

Mejorar la convivencia para avanzar en la inclusión

Una experiencia en un Instituto de Educación Secundaria

ISSN (Ed. Impr.): 1889-4208
Recepción: 12/02/2010
Aceptación: 02/03/2010

Francisca Moreno Tallón

Universidad de las Islas Baleares

RESUMEN

La contribución de este artículo al campo de la gestión de la convivencia en las aulas de los centros de Educación Secundaria, es ofrecer una estrategia o modelo más inclusivo donde todo el alumnado, y más concretamente el que manifiestan alteraciones de comportamiento, tenga posibilidades de aprender en su grupo. Se trata de una experiencia en el primer ciclo de la ESO, donde la resolución de conflictos se plantea de una manera positiva, donde todos los agentes educativos participan en este proceso mediante la coordinación y el consenso, y se parte de la reflexión para innovar, e innovar para situarnos más cerca de los principios de la inclusión de todos los alumnos.

ABSTRACT

The contribution of this article to the field of management of living together in the classrooms of secondary education institutions is to provide a more inclusive strategy or model where all students and particularly students who show behavioral alterations have the potential to learn in their group. It is an experience in the first cycle of secondary education, where conflict resolution is posed in a positive way, where all the educational agents involved in this process through coordination and consensus, and was part of reflection to innovate, and innovation to position ourselves closer to the principles of inclusion for all students.

(pp. 113-123)

PALABRAS CLAVE

Convivencia, resolución de conflictos, Educación Secundaria, educación inclusiva.

KEYWORDS

Field, conflict settlement, secondary school, inclusive education.

1. Introducción

Cada vez más, en los centros de Educación Secundaria Obligatoria se da la afluencia de diferentes variables que en muchas ocasiones generan conflictos; es por ello que actualmente profesionales de ciertos ámbitos de la educación muestran preocupación por poder dar respuestas a una educación de calidad, así como por reducir el fracaso escolar existente y posibilitar la participación en los sistemas educativos ordinarios a aquellos que hace tan sólo dos décadas eran excluidos (Escudero y Martínez, 2004).

¿De qué manera podemos dar respuesta a este problema? Los conflictos se intentan solucionar de alguna forma mediante medidas de disciplina que aplican los centros, pero esta disciplina ¿Ayuda a una buena convivencia? ¿Es una disciplina que facilita la inclusión educativa?

Cuando hablamos de disciplina, como señala Foucault (2000), hacemos referencia a un tipo de poder o a una modalidad de hacer que implica a varios agentes y no tan sólo a uno, como bien pueden ser instrumentos, técnicas, metas, niveles de implicación...

No obstante, a veces se confunde disciplina con sanciones y castigos debido a la práctica y uso que se lleva a cabo. Pero el concepto de disciplina hoy en día va más allá, va unido a convivencia y abarca todo aquello que afecta a la organización de centro, funcionamiento, agrupación de alumnado, etc.

En esta línea se presenta esta experiencia que no pretende dar una receta mágica ni única respuesta para mejorar la convivencia en los centros de Educación Secundaria Obligatoria ya que el propio carácter de la educación y de la con-

vivencia nos lo impide, pero sí que muestra una manera de actuar, una posible opción para intervenir y prevenir los distintos conflictos que se dan en las aulas de una forma positiva e inclusiva, donde tanto el alumnado como los docentes formen parte de la realidad a trabajar.

A menudo se opta por evitar el problema o por trasladarlo del centro a otro contexto mediante medidas de expulsión y de exclusión. Esto es, por tanto lo que se pretende evitar en todo momento con la puesta en marcha de esta experiencia educativa que surge en el seno de la comisión de convivencia de un instituto de Educación Secundaria Obligatoria.

A partir de aquí se planteó una alternativa para resolver los conflictos desde un planteamiento positivo, poniendo en marcha un proyecto piloto vertebrado por dos pilares fundamentales: la coordinación y el consenso para enfrentarse conjuntamente (entre el equipo educativo, y entre éste y el alumnado) a los conflictos que se producen dentro de las aulas.

2. Significado de la inclusión

El movimiento hacia la inclusión, supone un paso más en la integración y es por eso que la inclusión se plantea como un proceso, un período de búsqueda continua para atender a la diversidad con la que contamos en los centros educativos.

En dicho proceso coexisten, en el mismo entorno, elementos favorables hacia la exclusión y otros elementos inclusivos, es decir, este proceso es un continuo de fuerzas que están en constante ir y venir, en palabras de Echeita (2008: 13) haría referencia "a una fuente asociada de ten-

sión” donde a veces se adelanta en la inclusión de algunos individuos pero en el detrimento de la exclusión de otros.

La inclusión tiene implícita la idea de participación de todo el alumnado, el personal docente y no docente y las familias, lo que exige:

- Identificar y eliminar las barreras de participación.
- Cambiar la visión sobre las concepciones, maneras de pensar y trabajar sobre la diversidad.
- Cambiar las prácticas cotidianas del aula y del centro.
- Promover las relaciones entre los centros educativos.

La respuesta a la atención a la diversidad desde la inclusión no se basa solamente en la contribución de profesorado de apoyo específico, ya que por razones teóricas se formarían dos líneas de actuación que difícilmente convergirán y darán lugar a la diferenciación y, por otro lado, la demanda de nuevos recursos se vería aumentada por el incremento de alumnos con necesidades especiales.

Alcanzar estos objetivos supone modificar la manera de trabajar del profesorado y buscar nuevas estrategias y programas educativos, potenciando la reflexión conjunta y el trabajo cooperativo.

Una escuela inclusiva pretende conseguir una educación de calidad para todo el alumnado de acuerdo con Echeita (2008, 11): “La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante”; así como promover la participación de toda la comunidad educativa.

Ante todo, y desde mi punto de vista, la educación inclusiva es una actitud, un sistema de valores determinado que se adopta para poder poner en marcha, después, un conjunto de acciones; es decir, un proceso en movimiento y no un estado inmóvil que supone adaptarse a las características de cada contexto y dificultar al máximo posible las situaciones de exclusión.

La inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad... aprendiendo, de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado. (Echeita, 2008).

La palabra *incluir*, tiene como significado “formar parte de alguna cosa” y *excluir*, su antónimo, significa “mantener fuera de, expulsar”.

Estas dos palabras tienen una gran función dentro de la escuela inclusiva ya que a partir de sus significados se basan sus actuaciones y su marco teórico. Se trata de acoger y dejar formar parte a todos y, al mismo tiempo, tener un compromiso para facilitar y desarrollar las acciones necesarias para que cada alumno/a tenga el derecho a pertenecer a un grupo, a no ser excluido y a que sus necesidades sean cubiertas.

Así, se rompe con la perspectiva terapéutica de la Educación Especial, que tanto peso ha tenido en el sistema educativo, dicho en otras palabras se facilita la inclusión del alumnado, dejando en el olvido las eti-

quetas. De esta manera, todo el alumnado del centro es considerado como capaz de aprender y anima y se valora positivamente la diversidad como un elemento sobre el que podemos aprender aquello que nos hace ser personas.

Los planteamientos de la inclusión actúan también, en las formas en las que se puede atender y dar apoyo a las cualidades, características y necesidades de cada uno y de todo el alumnado de la escuela para que éstos puedan crecer tanto en el plano emocional como en el cognitivo.

Caminar hacia la inclusión es posible cuando se tiene la perspectiva de que el problema no es únicamente del alumnado sino que depende de su interacción con el contexto. Necesitamos una visión amplia, unas lentes adecuadas que no nos fosilicen la mirada en un punto; al contrario, unas lentes que nos ayuden a tener un enfoque panorámico del contexto y de las variables que interactúan con él.

El objetivo es claro: que todos los alumnos aprendan al máximo de sus posibilidades, adecuando el contexto escolar, ofreciendo unos apoyos normalizados, proporcionándoles un conjunto de actividades significativas y motivándoles para aprender de éxito y de los errores.

En esta línea; Stainback y Stainback (1992) definen una escuela inclusiva como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles los programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar.

3. ¿Cómo avanzar hacia la inclusión?

Ya he comentado con anterioridad que el camino hacia la inclusión es un proceso. Para Pujolàs (2003), la escuela inclusiva debe basarse en unos postulados, a saber:

- a) La escuela tiene que celebrar la diversidad; las diferencias se tienen que ver como un aspecto positivo mediante el cual nos podemos enriquecer. El hecho de que no se vea como un aspecto enriquecedor hace adoptar actitudes como: tú eres diferente a mí ya no estás dentro de “mi normalidad” y por lo tanto ya no estás incluido en el contexto; esta manera de actuar y la actitud que conlleva es lo que se debe evitar en todo momento.
- b) Se tiene que poder disfrutar del aprendizaje escolar: en espacios que dan seguridad, que incitan la motivación a aprender, en los que se den oportunidades a todos para aprender a ser “capaces”, y en los que el esfuerzo individual se ve recompensado para seguir aprendiendo.
- c) La escuela ha de fundamentarse en una política de igualdad: ello no quiere decir que todo el alumnado tenga que ser tratado de la misma manera sino que todos tienen derecho a que sus necesidades sean atendidas de la mejor manera posible.
- d) La escuela tiene que disponer de profesorado que facilite el aprendizaje: un profesorado que serpa crear un clima adecuado en el aula propicio para el aprendizaje de todos, no sólo de unos cuantos, dotando de los recursos necesarios a los alumnos, facilitando y guiando en su proceso de aprendizaje.

- e) La escuela ha de preparar para la cooperación y no para la competición, incorporando en las prácticas el aprendizaje cooperativo, donde la satisfacción del éxito del grupo y no tan solo el individual tiene sentido para aprender unos de otros, a pesar de que la sociedad vaya por el camino de la competitividad de la mano con la exclusión social y educativa.
- f) Para que un centro pueda caminar hacia la educación inclusiva, hace falta que los profesionales (profesorado, especialistas, equipos,...) cooperen, que establezcan redes de colaboración para seguir adelante en su tarea educativa y reflexionen sobre su práctica cotidiana y sus acciones.

No obstante, el proceso hacia cada vez una mayor inclusión es complicado y para facilitararlo es conveniente comenzar por aquellos contextos educativos cercanos, por las realidades próximas para posteriormente intentar generalizar los aprendizajes que hacemos los profesionales.

Dicho de otra manera, pensamos primero en la inclusión de alumnos determinados, con nombres y apellidos, para después facilitar el cambio más global a partir de lo aprendido y avanzar hacia otras formas de hacer más inclusivas para otros alumnos, para todos los alumnos.

4. Desarrollo de un plan de trabajo en un IES para mejorar la convivencia

En los siguientes apartados, se presentará el proceso llevado a cabo en un IES a partir de la reflexión sobre la convivencia del centro.

Este instituto está situado en una zona costera de Mallorca en la que, por sus características geográficas, hay un porcentaje alto de extranjeros. Cuenta con 21 unidades de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y 4 de Bachiller.

El punto de partida de esta experiencia fue profundizar alrededor del número elevado de amonestaciones y faltas disciplinarias en los primeros niveles de la (ESO).

Esta situación condujo a la comisión de convivencia del centro a plantear una propuesta en torno a un interrogante ¿cómo prevenir posibles conflictos en el aula? El objetivo era corregir la disciplina del alumnado a través de la mejora convivencia y no mediante un cúmulo de reglas sancionadoras. Para ello se concretaron una serie de acciones que se abordan a continuación:

El primer paso fue la presentación de la propuesta de intervención desde la comisión de convivencia del centro al equipo directivo, a la comisión de coordinación pedagógica y al claustro de profesores. Desatacar, también, en el desarrollo del plan, la colaboración del Departamento de Orientación.

La comisión de convivencia, mediante su coordinador, se entrevistó con la dirección del centro presentando el plan piloto. Plan que se planteó, acto seguido, al claustro para que, de manera voluntaria, el profesorado pudiera participar en la aplicación de esta acción preventiva de mejora, decidiendo actuar en dos grupos de primero de ESO.

Una vez aprobado el plan piloto por parte del claustro se llevó a cabo la formación con profesores voluntarios, sensibili-

zados y motivados por la temática, siendo algunos de ellos miembros de la comisión de convivencia

Por otro lado, y antes de llevar a la práctica dicho plan, se vio necesaria la presentación de esta propuesta a todos los agentes educativos que iban a participar en este proceso; es decir, el coordinador de la comisión de convivencia junto con el equipo directivo y el departamento de orientación del centro realizaron una reunión específica con los dos equipos educativos de primero de ESO que habían decidido, voluntariamente, formar parte de este proyecto de innovación.

En esta reunión se les explicó los detalles de la intervención, el proceso de implementación, la importancia del consenso y la de los pactos con el alumnado. Además, se les facilitó diferentes recursos para la puesta en marcha del plan así como para el seguimiento del mismo, y se les proporcionó información relevante referente al alumnado y al grupo.

Un aspecto importante a resaltar es que, una vez definido el plan de actuación, se hizo partícipe al alumnado y a sus familias.

Aprovechando las tutorías iniciales del curso, los tutores, con el apoyo de la comisión de convivencia, presentaron a los dos grupos de primero el plan del cual serían protagonistas.

Por otra parte, también al inicio del curso escolar se realizó una sesión de presentación con todas las familias, donde se les expuso las características de este proceso de innovación educativa. A esta reunión no sólo asistieron los tutores de los dos grupos de primero sino que el coordinador de la comisión de convivencia estuvo

presente para apoyar la explicación del plan de manera específica. Esto fue, sin duda, un punto fuerte de esta experiencia, en cuanto el trabajo coordinado y cooperativo entre los docentes.

4.1. Fase de implementación del plan piloto

Aquí voy a distinguir entre las acciones que se llevaron a cabo con el alumnado, de aquellas que incidieron sobre el profesorado, ambos protagonistas de esta experiencia de mejora.

a) Con el alumnado

En primer lugar, señalar de nuevo que se realizó una explicación durante las sesiones de tutoría de los grupos participantes en el plan piloto.

Se les presentó como una oportunidad para conseguir un buen clima de aula y una excelente relación con los compañeros y el profesorado.

Por otro lado, se les facilitó una hoja de registro de conductas y se les enseñó el carnet de puntos que se les entregaría un mes después, una vez que la comisión de convivencia con el equipo educativo de cada grupo hubiera hecho un registro de los comportamientos que más dificultan el seguimiento de las clases, y cuando se hubieran acordado las conductas a erradicar y pactado las respuestas encaminadas a mejorar dichas conductas.

Pasadas las cuatro semanas de observación de las conductas que se dan en el aula, se estableció un orden de intervención en función de cuales eran las que más distorsionaban el día a día de la clase.

De manera democrática el alumnado votó estas conductas asignando una puntuación de 1 al 10 a cada una, sumando al final el número de puntos recibido. Para realizar esta votación se estableció dar la menor puntuación a la conducta que más dificulta el funcionamiento de la clase y así sucesivamente, de tal manera que el comportamiento que menos puntuación obtenga es la más molesta y por la cual se empezará a intervenir.

Así se llegó a establecer del orden de 10 a 12 conductas a erradicar mediante un proceso de consenso donde el alumnado se hace más consciente de su comportamiento y toma decisiones en el sí del grupo.

Siguiendo el orden de conductas a mejorar o erradicar acordado en la tutoría, se establecieron retos quincenales. Durante este período de tiempo se intervino con una conducta proponiendo mejoras o su erradicación.

En este momento se pactó con el tutor y el grupo de alumnos las futuras respuestas de intervención en caso de que apareciera la conducta a erradicar durante los quince días. Con esta finalidad, la comisión de convivencia propuso una serie de actuaciones a realizar en caso de que se dé este tipo de conducta o conflicto determinado en el aula.

Al finalizar los quince días, si el reto se conseguía, se reforzaba a los alumnos del grupo mediante la exposición pública de un póster en el que se reflejaba la adquisición del reto quincenal. Además, todo el alumnado del grupo sumaba 2 puntos en su carnet personal de manera que el éxito del grupo revertía en un provecho individual.

Estos carnets personales eran revisados periódicamente por el tutor del grupo o algún profesor de los equipos educativos. Con esta revisión se lleva a cabo una evaluación así como un control de las conductas disruptivas más habituales de cada uno de los alumnos para realizar un seguimiento y, en caso necesario, realizar una serie de intervenciones paralelas y coordinadas con el Departamento de Orientación con el objetivo de facilitar al alumno la mejora de su comportamiento.

Si no hubieran conseguido el reto, después de reflexionar sobre los posibles motivos que han llevado a la no consecución, se podía ampliar el plazo para conseguirlo o bien se podía fijar otro reto, combinando dos conductas a trabajar. Este hecho ayuda a la asimilación de conductas positivas y normas de convivencia.

Como orientación, cabe indicar que se consideraba un reto quincenal conseguido si durante los últimos tres días no se había producido ningún incidente.

b) Con el profesorado

Es relevante poner de manifiesto que gran parte del profesorado que forma estos equipos educativos está implicado y sensibilizado con la resolución de conflictos de forma positiva y con la prevención de los mismos.

Para facilitar el seguimiento, la aplicación y la evaluación de este plan piloto era necesaria la concreción de las actividades y funciones que debían desempeñara algunos de los docentes de estos equipos educativos: la figura del tutor y la del profesor responsable del diario de aula.

Por lo que respecta al papel del tutor del grupo destacar que era el encargado de presentar el proyecto al alumnado y a las familias junto al coordinador de convivencia.

El tutor, siempre que lo considerara podía convocar una reunión de equipo educativo. Era el encargado de realizar el seguimiento del programa, tanto de grupo como individual, mediante la revisión de los carnets de puntos individuales de los alumnos.

El papel del profesor responsable del diario de aula era realizar el seguimiento de las incidencias del grupo clase, del reto quincenal y otros aspectos destacados por los demás profesores en el propio diario.

Este profesor con el tutor debían mantener una comunicación fluida para evaluar el proceso y las incidencias que pudieran producirse, así como para determinar si era necesaria una convocatoria de reunión del equipo educativo.

4.2. Herramientas para la implementación

a) *Diario de aula*

El diario es una herramienta de recogida de datos en el que se van anotando las impresiones y actitudes del alumnado, la distancia que existe entre aquello que el profesor realiza y aquello que su alumnado cree que hace y entre lo que se persigue respecto a ellos y aquello que en la práctica se consigue.

El profesorado debía anotar en el diario, de manera fiel, los hechos importantes que suceden en el aula. No tan solo aquellos que plantean conflictos, sino también los aspectos o situaciones que se consideraban alcanzadas con éxito.

Por otro lado, el diario de aula permitió el seguimiento del alumnado y el registro de información relevante sobre algún alumno que era considerada oportuna para el conocimiento del resto del profesorado.

Para facilitar la tarea de recogida de datos y de transmisión a todo el profesorado que participó en este plan piloto, se propuso que el diario se ubicara en un espacio donde tuviera un fácil acceso; de esta forma el equipo de profesores de un grupo podía redactar las anécdotas cotidianas lo más pronto posible, es decir, próximas al momento en que ocurrían con el fin de evitar deformaciones y olvidos importantes.

En definitiva, se trata de una herramienta de información y comunicación entre el profesorado de los avances o retrocesos de las intervenciones aplicadas al alumnado.

b) *Propuestas de intervención según la conducta a erradicar*

Una vez observadas las conductas que se producían en el aula, se facilitó al profesorado un listado con los posibles comportamientos a erradicar y la intervención a realizar en cada caso.

La intervención se producía en cuatro fases: una primera respuesta por parte del profesorado; una segunda si se mantenía el comportamiento no deseado; una tercera intervención si era necesaria teniendo como consecuencia, en la gran mayoría de ocasiones, la pérdida de puntos que se anotaba en el carné personal del alumno; por último, se ofrecía a los alumnos una cuarta posibilidad para recuperar los puntos perdidos ayudando, así, a los alumnos que llegaban a este punto a reflexionar sobre su propio comportamiento. En el siguiente cuadro se detalla esta propuesta.

Conductas a erradicar	Tipos de conductas	Respuesta 1	Respuesta 2	R 3 -puntos	Cómo recuperar los puntos perdidos
Interrumpir	AUTOCONTROL	Advertencia oral	Compromiso escrito (contrato conductual)	1	Próximo día explicación, corrección, tarea... relacionada con la materia que se trabajaba en la sesión de la interrupción
Hablar continuamente y no hacer caso de los avisos orales	AUTOCONTROL				
No asistir a clase/ retrasos	DESMOTIVACIÓN	RRI	Compensar a asistencia/el retraso con una permanencia		
No traer el material	DESMOTIVACIÓN	Dejarle el material para que pueda seguir la clase + nota en la agenda para informar a la familia		1	Próximo día explicación, corrección, tarea... relacionada con la materia que no se llevaba el material, para demostrar que se ha aprovechado el material prestado
Pelearse verbalmente	FALTA DE RESPETO	Opción mediación		3	Cumplir el pacto al que se haya llegado durante el proceso de mediación
Pelearse físicamente	AGRESIVIDAD	RRI	Opción mediación	5	Cumplir el pacto al que se haya llegado durante el proceso de mediación
Falta de respeto al profesorado/ a los compañeros	FALTA DE RESPETO	Pérdida de puntos: 2	Compromiso escrito (contrato conductual)	Disculpa	Quedarse una permanencia a realizar tareas de la asignatura durante la cual se ha producido el incidente
Robos	AUSENCIA DE LÍMITES	RRI		4	Reparación del daño
NO obedecer las indicaciones del profesorado	FALTA DE RESPETO / AUSENCIA DE LÍMITES	Advertencia oral razonando Intensificar los retos del grupo en todas las materias en el caso que la desidia sea general; esta acción se realizará desde la tutoría y si se consigue, cada miembro del grupo aumentará un punto en su carné RRI	Compromiso escrito (contrato conductual) Si sólo es en una o en dos asignaturas donde se muestra esta actitud, se propondrá al alumnado una tarea alternativa y motivadora. Cuando adquiera el objetivo de esta tarea, se incorporará al trabajo del grupo Compromiso de no repetirse	1 2	Después de una semana de no repetir esta actitud, en ninguna clase, se podrá recuperar el punto perdido. Es imprescindible que se haga un seguimiento puntual del diario en estos casos, para incluir y seguir los registros relacionados con el mismo alumno e incidente Reparación de los daños
Actitud insolente y desafiante hacia los profesores	FALTA DE RESPETO				
Realizar contestaciones inadecuadas	AGRESIVIDAD / AUTOCONTROL / AUSENCIA DE LÍMITES				
Escuchar música en clase	AUSENCIA DE LÍMITES				
Tener móvil en el aula	AUSENCIA DE LÍMITES				
Negarse a realizar la tarea	DESMOTIVACIÓN				
Desperfectos en el aula /al material de los compañeros	AGRESIVIDAD				

c) *Carné del alumnado*

Cada alumno tenía un carné donde constaba los 10 puntos de partida; en función de las conductas del alumnado y de las respuestas del profesorado se iban restando puntos tal y como se ha comentado anteriormente.

Nombre y apellidos:			
Fecha	+	-	TOTAL
15 de mayo de 2009			10

5. Valoración

La puesta en marcha de esta experiencia ha posibilitado la creación de buen clima de aula en los dos grupos, facilitando la participación e inclusión de todo el alumnado.

Es muy destacable que el número de medidas disciplinarias, expulsiones y amonestaciones, se han visto reducidas, manteniéndose una disciplina continua en el tiempo, consensuada y acordada por todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que ha permitido que la actividad cotidiana del aula se desarrollara satisfactoriamente.

El profesorado ha actuado de una manera coordinada; dicho de otra manera, si un comportamiento no era el deseado, todos los profesores que intervenían en un grupo sabían cómo actuar ante esta

situación, y los alumnos conocían, igualmente, las respuestas del profesorado en su conjunto.

Un aspecto importante a considerar es que si un alumno manifestaba una conducta disruptiva se abordaba la situación de manera inmediata, teniendo así un efecto positivo y eficaz. Este proceso, al principio, es costoso para el profesorado pero finalmente cuando se asume como algo cotidiano en su tarea se refuerza este tipo de actuación por los beneficios que reporta.

Se han observado dificultades a la hora de establecer las responsabilidades en el seno de los equipos educativos; no es suficiente tener buena disposición para asumir la responsabilidad del seguimiento del diario de clase, es imprescindible tomar conciencia de la importancia de la acción conjunta y tener unas actitudes favorables hacia la función educativa que va más allá de la transmisión de saberes. Si esto no se produce en ocasiones se traspasa la responsabilidad a quien ejerce de tutor del grupo.

Para realizar la valoración global del proyecto piloto se utilizaron las sesiones de evaluación de cada grupo, en las cuales alumnos y profesores podían manifestar la adquisición o no de los objetivos conductuales a trabajar. Se ha considerado muy enriquecedor “dar voz” a los alumnos, hacerles partícipes de su propio proceso de crecimiento y de aprendizaje, con todas las consecuencias positivas que ello conlleva mirando al futuro.

Por último, señalar que al planificar este plan piloto se tuvieron en cuenta algunos principios relacionados con el aprendizaje cooperativo; por ejemplo el hecho de que la adquisición de un reto de grupo, fruto de la suma de cada uno de los comportamientos individuales, revierte en un

aumento de la puntuación en los carnés de cada compañero o compañera de aula. Sin duda, la cooperación tuvo una repercusión favorable en la cohesión del propio grupo.

La asunción de estos principios y las estrategias conjuntas llevadas a cabo por el profesorado han allanado el camino hacia la inclusión de todo el alumnado y han facilitado, sobre todo, que los alumnos con alteraciones de conducta sientan que forman parte de su grupo, que forman parte de su centro, que no son excluidos de las prácticas ordinarias arrojándoles a programas específicos o a grupos homogéneos con la etiqueta de “conductuales”. En este sentido, hemos aprendido que si bien caminar hacia mayores cotas de inclusión no es una tarea fácil, vale la pena recorrer otros trayectos para dirigirnos hacia los retos que supone la inclusión de todos.

Referencias

- FOUCAULT, M. (2005). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- ESCUADERO, J. M. y MARTÍNEZ, B. (2004). *Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos y retos emergentes*. Madrid: UNED.
- ECHEITA SARRIONANDIA, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y Quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.
- PUJOLÀS MASET, P. (2003). *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*. Vic: EUMO.
- PUJOLÀS MASET, P. (2003). *Aprender junts alumnes diferents*. Vic: Eumo.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (Coord.) (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.

Datos del autor

Francisca Moreno Tallón

Licenciada en Psicopedagogía.

Maestra de Educación Especial.

Profesora asociada del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares.

Email: francisca.moreno@uib.es