

Facilitadores de la inclusión.

Inclusion Facilitators.

Josefina López López

Licenciada en Pedagogía

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208

Recepción: 20/06/2012

Aceptación: 21/09/2012

Resumen.

Tratamos en este artículo del concepto de inclusión, aclarando su significado y señalando las necesidades más destacadas. Consideramos la atención individualizada a individuos que poseen una discapacidad de cualquier tipo y la que requieren aquellos otros que son minoría dentro de una cultura mayoritaria, a saber, estudiantes cultural y lingüísticamente diversos. Hacemos hincapié sobre la importancia de las adaptaciones curriculares individualizadas y se proporcionan un modelo para su construcción y algunas estrategias que permitirían una atención especializada a estudiantes cultural y lingüísticamente diversos.

Palabras clave: Discapacidad, alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos en riesgo, alumnos de minorías, marginación, educación inclusiva, educación especial.

Abstract.

We pay attention to the concept inclusion in this issue, trying to clarify its meaning, pointing out the most remarkable needs. We take into consideration individualized attention to subjects with any kind of disability and to pupils who belong to minority in a majority culture, that is, culturally and linguistically diverse pupils. We highlight the importance of individualized curricular adaptations and we provide a pattern for its elaboration as well as some strategies that could allow a specialized attention to pupils of culturally and linguistically diverse minorities.

Keywords: Disability, special-needs pupils, at-risk pupils, pupils from minorities, marginalization, inclusive education, special education.

Introducción.

Las diferencias individuales han traído de cabeza a educadores e investigadores desde tiempo inmemorial. La idea de una atención particularizada a cada alumno fue, por ejemplo, el objetivo de la educación individualizada –compensada con la denominada socializada–, dirigida a los alumnos considerados dentro de la mal llamada “normalidad”. Tal vez pudiera ser éste un lejano precedente de la educación inclusiva, pues, tanto entonces como ahora, la preocupación de investigadores y educadores ha incidido directamente, con más o menos insistencia, en la problemática que presentan los alumnos con discapacidades de todo tipo, alumnos a quienes, por cierto, se les ha ido aplicando diferentes apelativos encaminados siempre a evitar la discriminación y la vejación que supone el uso de términos como

“subnormalidad”. Hoy hablamos de discapacitados o, mejor aún, de alumnos con necesidades educativas especiales.

Es así como apareció la polémica de si estos alumnos deben ser escolarizados en centros específicos de Educación Especial, o si, por el contrario, deben asistir a centros ordinarios. En los países occidentales se ha resuelto escolarizar a todos los niños en clases ordinarias, solución que ha pasado por un proceso que va desde la agrupación (basada en una pretendida homogeneidad) de alumnos con necesidades educativas especiales en clases específicas de centros ordinarios, a cargo de un profesor especialista (escuela de la discriminación), a otra de atención a la diversidad o escuela de la integración y, de esta, a la escuela de la inclusión, que ha terminado aceptando las diferencias de todos los alumnos (García, 2004). En esta última escuela, el profesor se ha de encargar de motivar y estimular el aprendizaje de todos los alumnos, sirviéndoles de apoyo para que consigan tomar decisiones en torno a su propio aprendizaje. *“Debe fomentarse la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad”* (García, 2004, 605).

Esta nueva visión –la de escolarizar a los alumnos con necesidades educativas en centros ordinarios– se conoció, a lo largo de los años ochenta, como *integración*, término referido a la escolarización de los niños con discapacidades en situaciones escolares no restrictivas, aunque, en realidad, sólo significó la admisión de los niños con alguna discapacidad en una sección especial dentro de una escuela ordinaria. Actualmente, se ha generalizado el concepto de *inclusión*, el cual sugiere una postura más relevante y avanzada de la integración, si bien lo que con ambos términos se ha pretendido ha sido proporcionar a los niños una educación tan común como sea posible. Se trata de evitar la segregación, pues, como afirman Stainback y Stainback (1995) *“Si esta segregación puede romperse en el sistema escolar público y todos los estudiantes pueden ser educados en la estructura de la educación general, estaremos en camino de romper la segregación en la sociedad en general”*; de evitar la segregación, decimos, aunque en grados diferentes: desde una integración puramente física, en la que los integrados no toman parte en actividades con los otros niños, a una integración donde los chicos actúan en común con los demás, pero sólo en actividades desarrolladas fuera del aula y de ahí a una integración más completa, en la que los niños toman parte en el programa ordinario aunque con objetivos diferenciados.

Se trata de acoplar a los niños en clases regulares, aunque haya que construir para cada uno de ellos un plan de adaptación curricular (ACI). Cada niño dispone, por tanto, de la posibilidad de seguir el programa académico de la clase ordinaria, a la vez que recibe apoyo especial fuera de ella, es decir, recibe una enseñanza separadamente del grupo clase al que pertenece. No es sino la aplicación más universalizada del concepto creado por autores como Stainback y Stainback (1992), lo que ha implicado realmente un cambio de paradigma, que ha llevado la responsabilidad de la educación de alumnos con necesidades educativa especiales desde el individuo a la escuela. Hablamos de una escuela que no rechace a ningún niño por la naturaleza y extensión de sus necesidades especiales; una escuela que tenga siempre en cuenta las necesidades particulares de cada individuo; una escuela capaz de experimentar soluciones nuevas que puedan responder a las necesidades de todos los alumnos, organizando el programa de estudios,

declarando nuevas misiones, aceptando visiones nuevas, organizando grupos de estudio, todo ello integrado en el funcionamiento normal de la escuela; una escuela capaz de modificar sus estructuras para adaptarse mejor a las necesidades educativas de todos sus alumnos; una escuela que responda a las demandas de las familias de los niños con dificultades de aprendizaje; una escuela capaz de actuar sobre la singularidad de la persona. Una escuela, en fin, libre de cualquier tipo de discriminación, porque se base no tanto en el concepto de eficacia cuanto en el derecho de cada niño a asistir a una escuela libre de cualquier tipo de marginación.

El concepto de inclusión.

En la literatura actual podemos encontrar definiciones diversas del término inclusión o educación inclusiva. Desde la sencilla definición, por ejemplo, de Blecker y Boakes (2010), para quienes *La educación inclusiva se define como la educación de los estudiantes con discapacidades en programas de educación general con compañeros no discapacitados*, a otras más sofisticadas, como la de Lалуvein (2010), quien afirma que la inclusión no es un mecanismo para situar a los jóvenes educativamente desaventajados más bien en el sistema general que en escuelas especiales, sino que implica un modelo global de escuela enfocado a las relaciones sociales y a la producción de significado buscado a través de la negociación entre padres, profesores y niños. *Permitiendo experiencias para ser compartidas por miembros más o menos experimentados, la "comunidad de la práctica", con su modelo social más que didáctico para la resolución de problemas, funciona como un mecanismo para el cambio, ofreciendo una incrementada participación y el cambio de las creencias y asunciones existentes.*

Y es que la inclusión es todavía un término escurridizo, ya que hay que entenderla más bien como un instrumento para luchar por una sociedad inclusiva, una sociedad en la que se consiga acabar con cualquier tipo de discriminación, una sociedad en la que se pueda decidir cuáles sean las necesidades que hay que atender y la manera de conseguirlo; todo ello, con la mayor participación posible de los implicados, tanto a nivel social como escolar y comunitario. Porque la inclusión no es sólo para los estudiantes que sufren alguna discapacidad, sino para todos los estudiantes, para los profesores, para los padres, para los miembros de la comunidad; todos han de sentir que pertenecen a una misma sociedad (Rios-Rojas, 2011). Es, como dicen Falvey, Givner y Kimm (1995), *una forma de vida, una forma de vivir juntos, basada en la creencia de que cada individuo es valorado y pertenece*. Porque incluir significa formar parte de algo, estar inserto en la totalidad y las escuelas deben transformarse en centros que reclamen para sí a los estudiantes en riesgo, a los discapacitados, a los sin hogar, etc., etc. Por eso las autoras mencionadas no se deciden por una definición concreta, sino que abogan por una reestructuración de la educación, reclamando un gran compromiso que requiere creer que cada niño puede aprender y tener éxito y que la diversidad nos enriquece a todos, pues los discapacitados pueden aprovecharse de las interacciones con los no discapacitados; creer que los aprendices calificados como en riesgo de fracaso pueden romper ese riesgo implicándose en una comunidad de aprendices a la que todos pueden contribuir, pues el aprendizaje efectivo es el resultado de la colaboración y el esfuerzo de todos los implicados.

El principio fundamental en el que se apoya la educación inclusiva no es, pues, otro que el que todas las escuelas deben proporcionar a todos y cada uno de los alumnos una educación tan ordinaria como sea posible, adaptándose a las necesidades de cada uno. No es sino la aplicación del principio de individualización llevado a las últimas consecuencias. Pero, como la UNESCO (2001) sostiene, *la educación inclusiva está interesada en 'todos' los aprendices, centrándose en aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como aquellos con necesidades educativas y discapacidades, niños de minorías étnicas y lingüísticas, etc.*

Se entiende, por tanto, que las escuelas inclusivas deben tener como política la de no hacer excepción alguna en relación con la admisión de alumnos por razón de sus necesidades educativas, sea por la presencia de alguna discapacidad, sea por razón de diferencias lingüísticas, étnicas, etc. La escuela ha de ser el lugar par la educación de todos los niños. Porque se reconoce que las necesidades de cada alumno son atendidas mejor bajo la rúbrica de la escuela inclusiva. De esta manera, aquellos alumnos con discapacidades severas, para los que se requiere la presencia de profesionales especialistas (terapeutas, psicólogos, profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica...), deben poder recibir la asistencia necesaria dentro de las instituciones ordinarias. La educación inclusiva es, desde luego, algo más que un tratamiento momentáneo, es un proceso a través del cual todo el personal de la escuela busca las soluciones oportunas y necesarias para que todos los niños sean educados de manera tan normal como sea posible.

Cuando se habla de educación inclusiva no se trata solamente de señalar una cuestión de eficiencia, o puramente económica, sino que se afirma el derecho de cualquier niño a asistir a una escuela ordinaria sin discriminación de ningún tipo, es decir, se plantea una cuestión moral. Es más, se aboga por una reestructuración de la educación para adaptarla a las necesidades de todos los alumnos, renunciando a una escuela en la que, una vez cubiertas las necesidades básicas, dejara sin sentido el intentar que todos los niños tuvieran éxito en la medida de sus propias capacidades. Es, además, un derecho reclamado desde hace tiempo por los padres de alumnos con dificultades de aprendizaje, pues saben que estos niños van a tener que encontrar un lugar aceptable en la sociedad, habiendo experimentado antes la exclusión social en la escuela.

Es una cuestión importante para los niños que padecen alguna discapacidad, pero también permite ayudar a los llamados 'en riesgo' y a los que disponen de recursos limitados. En este sentido, se entiende que la educación inclusiva depende realmente de la capacidad de la escuela y de los profesores para innovar y atacar de frente el mundo de las diferencias. Pero también la escuela debe enseñar a sus alumnos a respetar al otro y a conocer la singularidad de los seres humanos; en esta escuela, los alumnos deberían ser capaces de atender y respetar la diferencia, deberían aprender a respetar una diversidad que encontrarán indefectiblemente en la sociedad en la que han de vivir.

Necesidades.

Una buena cantidad de investigación se ha desarrollado en los últimos tiempos, señalando la tendencia internacional hacia la implantación de la educación inclusiva (Ruijs y otras, 2010). Estas autoras, por su parte, no encontraron relación entre la educación inclusiva y el funcionamiento académico y socioemocional de los estudiantes típicos. Otros investigadores se han centrado en los intereses que muestran los profesores acerca de la inclusión y sobre los apoyos que, en su criterio, son necesarios en las clases inclusivas (Horne y Timmons, 2009). Toda esta investigación ha puesto en evidencia la existencia de algunas variables que afectan a la práctica de la educación inclusiva en las clases. Se ha sugerido que una clase inclusiva requiere un entrenamiento previo y un desarrollo profesional continuo por parte de los profesores; que precisa de un tiempo adicional de planificación; que demanda una disminución de la 'ratio' de alumnos con necesidades educativas especiales, incluso limitándolos a tres por clase, y que reclama proporcionar ayudas al profesor ordinario, recursos económicos adicionales y un fuerte apoyo de los directores y demás miembros del personal implicado. Asimismo, en la investigación de Blecker y Boakes (2010) los profesores con más de siete años de experiencia señalaban la necesidad continuada de apoyo administrativo, un mayor tiempo para la planificación y oportunidades de desarrollo profesional. Por su parte, Ainscow y Sandill (2010) han considerado las condiciones organizativas necesarias para la focalización y desarrollo de elementos cruciales para la adopción de sistemas educativos que tiendan a los valores inclusivos, de entre los cuales consideran esencial el papel del liderazgo en el fomento de culturas inclusivas.

Para atender estas y otras necesidades, la escuela debe ser reestructurada, de tal manera que –como se recoge en la literatura- los profesores trabajen con grupos heterogéneos y cooperativos de estudiantes, porque estas estrategias son más efectivas para el aprendizaje; que los educadores proporcionen a sus alumnos modelos individualizados de currículo, de evaluación y de instrucción; que los estudiantes, el personal de la escuela, los padres y toda la comunidad escolar colaboren en el diseño y desarrollo de una educación efectiva para todos los alumnos; que se proporcione a los estudiantes, por parte de todos los implicados, abundantes oportunidades para usar el pensamiento divergente y para ser creativos, y, finalmente, que el personal de la escuela enseñe a los alumnos habilidades sociales, tales como situaciones en las que puedan interactuar y en las que se relacionen unos con otros y en las que se desarrollen relaciones de amistad.

Se trata, en concreto, de descubrir nuevas formas de organización que traten de paliar o incluso eliminar los factores que dificultan la acción escolar. Así, una inadecuada o insuficiente preparación del profesorado; debe responsabilizarse a las universidades y a las escuelas de una especial preparación de los profesores para que sean capaces de bregar con estudiantes diversos y desarrollar en aquellos habilidades con las que responder ante los diferentes estilos de aprendizaje y las diferentes necesidades educativas. De igual forma, las escuelas están conformadas como organizaciones compartimentadas, de forma que es difícil en ellas promover la colaboración y la coordinación de los recursos, las ideas y las acciones; es así que se planifica el currículo atendiendo más al nivel en que los alumnos se encuentran por razón de su edad que a las evaluaciones de las necesidades individuales. También, la resistencia a perder la tradición o cultura de la escuela; hay que pasar de una cultura fragmentada a otra inclusiva, lo cual requiere la actuación de nuevos agentes de cambio capaces de desarrollar nuevos rituales, nuevas tradiciones,

nuevos símbolos y nuevas prácticas. Y además, finalmente, como ya hemos apuntado, un pobre liderazgo; un liderazgo que lleve a los agentes de cambio a darse cuenta y a reconocer la complejidad del cambio y el tiempo que se requiere para que éste se produzca; muchas veces no son capaces de unir diferentes iniciativas o de comunicar a otros los beneficios de estas iniciativas para alcanzar metas globales; en ocasiones incluso son incapaces de afrontar los conflictos que ineludiblemente acompañan estas iniciativas de cambio.

Thousand y Villa (1995) han presentado unos factores que ayudan a gestionar el cambio y de los que destacamos tres. El primero es la creación y adopción de una visión basada en tres asunciones, a saber, que todos los alumnos son capaces de aprender, que todos deben ser educados en las escuelas de la comunidad y no en escuelas separadas y que el sistema escolar es el responsable de encontrar y atender las necesidades únicas de todos los alumnos. Esto se lleva a cabo mediante estrategias como *compartir con otros los fundamentos del cambio*, basándose en los intereses y creencias acerca de la educación inclusiva; esos intereses y creencias han de ser informados a los profesores de formas diversas: mediante el desarrollo profesional, la distribución de lecturas especializadas seguidas de discusiones, diálogos cara a cara, foros de discusión, videgrabaciones, visitas a centros educativos en los que funcione la educación inclusiva, etc.; *implicar a todos* los grupos interesados en el examen de la misión actualmente declarada y reformularla para apoyar a todos los estudiantes, y *fomentar la educación inclusiva* estimulando al personal y a los alumnos para que se transformen en innovadores y pioneros en la promoción de esta nueva filosofía.

El segundo factor es el fomento de las habilidades necesarias para responder a las necesidades de todos los alumnos, pero de forma colectiva, es decir, basadas en la colaboración; todos deben disponer de las oportunidades suficientes para acceder a las habilidades de otros; los educadores necesitan entrenamiento, práctica guiada, retroalimentación y oportunidades para resolver problemas con otros colegas. Parece que son muchos los profesores que declaran no haber recibido el entrenamiento preciso para actuar en clases y escuelas en las que esté implantada la educación inclusiva

El tercer factor lo constituye el conjunto de incentivos para implicar a todos en la educación inclusiva, pues, sin motivación, *el resultado puede ser pasivo y la resistencia activa*. Y una motivación basada mucho más en incentivos intrínsecos que extrínsecos, es decir, que la gente está motivada más por sus emociones, valores, creencias y lazos sociales con colegas que por fuerzas externas. Se trata de promover el espíritu de cuerpo; de premiar más a los equipos que a los individuos; de permanecer más cerca de los otros profesores y de los estudiantes, aprendiendo lo que hacen bien y apoyándolo y de preguntar a los interesados qué incentivos valoran más.

De acuerdo con el cuarto factor, han de tomarse en consideración los recursos, sean materiales, técnicos u organizativos (el tiempo es un recurso organizativo de primer orden) y, sobre todo, los recursos humanos, cuidando exquisitamente todo el mundo de relaciones con adultos y niños, y redefiniendo el papel del profesor a través de la estructuración de su acceso a los recursos. Y, sobre todo, cambiando sus responsabilidades en la acción educativa; así, compartiendo responsabilidad con los

profesores de educación especial y otro personal en la enseñanza de los niños asignados, buscando el apoyo del profesor de educación especial y de otro personal cuando experimenta alguna necesidad, planificando y enseñando colaborativamente con los otros miembros del personal y de la comunidad para descubrir las necesidades individuales de los aprendices y entrenando a los alumnos para que se apoyen unos a otros.

Todo ello habría de converger –quinto factor- en una planificación del proceso de cambio bien reflexionada y comunicada: cómo, con quién y en qué secuencia de pasos o etapas se formularía, se comunicaría y se pondría en marcha el cambio. Habría que preguntarse, además, por los beneficios que se obtendrían, los principios en que se apoyaría y las precauciones que deberían tomarse.

Puede darse el caso, sin embargo, de que el sistema en su conjunto posea una visión, los incentivos y recursos necesarios y un plan de acción, pero, si los educadores no se creen capaces de responder a las necesidades de sus estudiantes, el resultado será más bien la ansiedad debida a que dudan de su propia habilidad para ser buenos profesores. Tanto los profesores como los estudiantes deben conformar un cuerpo que trabaje colaborativamente, de forma que sean capaces de tener acceso al trabajo de los otros y compartir con ellos sus habilidades de enseñanza. Los educadores necesitan entrenamiento, práctica guiada y retroacción para resolver con sus colegas los problemas de la enseñanza y hacer de la innovación una nueva cultura, porque entiendan que es muy importante para su crecimiento profesional y el de sus alumnos. Pero, en el caso de la educación inclusiva más que en ningún otro, el entrenamiento nunca termina; la gente necesita una continua renovación a través del entrenamiento

Las adaptaciones curriculares como instrumento para la inclusión.

El proceso de inclusión, sin embargo, requiere algo más que valores compartidos referidos a los alumnos y a sus aprendizajes; requiere también capacidad de innovación y de adaptación de la enseñanza, es decir, que los profesores han de ser, por un lado, agentes de innovación por su cercanía al escolar y su brega diaria con los problemas de la diversidad y de las diferencias, pero, por otra parte, son obstáculos para que los cambios necesarios se produzcan porque están poderosamente afincados en los modos tradicionales de instrucción. De aquí la importancia que reviste conocer las formas y funciones de las adaptaciones curriculares y el proceso de toma de decisiones cuando aquellas son necesarias.

Las adaptaciones curriculares no son sino modificaciones que se hacen en los contenidos del currículo y en el proceso de enseñanza, destinadas a los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en clases ordinarias. En ellas se ajustan o modifica bien la propia enseñanza, bien el ambiente de aprendizaje, bien los materiales curriculares, para permitir el logro personal de todos los alumnos y su participación, al menos parcial, en las diferentes actividades de clase. Con ellas, se ayuda al estudiante individual a compensar las dificultades de tipo intelectual, físico, sensorial o de conducta; se le permite utilizar las habilidades que posee para la adquisición de otras nuevas; se puede prevenir las discrepancias entre las habilidades que posee y los contenidos que debe manejar en la clase ordinaria; se puede reducir el nivel de abstracción de la información que reciben en la clase

ordinaria, haciéndolo relevante para su futuro, y permite crear una cierta acomodación entre los estilos de aprendizaje del alumno y de enseñanza del profesor.

De esta manera, los profesores toman decisiones constantemente acerca de lo que ha de adaptarse, modificarse, clarificarse o reconfigurarse, ya sea en la enseñanza, ya en el currículo. El modelo de Udvari-Solner (1995) propone los pasos siguientes:

a) Identificar y discutir las metas y objetivos educativos individuales que conviene destacar en las diferentes situaciones y actividades de enseñanza en la clase regular.

b) Trazar un perfil del alumno en cuestión y articular en torno a él las expectativas de logro en las actividades de enseñanza; un diálogo sobre el particular ayuda a establecer una visión compartida de la implicación del alumno en el aprendizaje.

c) Acordar qué se debe enseñar, es decir, cuál debe ser el contenido de la actividad de enseñanza, el tema o unidad de estudio.

d) Establecer cómo enseñar, o sea, determinar si el alumno puede participar activamente en las actividades de clase y alcanzar los mismos resultados esenciales que los compañeros no discapacitados sin ningún tipo de modificación. En caso negativo, se pasaría a la siguiente etapa.

e) Diseñar las adaptaciones apropiadas o seleccionarlas de entre las ya utilizadas en casos anteriores. Para ello, se selecciona el plan instructivo, se elige el formato de lección, se escogen las estrategias de enseñanza específicas para el estudiante, se deciden las metas curriculares para esa lección, se prepara el ambiente físico y social de la clase, se diseñan los materiales adecuados y se seleccionan los apoyos naturales y los planes de supervisión.

f) En el caso de que las estrategias de adaptación no fueran lo efectivas que se esperaba, se diseña una actividad alternativa.

g) Finalmente, se evalúa la efectividad de la adaptación o adaptaciones.

Cuando un profesor tiene que diseñar una ACI, tiene que considerar que no siempre será necesaria; el equipo docente debe de identificar los momentos en que el alumno puede tomar parte en la lección sin hacer modificaciones en relación con lo diseñado para la clase ordinaria y cuando puede alcanzar similares resultados que sus compañeros de aula. Si en estos casos se formulara una ACI, se estaría apoyando innecesariamente al alumno. Si, por el contrario, se espera que el alumno no alcance los resultados deseados en las mismas actividades que sus compañeros no discapacitados, es más probable que las adaptaciones estén justificadas.

El docente tendrá que plantearse si cambiando el plan preconcebido aumentará la participación del alumno en las actividades de enseñanza-aprendizaje; así, podrá programar actividades dirigidas a la totalidad de la clase, a un grupo medio, a un pequeño grupo dirigido o no por el docente, o a la instrucción uno a uno, el trabajo independiente, el aprendizaje de compañeros o los grupos de aprendizaje cooperativo. Estos planes pueden tener efectos sobre cómo se enseña y sobre cómo se espera que los aprendices participen: el grupo pequeño y el aprendizaje mediado por compañeros pueden facilitar la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales; el aprendizaje en grupos dirigidos por el profesor permite el contacto profesor-estudiante o alumno-alumno más que en el gran grupo o que, desde luego, en el trabajo independiente; el aprendizaje mediado por compañeros,

incluyendo el aprendizaje cooperativo, proporciona oportunidades para crear habilidades sociales, mejorando la participación y la iniciativa del alumno.

Cabe considerar también si cambiando el formato de la lección, es decir, cómo se imparte la información y cómo el estudiante toma parte en el aprendizaje, podrá modificarse el nivel y la calidad de la participación del alumno; si será mejor el formato de exposición por el profesor o el modelo exposición-demostración-práctica; si es útil el formato de lección basado en el contenido, el basado en la actividad, el basado en la experiencia o el referido a la comunidad para facilitar la participación de los alumnos con discapacidades. Estos formatos refuerzan o extienden el contenido tratado o hacen que el alumno aplique la información previamente enseñada o discutida. Lo importante es que hacen algo que les ayuda a asimilar los conceptos o las habilidades que se quiere que aprendan.

Igualmente el profesor puede tomar en cuenta cambios en su forma de enseñar, en su estilo de enseñanza; de esta manera puede emparejarse mejor al estilo de aprendizaje del alumno; tal vez así se incremente la participación y la comprensión del estudiante. Porque el estilo de enseñanza afecta a la necesidad que los alumnos con discapacidades tienen de disponer de una ayuda complementaria (profesor o profesora de educación especial). La forma de comunicarse del profesor, sea a través del lenguaje oral, por estímulos de diverso tipo, por diferentes mensajes, por retroacción correctiva, por preguntas, por la secuencia de la instrucción, etc. forman parte del estilo de enseñanza y requieren una reflexión profunda por parte del profesor. En realidad, cuando un docente cambia su estilo de enseñanza para adaptarse al alumno, está generando estrategias de enseñanza efectivas específicas de ese estudiante concreto.

Igual se puede decir de los cambios que introduce el profesor en los objetivos de aprendizaje, en el uso de materiales o en el ambiente de clase. Se entiende que los alumnos adquirirán diferentes niveles de conocimiento y lo usarán en diferentes grados de competencia; por eso, los objetivos de aprendizaje han de formularse de manera flexible para individualizar los objetivos de la lección dirigida al grupo de estudiantes. Estos objetivos pueden ser modificados formulándolos de forma menos compleja, usando aplicaciones más funcionales, reduciendo los estándares de ejecución, ajustando el ritmo de la lección o adaptando los criterios de evaluación. De igual manera se puede ajustar el ambiente social de la clase o cambiar las reglas sociales; ello puede producir mayores niveles de satisfacción y más posibilidades de crecimiento personal; se cambia, por ejemplo, el tiempo dedicado a las discusiones y conversaciones en clase, se es más permisivo con los ruidos y conversaciones en los períodos de trabajo, se varían los tiempos de instrucción, etc. También, se puede intentar introducir cambios en los materiales de enseñanza; los estudiantes con necesidades especiales pueden utilizar los mismos materiales que sus compañeros de clase con ciertas variaciones o tendrán que diseñarse materiales específicos para ellos. Se puede, por tanto, crear o cambiar materiales haciéndolos más fácilmente manipulables, más concretos, más tangibles, más simplificados; en pocas palabras, más adaptados al estilo de aprendizaje del aprendiz.

En definitiva, la inclusión requiere que, muchas veces, el alumno con discapacidades necesite altos niveles de apoyo, asistencia o intervención y estas necesidades pueden variar de un día para otro y de una a otra lección. Es preferible, siempre que

se pueda, el uso de apoyos que pueda ofrecer el profesor ordinario o compañeros más destacados. De todas formas, el tipo de apoyo que se proporcione al alumno para que participe activamente en la actividad en cuestión debe ser tomado en consideración desde el momento en que se diseña la lección. Incluso hay autores que consideran que, cuando el apoyo adicional es necesario, este puede ser proporcionado por diversos miembros de la comunidad escolar (compañeros, tutores, orientadores, psicólogos, etc.).

Atención a los alumnos cultural y étnicamente diversos.

Por otra parte, las sociedades actuales se enfrentan a problemas cada vez más complejos acerca del tratamiento de las diferencias, debido esencialmente a la globalización y a las corrientes migratorias. Las ricas experiencias y las diferentes perspectivas de los alumnos procedentes de etnias y culturas diversas constituyen, sin embargo, oportunidades poderosas para que todos aprendan más, aunque de maneras diferentes, en ambientes distintos y con tipos variados de personas; porque cada alumno tiene el poder de servir como vigoroso recurso para los demás en una sociedad cada vez más diversa y cambiante. Todo debe de ser contemplado desde una perspectiva global que nos permita contemplar a los alumnos cultural y lingüísticamente diversos y a sus familias como recursos que proporcionen múltiples y variadas oportunidades de enriquecimiento personal. Los estudiantes que aprenden a trabajar colaborativamente con sus compañeros de distintas culturas estarán mejor preparados para desenvolverse en medio de una sociedad tan compleja y variada como la actual.

Ya en 1992, Zeichner resumía de la literatura los elementos clave para la enseñanza de alumnos de minorías: tener clara su propia identidad cultural y étnica, comunicar altas expectativas, comprometerse con la igualdad de todos los alumnos, dejar de ver a los demás alumnos como 'el otro', proporcionar a los estudiantes un currículo desafiante y habilidades de alto nivel, hacer el contenido impartido significativo en un ambiente colaborativo, hacer que los alumnos vean las tareas de forma significativas, incluir en el currículo perspectivas de todos los grupos etnoculturales, unir el currículo a los recursos culturales que los alumnos de minorías aportan a la escuela, enseñar la cultura de la escuela a la vez que mantiene el sentido de la identidad cultural del alumno, estimular a los padres para que se impliquen en la educación de los alumnos y, finalmente, implicarse en las cuestiones políticas que fuera de la clase se dirigen a alcanzar una sociedad más justa y humana.

Pero las escuelas proporcionan a menudo a los alumnos de orígenes cultural y lingüísticamente diversos una enseñanza diferente de aquellos otros que pertenecen a la mayoría dominante; la enseñanza que se proporciona a aquellos es de menor calidad debido a que, o bien se les sitúa en grupos inferiores, por ejemplo, de lectura, o bien se les saca fuera de la clase para que reciban una instrucción de remedio. Otras veces se les discrimina a través de la evaluación, porque no se tiene en cuenta su lengua materna ni se considera la fortaleza de sus culturas respectivas ni las lenguas de sus hogares. A veces, incluso se les asignan bajas expectativas, proponiéndoles lecciones poco interesantes y nada desafiantes.

Existe una serie de factores que se pueden considerar críticos en relación con el éxito que este tipo de estudiantes consiguen en la escuela. Entre ellos podemos

señalar el nivel socioeconómico de las familias, asociado a veces con otros factores como el estatus de inmigrante; la educación previa adquirida y el absentismo escolar en el país de origen; la edad de entrada en el sistema ordinario del país receptor (factor íntimamente asociado al aprendizaje de la lengua de dicho país); la falta de motivación para la asimilación de la nueva cultura; inmigrados sin acompañante adulto y los que lo hacen en familias monoparentales. Muchas veces, además, se suelen incluir varias procedencias culturales, religiosas y lingüísticas como un solo grupo, cuando se trata de culturas variadas; por ejemplo, el grupo de los inmigrantes procedentes de países de habla española. La realidad es que las diferencias que se pueden observar entre los estudiantes cultural y lingüísticamente diversos, en relación con los aborígenes, no se deben tanto a la falta de habilidad para aprender de estos alumnos como a las diferencias en la calidad de la enseñanza que reciben en la escuela.

Hay, finalmente, que advertir que existe una amplia gama de otros complejos factores que determinan que un buen número de estudiantes sea considerado 'en riesgo', factores que en la mayor parte de los casos caen fuera del ámbito de intervención del profesor: drogas, crimen, pobreza límite, etc. Lo que los maestros sí deben hacer ineludiblemente es procurar la erradicación de prácticas de enseñanza inefectivas, aprendiendo y aplicando un buen número de estrategias que le permitan en cada momento utilizar la más adecuada para conseguir que su enseñanza sea lo más efectiva posible. Consideramos, a continuación, algunas.

En primer lugar, la consideración por el profesor de altas expectativas para sus alumnos (Good, 1995); es decir, que les presente materiales y actividades desafiantes, de forma que transmita a los alumnos la creencia de que son capaces de resolver cuestiones y realizar actividades que requieren no una simple repetición de informaciones transmitidas por el profesor o por los materiales de estudio, sino que exigen de ellos la formación de opiniones, la indagación, el uso de habilidades de análisis, evaluación, hacer conexiones o gestionar apropiadamente el tiempo. Por ejemplo, el 'enactivism' propuesto por Li, Clark, and Winchester (citado por Li, 2010), nuevo paradigma que ofrece un nuevo marco para la comprensión e interpretación del aprendizaje más abarcador que los modelos conductista y constructivista, apoyándose en la tecnología y centrándose en la importancia que la acción posee para la cognición.

Esas altas expectativas pueden completarse con el uso de materiales curriculares culturalmente relevantes, de manera que los estudiantes puedan practicar el lenguaje, el pensamiento y diversas habilidades (esencialmente de lectura y escritura) en situaciones reales y significativas. De esta forma se dan cuenta de que los profesores valoran y aprecian adecuadamente su lengua y su cultura, al incorporar en el currículo materiales que reflejan la herencia racial y las contribuciones que estos grupos étnicos pueden haber hecho a la cultura autóctona.

Esto podría compaginar bien con la creación de un ambiente de aprendizaje que sea culturalmente compatible, porque está demostrado que los estudiantes aprenden más y mejor con clases relacionadas con su propia experiencia lingüística y cultural (Jordan, 1984). Si esta compatibilidad no se produce, los alumnos experimentan confusión y sufren de ansiedad y puede que no presten al profesor la debida atención ni participen activamente en las discusiones de clase. Parece ser que los

aspectos que más poderosamente influyen en la vida de la clase son los que afectan a la organización social del aprendizaje y a las expectativas sociales que tienen que ver con la comunicación.

Los profesores deberán igualmente huir de estereotipos, no permitiendo un lenguaje sexista o racista, ya que ello puede dañar a los alumnos, que se sentirían degradados en su propio autoconcepto, además de limitarles bastante su habilidad para trabajar con otros no sólo en la clase sino en la sociedad. Deberían seleccionar textos y materiales que contengan amplias y variadas perspectivas sobre acontecimientos históricos, arte, música, poesía, folclore..., y que contengan ilustraciones de hombres y mujeres y de una amplia variedad de grupos étnicos y raciales.

Los profesores que atienden grupos multiétnicos saben que uno de los principales problemas a los que tienen que enfrentarse es que los alumnos tienden a reunirse en grupos basados en la etnicidad. Por ello, los alumnos deben conseguir conocer los problemas de sus compañeros y los sentimientos comunes. Para romper estas barreras, deben participar durante períodos prolongados de tiempo en actividades compartidas, con metas y objetivos comunes que deben ser conseguidos con el trabajo conjunto. Los grupos cooperativos de aprendizaje son, pues, idóneos para conocerse y respetarse mutuamente y para desarrollar la amistad entre compañeros.

Por otra parte, se ha demostrado que es positivo el que los padres (en general la familia) sean utilizados como un recurso más (Payne, 1995) para ayudar al maestro a clarificar las expectativas culturales en relación con los diferentes roles del profesor y los alumnos, los modelos disciplinarios, el sistema de recompensas y los valores de la gente joven de las culturas étnica y culturalmente diversas. De esta forma, estarán en condiciones de conocer y respetar las diferentes formas de ser y de pensar de los padres en relación con sus la educación de sus hijos; por ejemplo, los alumnos podrían entrevistar a sus familiares más cercanos acerca de sus vidas como niños, las historias que recuerden, sus poemas favoritos (sus lecturas en general), todo lo cual puede ser sometido a lecturas públicas en clase.

Como correlato de lo anterior, los profesores podrían estimular a los padres para que se conviertan en participantes activos, hablando con sus hijos, leyendo con ellos, compartiendo con su prole historias de transmisión oral y del folclore tradicional, acontecimientos del hogar, etc. De esta manera, los padres se convierten en los primeros profesores de sus hijos, desarrollando su lenguaje y sus habilidades comunicativas. Los intercambios de información entre las familias y los profesores son clave para ayudar a aquellas a entender las expectativas de la escuela y de la clase y, al contrario, recibir de ellas información sobre lo que esperan de la escuela.

De la misma manera cabría finalmente mencionar el hecho de tener en cuenta la experiencia, el conocimiento y las habilidades previas (Cambell, 2010) que los alumnos aportan a la escuela, así como el diseño de lecciones apoyadas fuertemente en la cultura, el lenguaje y la experiencia de los alumnos lo que permite a estos adquirir conductas conducentes al logro de las metas de aprendizaje.

Por último, queremos al menos mencionar algunas estrategias específicas para la enseñanza a estudiantes lingüísticamente diversos (Fillmore y Meyer, 1992): la

creación de clases verdaderamente bilingües, la utilización de un doble lenguaje (aprender contenido en lengua materna y tratar la autóctona como segunda lengua), el uso de modelos holísticos e integrados para la enseñanza del lenguaje, la enseñanza de la lengua de acogida a través de las materias y no con ejercicios específicos para el aprendizaje de la lengua, la práctica de la lengua autóctona en la resolución de problemas en grupos cooperativos, el uso de la tutoría por compañeros, la utilización de la interdisciplinariedad y el uso de ordenadores para estimular el aprendizaje de la lengua.

A modo de conclusión.

La decantación de las sociedades occidentales por la educación inclusiva, los marginados y los alumnos pertenecientes a minorías lingüísticas y culturales, reclama no sólo una profunda comprensión del significado de la educación inclusiva, sino el análisis de aquellos medios e instrumentos más idóneos para ayudar a los profesores en la importante tarea de la educación de este tipo de alumnos. Por ello, hemos aclarado a lo largo de este artículo el significado del término inclusión y hemos puesto de relieve la importancia que tiene la atención a los alumnos pertenecientes a los mencionados grupos marginados; es muy importante, además, señalar las necesidades más perentorias, tanto las que se refieren al alumno y al profesor cuanto las referidas a las de la escuela y la sociedad en su conjunto. Nos hemos decantado por las adaptaciones curriculares individualizadas, presentando los siete pasos del modelo de Udvari-Solner para su elaboración. Hemos considerado también que existen razones por las que los alumnos cultural y lingüísticamente diversos reciben muchas veces una educación de más baja calidad y unos factores que son críticos para la enseñanza con éxito de este tipo de alumnos. Finalmente, hemos descrito una serie de estrategias que posibilitan la mejora de la enseñanza de los alumnos pertenecientes a minorías cultural y lingüísticamente diversas, con el fin de que los profesores dispongan de un abanico suficientemente amplio, para que puedan elegir en cada momento y circunstancia aquella que consideren más idónea.

Referencias.

- Ainscow, M. y Sadill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.
- Blecker, N. S. y Boakes, N. J. (2010). Creating a learning environment for all children: are teachers able and willing? *International Journal of Inclusive Education*, 14 (5), 435-447.
- Cambell, E. (2010). Knowing. *Curriculum Inquiry*, 40 (5), 577-682.
- Depalma, R. (2010). Toward a practice of polyphonic dialogue in multicultural teacher education. *Curriculum Inquiry*, 40 (3), 436-453.
- García, F. (2004), Una educación de calidad para los niños bien dotados desde la atención a la diversidad. De la educación integradora a la educación inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 15 (2), 597-620.
- Falvey, M. A., Givner, C. C. y Kimm, C. (1995). What is an inclusive school? En R. A. Villa y J. S. Thousand (Eds.), *Creative an Inclusive School*. Alexandria: ASCD, 1-12.

- Fillmore, L. W. y Meyer, L. M. (1992). The curriculum and linguistic minorities. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on curriculum*. New York: Macmillan, 628-658.
- Good, T. L. (1995). Teachers' expectations. En L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Second Edition*. Langford Lane, Kidlington, Oxford: Pergamon, 29-35.
- Horne, P. E. y Timmons, V. (2010). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (3), 273-286.
- Jordan, C. (1984). Cultural compatibility and the education Hawaiian children: Implications for Mainland educators. *Educational Research Quarterly*, 8 (4), 59-71.
- Laluvein, J. (2010). School inclusion and 'community of practice'. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 35-48.
- Li, Q. (2010). Digital game building: learning in a participatory culture. *Educational Research*, 52 (4), 427-443.
- Payne, M. A. (1995). School-parent relationships. En L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Second Edition*. Langford Lane, Kidlington, Oxford: Pergamon, 370-374.
- Rios-Rojas, A. (2011). Beyond delinquent citizenship: Immigrant youth's (re)vision of citizenship and belonging in a globalized world. *Harvard Educational Review*, 81 (1), 64-94.
- Ruijs, N. M., Van der Veen, I. y Peetsma, T. T. D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52 (4), 351-390.
- Stainback, W. y Stainback, S. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stainback y Stainback (1995). Contemplating inclusive education from historical perspective. En R. A. Villa y J. S. Thousand (Eds.), *Creating an inclusive school*. Alexandria, VA: ASCD, 16-27.
- Thousand, J. S. y Villa, R. A. (1995). Managing complex change toward inclusive schooling. En R. A. Villa y J. S. Thousand (Eds.), *Creating an inclusive school*. Alexandria, VA: ASCD, 50-79.
- Udvari-Solner, A. (1995). A process for adapting curriculum in inclusive classrooms. En R. A. Villa y J. S. Thousand (Eds.), *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD, 110-124.
- UNESCO (2001). *Open file on inclusive education: Support materials for managers and administrators*. Paris: UNESCO.
- Zeichner, K. (1992). *Educating teachers for cultural diversity*. East Lansing: National Center for Research on Teacher Learning.

Sobre la autora:

Josefina López López

Titulación: *Diplomada en profesorado de Educación General Básica y Licenciada en Pedagogía. Posee estudios en Psicopedagogía y tiene acreditada la Suficiencia Investigadora por la Universidad de Granada.*

Ocupación: *Profesora de Educación Especial*

Institución de adscripción laboral: *Instituto de Enseñanza Secundaria “Juan López Morillas” de Jódar (Jaén)*

Trayectoria científica: *Ha trabajado como ayudante de investigación en el Grupo de Investigación FORCE de la Universidad de Granada, bajo la dirección del Dr. Pedro S. de Vicente Rodríguez, Catedrático de la Universidad de Granada (Líneas de investigación: Formación del profesorado y Educación Especial) y posee la Suficiencia Investigadora. Tiene publicados algunos artículos relacionados con el área de Didáctica. Posee una amplia experiencia docente.*

Dirección de correo electrónico: josefinalpezpez@gmail.com