

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y DESARROLLO DE PROCESOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS

ATTENTION TO DIVERSITY AND THE DEVELOPMENT
OF INCLUSIVE EDUCATION PROCESSES

Natividad Araque Hontangas

Universidad Complutense de Madrid

José Luis Barrio de la Puente

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

En este artículo se intenta dar una definición amplia sobre educación inclusiva, educación integradora, educación especial y atención a la diversidad, analizando las particularidades de cada una de ellas y las diferencias existentes entre la educación inclusiva y la integradora, también desde una perspectiva legalista contemplando la definición que sobre estos conceptos aparecen dentro de la Ley orgánica de Educación. Este trabajo también analiza las claves para el desarrollo de procesos educativos inclusivos, describiendo algunas propuestas para la mejora de la educación inclusiva en los centros educativos, propuestas que requieren esfuerzos y avances en diferentes ámbitos. Del análisis se deducen algunas conclusiones más importantes.

Palabras clave

Educación, atención a la diversidad, educación especial, educación inclusiva

Abstract

This article tries to give a broad definition of inclusive education, integrative education, special education and attention to diversity, by analyzing the particularities of each and the differences between inclusive education and integrative education, also from a legal perspective contemplating the definition of these concepts appear in the Organic Law of Education. This work also discusses the keys to the development of inclusive education processes, outlining proposals for the improvement of inclusive education in schools, proposals that require effort and progress in various fields. Analysis draws some key conclusions.

Key words

Education, attention to diversity, special education, inclusive education

1. Introducción

La democratización de la sociedad española y la búsqueda de la igualdad y la no discriminación forman parte de la educación, en sus distintos niveles, con objeto de que no exista segregación ni discriminación del alumnado en base a diferencias culturales, cognitivas, físicas, etc. En este artículo se parte de la definición de los términos: educación especial, educación inclusiva, educación integradora y atención a la diversidad, con el objetivo de buscar interconexiones entre ellos, valorar la tendencia actual respecto a las necesidades especiales de educación, no sólo desde un plano doctrinal sino también desde el punto de vista de la legalidad aplicable a través de la vigente Ley Orgánica de Educación, y realizando una retrospectiva sobre la normativa española anterior y el marco internacional de la educación inclusiva.

La atención a la diversidad también es objeto de estudio, partiendo de la importancia que tiene dentro de una educación inclusiva, mediante la adopción de medidas ordinarias y extraordinarias en los centros docentes, las cuales se recogen en el plan de atención a la diversidad que forma parte del proyecto educativo de centro. En este sentido, la adaptación curricular forma parte de estas medidas. La implicación del Estado por desarrollar una educación pública de calidad en base a la sensibilización hacia las necesidades educativas especiales y la atención a la diversidad, también forma parte del entramado de este artículo, con objeto de aportar una soporte

conceptual y normativo que componen la base de la educación inclusiva en la actualidad.

La idea de desarrollar una educación única, igualitaria y de calidad en los centros o comunidades educativas es compartida por algunos profesores, centros y servicios educativos, sin embargo, la educación inclusiva es un gran proyecto que trata de construir una educación que rehace cualquier tipo de exclusión educativa y que potencie la participación y el aprendizaje equitativo.

Los miembros de la comunidad educativa que tratan de desarrollar una educación inclusiva en las aulas están convencidos de que este tipo de educación proporcionará una mayor calidad educativa.

2. Objetivos

Con esta investigación se trata de aportar un mayor conocimiento, desde el punto de vista descriptivo, de lo que son: la educación especial, la atención a la diversidad y la educación inclusiva, para después aportar propuestas pedagógicas, que permitan a los educadores desarrollar un modelo de educación inclusiva en los centros educativos, teniendo en cuenta la legislación actual. El eje central de este estudio consiste en aportar modelos de programación compuestos por: descripción objetivos y procesos de intervención (talleres formativos, elaboración de material didàctico, etc- que materialicen una educación inclusiva en distintos ámbitos: diversidad, multiculturalidad y coeducación; experiencias bilingües y escuelas de segunda oportunidad, que deben complementarse con una formación adecuada del profesorado, con objeto de evitar cualquier forma de segregación dentro del aula.

3. Metodología

La metodología aplicada incide en la necesidad de conseguir los objetivos propuestos mediante la aportación de nuevas ideas para conseguir un modelo de educación inclusiva dentro de los centros educativos, partiendo de posibles intervenciones dentro del aula, para lo cual se ha pretendido utilizar una metodología cualitativa que ha propiciado datos descriptivos desde una perspectiva fenomenológica, de tal manera que el eje central de la acción educativa será el principio de atención a la diversidad y se deberá recoger en el proyecto educativo y curricular del centro educativo.

4. Contenido

4.1. La educación especial

La educación especial se puede definir como aquella que se dirige a sujetos que, por diversas causas –psíquicas, físicas, emocionales-, no pueden adaptarse, por completo, a una enseñanza normal. A través del proceso educativo se procura que dichos sujetos puedan alcanzar la formación humana y la preparación necesaria para integrarse personal, social y profesionalmente en la sociedad a la que pertenecen. La mera inadaptación al sistema escolar o las dificultades de aprendizaje, no pueden, en ningún caso, considerarse causa suficiente para segregar a estos niños hacia una enseñanza especializada.

La distinción de los sujetos de educación especial debe estar perfectamente delimitada y basada en un diagnóstico diferencial médico-psicológico. Fundamentalmente, hay que procurar que los niños se desenvuelvan en un ambiente escolar y social normal, derivándolos hacia enseñanzas especializadas sólo cuando su capacidad de aprendizaje esté muy por debajo de la media.

Las causas que condicionan una educación especial pueden ser:

1.- Deficiencias psíquicas y psico-físicas:

- a) Deficiencias mentales: mongolismo y cretinismo.
- b) Neurosis.
- c) Psicopatías.
- d) Deficiencias caracteriales.
- e) Deficiencias del lenguaje.
- f) Autismo.

2.- Deficiencias físicas:

- a) Deficiencias sensoriales: deficiencias auditivas y visuales.
- b) Deficiencias motóricas: parálisis cerebral y espina bífida.
- c) Deficiencias fisiológicas: hemiplejia, paraplejia, tetraplejia, hemofilia y otros.

En la actualidad, se ha abandonado el concepto de educación especial, ya que toda educación ha de ser "especial", puesto que debe adaptarse al ritmo individual de cada persona. Partiendo de la base de que cada alumno es diferente, por lo que la educación debe tratar las diferencias individuales. La diferencia de los alumnos con necesidades educativas especiales radica en ciertas dificultades de aprendizaje que requieren una atención específica (temporal o permanente) de apoyo educativo.

4.2. La educación inclusiva

Algunos autores (Calvo de Mora, 2006) definen a la educación inclusiva como el derecho de todo alumno a adquirir un aprendizaje profundo (entendiendo por tal la aproximación a la comprensión de la realidad que se vive), además del derecho de cada alumno a recibir una educación acorde con sus necesidades individuales de aprendizaje y con los potenciales que manifiesta.

El término educación inclusiva es genérico y engloba las características comunes de los movimientos educativos que están surgiendo, en la actualidad, a nivel mundial con el objetivo de conseguir que la educación escolar contribuya a reducir los procesos de exclusión social en los que se ven insertos muchos alumnos, bien por estar en una situación de desventaja sociocultural o por sus características particulares (capacidad, género, idioma, cultura, etc...).

La educación inclusiva representa el deseo de una educación de calidad para todo el alumnado, equiparando sus oportunidades y buscando la igualdad de expectativas y la igualdad de resultados. En términos de la Conferencia de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales se señaló que las escuelas debían encontrar la forma de educar con éxito a todos los niños (UNESCO, 1994, citado en Echeita y Sandoval, 2002). Este tipo de educación engloba a otros conceptos como el de integración escolar, respuesta a las necesidades educativas especiales, educación compensatoria y atención a la diversidad. Engloba el concepto de integración escolar, ya que aunque ha sido clave y ha supuesto un gran avance respecto a la educación especial, se considera que se ha puesto en práctica de manera restrictiva. No sólo es el alumno quien debe integrarse, adaptándose al centro, sino que los centros y el sistema educativo, en su conjunto, deben entrar en un proceso de transformación profunda de forma que haga posible una "escuela para todos".

A su vez, trasciende a la educación compensatoria porque, con frecuencia, recurre a prácticas excluyentes, por ejemplo: sacando del aula a algunos alumnos en función de sus características, con currículos centrados en lo básico o elemental y con el riesgo de reproducir las desigualdades que pretende compensar. Las diferencias existentes entre alumnos, la diversidad, es el recurso fundamental para la puesta en práctica de la educación inclusiva.

Este tipo de educación es un constructor aglutinador de muchos aspectos distintos sobre cómo lograr el equilibrio entre la comprensividad y la diversidad, es decir, entre lo que debe ser común para todos los alumnos y la atención a la diversidad de necesidades educativas derivadas de la singularidad de cada alumno, sin generar con ello desigualdad ni exclusión (Echeita y Sandoval, 2002).

Este modelo de educación parte del principio de que la educación no se centra en la escuela, es mucho más que las actividades que se realizan en las aulas y en ella están implicados todos los agentes sociales dentro y fuera de la escuela, tales como: familia, barrio, medios de comunicación... Por tanto, afecta a la comunidad en general.

Según la teoría sistémica (Bronfenbrenner, 1987), no sólo se debe considerar el microsistema escolar tal y como está configurado, sino que la educación formal debe tener en cuenta todas las influencias que recibe el alumnado a nivel de mesosistema, puesto que considera que la relación familia-escuela son fundamentales, a nivel de exosistema en cuanto los alumnos también reflejan la influencia de otros factores, como son: el barrio, los medios de comunicación, etc., y a nivel de macrosistema, por la influencia que tienen los sistemas políticos, legales y económicos.

4.3. La educación integradora

La integración es un proceso encaminado a tener en cuenta y a satisfacer la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes para una mayor participación en el aprendizaje, en la vida cultural y en la vida comunitaria, y para una eliminación o reducción del número individuos que se excluyen de la educación. Supone cambiar los enfoques, las estructuras y las estrategias, basándose en una visión común que engloba a todos los niños del grupo de edades contempladas y con la convicción que el sistema educativo ordinario tiene el deber de educar a todos los niños, con independencia de sus deficiencias.

La educación integradora nace de la idea de que la educación es un derecho humano básico y proporciona los cimientos para lograr una sociedad más justa. Este tipo de educación tiene el objetivo de reforzar la cohesión social, evitando los problemas y reduciendo los conflictos, al mismo tiempo que favorece el proceso de paz y también elimina las tensiones entre las diferentes culturas.

Con frecuencia, las iniciativas en materia de educación integradora se ocupan, principalmente, de aquellos grupos que, en el pasado, se vieron privados de oportunidades educativas, como los niños necesitados, los pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, las niñas (en algunas sociedades), los niños que viven en zonas alejadas, los discapacitados o los que tienen otras necesidades educativas especiales.

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca, en 1994, se dio un gran impulso a la educación integradora. Las recomendaciones de la Conferencia se fundaron en el principio de la integración:

"Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados".

El informe Warnock distingue tres formas de integración (Aguilar Montero, 1991):

- La integración física o local que existe cuando las clases especiales se encuentran en escuelas ordinarias, compartiendo el mismo entorno físico, pero su funcionamiento y organización es totalmente independiente.

- La integración social, que se da cuando los niños asisten a clases especiales dentro de un centro ordinario, pero participan con los demás en actividades extracurriculares.
- La integración funcional, que se consigue cuando los niños con necesidades educativas especiales y sus compañeros participan conjuntamente, a tiempo parcial o completo, en los programas educativos y en aulas ordinarias.

El concepto de integración escolar ha estado en el centro del debate educativo, presentándose con unos perfiles que han ido cambiando sucesivamente. En un principio, integración escolar quería decir, sobre todo, emplazamiento físico en el centro o en el aula ordinarios; posteriormente se entendió como inserción gradual, en la escuela ordinaria y en la sociedad, del alumnado con necesidades educativas especiales, finalmente se identifica con un proyecto global de centro pensado para educar en y para la diversidad.

En la actualidad, la escuela integradora se ha convertido en la escuela inclusiva en la que el alumnado con necesidades especiales o sin ellas, pueden encontrar la respuesta educativa idónea para desarrollar todas sus capacidades: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer.

4.4. Consideraciones en torno a la atención a la diversidad

El principio de atención a la diversidad está basado en la obligación de los Estados y sus Sistemas Educativos a garantizar a todos el derecho a la educación (Dieterlen, 2001; Gordon, 2001), reconociendo la diversidad de sus necesidades, combatiendo las desigualdades y adoptando un modelo educativo abierto y flexible que permita el acceso, la permanencia escolar de todo el alumnado, sin excepción, así como resultados escolares aceptables (UNESCO, 1994).

El reto de la sociedad actual es que la convivencia adquiera unos altos y positivos niveles entre sus habitantes. Por un lado, la población proviene de países diferentes, a la par que personas con distintas capacidades y talentos, junto con las diferencias habituales entre los seres humanos componen una sociedad de "diferentes" que obliga a aprender a vivir en el respeto a esa diferencia, buscando en ella motivos y causas de enriquecimiento para todos. Por tanto, la atención a la diversidad consiste en aplicar un modelo de educación que consiste en ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que él necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado: esta aspiración no es otra que adaptar la enseñanza a las diferentes capacidades, intereses y motivaciones del alumnado.

La psicología y la pedagogía de hoy entienden las diferencias individuales ante el fenómeno educativo, más que como consecuencia de la capacidad general y de las aptitudes de cada estudiante, como un exponente de los diferentes modos (heterogéneos y variables, en función de factores diversos), en que los seres humanos adquieren, construyen, organizan, jerarquizan y retienen conocimientos, siempre en permanente interacción dialéctica con los ambientes de aprendizaje. De esta manera, la psicopedagogía actual ha dejado de considerar las diferencias individuales como factores estáticos, para entenderlas como realidades que son susceptibles de modificación. De esta manera, a partir de los años setenta surge, en los países desarrollados, un desafío llamado atención a la diversidad, en función del cual, los Estados han desarrollado reformas de sus sistemas educativos.

El planteamiento sistémico debe abordar desde un enfoque institucional, la atención del alumnado, en relación con la educación básica y, por tanto, obligatoria, con sus diversas características. Las situaciones de orden individual o social que

plantean diferencias que atender, desde un punto de vista organizativo, curricular, y en general global, derivan en síntesis de:

a) Características generales:

- Estilos cognitivos.
- Ritmos de aprendizaje.
- Intereses y motivaciones.

b) Diferencia de capacidades:

- Altas capacidades.
- Discapacidades (motoras, psíquicas, sensoriales, de personalidad).

c) Diferencias sociales:

- Desarrollo en entornos sociales desfavorecidos.
- Pertenencia a minorías étnicas o culturales.
- Desconocimiento de la lengua mayoritaria o vehicular del sistema.
- Itinerancia.
- Hospitalización y convalecencia.

4.5. La normativa aplicable en materia de atención a la diversidad

La atención a la diversidad se aborda dentro de la Ley Orgánica de Educación del 2006, contemplando medidas ordinarias y específicas para la educación primaria y secundaria. En lo que respecta a la educación primaria establece el apoyo en grupo ordinario, agrupamientos flexibles, adaptaciones no significativas del currículo, medidas de apoyo, refuerzo fuera del horario escolar, y plan específico e individualizado de refuerzo o recuperación (si se permanece un año más en el mismo ciclo). Mientras que en la educación secundaria se establecen los agrupamientos flexibles, desdoblamiento de grupos, apoyo en grupos ordinarios, medidas de refuerzo, adaptaciones del currículo, plan específico personalizado (si no se promociona de curso), plan de atención específico (alumnos con graves carencias en el momento de

incorporarse al primer curso), e integración de materias en ámbitos y programas de diversificación curricular.

Las medidas específicas de educación primaria están basadas en las adaptaciones curriculares significativas, para el alumnado con necesidades educativas especiales; flexibilización de la escolarización, para alumnos con altas capacidades; y, para los alumnos con incorporación tardía al sistema educativo: escolarización en un curso inferior con medidas de refuerzo (cuando hay un desfase superior de más de un ciclo) y atención específica para quienes no conozcan la lengua castellana (simultánea a su escolarización en un grupo ordinario). En cuanto a las medidas específicas en educación secundaria, se mencionan las adaptaciones curriculares significativas, para el alumnado con necesidades educativas especiales; flexibilización de la escolarización, para el alumnado con altas capacidades; y, para los alumnos con incorporación tardía al sistema educativo, la escolarización en un curso o dos cursos inferiores, con medidas de refuerzo y atención específica para quienes no conozcan la lengua castellana; y el alumnado que, por condiciones personales o historia escolar, presente un desfase elevado de competencia curricular, y requiera una atención educativa específica de carácter temporal, podrá recibir parte de la misma en agrupamientos específicos.

4.6. La inclusión y la integración en relación con la educación especial

En los últimos años, se tiende a que la educación inclusiva o la escuela inclusiva sea una respuesta a la educación especial. De tal manera, que se reestructuren los sistemas separados de la educación general y la educación especial en un sistema unitario, en el que, de acuerdo con distintas variantes, algunos o todos los alumnos con necesidades educativas especiales se integren en las aulas de educación general a tiempo completo.

Según Skrtic (1995), el debate sobre la inclusión no es un debate sobre la eficacia o sobre la mejora de la práctica, sino un debate sobre los fundamentos ideológicos de estas prácticas. La inclusión, como práctica social, puede interpretarse desde diferentes enfoques conceptuales, incluso opuestos. Por ejemplo, Paul y Ward (1996) han analizado lo que denominan "paradigmas de la inclusión en conflicto". El trasfondo del debate es la filosofía de la inclusión, que, como han señalado algunos autores, más que un nuevo modelo de organizar los servicios en la educación especial, representa "la nueva lógica cultural, que corresponde a las condiciones históricas emergentes del siglo XXI" (Skrtic y otros, 1996, 143). La inclusión, a diferencia de la integración, no sólo atiende al alumnado con necesidades educativas especiales, sino a todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad, de manera que se facilite el aprendizaje de todo el alumnado. Por tanto, pierde sentido el hablar de educación inclusiva para alumnos con necesidades educativas especiales, ya que se persigue la igualdad y la excelencia para todos los alumnos.

De las ideas renovadoras que han surgido en la filosofía de la inclusión, en el contexto de la diversidad social y educativa, dos especialmente pueden definir el enfoque conceptual de la escuela inclusiva: el constructivismo (Larkin y otros, 1995; Safford y Safford, 1996) y la organización adhocrática (Skrtic, 1995). Estos enfoques conceptuales pueden implicar un conflicto y un cambio paradigmático. En este sentido, la concepción constructivista del aprendizaje como un proceso espontáneo, auto-controlado y organizado internamente, resulta contradictoria con la práctica tradicional de la educación social.

El movimiento de integración escolar supuso establecer los primeros intentos por cuestionar y rechazar la segregación y el aislamiento en que se encontraban las personas discapacitadas en los centros de educación especial. Sin embargo, una de las

críticas vertidas sobre la integración radica en que, aunque los alumnos se escolarizan en aulas regulares, se ha constatado que el alumno podía estar integrado y pasar bastante tiempo aislado en el aula de apoyo, o estar en el aula regular pero actuando muy poco con sus compañeros. En ambos casos, el programa de trabajo seguido por los alumnos con necesidades educativas especiales difería en gran medida del desarrollado por el resto del grupo, y la coordinación entre el profesorado regular y el de apoyo era escasa.

Los defensores de la inclusión critican al modelo de integración, al manifestar la necesidad de reconstruir el concepto de necesidades educativas especiales, al considerar que no sólo hay que contemplar el déficit del alumno sino también las dificultades que experimenta según el contexto educativo, la organización del aula, y cómo se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en la misma. En este sentido, se considera que bastantes alumnos diagnosticados con necesidades educativas especiales, o los llamados "alumnos de integración", experimentan situaciones discriminatorias o segregadoras. De tal manera, que para muchos alumnos con discapacidad la integración en centros y aulas regulares ha legitimado un subsistema de educación especial dentro de la escuela ordinaria, que ha dado lugar a formas más sutiles de segregación. Por tanto, mientras que la educación integradora ha puesto su énfasis en el alumnado con necesidades educativas especiales, la inclusión centra su interés en todos los alumnos

Algunos autores establecen las diferencias entre integración e inclusión, de la manera siguiente (Arnáiz Sánchez, 2003):

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Competición	Cooperación/solidaridad
Selección	Respecto a las diferencias
Individualidad	Comunidad
Prejuicios	Valoración de las diferencias
Visión individualizada	Mejora para todos
Modelo técnico-racional	Investigación reflexiva

Resulta especialmente interesante la diferenciación que formula Ainscow respecto a los dos tipos de educación, manifestando que la palabra "integración" se ha utilizado para aquellos procesos educativos a través de los cuales ciertos niños reciben apoyos con el objetivo de que participen los programas existentes en los centros educativos; por el contrario, el concepto de "inclusión" parte de un deseo de reestructuración del programa de los centros, con el objetivo de responder a la diversidad del alumnado (Ainscow, 2008), buscando la calidad y la equidad en la educación.

Referente a la diferencia entre el concepto de integración y de inclusión Barrio (2009) señala que la integración se basa en la normalización de la vida de los alumnos con necesidades educativas especiales y que propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias de los alumnos especiales y supone, conceptualmente, la existencia de una anterior segregación; en cambio, la inclusión se presenta como un derecho humano, por lo que se trata de un objetivo prioritario a todos los niveles y que, además, se dirige a todo el alumnado, pues la heterogeneidad es entendida como normal y se basa en un modelo sociocomunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados, conduciendo al mejoramiento de la calidad educativa en su conjunto y para todo el alumnado.

4.7. El tratamiento del alumnado con necesidades educativas especiales en la legislación educativa española

La Ley General de Educación de 1970 supuso un punto de inflexión al rescatar de los centros hospitalarios y asistenciales a los alumnos de educación especial. La creación, entonces, de aulas cerradas de educación especial en los centros ordinarios, constituyó el paso intermedio que preparó los sucesivos cambios legislativos de la década posterior, que se iniciaron con la Ley de Integración Social del Minusválido (1982), que por vez primera consideraba a la educación especial como parte del sistema educativo; y que culminan con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), que definió un nuevo modelo de escuela comprensiva y abierta a la diversidad, introduciendo por vez primera el concepto de necesidades educativas especiales.

El artículo 36 de la LOGSE, en el capítulo quinto, establecía que el sistema educativo debía disponer de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, pudiesen alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales debía realizarse por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerían, en cada caso, planes de actuación en relación con las necesidades educativas de los alumnos. Además, también contempla que la atención al alumnado con necesidades educativas especiales debía regirse por los principios de normalización e integración escolar.

El artículo 37.3 de la LOGSE disponía que la escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevaría a cabo cuando las necesidades del alumno no pudiesen ser atendidas por un centro ordinario. Además, esta situación debía ser

revisada periódicamente, de manera que pudiese favorecerse, siempre que fuese posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), restringió el concepto de necesidad educativa especial e introduce un concepto más amplio: el de "necesidad educativa específica", la cual comprende cuatro ámbitos de actuación: la igualdad de oportunidades para una educación de calidad (alumnos con desventaja social, compensación educativa), los alumnos extranjeros, los alumnos superdotados intelectualmente, y los alumnos con necesidades educativas especiales. Por otro lado, el concepto de necesidades educativas especiales se refiere a los alumnos con discapacidad, e incluye a los alumnos con graves trastornos de la personalidad y conducta; excluye a los alumnos con desventaja social y a los superdotados.

La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, cambia el término de "necesidad educativa específica" por el de "necesidad específica de apoyo educativo". Además, establece un nuevo modelo en materia de atención educativa diferente a la ordinaria, al contemplar no sólo a los alumnos deficitarios, sino también a los que tienen altas capacidades intelectuales y a los que se incorporan tardíamente al sistema educativo. Concretamente, el título II está referido a la Equidad en la Educación y, dentro de él, el capítulo I está dedicado al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. El tipo de alumnado que se considera con necesidad de una atención educativa diferente a la ordinaria, es aquel con dificultades específicas de aprendizaje, las cuales pueden estar producidas por: sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar (art. 71.2).

En las administraciones educativas recae la responsabilidad de establecer los procedimientos y los recursos precisos para identificar, tempranamente, las

necesidades educativas específicas del alumnado. En este sentido, se establece una atención integral para este tipo de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, que comenzará desde el mismo momento en que se identifique dicha necesidad y se regirá por los principios de normalización e inclusión, al igual que su escolarización, que asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. La escolarización de este tipo de alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se realizará cuando las necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios (74.1).

4.8. Algunas claves para desarrollar procesos educativos inclusivos en los centros

En la actualidad se han desarrollado investigaciones sobre el impulso de la educación inclusiva en los centros educativos, las cuales coinciden en la necesidad de identificar y analizar los contextos sociopolíticos educativos favorecedores de prácticas inclusivas (Gallego, 2005, 10). En este sentido, también se han realizado algunos estudios sobre el contexto que favorecen la educación inclusiva (Ainscow, Ferrell; Tweddle, 1998; Ainscow, 1995).

Estas investigaciones han señalado las siguientes claves a tener en cuenta para desarrollar una educación inclusiva:

- Un contexto político abierto y participativo. Cuanto más clara y coherente sea la política educativa, más posibilidades hay de desarrollar prácticas inclusivas. Las sociedades con más trayectoria democrática y participativa poseen mayor capacidad de respuesta hacia la inclusión.
- La apropiación del cambio, de su idea y significado sobre la educación inclusiva y el concepto de diversidad. Analizando la realidad del centro, estableciendo

prioridades y necesidades, suprimiendo barreras que impidan la participación, reflexionando sobre el ideario del centro, sobre su presente y futuro, etc.

- La participación e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa en la gestión, planificación y desarrollo del proyecto educativo del centro. Creando y desarrollando actividades para implicar al alumnado, a los padres y a los profesionales, facilitando un clima de apertura y participación para todos, creando una visión de futuro institucional compartida, etc.
- El apoyo centrado en la escuela, utilizando todos los recursos didácticos y humanos, materiales y financieros del centro, creando redes naturales de apoyo entre el profesorado, alumnado y padres, etc. Las localidades o distritos con más y mejores prácticas inclusivas emplean e invierten más recursos económicos a esta finalidad.
- La colaboración entre servicios educativos. La acción conjunta en planes de actuación entre los distintos servicios (Centros Educativos, Sanidad, Ayuntamiento, etc.), en una localidad o distrito favorece el desarrollo de prácticas inclusivas educativas y sociales así como el aprovechamiento de los recursos ordinarios.

La incorporación de estrategias de investigación participativa en las prácticas educativas. Motivando e impulsando al profesorado a participar en procesos de recogida y análisis de datos para la toma de decisiones, estableciendo estrategias metodológicas de investigación para valorar el progreso e impacto de las iniciativas y prácticas escolares, etc.

4.9. Algunas propuestas de educación inclusiva para implementar en centros educativos

Son muy importantes las iniciativas, trabajos, experiencias y proyectos que buscan ayudar a las comunidades educativas en las tareas de indagación y análisis crítico de la realidad. Los proyectos que algunos identifican bajo el concepto marco de "educación

inclusiva" (Arnáiz, 2003; AA.VV., 2002), comparten, entre otras muchas, dos características singulares importantes: la sólida concepción interaccionista sobre la naturaleza de las diferencias individuales y la coincidencia de las escuelas en una "orientación inclusiva". Con respecto a la primera característica hay que tener presente la interacción entre las características de los alumnos y las características de la situación educativa, de manera que ambas deben ser tenidas necesariamente en cuenta para explicar y comprender el aprendizaje escolar (Coll y Miras, 2001, 33). Muchas veces ocurre que algunas de estas características de la acción educativa que interactúan con las de algunos alumnos, se erigen entre ellos como auténticas *"barreras para su aprendizaje y participación escolar"*, generando; con ello, una situación de desventaja que no tiene que ver exclusivamente con sus características individuales, sino con el resultado de tan negativa interacción. Respecto a la segunda característica, todos los centros educativos dedican gran atención y esfuerzo a la tarea de revisar críticamente su cultura escolar, sus planes de acción y sus prácticas cotidianas buscando aquellas "barreras" que, por las razones que sea, limitan las posibilidades que algunos alumnos experimentan para poder aprender y participar en igualdad de condiciones que sus compañeros.

A continuación, se describen como ejemplos distintas experiencias, estrategias escolares y proyectos inclusivos de centros educativos, que pueden contribuir a realizar avances locales de la educación inclusiva en diferentes ámbitos y que han buscado alternativas a las exclusiones por motivo de género, necesidades educativas especiales y fracasos escolares por clase social y cultural.

4.9.1. Diversidad, multiculturalidad y coeducación en las aulas

En nuestra sociedad es evidente que persiste la exclusión por motivos de género, debido a que es patente y manifiesta en los distintos ámbitos de desarrollo social,

ciudadano, escolar e individual. De ahí, la importancia innegable del desarrollo de esos patrones desde la educación escolar. La coeducación es hoy no sólo un derecho sino una obligación.

Uno de los aspectos más significativos del progreso de los sistemas escolares es la evolución hacia modelos de escolarización más equitativos en relación a la atención a la diversidad del alumnado. Se entiende por equidad, a la aspiración de intentar considerar las necesidades educativas de todos los alumnos por igual, no como iguales, es decir, no dando más importancia y prioridad a la atención de las necesidades educativas de unos alumnos considerados como "normales", frente a las necesidades de aquellos que se han considerado a lo largo de la historia como "alumnos especiales o con dificultades de aprendizaje", ya sea por razones de sexo, capacidad, procedencia, estrato social u otras. Esa progresión en la línea de igualdad ha ido acompañada con el desarrollo de distintas políticas de integración escolar, en un intento por paliar la discriminación que suponían las prácticas segregadoras, que en un principio se pusieron en práctica para atender a las necesidades educativas especiales, y también para tratar de sentar las bases de una sociedad más justa, cohesionada y respetuosa con la diversidad humana, la cual estaría preparándose a través de una educación escolar comprensiva e integradora a la vez que atenta a la diversidad del alumnado. En estos modelos y prácticas educativas desarrolladas para avanzar hacia esas aspiraciones anteriormente señaladas, según Echeita (2005) ha habido más "buenas intenciones" que aciertos, estando aún lejos de poder sentirnos medianamente satisfechos con los logros alcanzados, aunque objetivamente estos sean importantes.

Desde nuestro punto de vista, la educación inclusiva estaría asociada con el término de educación intercultural puesto que esta última acepta y defiende las diferentes culturas del alumnado transformando la valoración negativa de las

diferencias por una positiva hacia las personas de otras culturas, fomentando la cooperación y el intercambio (Araque, 2009).

a) Descripción

La filosofía de los proyectos coeducativos¹ trata de combinar la formación del profesorado con la puesta en práctica y evaluación de actividades y materiales didácticos sobre el tema de la coeducación en las aulas. Se pueden elaborar materiales didácticos específicos o analizar otros materiales ya existentes, sobre el tema de la coeducación. Se trata de acercarse a un proceso de formación e investigación en la acción y alejarse de modelos de formación descontextualizados e individualistas.

b) Objetivos

- Realizar el diseño, planificación, seguimiento y evaluación de un proyecto de coeducación en las aulas de Primaria.
- Formar al profesorado y al alumnado implicado en el desarrollo del proyecto de coeducación.
- Elaborar el material didáctico necesario para aplicarlo en el aula.
- Aplicar actividades prácticas en el aula relacionadas con el tema de la coeducación.
- Implicar a los centros educativos del entorno y a otras etapas o niveles educativos en la implementación de dicho proyecto.

c) Proceso

Para implementar proyectos inclusivos en los centros educativos, éstos se pueden planificar en tres fases que pueden coincidir con cursos escolares:

Primera fase: Elaboración de material didáctico. Sería fundamental la elaboración de material didáctico que sirviera de instrumento para comenzar a trabajar en las aulas desde una perspectiva coeducadora. El material estaría dirigido al profesorado que desempeña su labor dentro del nivel educativo de Primaria y que proponga para las diferentes áreas curriculares actividades para desarrollar en clase.

Segunda fase: Formación del profesorado y alumnado. Una vez elaborado el material didáctico, el siguiente paso puede ser la participación del centro con el resto de centros educativos de su entorno. Es muy importante la concienciación y flexibilización de la participación de los centros educativos en la experiencia coeducativa.

La participación podría tomar varias formas, entre éstas se pueden señalar:

- Sesiones de formación del profesorado desarrolladas en los centros educativos de los participantes en la experiencia inclusiva.
- Sesiones de formación del profesorado y desarrollo de actividades en el aula por el profesorado implicado.
- Sesiones de formación y sesiones de trabajo con el alumnado dirigidas por profesionales expertos, con el compromiso de evaluar las sesiones y elaborar propuestas de actuación para cursos siguientes.

En las diferentes sesiones de formación del profesorado se pueden tratar temas interesantes relacionados con la experiencia, entre éstos, se pueden señalar:

- Reflexiones generales sobre conceptos relevantes asociados al tema (discriminación, acciones positivas, sexismo, etc.).

- Reflexiones sobre las diferentes tareas y funciones que realizan mujeres y hombres en nuestra sociedad, por ejemplo, el trabajo doméstico excluido tradicionalmente del currículum escolar.
- Algunas formas de lucha contra la desigualdad de género (coeducación, acciones positivas, etc.).
- Situación de mujeres y hombres en la sociedad actual (empleo, educación, trabajo remunerado, etc.).
- Reflexión sobre la organización escolar y sus elementos que puedan dar información sobre la discriminación de las mujeres (usos de los espacios y tiempos escolares, recursos materiales, dirección del centro educativo, grado de participación en la asociación de madres y padres).
- Materiales didácticos: Análisis de la guía de coeducación, lo que permitirá conocer diferentes recursos para trabajar en las diferentes áreas curriculares, videos educativos² y artículos³.
- La metodología de trabajo a utilizar, permitirá al profesorado poner en común sus diferentes formas de trabajar en el aula.
- El análisis de las actividades generará nuevas ideas, materiales y propuestas de trabajo.
- Etc.

Tercera fases: Formación del profesorado y alumnado y nuevas propuestas de actividades. En esta fase se realizarán las siguientes tareas y funciones:

- Continuidad con la línea de trabajo establecida en los años anteriores.
- Formación del profesorado en temas relacionados con la coeducación.
- Realización de actividades y elaboración de materiales didácticos para tratar el tema de la coeducación.
- Abrir la oferta de participación a otros centros educativos del entorno y a otras etapas educativas.
- Establecer la duración de la formación en los centros educativos.

- Planificación de la evaluación de la formación del profesorado y del alumnado.
- Valoración de la continuidad del programa, así como la posibilidad de hacerlo extensivo a otros centros y etapas educativas.

En definitiva, la filosofía de estos proyectos trata de combinar la formación del profesorado con la puesta en práctica y evaluación de actividades y materiales analizados por los mismos alumnos para tratar el tema de la coeducación en las aulas (Calvo, 2005, 15).

4.9.2. Experiencias Bilingües en las Escuelas

Con el desarrollo de este tipo de experiencias se puede presentar un proceso de cambio hacia la educación inclusiva. Se requiere una implicación, responsabilidad, compromiso y participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

a) Descripción

Con la implementación de las experiencias bilingües⁴ se puede enriquecer la vida global del centro educativo, debido a las grandes transformaciones que se producen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Estas experiencias no tienen por qué ser complejas, se trata de que se constituyan proyectos sencillos y singulares compuestos de experiencias bilingües en Lengua de Signos Española (LSE). Las experiencias se podrán dirigir fundamentalmente al alumnado con discapacidad auditiva, aunque también se podrá incluir toda la comunidad educativa; y se pueden considerar como el inicio de la inclusión educativa, considerando la inclusión como un conjunto de procesos que implican reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que se pueda atender a la diversidad del alumnado

(Echeita, 2003). Se pueden desarrollar en centros educativos que sean suficientemente flexibles y que no exista ningún tipo de exclusión en el alumnado, por ejemplo en centros preferentes de discapacidades auditivas que también atiendan a alumnado con otras necesidades educativas especiales.

Las actividades del proyecto de la Lengua de Signos dotan al alumnado sordo de un sistema de comunicación más formal y estructurada, de una explicación y comprensión de los diferentes campos de conocimiento en el aula lo más "normalizado" posible, y de una continuación en etapas superiores. Lo más importante es la escolarización sin exclusiones de los alumnos con distintos ritmos y prioridades en el aprendizaje de la lengua oral y de la lengua de signos. Por tanto, la Lengua de Signos se convierte así en una herramienta eficaz para la creación de un entorno inclusivo, capaz de acoger y responder a las diversas necesidades del alumnado.

b) Objetivos

- Integrar las actividades del lenguaje dentro de la planificación diaria de la clase.
- Potenciar el desarrollo cognitivo y el aprendizaje de estrategias que ayuden a la resolución de problemas.
- Fomentar una actitud de respeto y de comprensión de la diversidad.
- Lograr la aceptación de todos los alumnos valorando sus diferencias.
- Crear nuevos valores en la escuela y potenciar la participación activa del alumnado, disminuyendo los procesos de exclusión.
- Cambiar la concepción que se tiene del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Introducir progresivamente, en los contextos de aula ordinaria, prácticas educativas que faciliten el proceso de inclusión.

b) Proceso

Los profesores de apoyo trabajarán conjuntamente con los maestros de audición y lenguaje desarrollando programas de trabajo con la finalidad de que el alumnado sordo permanezca el mayor tiempo posible dentro de su aula. Así, los maestros pueden trabajar dentro de las aulas ordinarias junto con los tutores atendiendo a las exigencias curriculares y apoyándose en las dos lenguas, la lengua oral y la Lengua de Signos.

Con esta forma de trabajar, las diferentes tareas de clase son más efectivas y se potencia la colaboración entre el tutor y los especialistas. Se trata de trasladar la intervención logopédica al aula, creando un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un currículum común.

En el proceso de implementación de este proyecto de experiencias bilingües de Lengua de Signos, es necesario tener en cuenta las siguientes características:

- La incorporación de las innovaciones que las experiencias del proyecto aporten a los documentos oficiales del centro (proyecto educativo, proyecto curricular, programación general anual, documento de organización del centro, etc.).
- Los especialistas deberán estar en el aula el mayor tiempo posible.
- La participación de la comunidad escolar en este tipo de proyectos.
- La planificación de talleres de Lengua de Signos Española dirigidos a las familias y algunos sordos oyentes.
- La colaboración entre familia y escuela para el buen funcionamiento del proyecto.
- La elaboración de carteles y murales con el fin de facilitar la comunicación a toda la comunidad educativa.

En definitiva, se trata de mejorar la participación y la interacción del profesorado, el alumnado y de las familias, en las rutinas diarias de la vida escolar; y de potenciar la comprensión y la competencia lingüística.

4.9.3. Las Escuelas de Segunda Oportunidad

Con las escuelas de segunda oportunidad se pretenden evitar las posibles exclusiones existentes en el sistema educativo reglado. Alcanzar amplias cotas de escolarización no significa necesariamente la desaparición de la exclusión educativa y social. Según un estudio sociológico sobre la vida cotidiana y el trabajo del departamento de sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, en situaciones de alta escolarización, como la actual, el fracaso escolar supone un indicador de "inicio de exclusión social".

Para afrontar esta situación de fracaso escolar, las estrategias de los gobiernos apuntan en dos direcciones, por un lado, la diversificación curricular y, por otro, el desarrollo de fórmulas de escuelas de segunda oportunidad (E2O)⁵.

a) Descripción

Las Escuelas de Segunda Oportunidad⁶ van dirigidas preferentemente a jóvenes con edades comprendidas entre los 14 y los 24 años y pretende favorecer el tránsito o la permanencia de los jóvenes en recursos normalizados, tanto formativos como laborales, sobre la base de itinerarios individualizados de inserción.

Estos proyectos de "Segunda Oportunidad" plantean, al menos, tres importantes conflictos del sistema educativo derivados de los errores y faltas del mismo, éstos son los siguientes: la desregularización del sistema educativo, la externalización de alumnos problemáticos y el desdeñar el papel de la educación obligatoria para compensar los desarrollos problemáticos de la socialización primaria.

Los alumnos que asisten o son derivados a estas escuelas presentan problemas en la escolarización: absentismo, retrasos, inadaptación, etc., así como diversas discapacidades o problemas de salud mental. También son alumnos que asisten a estas escuelas los jóvenes ex-reclusos y ex-toxicómanos, o que tienen medidas judiciales, además de alumnado inmigrante que pueden pertenecer a minorías étnicas.

Las Escuelas de Segunda Oportunidad pueden establecer redes y participar durante su funcionamiento con diversos proyectos⁷ y actividades que pretendan objetivos comunes.

b) Objetivos

- Atender a aquellos jóvenes que no han alcanzado los objetivos de la educación obligatoria y que tampoco son capaces de acceder al mercado laboral.
- Favorecer la inserción del alumnado en cursos normalizados.

b) Proceso

El alumnado puede llegar a las Escuelas de Segunda Oportunidad de diferentes formas: mediante procesos de derivación de otras entidades, por información o por propia iniciativa. Siempre se deberá recabar información e indicaciones de la entidad que envía al alumno para que aconseje sobre los aspectos que considere más importantes para trabajarlos con él. A los alumnos, que por iniciativa propia, solicitan entrar en las escuelas, se les pondrá en contacto con los recursos en los que deberían estar integrados.

Una vez que el alumno ha accedido a la escuela, se podrá seguir el siguiente protocolo: entrevista inicial, firma del compromiso por parte del alumno, conocimiento

del reglamento de régimen interno y del proyecto educativo del centro, realización del proyecto curricular individualizado, incorporación a talleres y evaluación.

Al alumnado se les podrá ofertar talleres y actividades diversas, tales como:

Talleres formativos: formación para el graduado, formación básica, técnicas de estudio, inglés, orientación laboral, cine-forum, conocer la ciudad, informática, técnicas administrativas, etc.

Talleres creativos: marroquinería, pintura, cerámica, escritura creativa, revista, etc.

Talleres del área de salud: deporte, natación, nutrición, cocina, baile, estética, educación sexual, primeros auxilios, etc.

Los recursos a los que se les pueden derivar al alumnado son los siguientes: escuelas taller, formación ocupacional, garantía social, centro de educación de personas adultas, empresas del municipio, fundamentalmente centros especiales de empleo y otros recursos específicos.

c) Recursos

En las Escuelas de Segunda Oportunidad se atiende al alumnado que presenta problemas en la escolarización (absentismo, retraso, inadaptación, etc.), así como diversas discapacidades o problemas de salud mental. También se atiende a jóvenes exreclusos y extoxicómanos, o que tienen medidas judiciales, además de alumnado inmigrante y perteneciente a minorías étnicas.

Para conseguir los objetivos del proyecto, se pueden crear instrumentos a tal fin, por ejemplo se podría crear un centro de formación y un centro de recursos.

1. El centro de formación. Este centro tendrá la pretensión de dotar al alumnado de habilidades y capacidades básicas que les permitan continuar en otros recursos normalizados: formación reglada, escuelas taller y casas de oficios, plan de formación e inserción profesional, programas europeos, mercado laboral, etc.). El sistema pedagógico deberá ser innovador y cada alumno deberá comprometerse a realizar estos estudios para que así pueda desarrollar su propio itinerario y horario. Este itinerario y horario se podrá elegir dentro de una amplia oferta de recursos formativos, que tiene como características: el ser fundamentalmente práctico, lúdico y centrado en las motivaciones e intereses del alumnado, con una gran utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y estar vinculado a las directrices actuales de la Unión Europea del aprendizaje de idiomas.
2. El centro de recursos. Este centro tendrá la labor de apoyar a las entidades existentes en el municipio en el que se trabaje con el alumnado, actuando la escuela de segunda oportunidad como instrumento de coordinación entre las mismas, como mediadores entre ellas y la agencia local de promoción económica y empleo del Ayuntamiento (ayudándolas en el diseño, la ejecución, evaluación y búsqueda de financiación de proyectos destinados a este colectivo). Con ello, se pretende que el alumnado, con el apoyo recibido, pueda continuar en los recursos institucionales normalizados, con aprovechamiento de los mismos.

5. Conclusiones

Partiendo de las definiciones e interconexiones entre los términos analizados en este artículo, llegamos a la conclusión de que la educación especial necesita de una atención especial dentro de las aulas, pero requiere de una educación inclusiva que permita al alumnado con necesidades educativas especiales sentirse dentro del sistema educativo en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros, evitando cualquier tipo de exclusión. Sin duda, la educación inclusiva se ha impuesto como un modelo más equitativo que el de la integración, puesto que, a diferencia de ésta, no sólo atiende al alumnado con necesidades educativas especiales, sino a todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad, de manera que se facilite el aprendizaje de todo el alumnado.

La humanidad ha avanzado en acuerdos y compromisos internacionales que promueven la educación inclusiva, afirmándose el derecho de todos a educarse en la diversidad, con calidad y equidad. Desde la declaración universal de los derechos del niño de 1990, hasta el foro consultivo internacional de educación para todos, del 2000, contemplan la necesidad de que en todos los países se atienda a la diversidad, asumiéndola como un valor y como un potencial para el desarrollo de la sociedad. La legislación española actual, de igual manera que la mayoría de la doctrina, están a favor de una educación inclusiva, que aglutina al modelo de educación integradora, trascendiendo del paradigma de que la educación se centra en la escuela y en las actividades que se realizan en las aulas, para defender la implicación de todos los agentes sociales dentro y fuera de la escuela, es decir, la comunidad en general.

Las sociedades democráticas se decantan por la aplicación de una educación inclusiva que fortalezca la democracia, al alentar la participación ciudadana y el asociacionismo de toda la comunidad educativa: maestros, padres de familia y

alumnos. Fomenta las bases de una sociedad más tolerante, más abierta, a la que pueden pertenecer todas las personas, sin distinciones, donde las diferencias sean aceptadas como un rasgo de humanidad.

Cambiando la organización de la escuela, se pueden aplicar prácticas educativas inclusivas de forma efectiva. La cultura y las políticas de la escuela deben estar reflejadas en la organización de las prácticas escolares inclusivas, asegurando que tanto las actividades escolares como las extraescolares promuevan la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Teniendo en cuenta la cultura de la escuela, también se deberán desarrollar las políticas específicas que se orienten a la introducción de objetivos explícitos para promover la inclusión en la planificación y en la gestión de la escuela, y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El eje central de la acción educativa será el principio de atención a la diversidad y se deberá recoger en el proyecto educativo y curricular del centro educativo. También es importante establecer tiempos comunes para la coordinación del profesorado, los agrupamientos flexibles del alumnado, la utilización eficaz y creativa de los recursos disponibles y un estilo dinámico activo y participativo de dirección que introduzca mejoras continuas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es muy importante potenciar la coordinación entre el profesorado, el agrupamiento flexible del alumnado, la utilización de los recursos del centro y un estilo de dirección activa y participativa, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los profesionales de la enseñanza deberán ser críticos y reflexivos para la escuela inclusiva y deberán promover la participación, la cooperación, la actividad, la creación, la colaboración, la investigación y la evaluación, contribuyendo cada vez más al desarrollo de procesos educativos inclusivos en los centros educativos.

6. Bibliografía

- AA.VV. (2002): "Educación inclusiva". Monográfico. *Revista de Educación*, 327.
- AGUILAR MONTERO, L.A. (1991): "El informe warnock". *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 62-64.
- AINSCOW, M. (2008): "Organizaciones educativas al servicio de la sociedad". En Congreso Interuniversitario de Organización e Instituciones educativas. Barcelona, 75-90.
- AINSCOW, M. (1995): "Education for All: Making it happen, *Support for Learning*", 10 (4), 147-155.
- AINSCOW, M., FERRELL, P. y TWEDDLE, D. A. (1998): *Effective practice in inclusion and in especial and mainstream schools working together*. London: Department for Education and Employment.
- ARAQUE HONTANGAS, N. (2009): "Resolución de conflictos a través del taller de interculturalidad". *Revista Complutense de Educación*, 1, 90-108.
- ARENAS FERNÁNDEZ, G. (1996): *La cara oculta de la escuela*. Málaga: Servicio e Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- BARRIO DE LA PUENTE, J. L. (2009): "Hacia una Educación Inclusiva para todos". *Revista Complutense de Educación*, 20, 13-31.
- BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- CALVO DE MORA, J. (2006): "Concepto y aplicación de la educación inclusiva". *Educación Social*, 32, 107-117.

CALVO, A. (2005): "Coeducación en las aulas de Primaria. Una experiencia educativa en los centros de Santander". *Temáticos Escuela*, 13, 13-15.

COLL, C. y MIRAS, M. (2001): "Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar". En C. COLL, J. PALACIOS, y A. MARCHESI, (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza, 2, 331-356.

DIETERLEN, P. (2001): "Derechos, necesidades básicas y obligación institucional". En A. Ziccardi (comp.). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

ECHEITA, G. (2005): "En el camino hacia una educación más inclusiva". *El Index for Inclusión. Temáticos Escuela*, 13, 21-22.

ECHEITA, G. (2003): "Promover la inclusión educativa". *Cuadernos de Pedagogía*, 325, 36-39.

ECHEITA, G. y SANDOVAL, M. (2002): "Educación inclusiva o educación sin inclusiones". *Revista de Educación*, 327, 31-48.

GALLEGO VEGA, C. (2005): "Algunas claves para desarrollar procesos educativos inclusivos". *Temáticos Escuela*, 13, 10-12.

GORDON, S. (2001): "Ciudadanía y derechos sociales: ¿criterios distributivos?". En A. Ziccardi (comp.). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

LARKIN, M.J. y Otros (1995): "Applying Wholetheme Constructivism in the Multiple Abilities Program (MAP)". An Integrated General and Special Education Teacher Preparation Program. *Canadian Journal of Special Education*, 10 (1-2), 67-86.

OBESO GONZÁLEZ, J. et al. (2005): "Las Escuelas de Segunda Oportunidad en el marco del fracaso escolar". *Temáticos Escuela*, 13, 18-20.

PAUL, P.V. y WARD, M.E. (1996): "Inclusion paradigms in conflict". *Theory into*

Practice, 35 (1), 4-11.

SAFFORD, P.L. y SAFFORD, E.J. (1996): *A History of Childhood and Disability*. New York: Teachers College Press.

SKRTIC, T.M. (1995): *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

SKRTIC, T.M. y Otros (1996): "Voice, Collaboration, and Inclusión (Democratic Themes in Educational and Social Reform Initiatives)". *Remedial and Especial Education*, 17 (3), 142-157.

UNESCO (1994): *Declaración y Marco de Acción sobre Educación para todos*. Conferencia Mundial. Dakar, Senegal, Septiembre.

VAL BURGUETE, I. (2005): "Una experiencia bilingüe de Lengua de Signos Española en Sevilla". *Temáticos Escuela*, 13, 16-17.