

Educación Inclusiva y prácticas en el Aula en Educación Secundaria

Informe resumen

2005

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial

Este informe ha sido elaborado y publicado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial.

Se pueden utilizar partes de este documento si se cita la fuente.

Todos los informes originales de los países participantes en el estudio, el estudio bibliográfico y la información de todos los intercambios están disponibles en el área "Inclusive Education and Classroom Practices" de la página web de la Agencia: www.european-agency.org

Este informe está disponible en formatos totalmente manipulables y en otros 16 idiomas para posibilitar un mejor acceso a la información en: www.european-agency.org

Este informe resumen se ha realizado basándose en las contribuciones de los Expertos de los países nombrados por los Coordinadores Naciones de la Agencia Europea que han participado en el proyecto Educación Inclusiva y Prácticas en el Aula en centros de Secundaria. Todos sus datos de contacto se pueden encontrar en el área de este proyecto en la página web: www.european-agency.org

Editor: Cor J. W. Meijer

Traducción al castellano: M^a Victoria Alonso Gutiérrez

ISBN: 87- 91500-31-1

2005

European Agency for Development in Special Needs Education

Sede:
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C
Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
Fax: +45 64 41 23 03
secretariat@european-agency.org

Oficina de Bruselas:
3, Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels
Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
Fax: +32 2 280 17 88
brussels.office@european-agency.org

Web: www.european-agency.org



ÍNDICE

1 INTRODUCCIÓN.....	7
2 MARCO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	11
Marco	11
Objetivos.....	12
Metodología.....	12
3 PRÁCTICAS EFICACES EN EL AULA	14
(i) Enseñanza cooperativa	15
(ii) Aprendizaje cooperativo	16
(iii) Solución cooperativa de conflictos	18
(iv) Agrupamientos heterogéneos	19
(v) Enseñanza eficaz	20
(vi) Sistema de área de referencia.....	22
(vii) Estrategias de aprendizaje alternativo	24
4 CONDICIONES PARA LA INCLUSIÓN.....	27
Profesorado.....	27
Centro	28
Condiciones externas	30
5 CONCLUSIONES.....	33
BIBLIOGRAFÍA.....	36



SUMARIO

Este proyecto **Educación inclusiva y prácticas en el aula de educación secundaria** es una ampliación del trabajo ya finalizado sobre la educación primaria. Utiliza el mismo marco de estudio, objetivos y metodología. Se ha basado en un estudio bibliográfico internacional, estudios de casos en 14 países europeos, visitas de expertos a cinco países y debates en los que han participado los expertos designados y los Coordinadores Nacionales de la Agencia Europea. En él se han identificado una serie de características sobre las aulas inclusivas en los centros de secundaria seleccionados. Estos resultados pueden considerarse como posibles estrategias para mejorar la inclusión dentro de la educación secundaria. Además, los informes del estudio de casos del país y la información de las visitas de intercambio amplían algunas de las estrategias identificadas.

En concordancia con las conclusiones del estudio de la educación primaria, se puede afirmar que en la educación secundaria **lo que es bueno para los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) es bueno para todos los alumnos.**

Estudio de caso, Reino Unido: en particular el centro ofrece buenos resultados: se obtienen altas calificaciones en los exámenes GCSE (exámenes públicos nacionales a los 16 años), se imparte buena enseñanza en todas las áreas de currículo (...), se ofrecen respuestas a los alumnos físicamente discapacitados y a los que tienen graves dificultades de aprendizaje (...) Esto refuerza otra evidencia de que los centros inclusivos son generalmente eficaces a la hora de ofrecer soluciones y responden a las necesidades de todo el alumnado.

Este estudio se centró en la educación secundaria, es decir, un alumnado entre los 11 y los 14 años. El estudio previo se ocupó de la primaria; alumnos de 7 a 11 años.



Los resultados respecto a las **prácticas en el aula** sugieren siete grupos de factores que parecen ser eficaces para la educación inclusiva:

Enseñanza cooperativa

El profesorado necesita apoyo de y para la colaboración con diversos colegas del centro y profesionales de fuera de él.

Aprendizaje cooperativo

La tutoría en grupo es efectiva en aspectos cognitivos, sociales y emocionales. Los alumnos que se ayudan entre sí, especialmente en un sistema de agrupamiento flexible y bien planificado, se benefician del aprendizaje conjunto.

Solución cooperativa de conflictos


Una herramienta eficaz para los profesores que necesitan ayuda para la inclusión de alumnos con problemas de comportamiento a la hora de reducir la cantidad y la intensidad de las interrupciones durante las clases es abordar este comportamiento indebido de forma sistemática. Se ha comprobado la eficacia de elaborar normas claras, acordadas con todos los alumnos (además de los incentivos adecuados).

Agrupamiento heterogéneo

Cuando se trata con la diversidad de alumnos en el aula es necesario realizar agrupamientos heterogéneos y aplicar estrategias pedagógicas más personalizadas.

Enseñanza eficaz

Las adaptaciones mencionadas anteriormente deberían aplicarse dentro de un enfoque general donde la educación se base en la evaluación y las altas expectativas. Todos los alumnos –incluyendo los que tienen NEE- muestran mejoras en su aprendizaje con un control y una programación y evaluación sistemáticos de su trabajo. El currículum se puede variar según las necesidades individuales mediante una Adaptación



Curricular Individual (ACI). Ésta debe realizarse dentro del currículum ordinario.

Sistema de aulas de referencia

En algunos centros la organización de los grupos ha cambiado drásticamente: los alumnos permanecen en un área común consistente en dos o tres aulas donde se les imparten casi todas las materias. Un pequeño grupo de profesores es responsable de su educación en estas aulas de referencia.

Formas alternativas de enseñanza

Para apoyar la inclusión del alumnado con necesidades especiales se han aplicado varios modelos basados en las *estrategias de aprendizaje* en los pasados años. Estos programas pretenden enseñar a los alumnos cómo aprender y resolver problemas. Además, se puede asegurar que cuanta más responsabilidad se les dé a los alumnos sobre su propio aprendizaje, mayor será el éxito de la inclusión en secundaria.

1 INTRODUCCIÓN

La respuesta a las necesidades educativas especiales en secundaria es un tema complejo en el ámbito de la educación especial y del currículum. Algunos informes (ver los estudios de la Agencia Europea sobre la provisión de la educación especial en Europa, 1998, 2003 como ejemplos) sugieren que la inclusión generalmente funciona bien en primaria, pero que en secundaria surgen serios problemas. La especialización de las áreas y las distintas estrategias organizativas de los centros de secundaria dan como resultado serias dificultades para la inclusión del alumnado en esta etapa. Esta situación se refuerza por el hecho de que generalmente, la diferencia entre los alumnos con NEE y sus compañeros se incrementa con la edad. Además, en muchos países, la secundaria se caracteriza normalmente por un modelo “de división del alumnado según sus aptitudes”: los alumnos se dividen en distintos grupos según sus niveles de consecución.

Estudio bibliográfico, Suecia: *Los alumnos mayores tienen muchos más obstáculos en el centro que los pequeños (...) Los problemas no se refieren al diagnóstico y la movilidad, sino a las actividades y organización del centro.*

Estudio bibliográfico, Suiza: *La transición de los centros de integración de primaria a los generalmente segregadores de secundaria puede suponer una selección decisiva en la vida escolar de los alumnos. El cambio de formas más integradoras de escolarización en una clase a la división en grupos según la consecución, repercute en el resto de la trayectoria escolar de un alumno –además, los alumnos con NEE no pueden dejar a un lado su bagaje de la primaria, sino que lo llevan consigo al llegar a la secundaria.*

Otro tema complejo particularmente importante en la secundaria es la importancia que se da en la actualidad a los *resultados educativos*. La presión por mejorar los resultados académicos que se está imprimiendo en los sistemas

educativos, puede contribuir a la escolarización de alumnos en aulas y centros especiales.

Estudio bibliográfico, España: *el hecho de que la educación secundaria se caracterice por impartir un currículum excesivamente académico a un grupo de alumnos homogéneo, dificulta que se puedan realizar los procesos de adaptación curricular a un alumnado evidentemente heterogéneo.*

Por supuesto, no sorprende que las sociedades exijan que se debe poner mucha más atención a los resultados de las inversiones educativas. Debido a esto, se ha introducido la “idea de mercado” en la educación y los padres empiezan a comportarse como “clientes”. Los centros son “responsables” de los resultados obtenidos y aumenta la tendencia de juzgar a los centros según sus resultados académicos. Es necesario resaltar que esta evolución acarrea graves peligros para los alumnos vulnerables. En este sentido, el deseo de conseguir altos resultados académicos y el de incluir alumnos con NEE parece mutuamente excluyente. Sin embargo, en este estudio existen ejemplos de que no siempre es así:

Estudio de caso, Reino Unido: *El director comentó de pasada que el centro había evolucionado desde que se comenzó con la inclusión tanto en la variedad de necesidades educativas especiales a las que atendían como en su consecución académica general. El centro había conseguido eliminar las tensiones surgidas de estos dos temas. Diez meses antes de la visita de investigación, el centro había sido objeto de una inspección formal por la Oficina para los Estándares en Educación (OFSTED), que realiza un programa nacional de inspección para todos los centros sostenidos con fondos públicos en Inglaterra. El informe fue extremadamente favorable y el centro fue calificado como “bueno”. El informe de la OFSTED decía: “El centro puede sentirse justificadamente orgulloso de su filosofía inclusiva y multicultural dentro de la cual se consiguen buenos resultados para los alumnos y se fomenta un clima*


de mutuo respeto. Las relaciones entre la dirección, el personal y el alumnado son muy buenas y el centro está dirigido con compromiso e integridad. Es rentable.”

Los estudios anteriores de la Agencia Europea sugieren que la mayoría de los países están de acuerdo en que la inclusión en secundaria es un tema de preocupación importante. Se perciben áreas problemáticas específicas como la insuficiente formación del profesorado y las actitudes poco positivas. Las actitudes de los profesores son decisivas en la consecución de la inclusión y éstas dependen en gran medida de sus experiencias -especialmente con alumnos con NEE- su formación, el apoyo que reciban y otras condiciones como el número de alumnos en el aula y la cantidad de trabajo.

Estudio bibliográfico, Austria: (...) *Está claro que la actitud positiva del profesorado y de la comunidad escolar con respecto a la inclusión es la primera fuerza motora para conseguir el éxito, cualquiera que sea el modelo elegido. El ímpetu innovador generado por estos centros puede incluso superar las dificultades con las que se cuenta (por ejemplo, insuficiente número de horas para el control, clases con pocos recursos, demasiados profesores en el equipo, etc.)*

En la educación secundaria, los profesores parecen estar menos dispuestos a incluir alumnos con NEE en sus aulas. Tratar con alumnos con NEE les exige sin duda, dedicación y sensibilidad hacia sus necesidades.

Estudio de caso, Holanda: (sobre una alumno de 12 años con síndrome de Asperger). *Una vez, uno de sus profesores le dijo que no había hecho todos sus deberes. Cuando la tutora le preguntó, se dio cuenta que debido al poco espacio que tenía en su agenda, no podía escribir todos los deberes en una línea. El alumno no quería utilizar las demás líneas porque pensaba que estaban reservadas para otras asignaturas. Tampoco había corregido todos sus*



errores en clase porque no había suficiente espacio en su cuaderno. La tutora le sugirió que escribiera sus ejercicios en la página de la derecha y dejara la de la izquierda para las correcciones. Puesto que su cuaderno estaba muy desorganizado, el alumno accedió al cambio propuesto y se solucionó el problema. Era muy rígido sobre este tema.

En este estudio se tratan temas relacionados con estos y otros problemas sobre la inclusión en secundaria. Las personas interesadas en los documentos que forman las bases de este informe resumen pueden dirigirse al área “Education and Classroom Practice” de la página web de la Agencia: www.european-agency.org (enlace en la página de inicio), donde pueden encontrar los siguientes documentos:

1. El estudio bibliográfico internacional sobre prácticas en el aula: Inclusive education and effective classroom practice in secondary schools.
2. Los informe de los intercambios en cinco países.
3. Los informes del estudio de casos de los 14 países participantes.

También se puede acceder a toda la información del proyecto de educación primaria en este apartado de la página web.

2 MARCO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Marco


El marco general para el proyecto de educación secundaria era similar al realizado en la educación primaria. El objetivo del estudio eran las prácticas eficaces en el aula en la educación inclusiva. Es evidente que la inclusión educativa depende principalmente de lo que el profesorado hace en sus aulas. Sin embargo, esto a su vez depende de su formación, experiencias, creencias y actitudes así como de la situación en el aula, en el centro y de otros factores externos (provisión local y regional, política educativa, financiación, etc.).

***Estudio bibliográfico, España:** es evidente que las dificultades de aprendizaje de los alumnos no se derivan exclusivamente de sus dificultades de aprender, sino de la organización de los centros y que las características de la respuesta educativa en las aulas están directamente relacionadas con estos problemas de aprendizaje.*

***Estudio bibliográfico, Reino Unido:** aunque el estudio de casos mostró diferencias en el entendimiento de “la inclusión”, los resultados esperados y el proceso necesario para conseguirla, se acordó que la práctica inclusiva necesitaba una reforma escolar completa, la eliminación del concepto de “clase de recuperación” y un desarrollo curricular mediante los contenidos y las presentaciones.*

Comparándolo con el estudio anterior que se centraba en la primaria, el reto en la secundaria es mucho mayor ya que en muchos países la organización del currículum pasa por la organización de las áreas y el resultado es que los alumnos tienen que cambiar de aula continuamente.

***Estudio bibliográfico, Austria:** la diferenciación externa implica una división organizativa de la clase como un todo, ya que los niños no permanecen con su grupo de referencia, sino que se cambian a*



distintas aulas para dar clases con otros alumnos de otros grupos. En muchos casos, esto se ha convertido en un problema para la integración de alumnos con NEE ya que no se puede asegurar la continuidad social.

Objetivos

El principal objetivo de este estudio ha sido ofrecer a las personas clave información sobre las posibles estrategias para tratar con las diferencias en el aula y en el centro, así como para informarles sobre las condiciones necesarias para una implementación exitosa de estas estrategias. El proyecto ha intentado responder a las preguntas clave sobre la educación inclusiva. En primer lugar, evidentemente es necesario saber *qué* funciona dentro de los centros inclusivos. Además, es necesario conocer más exhaustivamente *cómo* funciona la educación inclusiva. En tercer lugar, es importante saber *por qué* funciona (las condiciones para la implementación).

Metodología

Distintos tipos de actividades han contribuido a responder a las preguntas planteadas anteriormente. Como primer paso, el estudio ha dado como resultado un informe con descripciones basadas en la bibliografía de los distintos modelos de educación inclusiva y las condiciones necesarias para que estos se implementen con éxito. Tanto la metodología como los resultados del estudio bibliográfico se han descrito ampliamente en la publicación *Inclusive Education and Effective Classroom Practice in Secondary Schools*, que se ha publicado como e-book descargable (Middelfart, 2004: www.european-agency.org). El objetivo de la fase de estudio bibliográfico era poner de manifiesto lo que se estaba trabajando en los centros inclusivos.

En la segunda fase –el estudio de casos- el enfoque fue *cómo* se realiza la inclusión y *qué* se necesita para que funcione. Los países miembros de la Agencia Europea analizaron ejemplos de buenas prácticas (estudio de casos) en sus países. Se les pidió que se centraran en la práctica en el aula y que describieran las características del programa educativo. Además, se tuvieron en cuenta el contexto y las condiciones de



ese programa, en especial las variables de las condiciones y contexto necesarias para su implementación y mantenimiento. Estas variables pueden existir en distintos niveles: el profesor (destrezas, conocimientos, actitudes y motivación), el aula, el centro, el equipo docente, los servicios de apoyo, temas de financiación y política, etc.

Finalmente, mediante un programa de intercambios, los expertos han visitado, analizado y evaluado ejemplos de prácticas para poner de manifiesto las características más importantes de las prácticas integradoras eficaces en el aula. A través de las visitas a los distintos centros donde se practicaba la integración y los debates con los expertos participantes en ellas, se ha conseguido un entendimiento más cualitativo y amplio de qué, cómo y por qué se puede conseguir la inclusión o no. Se realizaron visitas a los siguientes países: Luxemburgo, Noruega, España, Suecia y Reino Unido (Inglaterra). Los intercambios se realizaron en el verano de 2003.

Se han utilizado distintas fuentes de información para la obtención de las conclusiones presentadas en este informe: primeramente, los resultados del estudio bibliográfico (tanto nacional como internacional). En segundo lugar, las descripciones de todos los ejemplos in situ (estudios de caso) en los 14 países participantes. Finalmente, se utilizó la información de las actividades del intercambio. En este sentido se consiguió un enfoque holístico sobre el tema de prácticas en el aula, basándose tanto en la investigación como en la información de las prácticas diarias en las aulas.

En el siguiente capítulo, se ofrece una visión general de las características de las prácticas en el aula en los centros de integración de secundaria, En el último capítulo se presenta una lista indicativa de las condiciones de la inclusión.

3 PRÁCTICAS EFICACES EN EL AULA

En relación con la diversidad, el “cómo” es uno de los grandes retos en los centros y aulas europeos. La inclusión puede organizarse de varias maneras y a distintos niveles, pero esencialmente, es el equipo docente el que tiene que tratar con una diversidad, cada vez mayor, de alumnos con necesidades en su centro y en sus aulas y tiene que adaptar o preparar el currículum de tal forma que las necesidades de todos los alumnos – los que tienen NEE y sus compañeros- sean atendidas suficientemente.

***Revisión bibliográfica, España:** esta es la razón por la que si los centros quieren mejorar a la hora de atender las características heterogéneas de los alumnos, es necesario que tengan en cuenta aspectos tales como la organización y la actuación, la coordinación y el trabajo cooperativo entre el profesorado, la colaboración de toda la comunidad escolar, el uso de recursos y la práctica docente.*

El estudio señala al menos siete grupos de factores que parecen ser eficaces para la educación inclusiva. No es sorprendente que algunos de ellos también se mencionen en nuestro estudio de la educación primaria: enseñanza cooperativa, aprendizaje cooperativo, solución cooperativa de conflictos, agrupamientos heterogéneos y enfoques pedagógicos eficaces. Además, dos factores parecen ser especialmente importantes para la educación secundaria: el sistema de aulas de referencia y las estrategias de aprendizaje alternativo.

En las siguientes secciones se definen estos siete factores, ampliados e ilustrados con citas directas extraídas de los informes de las visitas de intercambio de los países, los estudios de caso y el estudio bibliográfico.

(i) Enseñanza cooperativa

El profesorado necesita cooperar y recibir un apoyo práctico y flexible de distintos profesionales. A veces, un alumno con NEE necesita ayuda específica que el profesor no puede ofrecerle durante su clase en la rutina diaria. En esas circunstancias intervienen otros profesores y personal de apoyo para ayudarles a abordar los temas de flexibilidad, programación adecuada, cooperación y trabajo en equipo.

El estudio sugiere que la educación inclusiva mejora con varios factores que se pueden agrupar en el apartado de enseñanza cooperativa. Ésta se refiere a cualquier tipo de cooperación entre el profesor de la asignatura y el profesor de apoyo u otros profesionales. Una de las características de la enseñanza cooperativa es que a los alumnos con NEE no se les cambia de aula para recibir apoyo, sino que se les imparte en su propia clase. Esto fomenta el sentimiento de pertenencia en los alumnos y aumenta su autoestima, lo que es en sí mismo un fuerte mecanismo facilitador para el aprendizaje.

Una segunda característica de la enseñanza cooperativa es que ofrece una solución para el problema del aislamiento del profesorado, ya que puede aprender de los métodos de los demás y beneficiarse de un adecuado feedback. Como resultado, la cooperación no sólo es eficaz para el desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos con NEE, sino que también parece responder a las necesidades de los profesores. En los estudios de casos de los países se hace referencia continuamente a que los profesores están deseando aprender de los métodos utilizados por otros colegas.

Estudio de caso, Irlanda: el centro tiene un Equipo de Apoyo Escolar que está formado por el Jefe de Estudios, el Director, los orientadores, el profesor de apoyo al aprendizaje, los profesores de recursos y el profesor de enlace entre la casa, el centro y la

comunidad. Este equipo se reúne todas las semanas para debatir sobre las necesidades de los alumnos con dificultades de aprendizaje y comportamentales y para planificar la respuesta a estas necesidades.


Estudio de caso, Austria: el equipo de trabajo necesita tener una gran capacidad de comunicación y de resolución de conflictos tanto para la asignación de las tareas como para la consulta con todos los componentes. Esta parte del trabajo es un proceso especialmente largo. Sin embargo, el trabajo y la enseñanza en equipo son aspectos sumamente interesantes en el trabajo de todos los miembros. La necesidad de trabajar en una colaboración más estrecha de lo que lo hacen "los profesores normales de secundaria" es un factor motivador importante para asumir esta tarea. El trabajo en equipo y el intercambio de experiencias ocasionado es inmensamente enriquecedor.

Visita de expertos, Luxemburgo: todos los profesores anotan sus observaciones en un cuaderno que se puede consultar por todos los que imparten áreas en un grupo. Es un tipo de comunicación interna entre los profesores y el resto de profesionales que trabajan con ellos para compartir información sobre las dificultades de aprendizaje y comportamentales de sus alumnos.

(ii) Aprendizaje cooperativo

Los alumnos que se ayudan entre sí, especialmente en un sistema de agrupamiento flexible y bien organizado, se benefician del aprendizaje conjunto.

El estudio parece indicar que la tutoría en parejas o el aprendizaje cooperativo es efectivo tanto en las áreas cognitiva y social como en la evolución del aprendizaje de los alumnos.



Además, no existen indicios de que los alumnos más capaces se perjudiquen de esta situación por la falta de nuevos estímulos y oportunidades.

Existen varios términos utilizados para describir las técnicas pedagógicas en las que los alumnos trabajan en pareja: tutoría de alumnos, aprendizaje cooperativo y enseñanza entre iguales. En la mayoría de estas técnicas el profesor forma parejas heterogéneas (y a veces tríos) que se componen de un tutor y de un alumno (y a veces un observador). Todos los roles son recíprocos: el alumno menos aventajado también hace de tutor.

Este enfoque tiene un efecto significativamente positivo en la auto-confianza de los alumnos y a la vez estimula las interacciones sociales en el grupo de iguales. Todos los alumnos se benefician del aprendizaje cooperativo: el tutor retiene mejor y por más tiempo la información y las necesidades del alumno están mejor atendidas por un compañero cuyo nivel de entendimiento es sólo un poco más alto que el suyo.

Las conclusiones sugieren que los enfoques de aprendizaje cooperativo no sólo tienen resultados positivos, sino que también son relativamente fáciles de implementar.

Visita de expertos, Suecia: pudimos ver a los alumnos hablando de sus tareas, no sólo durante las clases, sino también en los descansos. La cooperación con compañeros con necesidades especiales es una situación natural para ellos mediante la cual desarrollan y experimentan la empatía. Los alumnos aprenden estando juntos, escuchándose unos a otros, etc.

Estudio bibliográfico internacional: las sesiones de tutoría en parejas para toda la clase se realizaban dos veces a la semana durante quince minutos. Los profesores formaban grupos heterogéneos con tres alumnos de distintos niveles. Durante las sesiones cada uno tenía un papel: tutor, alumno y observador.

El tutor seleccionaba un problema o tarea para que el alumno la realizara y el observador era el refuerzo social. El profesor realizaba tareas de ayuda.

(iii) Solución cooperativa de conflictos

La solución cooperativa de problemas / conflictos se refiere a una forma sistemática de abordar el comportamiento inapropiado en el aula. Esto pasa por establecer un conjunto de reglas claras en el aula, acordadas por todos los alumnos además de aplicar los adecuados refuerzos positivos y negativos en el comportamiento.

Las conclusiones de los informes de los países y la revisión bibliográfica internacional demuestran que el uso de técnicas de solución cooperativa de problemas / conflictos disminuye la cantidad e intensidad de las interrupciones durante las clases.

Es evidente que para que las reglas sean eficaces deben negociarse con toda la clase y colocarse en un lugar visible. En algunos de los estudios de casos, las reglas se incluyeron en un contrato firmado por los alumnos. Existen varias formas de elaborar normas para el aula, pero los estudios de caso demuestran que lo apropiado es realizar una reunión a principio de curso. También es muy importante que las normas de aula y los refuerzos positivos y negativos se comuniquen a los padres.

Visita de expertos, Luxemburgo: *elaboración de un contrato de aula: los alumnos y los profesores negocian y acuerdan diez normas. Es evidente que todos deben respetarlas y comportarse de acuerdo con ellas. El objetivo de este método era resolver una situación de solución problemática de forma cooperativa.*

Visita de expertos, Reino Unido: *se utilizó una política de igualdad de oportunidades y se expuso en*

las paredes del aula. También se acordó un código de comportamiento. Se incluyeron clases de tutoría para reforzar esos códigos. Se utilizaron las asambleas escolares como plataforma para obtener un feedback sobre el comportamiento de los alumnos. Las normas de aula y de centro se negociaron con los alumnos. También se convocó a los padres para apoyar el compromiso de sus hijos con el código de comportamiento de la escuela. Tuvieron que firmar un acuerdo para respaldar su compromiso. Estos contratos con padres y alumnos se firmaban cada curso escolar.

Estudio de caso, Alemania: *al final de la semana se realizaban “círculos de viernes” o comisiones escolares. En ellas, se comentaban los sucesos de la semana, se discutían los problemas y se proponían soluciones conjuntas. Tanto los profesores como los alumnos podían exponer sus críticas, pero también sus logros y sus alegrías de la semana.*

(iv) Agrupamientos heterogéneos

Los agrupamientos heterogéneos se refieren a la agrupación de alumnos de la misma edad en los que existen varios niveles. La base del concepto de grupo con varios niveles es evitar los “guetos” y respetar las diferencias naturales en las características de los alumnos.

A la hora de tratar con la diversidad de alumnos en el aula es necesario y efectivo organizar grupos heterogéneos e implementar un enfoque didáctico individualizado. Esto refuerza el principio de que todos los alumnos son iguales y que la división según sus aptitudes en secundaria contribuye a la marginación de alumnos con NEE. Las ventajas de este enfoque organizativo son obvias tanto en el ámbito cognitivo

como, y especialmente, en el social y emocional. También contribuye a eliminar la diferencia cada vez mayor entre los alumnos con NEE y sus compañeros. Además, fomenta actitudes positivas tanto de los alumnos como de los profesores hacia los alumnos con NEE.


Esta conclusión es muy importante dadas las necesidades que los países han manifestado en relación con la diversidad en el aula. Por supuesto, el agrupamiento heterogéneo también es un requisito para el aprendizaje cooperativo.

Visita de expertos, Noruega: *los alumnos se agrupan de varias formas y según distintos criterios, todos ellos teniendo en cuenta el entorno escolar o los objetivos a conseguir. Al principio todos los alumnos del centro se agrupan por su edad en cursos y después cada curso se divide en dos grupos que trabajan juntos bastante a menudo. Durante las clases, se organizan grupos de aprendizaje de distintos tamaños – se empieza trabajando en parejas y se termina en gran grupo (toda la clase).*

Estudio de caso, Austria: *los alumnos trabajan un tercio de las clases con programaciones individuales semanales. Las áreas como biología o geografía se trabajan por proyectos y a veces de forma globalizada. El trabajo en parejas y en grupo conforma el trabajo diario. En alemán, matemáticas e inglés, los alumnos no se dividen en tres niveles de capacidad (3 aulas distintas) como es habitual. La mayoría del tiempo trabajan juntos en un tema en un aula común según sus capacidades.*

(v) Enseñanza eficaz

La educación eficaz se basa en el control, diagnóstico, evaluación y altas expectativas. El uso de un marco curricular estándar para todos los alumnos es



importante. Sin embargo, en muchos casos es necesario adaptar el currículum, no sólo para los alumnos con NEE en el extremo inferior de un continuo, sino también para el resto de los alumnos. Con respecto a los alumnos con NEE este enfoque se define y establece en el marco de una Adaptación Curricular Individual (ACI).

Los estudios de caso destacan la importancia de enfoque pedagógicos efectivos como son: control, diagnóstico, evaluación y altas expectativas. Todos los alumnos se benefician de estos enfoques, pero en especial los que tienen NEE. Los enfoque pedagógicos eficaces también contribuyen al objetivo de disminuir las diferencias entre los alumnos con y sin NEE. En el estudio de casos en los países surge una consideración importante: la ACI debería realizarse dentro del currículum normal.

Estudio de caso, España: *utilizamos un currículum ordinario como base y después se introducen modificaciones sustanciales, pero dejamos que los alumnos participen tanto como sea posible en las experiencias de aprendizaje generales, de tal forma que se sientan integrados en el centro. Es importantísimo que los alumnos estén completamente integrados en su grupo ordinario. Para garantizar su integración, debe reforzarse su participación en las actividades normales de su grupo y deben compartir al menos tres áreas curriculares, las clases de tutoría y las asignaturas optativas con sus compañeros.*

Estudio de caso, Islandia: *aunque el alumno pasa la mayoría del tiempo en su aula, una gran parte de la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje es individual. El alumno trabaja principalmente en sus propias tareas o proyectos durante las clases de lengua, plástica, islandés y matemáticas. Las tareas y trabajos en el aula son distintos tanto en matemáticas como en lengua. Su*


material de estudio se adapta y modifica según sus necesidades.

(vi) Sistema de área de referencia

En este sistema la organización de los grupos cambia drásticamente. Los alumnos están en un área común que consiste en dos o tres aulas donde se imparte casi toda la enseñanza. Un pequeño grupo de profesores es responsable de la enseñanza impartida en esta área de referencia.

Como se refirió anteriormente, la especialización de las asignaturas y la particular organización de las clases en los centros de secundaria supone grandes dificultades para los alumnos con NEE. Los estudios de caso muestran que existen otras formas más adecuadas de organización. El sistema de área de referencia es uno de estos modelos: los alumnos se quedan en su propia área que consta de un número pequeño de aulas y un reducido número de profesores que imparten casi todas las asignaturas al grupo. Para los alumnos con NEE en especial, esto refuerza su necesidad de tener un sentido de "pertenencia". También contribuye al deseo de ofrecer un entorno estable y continuo y a la necesidad de organizar los grupos sin dividir a los alumnos según sus aptitudes. Finalmente aumenta la cooperación entre profesores y les ofrece oportunidades de formación informal.

Estudio de caso, Suecia: el centro tiene alrededor de 50 profesores. Están organizados en cinco equipos de 10-12 en cada uno. Cada equipo es responsable de 4-5 grupos, es autónomo económicamente y tiene su propia filosofía educativa y una programación concreta de la visión del centro. Esto significa que la flexibilidad en las formas de trabajar, horario (...) y la formación del profesorado están vinculadas a las necesidades específicas de cada equipo de trabajo y de los alumnos. Estos



están divididos en grupos de edad heterogéneos y dos profesores imparten la mayoría de las asignaturas. Aunque los profesores son especialistas en una o dos áreas, en este modelo también imparten otras asignaturas. La razón para cambiar el número de profesores en la clase fue, como dice el director: “evitar un clima difícil y problemas entre los alumnos y entre los profesores y los alumnos. En el área de referencia parecen existir otras formas de trabajar para que los alumnos se sientan seguros. En el centro pensamos que se crearía un entorno más cómodo si el mismo profesor incidía en el grupo lo máximo posible”. Esto significa que en el centro algunos profesores imparten áreas para las que no están especializados, pero como dice el director, funciona: “En primer lugar, debido a que los profesores tienen un interés en estas otras áreas y en segundo, porque estos profesores están apoyados por un experto en dicha asignatura”.

Visita de expertos, Noruega: *el centro enfatiza que cada nivel debe ser una unidad física, social y académica donde todos los alumnos tengan una conexión fuerte con su clase. El equipo de cada nivel se compone de dos o tres profesores, un educador especial, un profesor de recursos o área y un educador social y/o un auxiliar. El equipo comparte un despacho, conoce a todos los niños y tiene la responsabilidad conjunta de todo el nivel. Los miembros de cada equipo se apoyan unos a otros, colaboran en la preparación de la programación y cooperan con los padres.*

Estudio de caso, Luxemburgo: *los alumnos deberían permanecer en el mismo grupo durante tres años, siempre que sea posible. Hay un pequeño grupo de profesores por clase y cada profesor se encarga de varias asignaturas. El número de profesores se reduce al mínimo para asegurar un buen clima de trabajo. Un equipo permanente de profesores imparte las clases durante los tres años*

para reforzar el grupo y construir una mejor relación entre los alumnos y los profesores. Hay un aula personalizada que reafirma a los alumnos.


Visita de expertos, Suecia: *en el centro se utiliza el modelo de “dos profesores” –en cada clase hay un equipo de dos profesores que enseñan juntos la mayoría del tiempo. Imparten casi todas las áreas aunque no estén cualificados para todas ellas. Además de las tareas docentes normales, observan a los niños, les evalúan y proponen apoyo especial para su educación. Como resultado de esta cooperación, los profesores siempre cuentan con un colega para programar, obtener feedback y tener un compañero competente para observar, evaluar y diagnosticar a los alumnos.*

Revisión bibliográfica, Austria: *Para obtener una cooperación con éxito, los elementos fundamentales son: la organización de equipos pequeños y manejables, aun cuando algunas asignaturas sean impartidas por profesores sin las cualificaciones normales necesarias, y la disponibilidad y capacidad de cooperar entre los profesores participantes.*

Estudio bibliográfico, Noruega: *la solución también consiste en asegurar que todos los alumnos tienen buenas relaciones y un sentido de pertenencia, participación e influencia y buenas condiciones para trabajar juntos ayudando al desarrollo de buenas prácticas en el aula.*

(vii) Estrategias de aprendizaje alternativo

<p>El objetivo de la implementación de estrategias de aprendizaje alternativo es enseñar a los alumnos cómo aprender y cómo resolver problemas. En relación con esto, los centros brindan a los alumnos una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje.</p>




Para apoyar la inclusión de los alumnos con necesidades especiales se han desarrollado varios modelos centrados en estrategias de aprendizaje durante los pasados años. En ellos, los alumnos no sólo aprenden estrategias, sino también cómo aplicar la estrategia de aprendizaje adecuada en el momento preciso. Es evidente que dar a los alumnos una mayor responsabilidad sobre su propio aprendizaje contribuye al éxito de la inclusión en los centros de secundaria. La información de los países revela que dar a los alumnos el control de su aprendizaje es un enfoque que funciona.

Visita de expertos, Suecia: *los alumnos dirigen su propio proceso de aprendizaje. Planifican su tiempo de trabajo, eligen objetivos, niveles y formas para alcanzar las metas (...) Otro ejemplo de su responsabilidad es el horario. El inicio de la jornada escolar por la mañana no es estricto, aunque existe un intervalo de media hora y los alumnos pueden elegir el inicio. Si empiezan más tarde, se quedan al final de la jornada escolar.*

Estudio de caso, Islandia: *los centros dan mucha importancia al refuerzo del entorno de aprendizaje y al uso de métodos didácticos múltiples. Es muy importante para el personal docente tener una relación positiva con los alumnos y que estos sean responsables y autónomos en su forma de aprender.*

Estudio de caso, Suecia: *el problema para todos los alumnos ha sido preguntar y pedir apoyo, cosa que no habían aprendido en su anterior centro. En este modelo en el que los alumnos tienen más responsabilidad sobre su aprendizaje, hacer preguntas es de gran importancia. Pero como dice un profesor: “los alumnos han empezado a entender que están aquí para aprender, que los profesores estamos para ayudarles a entender y que esta es la razón fundamental para que nos pidan ayuda”.*

En este apartado y en el siguiente se describen varios enfoques eficaces en los centros de secundaria. Estos



enfoques contribuyen al proceso de realización de la educación inclusiva: la educación basada en ofrecer un currículum para todos. Debería resaltarse que existen varias formas de conseguir este objetivo, pero los estudios de caso han demostrado que la combinación de estos enfoques es particularmente eficaz. En el siguiente apartado se presenta una visión general indicativa de las condiciones para implementar estos enfoques.

4 CONDICIONES PARA LA INCLUSIÓN

El objetivo de este estudio ha sido identificar planteamientos dentro del currículum que parecen funcionar en las aulas inclusivas. Sin embargo, también son necesarias muchas condiciones previas para la educación inclusiva. La bibliografía (investigación) que se ha estudiado, así como la información de los estudios de casos y los debates entre expertos han puesto de manifiesto que para que la inclusión tenga éxito son necesarias ciertas condiciones. A continuación se presenta una visión general indicativa de estas condiciones sugeridas.

Profesorado

Desarrollo de actitudes positivas en el profesorado:

***Estudio bibliográfico, España:** (...) parece que algunos profesores están aprendiendo con demasiada facilidad como “segregar” a nuestros alumnos. Consideran que “estos” alumnos pertenecen al profesor de apoyo (...) ellos son los “especiales” (...) que deben estar al cargo de otros “especialistas”.*

Crear un sentimiento de “pertenencia”:

***Visita de expertos, Luxemburgo:** se considera a los alumnos con NEE como personas con sus historias e identidades específicas y únicas. Los profesores intentaron que los alumnos se sintieran como miembros de una familia y de una comunidad, aumentando de esta manera su autoestima. Había un esfuerzo constante de elevar la auto confianza de los alumnos a través de interacciones positivas entre los miembros de la clase, (incluyendo al profesor).*

***Revisión bibliográfica, Suiza:** en el aula se resalta el sentimiento de “nosotros”, lo que fomenta la integración social de todos los alumnos. Además, deben existir suficientes situaciones en las que los alumnos realmente puedan trabajar, experimentar y*

aprender juntos – la segregación imposibilita el sentimiento de comunidad.

Introducir estrategias didácticas adecuadas y tiempo para la reflexión:

Estudio de caso, Noruega: *al mismo tiempo que tenemos en cuenta y basamos nuestro trabajo en las destrezas académicas y sociales de los alumnos, debemos dejar a los profesores que desarrollen sus propias capacidades. Además, les hemos ofertado cursos de (...) para prevenir dificultades en la escritura y lectura. Además de esto pensamos darles un curso sobre dificultades de comportamiento –para que sepan qué hacer-. También estamos interesados en asegurar que los profesores tienen el tiempo necesario para la reflexión y para debatir problemas y experiencias comunes.*

Revisión bibliográfica, Francia: *la formación y la información son los requisitos fundamentales para el éxito en la integración educativa. Todas las experiencias describen la formación y los intercambios entre los equipos docentes, educativos y terapéuticos y los padres y los alumnos antes y durante la integración (...) Conocer los retos de la integración, las características específicas de la discapacidad y su repercusión en el aprendizaje, son los primeros requisitos fundamentales para eliminar el rechazo “normal” cuando un profesor recibe uno o más adolescentes con NEE y para crear un proceso dinámico y favorecer el compromiso personal.*

Centro

Implementar una estrategia para todo el centro:

Estudio de caso, Reino Unido: *hay que tener en cuenta que la organización de la mayoría de los centros de primaria, en los que un solo profesor está al cargo de un aula de integración en la cual un grupo de alumnos reciben todo el currículum, no es*

posible en los centros de secundaria, debido a la especialización de las asignaturas y a la organización de las mismas -los alumnos cambian de profesor y de aula-. Para atender a las necesidades de cualquier alumno todos los profesores deben trabajar eficazmente en relación con esas necesidades.

Estudio bibliográfico, España: *cuanto más fuerte sea el sentimiento de responsabilidad colectiva en el Instituto, mejor será la respuesta educativa a estos alumnos. La conciencia colectiva de las dificultades de algunos alumnos es más eficaz que la voluntad personal de muchos profesores comprometidos con dar una respuesta apropiada a su tema particular.*

Ofrecer una estructura de apoyo flexible:

Revisión bibliográfica, Suiza: *la enseñanza en equipo de profesores normales y especiales ofrece muchas ventajas. Los alumnos se quedan en su clase sin tener que dejarla para recibir apoyo especial. Incluso los otros niños pueden beneficiarse de ello y familiarizarse con el profesor de educación especial. Ambos profesores pueden beneficiarse profesionalmente, apoyarse mutuamente en situaciones complicadas y obtener ventajas personales.*

Estudio de caso, Grecia: *la cooperación entre el profesor de apoyo y el del área mejora gradualmente con el tiempo. Las dinámicas de la clase han cambiado significativamente y los alumnos han respondido positivamente. El profesor de área no está solo y el intercambio de ideas y la reflexión sobre los métodos utilizados ayudan a modificar y organizar estrategias con respecto a las necesidades de los alumnos.*

Desarrollar el liderazgo en el centro:

Visita de expertos, Reino Unido: el director es un líder muy profesional, apto y con visión de futuro. Contribuye a un buen sistema de valores en el centro. Lleva allí mucho tiempo y, además, lo conoce muy bien. Trabaja como un profesor normal de área y, además, parece mostrar empatía con las condiciones de trabajo del profesorado y el entorno de aprendizaje del alumnado.

Estudio de caso, Portugal: el consejo escolar del centro tiene una fuerte autoridad/ liderazgo percibida por todos. Todas las reglas internas para el desarrollo del trabajo escolar se establecen en la comisión pedagógica del centro y están incluidas en el reglamento de régimen interno que se aplica estrictamente.

Condiciones externas

Implementar una política nacional clara:

Estudio de caso, Islandia: el Servicio Educativo de Reykiavik (RES) tiene una nueva política de educación especial que se basa en teorías y prácticas de escolarización inclusiva donde cada centro ofrece servicios para todos los alumnos con o sin discapacidades. Para responder a las necesidades en las aulas ordinarias, el RES recomienda que los centros ofrezcan métodos pedagógicos alternativos y enseñanza cooperativa, enseñanza personalizada para todos los alumnos, uso de tareas y proyectos multi-nivel y la creación de un currículo individual para alumnos con necesidades especiales.

Estudio de caso, Irlanda: varios gobiernos irlandeses han adoptado un enfoque “comprensivo” para la educación secundaria, en oposición al enfoque dual de otros países europeos. Esta política refuerza la escolarización de todos los alumnos en sus centros de secundaria y ofrece un currículo

amplio adaptable a las aptitudes e intereses del grupo de alumnos.

Ofrecer adaptaciones de financiación flexibles que faciliten la inclusión:

Visita de expertos, Reino Unido: *el centro ejerce su derecho a decidir cómo distribuir su dotación económica. El dinero se destina a responder a las necesidades más inmediatas. Por ejemplo, contratar a más profesores tiene prioridad sobre el mantenimiento, reparación del edificio y la mejora de la accesibilidad.*


Desarrollar un liderazgo visionario en la comunidad:

Visitas de expertos, Noruega: *las siguientes condiciones tienen una influencia positiva en la práctica escolar: el liderazgo utópico en el ámbito escolar y municipal, la visión compartida y el enfoque a utilizar con los alumnos con NEE. El apoyo nacional y local de los responsables políticos es importante.*

Estudio de caso, Dinamarca: *el municipio ha adoptado un programa de desarrollo sobre la inclusión, el progreso y el bienestar de los niños. El principal objetivo es mantener a los niños y jóvenes en los centros de día y en los centros ordinarios y crear el marco necesario para su desarrollo y bienestar.*

Crear una coordinación regional:

Estudio de caso, Portugal: *Los Servicios de Apoyo Educativo Especializado están compuestos por profesorado especialista de apoyo de los servicios de Psicología y Orientación y por los Servicios de Apoyo Educativo Social y existe una buena cooperación entre todos los profesionales (por ejemplo, la preparación de la transición de los*



alumnos de primaria a secundaria, la descripción y discusión de los casos, la elaboración de las ACI y la evaluación)

Estudio de caso, Irlanda: *es evidente que el Servicio Psicológico Educativo Nacional desempeña un papel fundamental en el desarrollo de un sistema amplio de identificación y apoyo a todos los alumnos con dificultades de aprendizaje y discapacidades. Un principio operativo de este servicio es la estrecha cooperación con los servicios psicológicos y otros ofrecidos y financiados por las Juntas de Salud Regional.*



5 CONCLUSIONES

Se han revisado intensamente las aulas integradoras en secundaria a través de un estudio bibliográfico internacional, estudio de casos en 14 países europeos, visitas de expertos a 5 países y también varios debates en los que han participado expertos y Coordinadores Nacionales de la Agencia Europea. Este estudio ha intentado poner de manifiesto, analizar, describir y difundir información sobre las prácticas en el aula en los centros de integración.

El estudio muestra que muchas de las estrategias metodológicas que parecen ser eficaces en los centros de primaria también contribuyen a la inclusión eficaz en los centros de secundaria: enseñanza cooperativa, aprendizaje cooperativo, resolución cooperativa de conflictos, agrupamientos heterogéneos y enseñanza eficaz. Además, la introducción del sistema de área de referencia y la reestructuración del proceso de enseñanza parecen ser importantísimos en la educación secundaria.

Los estudios de caso han destacado la importancia de cada uno de estos factores. Sin embargo, debería resaltarse que en algunos de ellos se demuestra que la *combinación* de alguno de estos enfoques es importante para la práctica eficaz en el aula dentro de los centros inclusivos de secundaria.

En especial, parece que el “sistema de área de referencia”- un área que consiste en dos o tres aulas y donde un pequeño grupo de profesores imparte todas las áreas del currículum dentro de un entorno estable- es importante y efectivo.

El estudio también muestra que la inclusión en los centros de secundaria es una realidad: muchos países han presentado informes que demuestran que los alumnos con dificultades de aprendizaje y otras necesidades especiales pueden beneficiarse de las estrategias metodológicas adoptadas en los centros de integración de secundaria.

Estudio de caso, Alemania: la constancia y la fuerte voluntad de los padres son las razones por las

que "N" permanece en un centro de integración. Si "N" hubiera asistido a un centro especial, los estímulos que le hubieran ofrecido, habrían sido muy inferiores a su capacidad y habrían tenido consecuencias negativas después.

Estudio bibliográfico, España: otras experiencias señalan que la inclusión en aulas ordinarias con un apoyo adaptado a las necesidades especiales de los alumnos en el contexto del grupo, tiene una influencia positiva en su proceso de aprendizaje, autoestima y auto concepto y, a la vez, mejora su relación con sus amigos.

Es necesario realizar un comentario final sobre el cambio realizado en los centros de secundaria. Muchos de los centros descritos en los estudios de caso y en los informes de los intercambios han venido realizando procesos de cambio durante muchos años. Estos procesos de algunos centros de secundaria han sido extensamente documentados y sus informes son una fuente de información muy importante para todos los centros que quieran ser más integradores.

Estudio de caso, Reino Unido: el centro es "especial". Todo el proceso desde que comenzó su andadura hacia la inclusión como respuesta a la Ley de Educación de 1981 se recogió y se editó en un libro. El director y el coordinador de apoyo al aprendizaje que estuvieron en el centro durante los 80 fueron los artífices de esta publicación (Gilbert y Hart, 1990).

La intención del estudio de la Agencia Europea ha sido ofrecer conclusiones y proponer temas que merece la pena debatir en el ámbito nacional, local o escolar. El estudio demuestra que la inclusión es una realidad en la educación secundaria y que existen muchas maneras de dar los primeros pasos hacia la implementación de la educación inclusiva eficaz en los centros. Se espera que este informe haya ofrecido algunas ideas sobre cómo y dónde deben darse estos pasos y con qué condiciones



debe contarse si se desea que sean verdaderamente eficaces para los alumnos con necesidades educativas especiales.



BIBLIOGRAFÍA

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C. J. W. (Editor) (1998). **Integration in Europe: Provision for pupils with special educational needs.** Middelfart. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C. J. W. (Editor) (2003). **Special Education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European Countries.** Middelfart. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C. J. W. (Editor) (2003). **Inclusive education and classroom practices.** Midelfart. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Gilbert, C y Hart, M (1990). **Towards integration: special needs in an ordinary school.** London, Kogan Page.