una situación como la nuestra, donde nos podemos formar, colaborar y aprender, y también una red de personas que apoyan y empujan para que no te quedes atrás.

Además, el centro forma parte de los Planes de Innovación del Departamento de Educación, y también contamos con apoyo formativo y económico para desarrollar estos procesos de transformación, así como con una red de centros ordinarios que se encuentran en procesos similares (cada vez son más). Nosotros empezamos con medidas muy sencillas: decidimos abrir las puertas del centro más aún, abrimos a realizar actividades en otros centros de manera más frecuente y que otros centros o entidades vinieran a nuestro centro, también de forma más frecuente y continuada. Se plantea, desde la jefatura de estudios, una opción: programar en el horario de cada aula, un taller semanal o quincenal con un grupo de un centro ordinario, escuela o instituto.

Así, ese curso, surgen iniciativas como el proyecto “Haciendo amigos”, donde algunas aulas de nuestro centro trabajaron con un eje común, en este caso la educación emocional, de forma conjunta con dos centros ordinarios de nuestra comunidad, uno en nuestro barrio y otro en el Pirineo.

Nuestro alumnado se reunía en el centro con los amigos y amigas del CEIP Agustina de Aragón, que está al lado de nuestro centro, a realizar diferentes actividades y con los compañeros y compañeras del centro que está en el Pirineo se realizaban vídeo/ conferencias para compartir materiales, recursos o ideas sobre actividades que desarrollaban colaborativamente pese a la distancia.



A final de curso pudieron conocerse todos y todas en una convivencia de dos días. Además, se empezaron varios proyectos más.

■ Se empezó a trabajar con la metodología de **Aprendizaje-Servicio**, pero en vez de ser el alumnado con discapacidad el receptor de los servicios, lo que tradicionalmente estaba pasando, esta vez nuestros chicos y chicas aprenderían trabajando para la comunidad. Cada aula o equipo didáctico eligió una ONG o un proyecto que encajase con las inquietudes de sus estudiantes y se pusieron manos a la obra. El resultado fue una exposición con todo el trabajo elaborado y la celebración de una semana de la solidaridad abierta al barrio, en la que todas las aulas explicaban a los alumnos y alumnas de los centros de nuestro alrededor las diferentes acciones que se habían desarrollado y les invitaban a colaborar en alguna de las diferentes causas expuestas más con información. Más de 400 niños y niñas de todo el barrio participaron en la actividad; pudieron ver diferentes formas de comunicación y valorar el trabajo de nuestro alumnado.



■ A la vez, con el Centro Integrado de FP Los Enlaces, se empezó una colaboración con su alumnado del **Ciclo Formativo de Grado Superior de Producción** en un proyecto con nuestro alumnado de Transición a la Vida Adulta denominado “Reencuadrar mi Realidad”, en el que se trabajaba en sesiones conjuntas inter/centros y en grupos

heterogéneos, en la elaboración de diferentes recursos: este primer curso se trabajó creando un perfil ficticio en redes sociales, para profundizar en su conocimiento, pero también para mejorar en el autoconocimiento, en el descubrimiento de una vocación profesional, en poner en contacto adolescentes y jóvenes con y sin discapacidad y darnos cuenta de que no somos tan diferentes. Los trabajos se imprimieron y se realizó una exposición en el centro de la ciudad.

Esta colaboración ha continuado desde entonces, desarrollando proyectos como “FP, Pasarela de Moda”, donde varios institutos de la ciudad junto con el CEE trabajaron, cada uno desde una familia profesional, el montaje de una pasarela de moda auténtica que inauguró la Aragón Fashion Week de 2018. Nuestro alumnado colaboró en la elaboración de parte del decorado y como modelos.

Actualmente, el proyecto entre ambos centros sigue en marcha, trabajando en el ocio de los **jóvenes de 18 a 21 años**, dándonos cuenta del abismo a veces tan grande entre la oferta y las posibilidades cuando hay o no discapacidad, así como de las dificultades para poder hacer actividades con iguales que tienen muchos de nuestros jóvenes. A la vez que se desarrollaban estas acciones en las aulas, el centro como tal estaba inmerso en un proceso de reflexión estructurado desde Plena Inclusión.

En 2017, Plena Inclusión abrió las puertas a los procesos de transformación que estaban realizando sus centros asociados a centros que no formábamos parte de su red. Esta colaboración nos ofreció un camino y herramientas.

Si la relación con los alumnos con TEA se da desde el acompañamiento y la pedagogía sistémica, paso a entender mi intervención profesional y la del resto del equipo especializado (logopeda y auxiliar) en todos los espacios del colegio, cualquier lugar puede ser un espacio de aprendizaje, a incluir lo extraescolar como parte del proceso educativo. Para acompañar a nuestro alumnado con TEA en su proceso educativo, debemos salir del aula de apoyo y trabajar tanto en su clase ordinaria de referencia como en todos aquellos lugares y contextos de su jornada escolar (entradas y salidas, pasillos, clases, baños, recreos, comedor, excursiones, actividades grupales...). No podemos hablar de inclusión sin pensar de forma inclusiva. No se trata de hacer que estudiantes con un determinado diagnóstico, en este caso de TEA, formen parte del sistema educativo ordinario, sino de incluir a todos aquellos y aquellas que forman parte de un proceso, reconocer y dar la posibilidad de que puedan contribuir.

La inclusión se trata de construir entre todos y todas, de aportar desde las capacidades, por eso tiene tanta validez y necesitamos recordar mensajes como los de Temple Grandin “el mundo necesita todo tipo de mentes” o de Peter Vermeulen hablando sobre “neuroharmony”. El mundo, como dice Murray Schafer, es una composición de sonidos en la que todos y todas somos personas creadoras.

Salir del aula de apoyo, entender nuestra intervención como especialistas en la atención de los niños con TEA desde el acompañamiento en su proceso educativo y crecimiento personal, nos facilita pensar y diseñar situaciones de aprendizaje desde la capacidad. La función del apoyo (sea de auxiliar, maestra o maestro de pedagogía terapéutica o de audición y lenguaje) implica muchos aspectos que hay que tener en cuenta: la ubicación, la distancia física y emocional a la que situarse, el papel más activo o pasivo, cuándo facilitar y retirar ayudas, el mensaje verbal y el no verbal... Saber seleccionar con éxito la “puesta en escena” de estos aspectos, depende de nuestra capacidad de escucha (visual y auditiva) de nuestro alumnado, de las otras personas presentes, del contexto en el que nos encontremos y de lo que ha sucedido antes y lo que sucederá después. Poniendo un ejemplo concreto, no puedo pedir a un niño o niña con TEA que se esfuerce en su tarea igual que en el resto de días, si sabemos que luego tiene una excursión con su clase.

Es más importante regular las exigencias, planteemos una tarea sencilla que le permita terminar con una sensación de seguridad y éxito que facilite que pueda estar con mayor disposición para disfrutar de la siguiente actividad. Desde esta visión global y sistémica entendemos que la intervención con los niños y niñas con TEA incluye trabajar nuestra propia relación con el resto de profesionales, charlar, reforzar nuestro vínculo, valorar lo que hacen, reforzarles, facilitarles, incluirles en el proceso de pensar intervención, tomar decisiones, seguimiento, evaluación... así como también trabajamos para facilitar la buena relación de nuestras y nuestros alumnos con TEA con el resto de sus compañeros y compañeras y viceversa.

Un aspecto clave también fue el concepto de transformar la relación: de la discapacidad a la capacidad y de la capacidad al éxito. Decir adiós al aula TEA fue otro momento importante. “Tienes que ponerle nombre”. Leles y Esther, compañeras que ya llevaban camino en estos temas y autoras del documental “Sí, estoy aquí”, me lo dejaron muy claro: o ponía nombre al espacio o si no, pasaría a ser llamado aula TEA y por lo tanto a estigmatizar más que incluir. Pensé en un nombre que reflejara el proyecto que quería: un lugar donde estuvieran niños y niñas con TEA, pero no para quedarse, sino de paso, como un salto y también que pudieran entrar y conocer mejor el autismo, otros niños y niñas del colegio. De esta manera, Trampolín fue el nombre que me vino, para representar el aula y el proyecto. Inés, la compañera del aula de desarrollo de capacidades, decidió unirse a esto de poner nombres a las clases y con sus estudiantes eligieron el nombre de “Ventana”.

El aula Ventana y el aula Trampolín, están en el mismo pasillo y me parece que esta coincidencia es muy significativa, como si tuviéramos todos los días un faro que nos ayuda a mantener la capacidad como referencia. Desde la capacidad, el aula de apoyo se tiene que convertir en un lugar como mágico, donde hay diversidad de materiales, algunos ya hechos (comerciales o caseros), pero otros que sirvan para construir y crear objetos y situaciones (telas, disfraces, cartón, lazos, temperas de colores básicos para hacer mezclas...). El aula tiene que estar estructurada, con unos lugares marcados, pero sin una rigidez en el orden que impida crear o avanzar. Los materiales tienen que estar accesibles (salvo aquellos que sean peligrosos utilizar sin la persona adulta), porque eso dará la posibilidad de superar miedos y atreverse a ser tocados, probados, utilizados...La persona adulta establece y deja claro los momentos y



tareas a hacer, pero en nuestras sesiones tiene que haber algunos ratos de tiempo libre y/o actividades más abiertas tipo talleres, que desde el asombro, la curiosidad y la fascinación abran posibilidades, intereses y creaciones conjuntas. Se corre la voz de la variedad de materiales, porque a veces hemos ido a las clases a enseñarlos de camino que trabajamos comunicación e interacción, porque los ofrecemos...y entonces cuando hay necesidad se presentan “mensajeros” de clases a preguntar si tenemos...si podemos dejarles...y ese estar disponibles, ese entrar y salir gente a Trampolín, hace que seamos un espacio abierto, conocido y útil para el Centro. En Trampolín también hay un espacio en el que uno se puede sentar de otra manera e incluso tumbarse, para leer, descansar, pensar, repasar guiones de películas, imaginar... No solamente los niños y niñas con TEA necesitan cambios posturales, la escuela debe recordar incluir el cuerpo y diseñar los espacios de aprendizaje con otros formatos de mobiliario. En el caso de algunos de nuestros alumnos y alumnas con TEA simplemente teniendo en cuenta esto, podemos ayudar a recuperarse mejor de una crisis y/o a prevenir algunas de ellas. En nuestro colegio hay sesiones de apoyo en Trampolín, pero la mayoría son en las clases. De hecho, hay sesiones en las que no hay nadie en Trampolín, la sensación del aula de apoyo vacía es para mí un indicador de éxito del programa de acompañamiento. A falta de megafonía u otro sistema de aviso, pongo un cartel en la puerta diciendo donde estoy por si necesitan localizarme en situación de crisis o cuestiones a consultar. Actualmente tenemos carteles de “estoy en...” con prácticamente todos los espacios del colegio. La ayuda visual, en este caso, es para localizarme, puede parecer de chiste, pero la verdad es que resulta muy útil, ahora me parece muy lógico y me pregunto por qué no se me habría ocurrido antes. El aula de apoyo vacía también permite que pueda ser utilizada por el colegio para otra actividad y eso me parece clave para incluir el espacio al servicio del centro. Si no sale la oportunidad, hay que crearla. Por ello, por ejemplo, la antena informativa, cuya idea la aportó Patricia, auxiliar del colegio, es un taller que se realiza en 6º de Primaria. Este año no había ningún alumno con TEA en ese curso, pero la antena informativa se realizaba en Trampolín. Rompemos la idea de aula de apoyo desde la dificultad, desde la discapacidad. Pasamos a ser un recurso más del Centro y un recurso desde la capacidad. Eso es el éxito. Eso es inclusión.

Cuando trabajé anteriormente en el CEE Jean Piaget, aprendí a trabajar por talleres. Ahora les llamamos “metodologías activas” y es curioso que aquellos a los que hemos mirado desde la discapacidad nos lleven años de ventaja. Los talleres nos sirven tanto que los “exportamos” a las clases ordinarias. De este modo y en coordinación con el o la tutora o especialista (Educación Física, inglés...), algunas de las sesiones de apoyo en las clases se hacen en formato de taller. Para ello, ha sido necesario cambiar la visión de la gestión de los recursos humanos y pasar a considerar que tanto el o la auxiliar, como el o la maestra (sea de especial o audición y lenguaje) podemos estar de apoyo en talleres. La valoración es buenísima tanto de adultos, profesionales y familias, como de los niños y niñas, con TEA y sin TEA. Dando un paso más, el pasado curso hemos llevado a cabo, con algunos alumnos y alumnas con TEA talleres desde una perspectiva de aprendizaje-servicio, es decir, que ellos aprenden a la vez que dan un servicio a otros compañeros y compañeras, quienes también

se benefician de una situación de enseñanza-aprendizaje que de otro modo no estaba teniendo lugar. Desde este enfoque ha tenido lugar el pasado curso escolar, el taller de juegos preparado por el alumnado con TEA de 4º de Primaria para alumnos de 3º E. Infantil (5 años).

Además de lo anterior, las experiencias de construcción nos resultan muy útiles e imprescindibles para avanzar, entre otros aspectos, en una imagen positiva de uno mismo y ante los demás. En pedagogía sistémica se estudia el equilibrio entre el dar y el tomar para garantizar una buena relación interpersonal. A nuestro alumnado con TEA, muchas veces y de distintas maneras, hay que ayudar a que también puedan contribuir en su grupo, porque si no, la relación es que siempre “toman” de los demás (paciencia, ayuda...) y entonces no serán considerados compañeros y compañeras, personas con las que contar en algún momento, pasarlo bien, hacer tareas juntos... Exportar los talleres nos ha servido para “sumar puntos” en el apartado de contribuir, pero también es necesario cuidar y posibilitar pequeños detalles del día a día, tan simples como dejar la goma de borrar, que hacen que nuestros alumnos y alumnas con TEA sean mirados como iguales en los que confiar, con los que apetece estar y contar como amigos y amigas. En este apartado, sobre todo al principio del programa, cuando ha sido impuesto, hay que contribuir de más, haciendo beneficio para el colegio, para poner de manifiesto nuestro compromiso con el centro y pasar a ser considerados como parte de ello, sin favores, ni mirada lastimera, sino por derecho propio y desde la admiración por lo que aportamos. De esta manera y porque creemos que el sistema educativo necesita ser repensado, abrimos brecha en proyectos de innovación y participación con otros centros, organizaciones y programas (como Plena Inclusión y Global Schools) que nos facilitan trabajar como nos gusta, en convivencia y por el desarrollo global de todos los niños y niñas sin importar su diagnóstico. Esta es nuestra experiencia de cómo es posible transformar la relación. No significa que sea el único camino, sino que ha sido el nuestro. Como dice uno de nuestros estudiantes del colegio (que por cierto tiene TEA) “la experiencia es vivirlo y aprenderlo” (Asael M.M).

No es necesario esperar especiales condiciones, sino aprovechar las circunstancias que se van dando y generar oportunidades de transformación y de tener un efecto-impacto global.

■ **Personas aliadas:** no es necesario esperar a contar con un amplio número de personas aliadas. Empecé con un par de personas y luego se fueron sumando más y más.

■ **Acciones que van de lo local a lo global.** Ejemplos:

El taller de cocina. Desde Trampolín (recurso especializado en el acompañamiento al alumnado con autismo) se impulsó el proyecto Cocina para tod@s, para poder crear un espacio donde el taller de cocina fuera accesible y compartido por toda la comunidad educativa. El equipo directivo favoreció la reunión con la AMPA y así empezó la alianza con las familias de niños y niñas que no tenían autismo. Me dí cuenta de lo importante que era

esto. Cocina para tod@s, fue mi proyecto de fin de máster de Pedagogía Sistémica. Desde este enfoque, se entiende la inclusión en global, esto implica no hacer cosas por y para el alumnado con autismo sino todo el alumnado y no solo el alumnado, sino en comunidad, para contribuir al bien común.

Solicitud préstamo del Planetario Caixaforum, por una investigación que se hacía en una sesión de apoyo del aula Trampolín, fue beneficioso para todo el colegio. Todas las clases pasaron por el planetario viajero que se instaló en la biblioteca del colegio. Los alumnos y alumnas con autismo, tuvieron dos pases, uno con su clase y otro con la sesión de apoyo dentro del proyecto de investigación sobre el espacio que se estaba realizando partiendo de su interés.

Talleres en las aulas. Para dejar de ser el aula de apoyo, empezamos a intervenir desde la capacidad. “Exportamos” los talleres que tan bien nos estaban funcionando, de modo que algunas sesiones de apoyo se convirtieron en talleres que se realizaban para todas las clases de los alumnos y alumnas con autismo. Los talleres se realizaban en sus clases, en el aula Trampolín y en el taller de cocina. El aula Trampolín empieza a ser un espacio-recurso más del Centro.

Hay **evidencias de la evolución** y desarrollo de dos estudiantes con autismo a través del taller de juegos. Se empezó a plantear como aprendizaje-servicio (APS), avanzando en la preparación de sesiones de juego en principio para una clase de Infantil, luego terminó convirtiéndose en una actividad para toda la etapa de 2ºciclo de E. Infantil (3, 4 y 5 años). Un alumno con autismo pasó de tener un rol pasivo y rígido a tener un liderazgo y ser capaz de plantear juegos, con un lenguaje oral en desarrollo, para los distintos grupos de Infantil. El otro alumno con autismo, que llevaba poco tiempo en el colegio y hasta entonces se había mostrado reservado, resultó que tenía un talento natural para la dinamización de grupos y la creación de entornos y propuestas de juegos. Entre los dos alumnos se apoyaron, aprendieron uno del otro y trabajaron en equipo, pasando de recibir apoyo a organizar las sesiones de “apoyo”, en este caso juego para todas las clases de Infantil. Los niños y niñas de Infantil, iban creciendo incorporando en su imagen colectiva a Trampolín, como un lugar del colegio donde iban a jugar y siempre se tenía ganas de ir y veían a dos alumnos mayores como responsables y divertidos. No veían diagnósticos ni aulas de apoyo, veían compañeros, mayores a los que admirar que preparaban actividades muy divertidas en lugares a los que siempre querían volver.

Participación y compartir experiencias en jornadas formativas para otros y otras profesionales y centros educativos. El CEIP Hispanidad empieza a ser conocido por innovador en sus prácticas educativas con el alumnado con autismo.

Asumir responsabilidades que suponen tener una presencia y participación en tomas de decisiones de Centro, así como en roles que puedan generar mayor dinamismo hacia la transformación. Ejemplo: coordinadora de equipo didáctico, representante del consejo escolar, coordinadora de formación e innovación.

Impulso y coordinación de proyectos de innovación que beneficiaban la innovación y convivencia del colegio: Creciendo en Inclusión y La banda de jazz. Proyectos que fueron marcando la línea del actual plan de innovación del Centro “HispaJazz” que es asumido como proyecto del equipo directivo desde un liderazgo inclusivo.

Vinculación con Plena Inclusión y participación en proyectos y pilotajes: Practicando con los derechos, Patios Inclusivos y actualmente el colegio está en pilotaje de DUA.

Los procesos de ambos centros se incardinan en la experiencia del pilotaje de Plena Inclusión de patios inclusivos, donde los centros y su personal docente y de apoyo compartimos formación conjunta, reflexiones y propuestas, y donde el alumnado se encuentra para poner en común lo que se está trabajando desde su centro. Los patios se convierten en fuente de cambio en los centros y consiguen mover recursos, ideas; consiguen unir familias y comunidades educativas... el nombre del pilotaje fue [“La casa por el tejado y el cole por el patio”](#), y no podemos sentirnos más identificados con ese nombre. A veces empezar a cambiar un centro, intentando cambiar lo primero las dinámicas que suceden en el patio, da buenos resultados. Si un alumno o alumna, al menos no es feliz en su patio... un cole lo está haciendo todo mal.



Ahora, en el CEE Jean Piaget seguimos participando en pilotajes con Plena Inclusión, uno de transformación que desarrollamos de forma conjunta con Maristas El Pilar, con la sección de Secundaria. Actualmente, estamos colaborando en la autoevaluación de centro y haciendo participar en ello a nuestro alumnado adolescente.

A la vez, seguimos en contacto con entidades del tercer sector, desarrollando acciones conjuntas de Transición a la Vida Adulta y Planificación Centrada en la Persona, con una entidad del tercer sector, Kairós, que trabaja con jóvenes con discapacidad de más de 21 años, cuando salen de los colegios. Estos pilotajes nos están ofreciendo la posibilidad de trabajar de manera innovadora hacia la comunidad, junto con la escuela ordinaria, transformándonos conjuntamente en este proceso.



Además, estamos colaborando con acciones innovadoras respecto a la salud mental en nuestra comunidad, dando pequeños pasos para que podamos tener una mejor atención para nuestro alumnado, con respuestas mejores y más globales.

Y mientras tanto.... y pese a la pandemia, se han seguido desarrollando actividades conjuntas con centros ordinarios, siguiendo la metodología de Aprendizaje Basado en Retos, en donde, y a través de la EF y el proyecto "Si jugamos, jugamos todos y todas", se lanza la propuesta a los centros ordinarios de pensar en juegos para que puedan jugar juntos niños y niñas con y sin discapacidad, con y sin dificultades de desplazamiento, comunicación, comprensión... unos y otros se tienen que poner "en los zapatos" de los demás para que puedan jugar todos y todas. Después de pensar... se lleva a la práctica y se valora, y se siguen planteando retos más complicados.

Hemos aumentado considerablemente el número de alumnos y alumnas escolarizados en combinada, planteando actividades conjuntas entre ambos centros con carácter trimestral, y colaborando con procesos de reflexión de estas escuelas para mejorar metodológicamente la respuesta que se da al alumnado con discapacidad.

Estamos dentro del Seminario de la Comunidad Educativa del Barrio, liderado por el IES Clara Campoamor, del que surgen montones de actividades, especialmente para el alumnado adolescente y en relación a la comunidad, pero también actividades de todo el barrio que se van celebrando de forma conjunta los cuatro centros que estamos presentes en el barrio de Parque Goya: día de la paz, bicicletada escolar...Y seguimos reflexionando y formándonos, porque la transformación educativa ya está aquí, es una realidad necesaria y posible.

Desde el CEIP Hispanidad, pensamos que la transformación es un proceso vivo y como tal crece, se enriquece con lo que va surgiendo, con lo que aporta cada uno, cambia de forma según las circunstancias... Comprender esto implica flexibilidad para incorporar otras perspectivas, situaciones... y resiliencia para afrontar y superar los momentos difíciles que surjan. Nos sentimos orgullosos de logros, que son ya una realidad en nuestro día a día actual:

Consejo de niños y niñas. Surgió de la participación en el programa de desarrollo de Ciudadanía Global “Global School”. Yo me apunté a esa formación, propuse al equipo directivo formar parte como centro y gracias a ello una compañera fue a Dunkerque a conocer cómo se trabajaba allí la ciudadanía global. Ella propuso implementar un consejo de niñas y niños, algo que yo no me había atrevido a proponer porque pensaba que el Centro no estaba en ese momento. Sin embargo, me equivocaba, había tenido bajas expectativas sobre mi propio Centro educativo y la propuesta de esta compañera tuvo una gran acogida. El consejo de niños y niñas, se implementó y marcó un antes y un después en el colegio y en introducir la participación del alumnado en las tomas de decisiones de Centro. En este consejo había un alumno con autismo, como delegado de los asuntos de comedor. Algo que surgió como una broma de una de las cocineras, se convirtió en una propuesta en firme al equipo directivo, a quien le pareció muy buena idea. Este alumno con autismo, iba transformando la propia imagen de sí mismo y la imagen que tenían los demás. Contribuyó a regular también su conducta. La responsabilidad que adquirió, cómo tenía ideas y propuestas para mejorar el comedor, el tiempo que se regulaba para permanecer en la reunión del consejo...fue todo un progreso, que no surgió de la noche a la mañana, fue acompañado por todo el Centro educativo, principalmente por la compañera Auxiliar de Educación Especial, que entendió cómo el comedor es todo un espacio de convivencia que se convertía en oportunidad para favorecer la autonomía y empoderamiento del alumno.

■ Actualmente el centro sigue vinculado a Plena Inclusión, participan en el **pilotaje de DUA** (Diseño Universal del Aprendizaje), encuentros y foros sobre inclusión. El acompañamiento de Plena Inclusión Aragón representado en Esteban Corsino, ha sido clave. Es una persona conocida en el Centro, realizando sesiones de formación, presencia en reuniones de coordinación, conocer el proceso y asesor en transformación, como es la creación del Espacio Educativo Hispanidad Pignatelli, una alianza y proyecto común entre los centros educativos públicos de la zona.

Y esta es nuestra experiencia, este es nuestro camino. Mucho nos hemos dejado por escribir, pero mucho más es lo que queda por vivir...

8. LA CARRETERA



Por último, es importante conocer el terreno que pisamos: el firme por el que nos desplazamos. En esta metáfora del “Viaje hacia la Educación Inclusiva”, sin duda, **la carretera que nos sostiene son los derechos.**

El marco legislativo internacional lleva décadas generando herramientas normativas que acompañen la transformación de las escuelas. La educación es un derecho humano garantizado en numerosos instrumentos internacionales de derechos humanos, que pueden dividirse en **varias categorías:**

- por un lado, aquellos que tienen fuerza legal vinculante, pues son adoptados y ratificados por los Estados miembros de Naciones Unidas. Por lo general, se refiere a convenciones y tratados. Dicho de otro modo, una vez que un Estado ratifica un tratado, está obligado a cumplirlo.

- por otro lado, están aquellos documentos que, aunque no tienen fuerza legalmente vinculante, representan una gran autoridad política y moral, como una guía para los Estados miembros. Generalmente se refieren a declaraciones, recomendaciones, informes y comentarios generales.

La educación es un derecho que pertenece a la categoría de derechos económicos, sociales y culturales y, los Estados miembros están obligados a respetar, proteger y cumplir la educación en la realización progresiva de este derecho. Esto significa que se deben tomar las medidas apropiadas para la plena realización del derecho a la educación de la manera más rápida y efectiva posible hasta el máximo de sus recursos (financieros, humanos y otros) disponibles.



EL MARCO DE DERECHOS: NACIONES UNIDAS

La Convención sobre los Derechos del Niño (United Nations, 1989) reconoce en su artículo 28 el derecho de todos los niños y niñas a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades y en el artículo 23 el derecho a asistencia destinada a asegurar que la niña o el niño “impedido” tenga acceso efectivo a la educación [...] con el objeto de lograr la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible. El órgano de vigilancia de dicho Tratado en su Observación General 9 sobre niñas y niños con discapacidad menciona y define la educación inclusiva, como “un conjunto de valores, principios y prácticas que buscan significantes, efectivos, y una educación de calidad para todos los estudiantes, que hace justicia a la diversidad de las condiciones de aprendizaje y los requisitos no solo de los niños con discapacidad, sino de todos los estudiantes” (Naciones Unidas, 2006, para. 67).

Igualmente existen otros documentos de Naciones Unidas que tratan la cuestión de la educación de niños y niñas con discapacidad como pueden ser Declaración y el Marco de Acción de Salamanca sobre Educación de Necesidades Especiales (1994) o las Observaciones 5 y 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR) sobre las personas con discapacidad y sobre el derecho a la educación respectivamente.

No obstante, no es hasta la aprobación de la **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** (Naciones Unidas, 2006) cuando se establece en su artículo 24 la obligación de los Estados Parte de asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida de todas las personas con discapacidad. El artículo 24 ha sido interpretado por el Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad en su **Observación general 4 al derecho a la educación inclusiva** (Naciones Unidas, 2016).

Desde el momento en que España ha ratificado la Convención y su Protocolo Facultativo, ha reconocido la autoridad del Comité y ha contraído obligaciones con respecto al cumplimiento de la Convención. El Comité ha examinado el derecho a la educación inclusiva en España en tres ocasiones y sus conclusiones y recomendaciones se han reflejado en **tres documentos clave:**

1 El documento de **Observaciones Finales** sobre el primer informe periódico de España en noviembre 2020 en el que expresa su preocupación por que continúan la segregación y la exclusión, en el que se han aducido argumentos económicos para justificar la discriminación (par. 43) y realiza una serie de recomendaciones (par. 44):

- a) Redoble sus esfuerzos por proporcionar a las y los alumnos un acomodo razonable en la educación, asignando recursos financieros y humanos suficientes;
- b) Vele por que las decisiones de colocar a las y los niños con discapacidad en escuelas especiales o en clases especiales, o para ofrecerles un plan de estudios reducido, se adopten en consulta con las familias;
- c) Vele por que las familias de niños y niñas con discapacidad no estén obligadas a pagar por la educación o por las medidas encaminadas a proporcionar a las y los alumnos un acomodo razonable en las escuelas tradicionales;
- d) Vele por que las decisiones sobre la colocación de las y los niños en marcos segregados puedan ser objeto de apelación rápida y eficazmente.

2 El informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del protocolo facultativo (2017) y que contiene las conclusiones y recomendaciones de la investigación realizada a España en relación con una presunta violación grave y sistemática del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad sobre educación inclusiva. Las conclusiones más relevantes son las siguientes:

España está obligada a adecuar su normativa a la Convención y más concretamente debe:

- Definir la inclusión y sus objetivos en cada nivel de enseñanza.
- Reconocer la educación inclusiva como un derecho.
- Eliminar la excepción de la educación segregada en la legislación.
- Incluir una cláusula de no rechazo a estudiantes por razón de discapacidad.
- Garantizar el derecho a ser oídas de las personas con discapacidad.
- Elaborar nuevos programas de formación a todo el personal docente
- Garantizar la disponibilidad de materiales escolares accesibles

Teniendo en cuenta la distribución de competencias, el Estado debe:

- Establecer mecanismos eficaces de monitoreo y revisión del cumplimiento del artículo 24 por parte de las Comunidades Autónomas.
- Velar porque las Administraciones educativas estén informadas de sus obligaciones y responsabilidades y por tanto:
 - Impulsen medidas y actuaciones normativas y presupuestarias.
 - Garanticen la admisión de estudiantes con discapacidad en igualdad de condiciones.

- Elaboren planes del sector educativo con recursos humanos y financieros suficientes para apoyar el proceso de implantación de un sistema educativo inclusivo.
- Adopten medidas de capacitación y formación profesional continuas obligatorias al personal docente.
- Garanticen recursos de apoyo a los maestros y las maestras, personal de apoyo y demás personal del sistema educativo.
- Desarrollen sistemas de evaluación y seguimiento de los progresos individualizados y con ajustes razonables.
- Mejoren la recopilación de información y datos desglosados.

3 El documento de Observaciones Finales sobre los informes combinados segundo y tercero de España²¹ (2019) en el que el Comité recomienda a España que:

Adopte medidas para considerar la educación inclusiva como un derecho y que todos los y las estudiantes con discapacidad tengan el derecho de acceso a las oportunidades de aprendizaje inclusivo en el sistema de enseñanza general, y que se implementen las demás recomendaciones que figuran en el informe correspondiente a la investigación (par.46).

Formule una política integral de educación inclusiva acompañada de estrategias para promover una cultura de inclusión en la enseñanza general, que comprenda la realización de evaluaciones individualizadas y basadas en los derechos humanos de las necesidades educativas y los ajustes necesarios, la prestación de apoyo a los y las docentes, el respeto de la diversidad para garantizar el derecho a la igualdad y la no discriminación, y la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en la sociedad (par.47).

EL MARCO DE DERECHOS: ESPAÑA

Antes del análisis de la legislación española en materia de educación, es necesario, en primer lugar, hacer referencia al reparto de competencias en temas educativos entre el Estado y las Comunidades Autónomas. De acuerdo con el artículo 149.30 de la Constitución Española, el Estado tiene competencia exclusiva sobre la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, que regula el derecho a la educación, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.

A su vez, las Comunidades Autónomas, de modo general, han asumido competencias de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza, aunque siempre deben sujetarse a los límites establecidos, tanto por la Constitución, como por las Leyes Orgánicas y, en su caso, Tratados Internacionales que lo desarrollen, como es el caso de la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad.

Por tanto, existe una regulación estatal de obligado cumplimiento y unos mínimos legalmente establecidos que todas las Comunidades Autónomas deben respetar. En el ámbito autonómico, o bien las Comunidades Autónomas no han dictado normativa de ejecución y desarrollo, por lo que se rigen por la legislación estatal, o bien las Administraciones Autonómicas competentes han dictado normas específicas de ejecución y desarrollo, como es el caso de la mayoría. Esto conlleva que la regulación autonómica es muy profusa y de rango variable, lo cual provoca una amplia dispersión normativa (Alonso y Araoz, 2011).

No forma parte de los objetivos del capítulo analizar la legislación de cada Comunidad Autónoma, por lo que el texto se centrará, de forma breve, en el examen de la legislación estatal.

En 1978 se promulgó la Constitución Española. El artículo fundamental referente a la educación es el 27 y en él se deja constancia que todas las personas tienen derecho a la educación, sin ningún tipo de excepciones, y que serán los poderes públicos los que se encarguen de velar que se cumpla este mandato constitucional.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación es la norma de referencia en relación con el contenido, desarrollo y límites del derecho fundamental a la educación. Esta norma en su artículo 1 recoge que el sistema educativo español debe inspirarse en el principio de la calidad de la educación para todo el alumnado sin que exista discriminación alguna. Este artículo también establece como principios la equidad, la inclusión educativa y la accesibilidad universal, así como una educación que actúe como elemento compensador de las desigualdades, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad de acuerdo con lo establecido con la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Así mismo se reconoce como principio la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado. De igual forma, el artículo 4 establece que la enseñanza básica adoptará la educación inclusiva como principio fundamental.

Este reconocimiento de la educación inclusiva con rango de principio tiene su reflejo normativo en el artículo 74 al determinar que el alumnado con necesidades educativas especiales podrá ser escolarizado en unidades o centros de educación especial cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros educativos.

Estas cuestiones han sido interpretadas por el Tribunal Constitucional en diversas sentencias. Por un lado, es especialmente interesante la STC 1976/2017, de 14 de diciembre en la que se reconoce que el derecho a la educación comprende el derecho a la permanencia en el Sistema educativo, así como que la normativa ordena a las Administraciones a una puesta de medios que procuren apoyos y atenciones educativas, específicas, personalizadas y efectivas. Dicha sentencia establece que cualquier diferencia de trato, es decir, la escolarización en unidades o centros de educación especial, deberá estar basada en una justificación objetiva y razonable. Ello exige que deben haberse agotado todos los esfuerzos para la inclusión educativa y que “solo cabe acudir al régimen de centros de educación especial si se justifica que agotados los esfuerzos para esa integración lo procedente es que esa opción en esas condiciones sí justificaría un trato distinto”. Es, por tanto, de la Administración educativa la tarea de explicar por qué los apoyos que requiere el alumno o alumna no pueden ser prestados en el marco de las medidas de atención a la diversidad.

La Ley en su reciente reforma por Ley Orgánica 2/2020, de 29 de diciembre, refuerza este principio de la inclusión al establecer que en los procesos de escolarización en los que existan discrepancias entre la Administración educativa y las familias, se establecerá un procedimiento de resolución de las mismas que tenga en cuenta el interés superior del menor y la voluntad de las familias que muestren su preferencia por el régimen más inclusivo (artículo 74,2) en reconocimiento a los casos en los que se producen escolarizaciones en educación especial en contra de la voluntad de las familias.

El artículo 71 establece, además, que son las Administraciones educativas las obligadas a asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas puedan alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos establecidos para todo el alumnado. El artículo 72, dedicado a los recursos establece la obligación de las Administraciones de disponer del profesorado y profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. También deberán dotar a los centros educativos de los recursos necesarios y promover la debida formación del profesorado. En este sentido, es importante la modificación introducida por la Ley 2/2020, de 29 de diciembre al apartado 5 del artículo 74 en el que se recoge la obligación de las Administraciones de proporcionar los recursos y apoyos complementarios necesarios y las atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad.

No obstante, la Ley Orgánica de Educación no resulta lo suficientemente clara entre otras cosas porque utiliza conceptos jurídicamente indeterminados que son una barrera importante a la hora de exigir jurídicamente la realización del derecho o de denunciar su vulneración.

Pero para alcanzar una educación verdaderamente inclusiva es necesaria una profunda transformación del sistema, que no se alcanzará simplemente transformando los centros de educación especial en Centros de referencia para los ordinarios. En efecto, estos centros son los que actualmente contienen los recursos más idóneos, tanto personales como materiales, para lograr una atención educativa adecuada al alumnado con necesidades más extensas de apoyo. Es importante dotar a todos los colegios de estos recursos, promoviendo un tránsito hacia un modelo acorde con la Convención (Alonso y de Araoz, 2011).

La reforma sufrida por Ley Orgánica 2/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación parece iniciar este camino al establecer en su disposición adicional cuarta que el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Esta disposición, además, establece que las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.



SE HACE CAMINO AL ANDAR

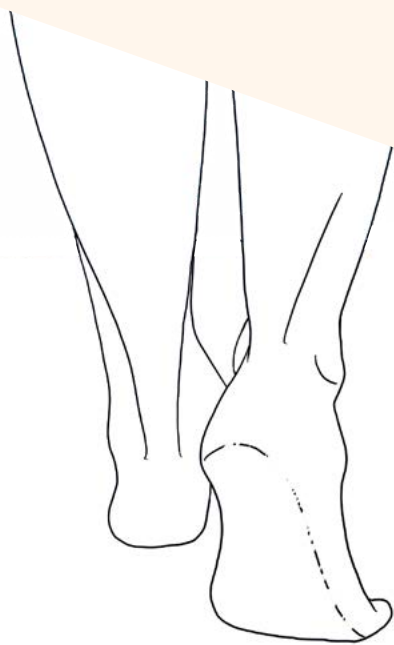
La persona crea, recrea y decide

Freire, 2015, p. 38

Llegamos así a la parte más importante de todo lo que te hemos planteado a través de estas páginas, continuar o comenzar el que, no tenemos dudas, es un viaje emocionante y transformador: el viaje que cada uno y cada una de nosotros y nosotras podemos realizar o realizamos en nuestro día a día, contribuyendo al desarrollo de una escuela y una sociedad más inclusiva.

Este emocionante camino necesita viajeros y viajeras intrépidas, soñadoras, que se muevan por valores como el cuidado, la belleza, el amor, la cooperación, la justicia y la equidad. Deseamos que puedas llevar en tu maleta algunas de las ideas, propuestas, experiencias... compartidas hasta aquí y que estas te faciliten el camino.

Aunque, para algunas personas, parezca distante el horizonte hacia el que este viaje nos moviliza, siempre podemos hacer algo. Cada persona desde su contexto tiene el poder de transformar, "a pequeña escala", la realidad de la que forma parte y contribuir al desarrollo del proyecto social inclusivo. Recordemos, este viaje no se realiza en solitario. Lo soñamos juntos y juntas y, también, juntos y juntas, podemos hacerlo realidad. Todos y todas, con cualquiera de nuestros roles, somos protagonistas: familia, alumnado, profesorado, otros agentes sociales..., como seres de creación y transformación.



REFERENCIAS



Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa. (2018). *Pruebas de la relación entre la educación inclusiva y la inclusión social: Informe resumen final*. (S. Symeonidou, ed.). Dinamarca.

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2001). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56. [Enlace](#).

Alonso, M.J. y de Araoz, I. (2011). *El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española*. CERMI.

Amor, A. M., Fernández, M., Verdugo, M. A., Aza, A. y Schalock, R. L. (2020). Shaping the faces of the prism: Rights, supports, and quality of life for enhancing inclusive education opportunities in students with intellectual disability. In J. Glodkowska (Ed.), *Inclusive education: Unity in diversity* (pp. 58-88). Akademia Pedagogiki Specjalnej. [Enlace](#).

Amor, A. M. y Verdugo, M. A. (2018). Quality of life and its role for guiding practices in the social and educational services from a systems perspective. *Czlowiek, Niepelnosprawnos, Spoleczenstwo*, 41(3), 15-27. [Enlace.](#)

Amor, A. M., Verdugo, M. A., Calvo, M. I., Navas, P. y Aguayo, V. (2018). Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: Professional-action framework analysis. *Psicothema*, 30(1), 39-45. [Enlace.](#)

Belinchón, M., Casas, S., Díez, C. y Tamarit, J. (2014) *Accesibilidad cognitiva en los centros educativos* Guías prácticas de orientaciones para la inclusión educativa. Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. CSIE y Consorcio para la educación inclusiva.

Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar. Segunda edición*. Alianza Editorial.

Dunst, C.J. y Trivette, C.M. (2009). *Capacity-building family systems intervention practices*. *Journal of Family Social Work*, 12(2), 119-143. [Enlace.](#)

Echeita, G. (2013) Inclusión y exclusión Educativa. De nuevo “Voz y quebranto”. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*. 11(2), 99-118. [Enlace.](#)

Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva o el sueño de una noche de verano*. Narcea.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. [Enlace.](#)

Echeita, G., Fernández M.L. y Simón, C. (2019) *Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar*. Ed. Plena inclusión España. [Enlace.](#)

Echeita G., Simón C. (Coordinación), Muñoz Y., Martín E., Palomo R. y Echeita R. (2020) *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de educación y formación profesional. [Enlace.](#)

Echeita, G., Simón, C. y Sandoval, M. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. *IV Jornadas Iberoamericanas de Síndrome de Down*, Salamanca. [Enlace.](#)

Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

García, M., O. (2014) *Lectura fácil. Guías prácticas de orientaciones para la inclusión educativa*. Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.

García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10(1), 251-264. [Enlace.](#)

Gómez-Zepeda, G. y Puigdelívol, I. (2019). Formación del profesorado. Funciones de los maestros de apoyo y atención a la diversidad. En I. Puigdelívol, C. Petreñas, B., Siles y A. Jardí (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. GRAÓ.

González, D., Ducca, L. V. y García, R. (2020). La incidencia del apoyo social comunitario en la calidad de vida de personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 51(3), 83-103. [Enlace.](#)

Hagiwara, M., Amor, A. M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Burke, K. M., Uyanik, H. y Aguayo, V. (2019). International trends in inclusive education intervention research: A literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 54(1), 3-17. [Enlace.](#)

Heras, I., Amor, A. M., Verdugo, M. A. y Calvo, M. I. (2021). *Core indicators to assess quality of life in students with special needs in general education settings: A consensus building approach* [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos, Universidad de Salamanca.

Hernández-Sánchez, A. M. y Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: retos y progresos en la escuela del siglo XXI. *Retos XXI*, 2, 15-22. [Enlace.](#)

Jiménez, M., Arias, B., Rodríguez, H. y Rodríguez, J. (2018). Aulas inclusivas construidas desde el diagnóstico. *Siglo Cero*, 49(3), 7-25. [Enlace.](#)

Jung, L. A. y Baird, S.M. (2003). Effects of service coordinator variables on individualized family service plans. *Journal of Early Intervention*, 25, 206-218.

Lamar-Dukes, P. and Dukes, CH. (2005). Consider the Roles and Responsibilities of the Inclusion Support Teacher. *Intervention in School and Clinic*, 41(1), 55-61. [Enlace.](#)

López-Vélez, A.L. (2018). La escuela inclusiva: El derecho a la equidad y la excelencia educativa. En busca de la equidad y la excelencia. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertzitatea, Argitalpen Zerbitzua/Servicio Editorial. [Enlace](#).

Luckasson, R., Borthwick-Duffy, A., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S. y Tassé, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and sustems of supports* (10a ed.). American Association on Mental Retardation.

Luckasson, R., Coulter, D. L., Polloway, E. A., Reese, S., Schalock, R. L., Snell, M., Spitalnik, D. M. y Stark, J. A. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (9a ed.). American Association on Mental Retardation.

M^{ra} Eugenia Pérez. Editorial Altaria. [Aulas Inclusivas. Experiencias Prácticas](#).

McWilliam R.A. (2000). *Early Intervention in Natural Environments: A Five-Component Model*. Division of Child Development, Department of Pediatrics, Vanderbilt University Medical Center. [Enlace](#).

Montero, D., Etxabe, E. y López, A. L. (2017). *Educación secundaria y discapacidad intelectual en Euskadi. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos*, 87. Universidad de Deusto. [Enlace](#).

Muntaner, J. J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Ibero-americana de Educação*, 63, 35-49. [Enlace](#).

Muntaner, J. J., Forteza, D., Rosselló, M. R., Verger, S. y de la Iglesia, B. (2010). *Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo*. [Enlace](#).

Naciones Unidas. (2006). [Enlace](#).

Naciones Unidas (2016). CRPD/C/GC/4 *Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*. [Enlace](#).

Naciones Unidas (25 de mayo 2018). Informe emitido por el Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en España en virtud al artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención. Recuperado de ACNUDH | [Comité de los derechos de las personas con discapacidad](#) (ohchr.org)

Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. [Enlace](#).

Organización Mundial de la Salud. (2007). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: versión para la infancia y para la adolescencia*.

Pazey, B. L., Schalock, R. L., Schaller, J. y Burkett, J. (2016). Incorporating quality of life concepts into educational reform: Creating real opportunities for students with disabilities in the 21st century. *Journal of Disability Policy Studies*, 27(2), 96-105. [Enlace](#).

Plena inclusión. (2020). Manual: Promoviendo actitudes positivas y políticas basadas en la evidencia para la educación inclusiva. Villaescusa, M. Cap.5. El aula inclusiva.

Plena inclusión. (2009). *La educación que queremos*. VVAA.

Plena inclusión. (2021). *Apoyos 2030. Un viaje para avanzar hacia apoyos personalizados y en la comunidad*. VVAA. [Enlace](#).

Puigdemívol, I. y Petreñas, C. (2019). Evolución y sentido del apoyo educativo: la función del apoyo en la escuela. En I. Puigdemívol, C. Petreñas, B., Silesy A. Jardí (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria* (pp. 19 – 64). GRAÓ.

Rojas, S. y Olmos, P. (2016). Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Profesorado*, 20(1), 323 – 339. [Enlace](#).

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85. [Enlace](#).

Slee, R. (2014). La escuela extraordinaria. *Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.

Sánchez-Gómez, V., López, M., Amor, A. M. y Verdugo, M. A. (2020). Apoyos para la calidad de vida de escolares con y sin discapacidad: revisión de literatura. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 327-349. [Enlace](#).

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, M. E., Gómez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tassé, M. J., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Wehmeyer, M. L. y Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports* (11a ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schalock, R. L., Luckasson, R. y Tassé, J. M. (2021). *Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12a ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.

Thompson, J. R., Bradley, V. L., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. E., Wehmeyer, M. L., Borthwick-Duffy, S., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gómez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Spreat, S., Tassé, M. J., Verdugo, M. A. y Yeager, M. H. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(2), 135-146. [Enlace](#).

Thompson, J. R., Walker, V. L., Shogren, K. A. y Wehmeyer, M. L. (2018). Expanding inclusive educational opportunities for students with the most significant cognitive disabilities through personalized supports. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(6), 396-411. [Enlace](#).

Thompson, J. R., Walker, V. L., Snodgrass, M. R., Nelson, J. A., Carpenter, E., Hagiwara, M. y Shogren, K. A. (2020). Planning supports for students with intellectual disability in general education classrooms. *Inclusion*, 8(1), 27-42. [Enlace](#).

Thompson, J. R., Wehmeyer, M. L., Hughes, C., Shogren, K. A., Seo, H., Little, T. D., Schalock, R. L., Realon, R. E., Copeland, S. R., Patton, J. R., Polloway, E. A., Shelden, D., Tanis, S. y Tassé, M. J. (2016). *The Supports Intensity Scale—Children’s version user’s manual*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Turnbull, H. R., Turnbull, A., Wehmeyer, M. L. y Park, J. (2003). A quality of life framework for especial education. *Remedial and Special Education*, 24, 67-74. [Enlace](#).

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En Busca de la Utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.

UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO. [Enlace](#).

UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action*. París.

UNESCO. (2008). *Inclusive education: The way of the future*. UNESCO.

UNESCO. (2018). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. París: [Enlace](#).

United Nations (1948). Universal Declaration of Human Rights. [Enlace](#).

United Nations (1989). Convention on the Rights of the Child. [Enlace](#).

Verdugo, M. A., Amor, A. M. y Calvo, M. I. (2021). *Monitoring and the Quality of Life Index – Inclusive Education*.

Verdugo, M. A., Amor, A. M., Heras, I., & Calvo, M. I. (2021). *Índice de Calidad de Vida – Educación Primaria (versión piloto)*.

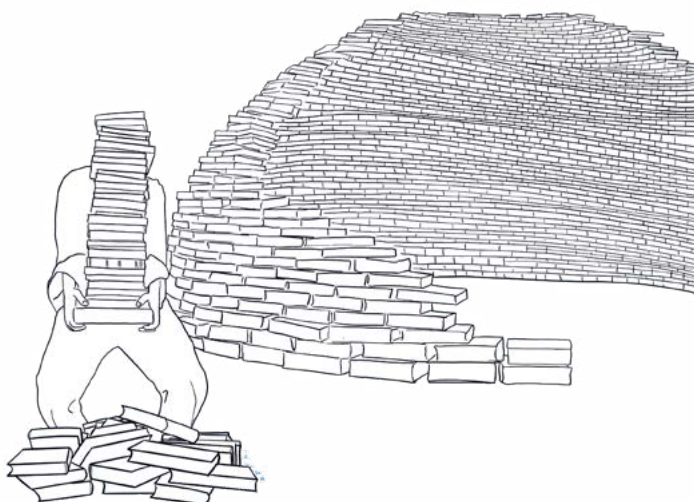
Verdugo, M. A., Amor, A. M., Fernández, M., Navas, P. y Calvo, M. I. (2018). La regulación de la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, 49(2), 27-58. [Enlace](#).

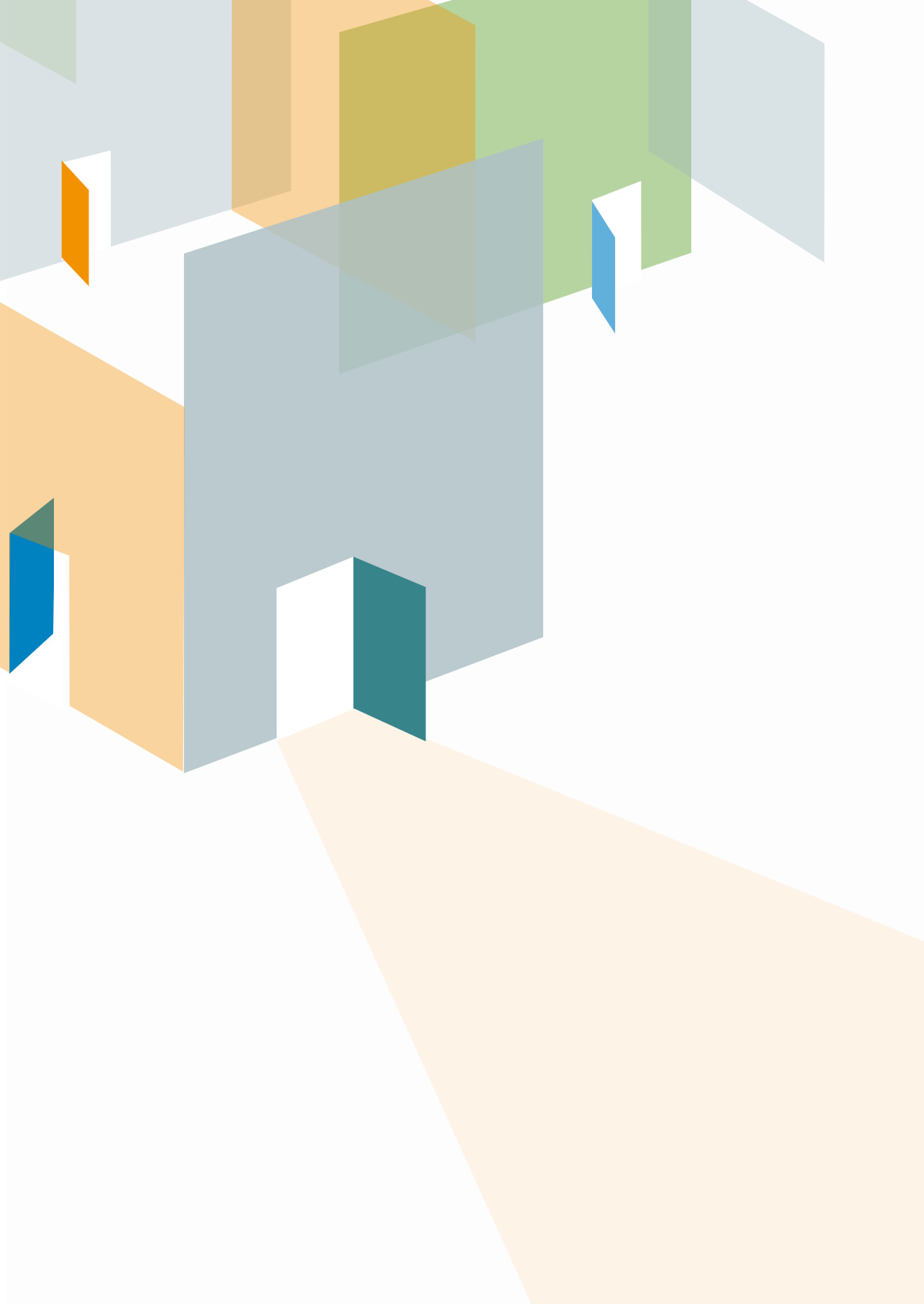
Verdugo, M. A., Arias, B., Guillén, V. M., Amor, A. M., Aguayo, V., Vicente, E. y Jiménez, (2021). P. *Escala SIS-C de evaluación de las necesidades de apoyo para niños y adolescentes con discapacidades intelectuales y del desarrollo*. Publicaciones del INICO. [Enlace](#).

Walker, V. L., DeSpain, S. N., Thompson, J. R. y Hughes, C. (2014). *Assessment and planning in k-12 schools: A social-ecological approach*. *Inclusion*, 2(2), 125-139. [Enlace](#).

Warnock, M. (1978). *Meeting special educational needs: A brief guide by Mrs. Mary Warnock to the Report of the Committee of Enquiry into the education of handicapped children and Scottish Education Department and Welsh Office*. HMSO.

Welsh Government. (2017). *The role of the special educational needs coordinator (SENCO)*. Welsh Government.









POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL

