

Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad

Samuel GENTO PALACIOS

UNED. Madrid

Revisado: mayo, 2006

Aceptado: junio, 2006

Resumen

El autor justifica, en este trabajo que, para una educación de calidad en condiciones de equidad para todas las personas, el tratamiento de la diversidad necesita, sobre todo, líderes y profesionales con actitud positiva, con dominio de las estrategias pertinentes, con el apoyo de las personas con alguna necesidad especial y de todas las que tienen algo que ver con la educación educativa. Pero el tratamiento educativo de la diversidad necesita, también, recursos de diversa naturaleza, además de unas instituciones cuya organización ha de acomodarse al tratamiento de la diversidad y que empleen sistemas metodológicos acomodados a cada necesidad personal.

Palabras clave: Educación especial; diversidad; educación de calidad; equidad; inclusión; adaptaciones de acceso; tratamiento educativo de la diversidad.

Abstract

The author justifies, in this article, that, in order to have an education of quality that will promote equality for every person, the treatment of diversity needs, more than any other thing, leaders and professionals with a favourable attitude, with the suitable domain of the appropriate strategies, and who will have the support of people having any special needs and by all the persons involved in education. But the educational treatment of diversity also needs some resources of different nature, apart from some institutions whose organisation must be accommodated to such treatment of diversity and which use methodological systems adapted to every personal need.

Key Words: Special education; diversity; education of quality; equality; inclusion; access adaptation; educational treatment of diversity.

El objetivo de este trabajo es formular una propuesta fundamentada de tratamiento educativo de la diversidad en centros educativos, preferiblemente en régimen de inclusión. Dicha propuesta tiene en cuenta el concepto actual del término diversidad, las causas que hacen diversos a los seres humanos y los principios de una política activa de justicia en el respeto a la igualdad de derechos de toda persona.

Partiendo de la existencia de tales requisitos previos, se desarrolla una propuesta de los elementos básicos que una acción educativa de calidad debe poner en acción las necesarias adaptaciones del entorno y de los materiales a utilizar, la adecuada organización de las institución escolar, el apropiado funcionamiento institucional y la acción pedagógica especializada.

La atención a la diversidad

Tras una profunda reflexión y después de haber analizado la evolución que se ha llevado a cabo en la atención a personas con alguna necesidad especial, emerge hoy con particular intensidad el término “diversidad”, como “constructo” que engloba toda la amplia gama de necesidades que, de modo particular e individualizado, pueden presentar los seres humanos. Esta denominación se muestra actualmente como especialmente representativa de un movimiento que trata de profundizar en el estudio y en la actuación debida a cada necesidad individual (Frederickson y Cline, 2000; Peterson y Hittie, 2003; Vitello, 1998). Clarificamos, seguidamente, dicho término, y aportamos algunos datos sobre la relevancia creciente de atender a las necesidades que plantea.

Conceptualización del término “diversidad”

La atención a la diversidad, dentro de la órbita de la acción educativa, debe inscribirse dentro de lo que viene considerándose como Educación Especial, en cuanto que ésta trata de acomodarse en la mayor medida posible y en las mejores condiciones de funcionamiento y de éxito a las necesidades especiales de cada persona (Figura 1).

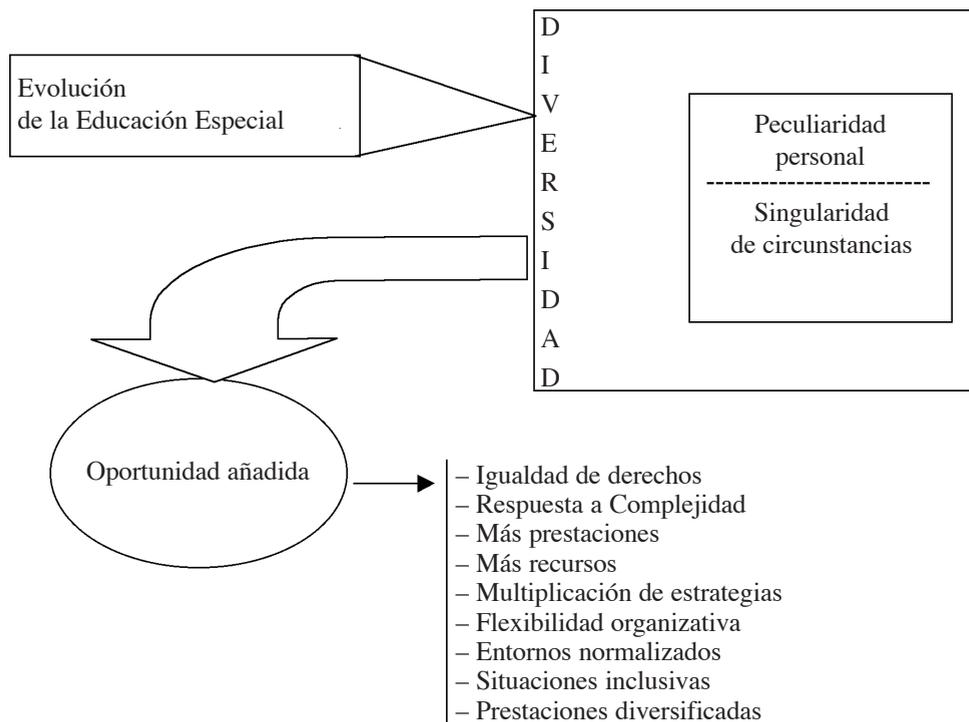


Figura 1. Implicaciones de la diversidad.

La diversidad, en *sentido antropológico*, hace referencia a la peculiaridad de cada persona, en cualquiera de las dimensiones y rasgos que la configuran, así como a cuantas circunstancias rodean su propia existencia. Caben, por tanto, en ella diferencias relativas a:

- Rasgos individuales: físicos, psíquicos o comportamentales.
- Rasgos de carácter social: cultura; condiciones sociales; raza, religión, etc.

Cabe añadir a este significado, el sentido de *oportunidad añadida* que se le atribuye, por cuanto que representa una posibilidad de organización, planificación y actuación, que brindan un valor añadido a los sistemas de tratamiento y de acción educativa. En este sentido, nuestro Diccionario de la Real Academia Española (en su edición de 2001) considera que “diversidad” (del latín *diversitas-atris*) hace referencia a la variedad, desemejanza, diferencia. Pero la misma fuente señala que la variedad implica también, abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas (Real Academia Española, 2001, tomo I, 840).

El sujeto de la diversidad

La *condición de semejanza*, que se extiende a todos los seres humanos, constituye el fundamento esencial para el otorgamiento a todas y cada una de las personas de la igualdad en el disfrute de los derechos que constituyen el patrimonio común de la humanidad. Esta igualdad en el otorgamiento de los mismos derechos se inscribe dentro de la aceptación de la diferencia entre unas y otras personas: en un sentido genérico, todos y cada uno de nosotros somos peculiares y, por tanto, diferentes de los demás.

Pero existen, además, personas que, por su propia condición física, psíquica, funcional o contextual poseen especiales necesidades que revisten una mayor intensidad (Figura 2). Hacia tales personas que, por estar más necesitadas, deben recibir una atención más intensa para poder disfrutar de la proclamada igualdad de derechos, es a las que la sociedad y la educación deben mostrar una predilección más intensa, con la preocupación y el enfoque básico de que su vida transcurra en entornos lo más normalizados posible y con las personas de su núcleo familiar, social y grupo de edad.

Como ejemplos manifiestos de la imperiosa obligación social y educativa de atender a personas que muestran algún tipo de especial necesidad, mencionamos a dos personajes de gran repercusión en el mundo científico. Su realidad histórica y su trayectoria nos suscitan las cuestiones siguientes: ¿Puede imaginarse el valiosísimo tesoro que se hubiera perdido la humanidad si, cuando Albert Einstein presentaba en la escuela graves dificultades para la utilización del lenguaje y para memorizar contenidos, se le hubiera expulsado definitivamente y se le hubiera impedido continuar su propio proceso educativo?. ¿Cuán lamentable hubiera sido la inmensa pérdida que hubiera supuesto para la ciencia la recusación del profesor Stephen Hawking como profesor universitario, por sus problemas de movilidad y de uso de la expresión hablada?

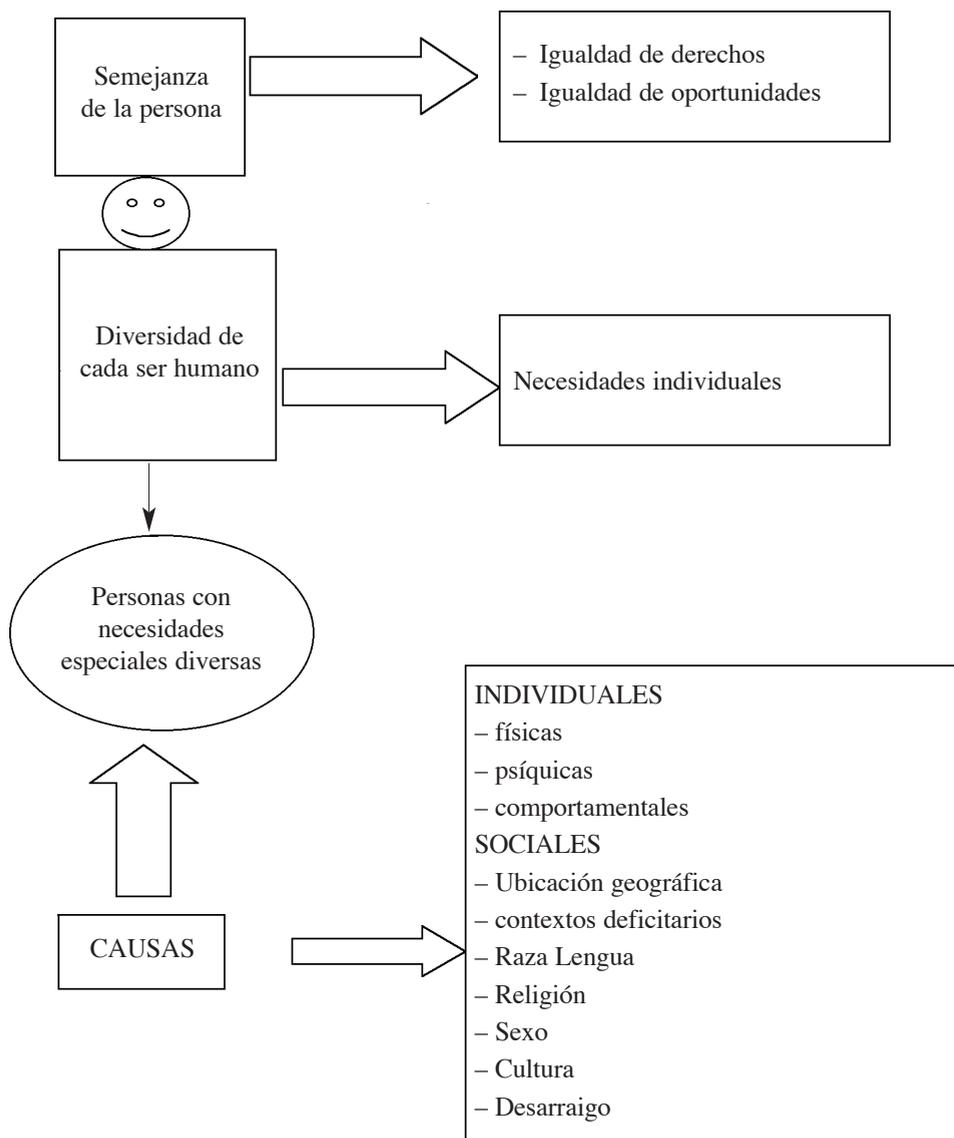


Figura 2. El sujeto de la diversidad.

Principios para una política de atención a la diversidad

La atención a la diversidad, en un mundo en continua transformación y en el que todos los seres humanos puedan convivir y desarrollar al máximo sus potencialidades, exige la desaparición de la injusticia y de la discriminación hacia cualquier per-

sona: consiguientemente, debe desaparecer de nuestro mundo la ignorancia de la diversidad, el miedo a convivir con la misma y los estereotipos vejatorios. La creación real de este nuevo mundo justo y solidario exige la puesta en acción de “una teoría política de la acción social que busque tanto comprender como contribuir a un mundo en continuo cambio” (Barton, 2000, 96). Nos referimos, en este trabajo, a la acción social necesaria en el tratamiento educativo de la diversidad.

Atención educativa al tratamiento de la diversidad

La diversidad, que caracteriza en la actualidad a la mayoría de los centros educativos y a las aulas de los mismos, plantea la necesidad de establecer un nuevo paradigma en la educación, en el que aparecen nuevos supuestos: entre ellos, cabe destacar el respeto a todos los alumnos y a sus individuales potencialidades y contribución (Stainback y Stainback, 1991). Este planteamiento supone pasar de la consideración de los alumnos diferentes como un problema, a su aceptación como una oportunidad que se brinda como estímulo para desarrollar la capacidad de resolver problemas.

La atención educativa a la diversidad ha de enmarcarse *dentro de una política general* que facilite el máximo desarrollo de las potencialidades de todo ser humano, de su inserción normalizada en los entornos físicos y sociales, y de su incorporación a la vida laboral y social: todo ello mediante la preparación de los espacios y de los sistemas respectivos, y con la dotación de los apoyos y ayudas que necesarias.

Frente al enfoque centrado exclusivamente en la problemática individual, se propone hoy en mayor medida un *enfoque ampliamente social*: “El tratamiento de cualquier diferencia como un ‘problema individual’ ha llevado a la proliferación de estrategias centradas en el individuo, hoy contestadas por considerar inadecuados los supuestos sobre los que se han articulado. La perspectiva individual ha provocado la necesidad de definir las necesidades educativas con respecto a las características del educando, lo que ha dado lugar a un tipo de respuesta que hoy se cuestiona por sus efectos negativos, tales como las etiquetas, el encuadre parcial de las respuestas, la limitación de las oportunidades, el mal uso de los recursos y la falta de compromiso para el cambio social” (Vega Fuente, 2004, 101).

El mismo autor se expresa en estos términos, al referirse a las personas con discapacidad: “El modelo social, en cambio, considera el fenómeno principalmente como un problema ‘social’, desde el punto de vista de la integración de las personas con discapacidad en la sociedad. La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el ambiente social. Por lo tanto, el manejo del problema requiere la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social. De aquí que, en realidad, la discapacidad se configura como una tema de índole político” (Vega Fuente, 2004, 102).

Pero, además de una política general que promueva la atención personalizada a la diversidad, la acción educativa debe adaptarse a las necesidades especiales persona-

les, para que cada alumno pueda desarrollar al máximo sus propias capacidades. Esto supuesto, si no se logra este desarrollo máximo personal “no ha de considerarse como un fallo de los alumnos, sino como un fallo de la *institución educativa* para atender a las necesidades de los mismos” (Lipsky y Gartner, 1991).

En cualquier caso, gran parte del éxito en el máximo desarrollo personal de cada alumno dependerá del enfoque básico que considere que la atención educativa a la diversidad ofrece características propias a las que debe atenderse de modo específico. Nos referimos, seguidamente, a los aspectos nucleares a los que ha de atender la atención educativa a la diversidad, a saber:

- Adaptaciones de acceso.
- Organización de centros para el tratamiento inclusivo.
- Requisitos de funcionamiento.
- Acción educativa especializada.

Adaptaciones de acceso

Tal vez la manifestación más genuina de lo que la inclusión implica sean las adaptaciones de acceso, que se llevan a cabo en una institución educativa para crear un entorno que permita a los alumnos con necesidades especiales poder recibir un tratamiento educativo de calidad con sus propios compañeros y compañeras del correspondiente grupo de referencia. Dichas adaptaciones tienen que ver con las *acomodaciones funcionales, espaciales, materiales o de comunicación, para la creación de entornos que permitan una utilización “normal” de los mismos por todas las personas, incluidas las que tengan necesidades especiales* (Figura 3).

a) Adaptaciones de acceso funcional

Tales adaptaciones hacen referencia a las acomodaciones que se realizan en la organización y planificación de una institución educativa para facilitar su utilización por usuarios que puedan necesitar atención a necesidades especiales. En definitiva, suponen una flexibilización del marco organizativo y de funcionamiento del centro con la finalidad señalada.

Un ejemplo de adaptación funcional puede ser la flexibilización de horario, según la cual puede permitirse que determinados alumnos inicien su jornada escolar con un horario diferenciado, que se acomode a sus propias necesidades. Otro ejemplo puede ser la diversificación de agrupamientos de alumnos, para permitir que se establezcan de modo distinto en unas u otras asignaturas o actividades.

b) Adaptaciones de acceso espacial

Estas adaptaciones tienen que ver con el acondicionamiento de espacios, que se preparan para que pueda efectuarse en ellos el tratamiento educativo en régimen de normalización a alumnos que tengan alguna necesidad especial.

Dichas adaptaciones pueden referirse a la facilitación del *acceso físico*. Aquí cabría incluir la colocación de rampas, la preparación de ascensores (con alfabeto Braille y con voz) y de interruptores adaptados, entre otras. También se incluirían en la facilitación de acceso físico el acondicionamiento del aula de audición y lenguaje, la sala de fisioterapia o rehabilitación, el acondicionamiento de mobiliario (sillas, mesas, etc.) y otras.

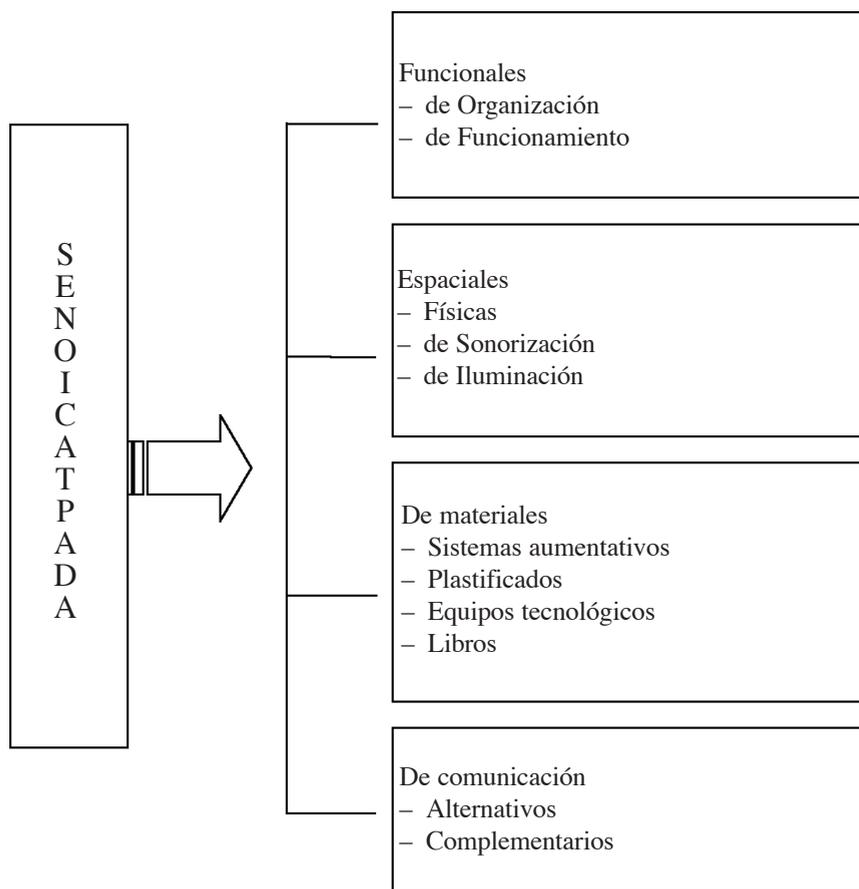


Figura 3. Adaptaciones de acceso.

La adecuada *sonorización* de espacios puede, también, ser de gran utilidad para evitar la producción de ruidos, ecos, vibraciones u otros fenómenos que pueden afectar a la sensibilidad y al comportamiento de determinados alumnos. La adecuada *iluminación* es, asimismo, un aspecto relevante del acondicionamiento espacial: se procurará, por tanto, dotar a las instalaciones de luz natural, iluminación suficiente, perspectiva visual, evitación de sombras, etc.

c) Adaptaciones de acceso a materiales

Dichas adaptaciones acomodan los materiales que se manejan en la acción educativa, para permitir su utilización por aquellas personas que tienen alguna especial necesidad: una vez adaptados, pueden ser usados convenientemente. De este modo, se logra poner en acción el principio de normalización aplicado a las circunstancias en las que es preciso emplear tales materiales.

Los *sistemas aumentativos* permiten ver y leer materiales didácticos que un alumno o alumna puede tener que manejar. Los *plastificados* pueden ser una adaptación conveniente para personas con necesidades especiales que necesitan que se protejan los materiales para que no se deterioren con el uso por algunos alumnos. El empleo de *materiales tecnológicos* adaptados (tanto del “hardware” como del “software”) puede, también, facilitar su utilización por personas que tengan alguna necesidad especial (por ejemplo, a través de un sintetizador de voz, puede manejarse un ordenador sin tener que tocar su teclado; la colocación de una regleta con el alfabeto Braille ayuda a la utilización de tales ordenadores por los ciegos, etc.)

La edición de *libros adaptados* es un hecho cada vez más frecuente. Así, una edición en Braille puede ser “leída” por quien tiene necesidades de visión o de audición; los libros hablados son, también, una excelente posibilidad para que puedan conocer su contenido quienes no pueden hacerlo por medio de la visión o, incluso, del tacto.

d) Adaptaciones de acceso a la comunicación

Todas aquellas adaptaciones que permiten la comunicación con personas que poseen alguna necesidad facilitan su inclusión en entornos escolares o académicos y, por tanto, promueven el tratamiento educativo integrado de las mismas. Aunque algunas de estas adaptaciones han sido ya mencionadas anteriormente, nos referimos aquí a dos sistemas básicos de adaptación para la comunicación, a saber: los alternativos y los complementarios.

Los *sistemas alternativos* de acceso a la comunicación permiten dicha comunicación sin la concurrencia del lenguaje convencional oral o escrito. Cabe aquí referirse a la comunicación a través de voz (por ejemplo, libros hablados, relojes que “dicen” la hora; ascensores que “hablan”, etc.). También se sitúan aquí las máquinas de Braille (para ciegos), el alfabeto dactilológico o lenguaje de signos (para sordos), el sistema Bliss (Bliss, 1965; Duch, 1988), el sistema pictográfico de comunicación y otros.

Los *sistemas complementarios* son los que completan o aumentan la comunicación oral propiamente dicha. Dentro de este bloque podemos referirnos a los audífonos, la palabra comentada, o los lenguajes bimodales (como la comunicación total de Benson-Sheaffer para sujetos autistas, que asocia palabras con gestos, correspondiendo cada gesto a una sílaba y reforzando las emisiones correctas de forma inmediata).

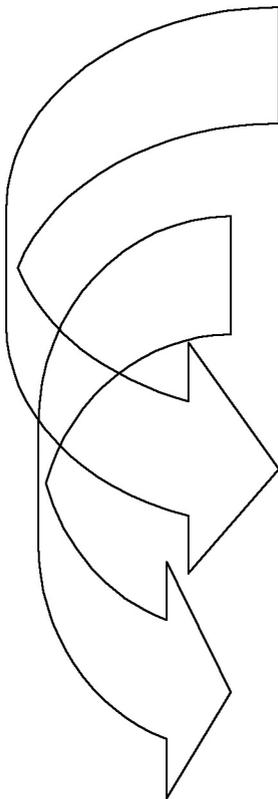
Organización inclusiva de centros

Cualquier propuesta que requiera cambios e innovaciones para mejorar la calidad de la educación exige forzosamente modificar la organización de los centros educativos (Tirado, 1996; Thomas, Walter y Webb, 1998). Tal organización de los centros educativos para tratar en ellos de modo inclusivo la diversidad es un proceso que requiere la colaboración de todas las diferentes instancias implicadas. Pero en este proceso la función de *liderazgo de los profesores y educadores* es de trascendental importancia (Peterson y Hittie, 2003). En el proceso de reorganización de centros educativos parece oportuno tener en cuenta los ocho *principios básicos* que señala Michael Fullan, a saber (Fullan, 1977) (Figura 4):

- 1) *El cambio no puede imponerse*, sino que necesita una modificación voluntaria de creencias, destrezas y comportamientos de las personas implicadas.
- 2) *El cambio no es lineal*, sino que puede haber estancamientos y, a veces, incluso, hasta aparentes retrocesos: para que el proceso vaya asentándose sólidamente, a los primeros pasos seguirá una evaluación antes de dar los siguientes.
- 3) *Los problemas son realmente nuestros amigos*: la indagación, la constante valoración, el análisis y la autorreflexión de problemas y soluciones son críticas para que las mejoras logradas se consoliden.
- 4) *Acción y visión han de ir juntas*: a través de la acción en una determinada dirección adquirimos experiencia suficiente para crear una visión comprensiva; pero la visión sólo puede compartirse con la acción si se da el esfuerzo solidario de todos los miembros del grupo.
- 4) *Los esfuerzos individuales y colectivos deben equilibrarse*: aunque debe promoverse la definición y aceptación compartida de la visión y de los valores, la iniciativa y el pensamiento individual son fundamentales para el progreso individual y para la transformación colectiva.
- 5) *Deben arbitrarse estrategias de arriba-abajo y de abajo-arriba*: las actuaciones de las Administraciones y autoridades educativas han de convivir y concordar con las acciones y propuestas de ejecutores de la acción educativa: más concretamente, de los profesores, personal especializado y asistencial, padres y estudiantes.
- 6) *Los esfuerzos de los centros educativos han de conectarse con la realidad de la propia comunidad y de la sociedad*: los centros educativos han de servir a las necesidades sociales y de la comunidad, y ésta debe potenciar la acción de los centros educativos ubicados en ella o a los que acuden sus propios integrantes.
- 7) *Cada persona ha de ser un agente de cambio*: cada persona implicada o interesada en la acción educativa, especialmente cada profesor o educador, ha de asumir la responsabilidad de ayudar a construir una organización capaz de facilitar el cuestionamiento y la renovación individual y colectiva; de lo contrario, tal renovación no se producirá.

A pesar, sin embargo, de las dificultades que conlleva la transformación de las propias instituciones educativas para atender adecuadamente la diversidad, no faltan opiniones optimistas respecto a tal transformación. En tal sentido se pronuncia Salvador Mata (1999), al afirmar: “*Se vislumbra en el interior de estas instituciones un rayo de luz, que hace posible disipar las tinieblas. Este rayo de luz nace de la conciencia personal, como análisis inmanente, y se acrecienta en la relación interpersonal, como motor del cambio*”. Dicho autor considera que las instituciones educativas constituyen auténticos instrumentos de desarrollo personal si:

- Facilitan y potencian la interacción personal y se constituyen en comunidad de aprendizaje;
- Su funcionamiento se desarrolla mediante el consenso y el diálogo; Son gérmenes de innovación y de transformación social;
- Adoptan una organización adhocrática y centran su atención en los clientes;
- Coordinan su acción con la desarrollada por otras instituciones en forma colaborativa.



Principios básicos (M. Fullan, 1997)

- El cambio no puede imponerse
- El cambio no es lineal
- Los problemas son nuestros amigos
- Acción y visión irán juntas
- Esfuerzos individuales y colectivos equilibrados
- Convivencia estrategias arriba-abajo y abajo-arriba
- Conexión con la comunidad y la sociedad
- Cada persona será un agente de cambio

Medidas de flexibilidad organizativa

- Agrupamientos flexibles
- Grupos diversificados
- Horarios abiertos
- Promoción según ritmo personal

Centros, como instrumentos de desarrollo personal (F. Salvador, 1999):

- Facilitan interacción (como unidades de aprendizaje)
- Promueven diálogo y consenso
- Son gérmenes de innovación y cambio social
- Adoptan organización adhocrática (al servicio de los clientes)
- Se coordinan con otras instituciones

Figura 4. Organización inclusiva de centros educativos

Los sistemas de organización convencional de centros y aulas no son apropiados para acomodarse a las peculiaridades individuales que implica la atención a la diversidad. Por el contrario, la diversidad exige una acción educativa con una organización flexible acomodada a las características personales de los alumnos, especialmente de los que muestran necesidades especiales. La flexibilidad organizativa de centro y aulas requerirá la adopción de medidas tales como las siguientes, algunas ya mencionadas en las adaptaciones funcionales:

- Agrupamientos flexibles
- Grupos diversificados
- Horarios abiertos
- Promoción ajustada al ritmo de desarrollo individual.

Requisitos básicos para el tratamiento educativo

Un adecuado tratamiento de la diversidad exige solucionar los problemas a los que se enfrentan las personas con necesidades especiales. Las actuaciones han de ir orientadas a resolver o, al menos, paliar, las dificultades que tales necesidades producen. Se describe seguidamente, los requisitos a los que una acción educativa basada en la atención a la diversidad ha de atender, (Figura 5):

- Aceptación y conocimiento de la diversidad en sus distintas manifestaciones
- Compromiso del profesorado
- Participación de las diversas instancias implicadas e interesadas
- Dotación de los recursos materiales y personales necesarios
- Promoción de la integración e inclusión
- Excepcionalidad del tratamiento segregado

a) Aceptación y conocimiento de la diversidad en sus distintas manifestaciones

Aunque la diversidad es un hecho evidente en sí mismo, la aceptación de la misma requiere, generalmente, un cambio de actitud en la sociedad, en general, y en la educación, en particular. Ello es así dado que todavía quedan personas, incluso, profesores, que, sin dudar la realidad de la diversidad, consideran que las personas con necesidades especiales deben recibir una atención educativa en situaciones y entornos especiales, sin incluirlos en grupos con personas que no muestren tales necesidades especiales (Palacios, 1987).

Hoy es un hecho que, dentro del centro educativo y del aula, existe una gran diversidad de alumnos, ya que unos se diferencian de otros en múltiples aspectos tales como accesibilidad a instalaciones y mobiliario, ritmo de desarrollo, estilo de aprendizaje, procedencia cultural y otros múltiples aspectos.

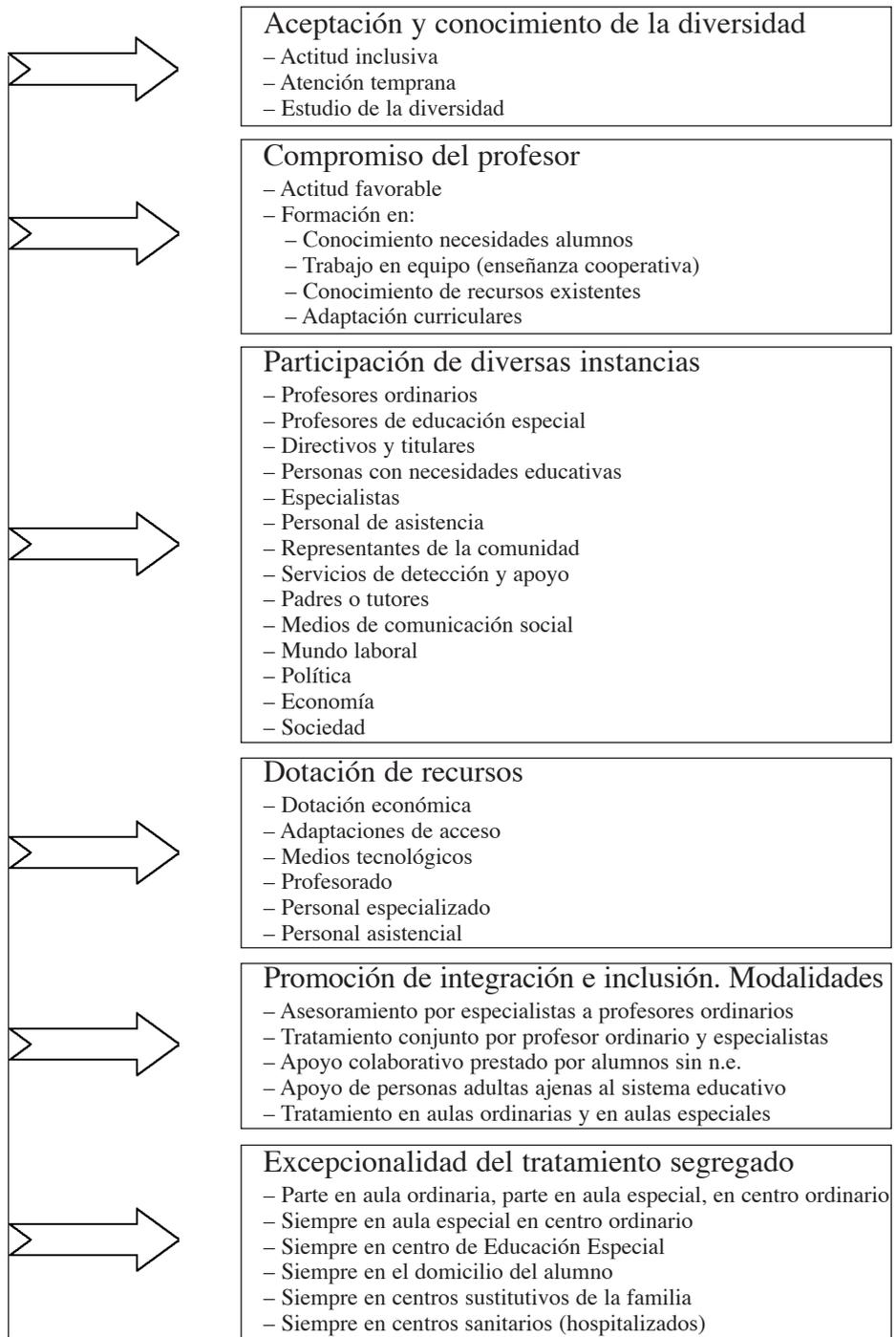


Figura 5. Requisitos básicos para el tratamiento educativo de la diversidad.

La aceptación coherente y funcional de la diversidad exige la *detección y tratamiento temprano* de la misma, dado que una actuación precoz puede paliar mejor las dificultades existentes e incrementar el éxito en los resultados. En esta detección temprana el papel de los padres y el de los profesores pueden ser fundamentales pues, por su iniciativa o propuesta, puede acudirse a los servicios especializados que realizarán el oportuno diagnóstico (Abel, 1984; Crittenden, 1989; Gútez Cuevas, 2005).

El conocimiento de las características y problemática que implica la diversidad y su tratamiento educativo es una necesidad permanentemente puesta de manifiesto por los profesores, que deben enfrentarse en el aula a situaciones en las que desconocen la peculiar diversidad de alumnos que, cada vez en mayor medida, requieren un tratamiento adecuado a sus necesidades especiales.

b) Compromiso del profesorado

Es imprescindible que el profesorado adopte una actitud generalmente favorable hacia la integración e inclusión de alumnos y alumnas con necesidades especiales dentro de grupos formados por quienes son de su propio grupo de referencia: es decir, de su misma edad, su localidad o barrio, etc. (Gento Palacios, 2006). Sin embargo, la realidad pone de manifiesto que, frecuentemente, los profesores muestran una predisposición no favorable al tratamiento inclusivo de la diversidad y ello es, generalmente, debido a que desconocen la forma de proceder adecuadamente y a que no están suficientemente informados de los recursos necesarios con los que pueden contar.

Pero, además de adoptar una actitud favorable hacia la diversidad, el profesorado necesita ser adecuadamente formado para una atención educativa a la misma. La realidad pone, generalmente de manifiesto, que la falta de profesores convenientemente preparados para hacer frente a la atención educativa a la diversidad es una realidad muy extendida (Cooper y Kurtts, 2004; Dendra, Durán y Verdugo, 1991; García, García., García y Rodríguez, 1992).

Esta formación del profesorado debe tratar, no sólo de crear actitudes positivas hacia la atención educativa a la diversidad, sino también de entrenarlos en el empleo de las destrezas y habilidades convenientes. Será, asimismo, objeto de atención en dicha formación de profesorado la promoción de trabajo en equipo o enseñanza cooperativa entre profesores de diferentes materias, con profesores de apoyo y con otros profesionales especialistas o de asistencia (Ferreiro Gravié, 2004; Ferreiro Gravié y Calderón Espino, 2003; Sapon-Shevin, 1990).

Pero, para que el tratamiento de la diversidad sea una realidad que funcione adecuadamente y logre las metas deseadas, es preciso, ante todo, que se prepare a los profesores *para asumir voluntariamente las necesarias adaptaciones* al servicio de las particulares necesidades de cada alumno (Duquette y Stodel, 2004) y para adaptar las situaciones de partida y el currículum a las especiales necesidades de los alumnos (Snyder, Garriot y Aylor, 2001). Debe, por tanto, formarse a los profesores para la selección de objetivos, actividades y prácticas de evaluación (Bauer y Shea, 2003, 45).

Debe, también, corregirse mediante la formación (inicial y en ejercicio) el temor que muchos profesores experimentan ante la inclusión, debido a su *falta de conocimiento de las dificultades y necesidades de los alumnos* que han de atender. Con el fin de transferir inmediatamente a la acción educativa la formación recibida, parece conveniente, además de una bien planificada preparación inicial, la ejecución de programas de *formación en ejercicio del profesorado, cuando sea posible en su propio centro* (Arnaiz Sánchez, Haro Rodríguez y Blázquez Navarro, 1998, 262).

En definitiva, debe prepararse a los profesores para la elaboración y puesta en acción de un *Plan o Programa de Educación Individualizado* para cada alumno, especialmente para aquellos que requieran un trato especialmente personalizado. Claro que, para ello, habrán de contar con los *necesarios recursos*, incluidos los de personal de apoyo y de especialistas.

Pero, además de su función pedagógica, *los profesores deben ser preparados para asumir, también, su rol de líderes sociales* en la atención a la diversidad. Así, pues: “Los educadores y educadoras socialmente comprometidos han de asumir que su intervención no se agota en el cambio individual, sino que han de intentar cambiar las condiciones sociales que provocan las desigualdades, la marginación o la descompensación social” (Vega Fuente, 2004, 105).

c) *Participación de las diversas instancias implicadas e interesadas*

La *actuación conjunta* de todas las instancias implicadas requiere que todas las personas que inciden sobre aquéllas que tienen especiales necesidades han de actuar de modo coordinado, para poder prestar la atención necesaria del modo más efectivo y sin que creen desconcierto o desajustes en quienes reciben su ayuda. En este sentido, es preciso que las propias personas en proceso de desarrollo educativo actúen de acuerdo a sus propios educadores, así como que ambos grupos lo hagan en coordinación con los especialistas que intervienen, los servicios que se prestan, los propios padres y hasta la sociedad en general.

Esto requiere, no sólo que los profesores ordinarios y los de Educación Especial han de trabajar colaborativamente para atender a las necesidades especiales de sus alumnos, sino que debe, también, potenciarse la intervención del resto de personal de la institución y de otros sectores, tales como padres, servicios que intervienen en la detección o apoyo, y otras instancias sociales (Mitchell, Duell y Cook, 2004). Además de los padres o tutores de personas con necesidades especiales, debe contarse con la participación de los directivos y —en su caso— titulares de los centros (cuando estos sean privados), de las personas que las cuidan y de aquéllas que las defienden, ayudan y protegen. También parece conveniente contar con la colaboración de representantes de la comunidad en la que se inserta el centro educativo: tales representantes pueden plantear las necesidades que tiene y las oportunidades que ofrece la propia comunidad.

La colaboración entre profesores ordinarios y de Educación Especial ha sido considerada como el predictor más importante para el éxito en el tratamiento de alum-

nos con necesidades especiales. Y, cuando los profesores trabajan en estrecha colaboración con los padres, los avances obtenidos en alumnos que muestran necesidades especiales suelen resultar más elevados (Dueñas Buey, 1991).

De modo particular debe destacarse la necesidad de que las propias personas que tienen necesidades especiales de la índole que sea han de participar activamente, tanto para poner de manifiesto las atenciones que precisan, cuanto para organizar los recursos necesarios, diseñar programas de ayuda y valorar resultados. Y, por supuesto, ha de abrirse la posibilidad de que las personas “diversas” participen en la mayor medida posible en todas las esferas de la vida social (Vega Fuente, 2004, 104).

La participación en la acción educativa de la diversidad se extiende, por tanto, a cuantas instancias ejercen o pueden ejercer alguna influencia en la misma: “En este sentido, la acción educadora no puede desentenderse de la familia, ni de los medios de comunicación social, ni del mundo laboral, ni de la opinión pública, ni de cualquier otro elemento que pueda apoyar o limitar la calidad de vida de esas personas, entre las que destacan la política y la economía” (Vega Fuente, 2004, 98).

d) Dotación de los recursos materiales y personales necesarios

Una atención educativa adecuada a la diversidad necesita poner a disposición de la misma los *recursos materiales* que faciliten el acceso y la inserción de personas con necesidades especiales en los entornos en que se desarrolla la acción educativa. La creciente autonomía financiera de los centros hace necesaria la disponibilidad, incluso, de recursos económicos a disposición del centro, que éste puede utilizar según sus necesidades.

La dotación de los recursos materiales necesarios exigirá la realización de las adaptaciones de acceso que sean precisas para el adecuado tratamiento de cualquier tipo de diversidad, pues difícilmente puede llevarse a cabo la atención educativa acomodada a ésta si no se facilita, previamente, el acceso de los alumnos a las instalaciones y materiales que han de utilizar.

Además de tales recursos materiales que permitan la inserción o inclusión de todas las personas (incluidas las que muestren necesidades especiales), es preciso prever la necesaria dotación de los *recursos tecnológicos* que potencien dicha inclusión y el desarrollo de la capacidad de cada persona (UNESCO, 2000).

La atención requerirá, asimismo, un incremento en el número de *profesores*, pues el número de éstos ha de ser menor cuando los alumnos con necesidades especiales reciben educación en régimen integrado e inclusivo. Pero se necesitan, también, *otros recursos personales de apoyo*, a partir de especialistas que faciliten dicha acción educativa: entre ellos, cabe referirse a los servicios de orientación, profesores de apoyo, profesorado de enlace (entre la familia y la comunidad), profesores de Educación Especial o pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje, logopedas, fisioterapeutas, etc.

Junto al necesario personal especializado, una institución educativa enfocada al tratamiento inclusivo de la diversidad habrá de contar con el *personal asistencial* preciso, que dependerá del tipo de necesidades de los alumnos en ella acogidos.

Con el fin de crear espacios en los que se disponga de los recursos y servicios necesarios para atender a la diversidad, en nuestro país se ha propuesto una *organización territorial por sectores*. Esta sectorización alude al establecimiento de servicios de ayuda, especialmente orientados a quienes tienen alguna necesidad especial, que se sitúan dentro de un sector o área geográfica determinada. Con ello se pretende aproximar tales servicios al lugar donde desarrollan ordinariamente su vida tales personas, así como brindar con mayor efectividad dichos servicios a las instituciones de dicho sector que intervienen en el tratamiento de la diversidad.

Algunos de estos servicios pueden ser los de atención ambulatoria, de rehabilitación, de equipos multiprofesionales, etc. También se pretende que cada sector tenga una red completa de centros (de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Educación de Adultos, aparte de otros de enseñanzas especializadas –especialmente los de idiomas–), Centros de Profesores, Equipos Psicopedagógicos, Servicios de Orientación y de Apoyo y Servicio de Inspección Educativa (Peñañiel Martínez, 2004, 63).

e) *Promoción de la integración e inclusión*

La necesidad, hoy generalmente reconocida, de que las personas con necesidades especiales convivan con las de su propio grupo lleva, ineludiblemente, a la promoción de la integración y la inclusión, también y sobre todo en los ámbitos y circunstancias de carácter educativo. Traemos aquí, como ejemplo, las manifestaciones de una joven adolescente con necesidades especiales, que realizó con motivo de la visita que un grupo de muchachos y muchachas con tales necesidades realizó al Parlamento Europeo, el 3 de noviembre de 2003: “Estamos totalmente satisfechos de estar integrados en el sistema de educación ordinario en nuestro país. Lo más importante es estar con otros adolescentes” (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2005).

La convivencia plena y en los mismos entornos de alumnos con o sin necesidades especiales parece ser, por tanto, la opción más deseable para el adecuado tratamiento educativo de la diversidad: “Las escuelas inclusivas enfatizan, así, el sentido de la comunidad para que en las aulas y en la escuela todos tengan sensación de pertenencia, se sientan aceptados, apoyen y sean apoyados por otros miembros de la comunidad escolar, al tiempo que satisfacen sus necesidades educativas” (Arnaiz Sánchez, 1996, 26).

Aplicado a la educación, el término “inclusión” significa “que los estudiantes con deficiencias acuden a las escuelas de su entorno, y que las acomodaciones individualizadas, las adaptaciones curriculares y otros apoyos acompañan a los estudiantes en las aulas ordinarias y en todas las actividades del centro escolar (comedor, transporte, reuniones de estudiantes y otras)” (Snell, 1998, 78).

La realidad de los sistemas educativos pone, generalmente, de manifiesto que la integración educativa total o inclusión funciona generalmente bien en Educación Infantil y Primaria; pero presenta algunos *problemas en Educación Secundaria* (particularmente con alumnos entre los 11 y los 16/18 años): parece probable que tales problemas se deben, no sólo a las particulares características de estos alumnos y alumnas,

sino también a la inadecuada preparación de este profesorado para abordar oportunamente la diversidad (Agencia Europea para la Educación Especial, 2005). También debe tenerse en cuenta que en este nivel educativo suelen incrementarse las diferencias en el rendimiento escolar entre alumnos sin necesidades especiales y otros con ellas.

Un problema que, frecuentemente, se plantea en la opción por el tratamiento educativo integrado o inclusivo es el relativo a *quién debe asumir la responsabilidad de elegir una opinión integrada o segregada*, en su caso: ¿deben decidirlo los padres, la Administración educativa, la Inspección o Supervisión educativa, los equipos multi-profesionales, etc.?. Esta cuestión puede plantear algunos problemas de carácter jurídico, además de los organizativos y pedagógicos.

Otra cuestión que afecta seriamente a la integración o inclusión es la relativa al *número de alumnos por grupo clase o profesor*, tanto de los que muestran necesidades educativas como de los que no parecen mostrarlas. Se afirma, generalmente, que el número de ambos tipos debe ser reducido; pero ello dependerá también de los recursos y apoyos que se establezcan. En nuestro país se considera que, en general, no parece conveniente que en un aula ordinaria se sitúen más de dos alumnos con necesidades especiales, en un grupo que puede alcanzar un máximo de 22 (en Educación Infantil), 25 (en Educación Primaria) o de 30 (en Educación Secundaria): todo ello sin perjuicio de la dotación de profesorado y personal asistencial y de apoyo que sea necesario.

Pero, aun cuando el concepto teórico de integración en educación –al menos en su sentido de totalidad o integralidad– hace referencia a la ubicación de alumnos con necesidades especiales entre los de su grupo de referencia, a todos los efectos, en la práctica la forma en que se produce la integración puede adoptar diferentes modalidades. Aunque los límites de este artículo no permiten una descripción pormenorizada, mencionamos siquiera seguidamente los tipos en que tal integración se realiza, a saber:

- Asesoramiento de especialistas a profesores ordinarios
- Tratamiento educativo conjunto en el aula por el profesor ordinario y por especialistas
- Apoyo colaborativo prestado por alumnos sin necesidades educativas
- Apoyo específico de personas adultas ajenas al sistema educativo
- Tratamiento educativo en aulas ordinarias y de necesidades en espacios distintos

Aunque la realidad suele determinar el tipo de integración por la que se opta en cada circunstancia, el que resulta más acorde con el enfoque de integración o inclusión total es aquella en la que el tratamiento educativo se lleva a cabo dentro del aula ordinaria, con alumnos del grupo de referencia y con la intervención de profesores ordinarios y de especialistas (UNESCO, 1995).

f) *Excepcionalidad del tratamiento educativo segregado de la diversidad*

La propuesta de tratamiento educativo en régimen de integración o inclusión de personas con necesidades especiales se basa, sobre todo, en razones de carácter

social (Ferguson, Meyer, Jeanchild, Juniper, y Zingo, 1992; Florián y Rouse, 2004; Meijer, 2003a y 2003b). Las experiencias educativas que se van llevando a cabo de acuerdo con dicho régimen parecen poner de manifiesto que, cuando se cuenta con los recursos necesarios de todo tipo (lo que, a la postre, hace cambiar las actitudes contrarias a dicha integración o inclusión), los resultados son satisfactorios y hasta, en algunos aspectos, superiores al tratamiento en régimen de segregación: y ello no sólo para alumnos con necesidades especiales, sino para todos ellos.

Sin embargo, si las razones de tipo social parecen persistir para la integración o inclusión de todas las personas con necesidades especiales, las de tipo pedagógico pueden aconsejar, en casos de especial profundidad en tales necesidades, la conveniencia de llevar a cabo un tratamiento educativo segregado. Asumiendo, por tanto, que esta segregación sólo resulta tolerable cuando las necesidades especiales son de naturaleza profunda o muy profunda, pueden aparecer distintos grados o niveles de tratamiento segregado. Mencionamos seguidamente aquellos que se presentan con mayor frecuencia en los sistemas educativos. Según ellos, los alumnos con necesidades especiales se encuentran en las situaciones siguientes:

Están durante *parte de la jornada escolar en el aula ordinaria y parte de la misma en un aula especial dentro de un centro ordinario* (éste es el caso, por ejemplo, de las “aulas de enlace”, que en la Comunidad de Madrid se han puesto en marcha para alumnos inmigrantes que no conocen la lengua de nuestro país).

- Están *siempre en un aula especial que está situada dentro de un centro ordinario*.
- Están *siempre en centros de Educación Especial*.
- Son atendidos *siempre en el propio domicilio de cada alumno*.
- Son atendidos *en centros sustitutivos de la propia familia* (por ejemplo, los “centros de acogida”).
- Reciben tratamiento educativo y terapéutico *en los centros sanitarios* donde están en régimen de hospitalización.

Acción educativa especializada

Sin perjuicio de proponer la actuación educativa integrada e inclusiva, en la mayor medida posible, y de subrayar la necesidad de que la normalización se extienda a todas las áreas y ámbitos en los que se desarrollan los seres humanos, es preciso asumir que el tratamiento educativo de la diversidad exige, por su misma naturaleza, una acción educativa especializada, que permita a cada persona desarrollar al máximo sus capacidades del modo más conveniente y adecuado a su perfil personal (Fleming, Wolery, Weinzierh, Venn, y Schroeder, 1991). Aunque los límites de este artículo no permiten una descripción pormenorizada, como actuaciones concretas que reclama esta actuación educativa específica, mencionamos seguidamente las siguientes (Figura 6):

- Acomodación metodológica
- Acomodación curricular

- Atención a la diversidad en la fase postescolar
- Transición de la escuela al empleo

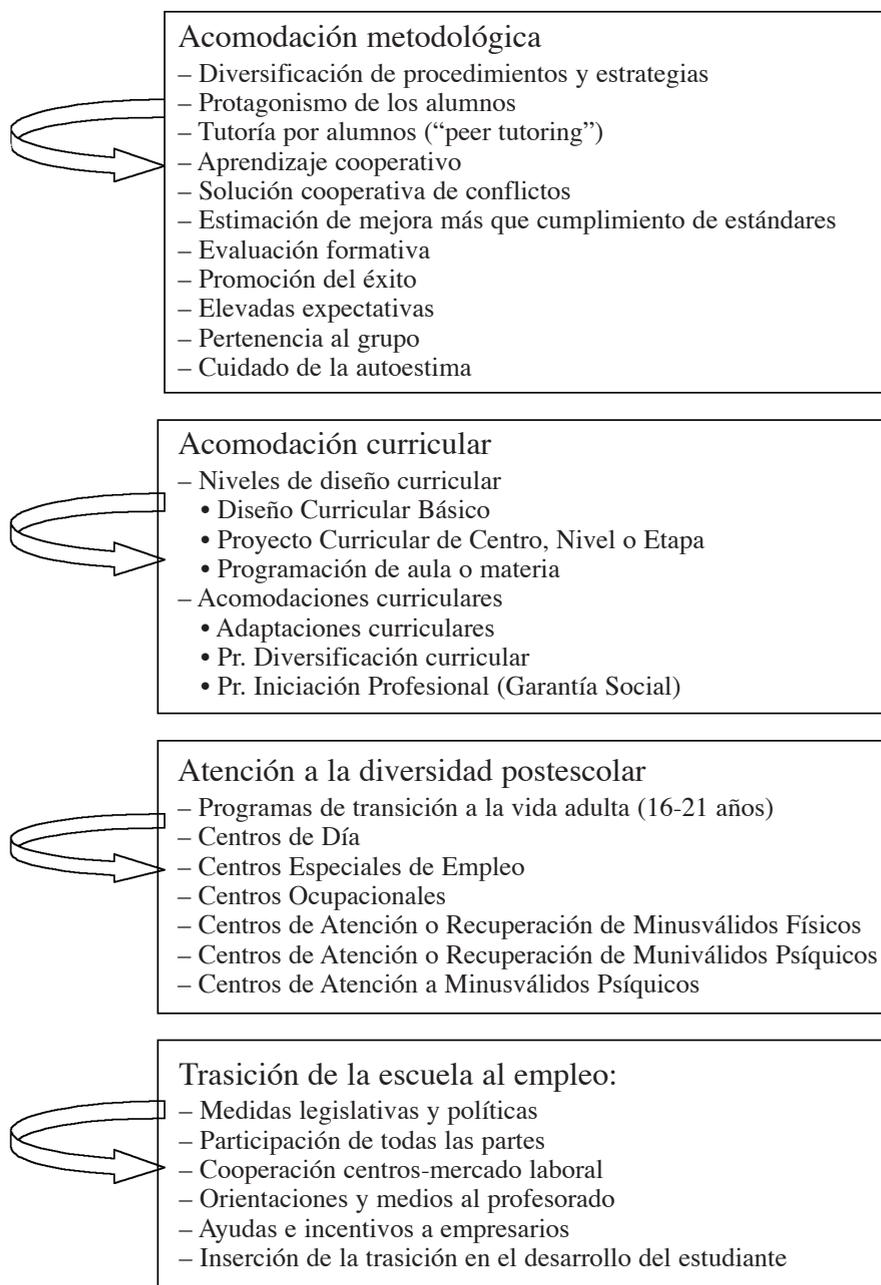


Figura 6. Acción educativa especializada.

En conclusión, se pone de manifiesto que, si el conocimiento de la diversidad de las personas es un requisito para un tratamiento educativo de calidad que se ajuste a la peculiaridad individual de cada ser humano, es necesario también un contexto de justicia social para la promoción de la igualdad de oportunidades para todos. Supuesta la concurrencia de tales requisitos, los responsables del funcionamiento de centros escolares y los educadores deben arbitrar las medidas activas que se describen para que este tratamiento educativo de la diversidad responda a las exigencias de calidad, preferiblemente en entornos inclusivos.

Referencias bibliográficas

- ABEL, E.L. (1984). "Prenatal effects of alcohol". *Drug and Alcohol Dependence*, 13, 1-10.
- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (2005). *Educación Inclusiva y Prácticas en el Aula en Educación Secundaria (Informe Resumen)*. Madrid: Autor.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27, 25-34.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P., HARO RODRÍGUEZ, R. de y BLÁZQUEZ NAVARRO, I. (1998). Haciendo más integradoras las aulas de Educación Infantil. *Enseñanza*, 16, 249-263.
- BARTON, L. (2000). Análisis social de la discapacidad: ¿romanticismo o realismo? *I Congreso Internacional de Necesidades Educativas Especiales* (Granada, España), 85-97.
- BAUER, A.M. y SHEA, T.M. (2003). *Inclusion 101*. Baltimore, Maryland: Paul Books.
- BLISS, C. (1965). *Semantography (Blissymbolics)*. Sydney (Australia): Semantography Publications.
- COOPER, J.W. y KURTTIS, S.A. (2004). Non traditional adults becoming special education teachers. *AERA Annual Meeting* (San Diego, April, 12-16).
- CRITTENDEN, P.M. (1989). Teaching maltreated children in the preschool. *Topics in Early Childhood Special Education*, 9 (2), 16-32.
- DENDRA, M.R., DURÁN, B.R. y VERDUGO, A. (1991). Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial*, 2, 47-48.
- DUEÑAS BUEY, M.L. (1991). *La Integración Escolar: Aproximación a su Teoría y a su Práctica*. Madrid: UNED.
- DUQUETE, Ch. y STODEL, E.J. (2004). Elements of a successful school experience for students with Fetal Alcohol Spectrum Disorder (FASD). *AERA Annual Meeting* (San Diego, April, 12-16).
- FERGUSON, D.L., MEYER, G., JEANCHILD, L., JUNIPER, L. y ZINGO, J. (1992). Figuring out what to do with the grownups: how teachers make inclusive work for students with disabilities. *Journal of the Association for Persons with Sever Handicaps*, 17, 218-226.
- FERREIRO GRAVIÉ, R. (2004). *Estrategias Didácticas del Aprendizaje Cooperativo*. México, D.F.: Trillas
- FERREIRO GRAVIÉ, R. y CALDERÓN ESPINO, M. (2003). *El ABC del Aprendizaje Cooperativo*. México, D.F.: Trillas (3ª reimpresión).
- FLEMING, L.A., WOLERY, M., WEINZIERL, C., VENN, M.L. y SCHROEDER, C. (1991). Model for assessing and adapting teacher's role in mainstreamed preschool settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 11 (1), 85-98.
- FLORIAN, L. y ROUSE, M. (2004). Inclusion and achievements: the effects of inclusive schooling on SEN and non-SEN student achievement in mainstreaming schools. *AERA Annual Meeting*, San Diego, April, 12-16.

- FREDERICKSON, N. y CLINE, T. (2000). *Special Education Needs Inclusion and Diversity*. Buckingham: Open University.
- FULLAN, M. (1997). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. New York: Falmer Press.
- GARCÍA, J.N., GARCÍA, M., GARCÍA, M.J. y RODRÍGUEZ, C. (1992). Modificación de las actitudes de los estudiantes de magisterio hacia la integración escolar de los alumnos con n.e.e. *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial*, 3, 13-55.
- GENTO PALACIOS, S. (2006). Tratamiento educativo de la diversidad. GENTO PALACIOS, S. (Editor). *II Jornadas Internacionales de Atención a la Diversidad en Europa y América*. Madrid: Editor, 43-115.
- GÚTIEZ CUEVAS, P. (2005). *Atención Temprana*. Madrid: Complutense.
- LIPSKY, D.K. y GARTNER, A. (1991). Achieving full inclusion: placing the students at the center of educational reform. STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (Edits.). *Controversial Issues Confronting Special Education. Divergent Perspectives*. Needham Heights, MA.: Allyn and Bacon, 3-12.
- MEIJER, C.J.W. (Editor) (2003a). *Special Education across Europe in 2003: Trends in Provision in 18 European Countries*. Middelfart (Denmark): European Agency for Development in Special Needs Education.
- MEIJER, C.J.W. (Editor) (2003b). *Inclusive Education and Classroom Practices*. Middelfart (Denmark): European Agency for Development in Special Needs Education.
- MITCHELL, L.M., DUELL, O. y COOK, R. (2004). General and special education teacher's barriers to inclusion. *AERA Annual Meeting* (San Diego, April, 12-16).
- PALACIOS, J. (1987). El papel de las actitudes en el proceso de integración. *Revista de Educación, número extraordinario*, 209-215.
- PEÑAFIEL MARTÍNEZ, F. (2004). Currículum escolar y atención a la diversidad. CUEVAS LÓPEZ, M., DÍAZ ROSAS, F., FUENTES VIÑAS, A.M. y PAREJA FERNÁNDEZ DE LA REGUERA, J.A. (Coords.). *Atención a la Diversidad y Calidad Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 55-83.
- PETERSON, J.M. y HITTIE, M.M. (2003). *Inclusive Teaching*. Boston: Pearson Education.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe. (22ª edición).
- SALVADOR MATA, F. (1999). *Didáctica de la Educación Especial*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- SAPON-SHEVIN, M. (1990). Student support through cooperative learning. STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (Eds.). *Support Networks for Inclusive Schooling: Interdependent Integrated Education*. Baltimore: Paul Brookes, 65-79.
- SAPON-SHEVIN, M. (2001). Schools for all. *Educational Leadership*, 58 (4), 34-39.
- SNELL, M.E. (1998). Characteristics of Elementary School classrooms where children with moderate and severe disabilities are included: a compilation of findings. VITELLO, S.J. y MITHAUG, D. (Edits.). *Inclusive Schooling*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 76-99.
- SNYDER, L., GARRIOT, P. y AYLOR, M. (2001). Inclusive confusion: putting the pieces together. *Teacher Education and Special Education*, 24 (3), 198-207.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1991). Schools as inclusive communities. STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (Eds.). *Controversial Issues Confronting Special Education: Divergent Perspectives*. Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.
- SUCH, P. (1988). Últimas tendencias del Sistema Blis. BASIL, C. y PUIG DE LA BELLACASA, R. (Dir.). *Comunicación Aumentativa*. Madrid: INSERSO.
- THOMAS, G., WALKER, D. y WEBB, J. (1998). *The Making of the Inclusive School*. London: Routledge.
- TIRADO, V. (1996). Características de la diversidad en la ESO. *Aula de Innovación Educativa*, 12, 51-56.

- UNESCO. (1995). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. (Salamanca). Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO. (2000). *Information and Communication Technologies in Education for People with Special Needs* (Meeting of Experts, Moscow, February, 18^t-19th).
- VEGA FUENTE, A. (2004). El movimiento de la discapacidad: nuevo reto educativo. CUEVAS LÓPEZ, M., DÍAZ ROSAS, F., FUENTES VIÑAS, A.M. y PAREJA FERNÁNDEZ DE LA REGUERA, J.A. (Coords.). *Atención a la Diversidad y Calidad Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 97-109.
- VITELLO, S.J. (1998). The law of inclusion. VITELLO, S.J. y MITHAUG, D. *Inclusive Schooling*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 24-34.

Referencias digitales

- Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayuda Técnica (CEAPAT), del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: www.ceapat.org
- Educational Training and Youth in the European Union: www.europa.eu.int/pol/educ/index-em.htm
- European Agency for Development in Special Needs: www.enropean-agency.org
- Discapnet, iniciativa para el fomento de la integración social y laboral de personas con discapacidad, patrocinada por la Fundación ONCE y el Fondo Europeo para el Desarrollo Regional: www.dicapnet.es
- ISAAC (International Association of Augmentative and Alternative Communication): www.isaac-online.org
- Report on Inclusive Education and Pupil Achievement in the UK: www.dfes.gov.uk/search/results
- UK national curriculum adaptation and assessment: www.nc.uk.net/ld/gg
- UNESCO: www.unesco.org

Correspondencia con el autor:

Samuel Gento Palacios
UNED, Facultad de Educación
C/ Senda del Rey, 7. 28040-Madrid
E-mail: sgento@edu.uned.es