

COORDINACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL CENTROAMERICANA

Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes
Centroamericanos de Educación Primaria o Básica

Educación Inclusiva en Nuestras Aulas



Ana Lucía Ávila Durán
Victoria E. Esquivel Cordero

VOLUMEN 37

370.7
A958e

Ávila Durán, Ana Lucía

Educación inclusiva en nuestras aulas / Ana Lucía Ávila Durán y Esquivel Cordero Victoria Eugenia
– 1ª. ed. – San José, C.R. : Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2009.

152 p. : il. ; 28 x 21 cm. – (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica, n. 37)

ISBN 978-9968-818-86-5

1. Educación – Estudio y enseñanza. I. Título.

CRÉDITOS

La elaboración y publicación de esta colección fueron realizadas con la contribución económica del Gobierno Real de los Países Bajos, en el marco del **Proyecto Consolidación de las Acciones del Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica, CECC/SICA.**

María Eugenia Paniagua Padilla
Secretaria General de la CECC/SICA

Jorge Vargas González
Diagramación del texto

Juan Manuel Esquivel Alfaro
Director del Proyecto

Marleni Granados Carvajal
Corrección Filológica

Ana Lucía Ávila Durán
Victoria Eugenia Esquivel Cordero
Autoras del Texto

Arnobio Maya Betancourt
Coordinador y Asesor de la 1ª
Edición Final y de la Reimpresión

Soledad Chavarría Navas
Revisión y Asesoría del Contenido

Mariela Castro Ávila
Revisión de Estilo Didáctico

Impresión Litográfica
Editorama, S.A.

Para la impresión de esta 2ª. edición, (1ª. aún para el registro del ISBN) se ha respetado el contenido original, la estructura lingüística y el estilo utilizado por las autoras, de acuerdo con un contrato firmado para su producción por éstas y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

DE CONFORMIDAD CON LA LEY DE DERECHOS DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS ES PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN, TRANSMISIÓN, GRABACIÓN, FILMACIÓN TOTAL PARCIAL O TOTAL DEL CONTENIDO DE ESTA PUBLICACIÓN, MEDIANTE LA APLICACIÓN DE CUALQUIER SISTEMA DE REPRODUCCIÓN, INCLUYENDO EL FOTOCOPIADO. LA VIOLACIÓN A ESTA LEY POR PARTE DE CUALQUIER PERSONA FÍSICA O JURÍDICA, SERÁ SANCIONADA PENALMENTE.

PRESENTACIÓN

Han transcurrido aproximadamente diez años desde cuando la **Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CEEC/SICA)** empezó a desarrollar el **Proyecto “Apoyo al Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica”**, continuado después con el **“Proyecto Consolidación de las Acciones del Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica”**, ambos auspiciados por una generosa contribución de la Cooperación Internacional del Gobierno Real de los Países Bajos.

Ha pasado una década desde cuando dicha cooperación ha acompañado a la CEEC/SICA con logros muy significativos en los cinco componentes del segundo Proyecto como son:

- 1.- Fortalecimiento del currículo de la formación inicial de docentes de la educación primaria o básica.
- 2.- Mejoramiento de materiales didácticos a las escuelas formadoras de docentes de la educación primaria o básica.
- 3.- Fortalecimiento de la capacidad tecnológica de las instituciones formadoras de docentes.
- 4.- Mejoramiento de la formación académica y profesional de los profesores formadores de docentes de la educación primaria o básica.
- 5.- Desarrollo de un programa centroamericano de investigación sobre los diversos elementos curriculares de la formación inicial de docentes de la educación primaria o básica

Todos los mencionados programas se han llevado a cabalidad, con logros relevantes que indudablemente están haciendo aportes significativos a la calidad de la educación primaria o básica de los países centroamericanos y de República Dominicana.

Relacionado con el programa tercero del proyecto original: **Producción de Recursos Educativos para el Mejoramiento del Desarrollo del Currículo de Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica** y con la participación de autores y autoras de los Países Centroamericanos la CEEC/SICA planificó, desarrolló, publicó y distribuyó una **Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica**, conformada por 36 volúmenes en que tuvieron representación los principales temas curriculares y técnico-pedagógicos que se determinaron como significativos y necesarios para apoyar con contenidos y prácticas pertinentes, el proceso de formación inicial de docentes.

Como resultado del análisis de los estudios curriculares que la CEEC/SICA ha realizado para la educación primaria o básica de Centroamérica y República Dominicana y la información proporcionada por los demás programas del Proyecto, especialmente el relacionado con el Perfil del o de la docente, así mismo, de la acogida que en los países tuvo la Colección, la Organización consideró importante complementarla con 14 nuevos títulos, como parte del segundo componente del Proyecto actual, que son los que ahora estamos presentando.

Para complementar la Colección se identificaron temas de clara actualización y pertinencia pedagógica como la aplicación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), en el proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria; el docente como investigador de su realidad; la enseñanza de la lectoescritura; la educación inclusiva; las adecuaciones curriculares; el arte y la estética; la didáctica de la geometría; la literatura infantil; la enseñanza en las escuelas unidocentes o unitarias; el fomento de la lectura desde la edad temprana y la neurociencia y el aprendizaje.

Otro hecho que cabe destacar es que para desarrollar estos nuevos temas complementarios, se siguieron los mismos lineamientos dados para los textos iniciales, como son: que ellos fueran elaborados por autores y autoras de reconocida solvencia profesional y experiencial de los países miembros de la institución, que para lograr su mejor calidad cada obra contara con jurados especializados, que el tratamiento de los temas tuviera visión centroamericana y de la República Dominicana, que los temas seleccionados fueran significativos, pertinentes y necesarios para la orientación de la educación primaria o básica de la Región y que, sin que las obras perdieran la unidad en los rasgos característicos de la colección, cada autor o autora tuviera libertad metodológica para hacer de su obra una propuesta didáctica, innovadora y creativa.

Consideramos que los anteriores planteamientos para producir estos materiales educativos han tenido una acertada aplicación por todos los autores y autoras y por las demás personas que han contribuido a los mismos, por tal razón presentamos dichas obras complementarias con mucho beneplácito y con la seguridad de que serán acertadas en la contribución que harán a la calidad de la formación inicial de los y las docentes centroamericanos y de la República Dominicana y, finalmente, a la calidad misma de la educación primaria o básica de la Región, como corresponde al compromiso organizacional y estatutario de la CEEC/SICA.

No podemos dejar de ser reiterativos en nuestro agradecimiento a todas las personas que contribuyeron con estas nuevas obras de la **Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica** y, especialmente, al Gobierno Real de los Países Bajos por su siempre bien valorada Cooperación con que hizo posible este nuevo aporte educativo.



MARIA EUGENIA PANIAGUA
Secretaria General de la CEEC/SICA

PRESENTACIÓN DE LA PRIMERA EDICIÓN

En los últimos años, la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) ha venido ejecutando importantes proyectos que, por su impacto y materia, han complementado los esfuerzos ministeriales por mejorar y modernizar la Educación. Los proyectos de más reciente aprobación, por parte del Consejo de Ministros, están direccionados a enfrentar graves problemas o grandes déficits de los sistemas educativos de nuestra región. Este es el caso de Proyecto “Apoyo al Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica”, cuyo desarrollo ha conducido a una exhaustiva revisión de los diversos aspectos relacionados con la formación de los maestros. Sus resultados son evidentes en cada país y con ello la CECC cumple su finalidad de servir cada vez mejor a los países miembros.

En este caso, ha de recordarse que este valioso proyecto es el producto de los estudios diagnósticos sobre la formación inicial de docentes ejecutados en cada una de las seis repúblicas centroamericanas en el año 1966, los cuales fueron financiados con fondos donados por el Gobierno de los Países Bajos. Entre las conclusiones y recomendaciones formuladas en el Seminario Centroamericano, una de las actividades finales del estudio indicado, el cual fue realizado en Tegucigalpa, Honduras, en septiembre de ese mismo año, los participantes coincidieron plenamente en poner especial atención a la formación de los formadores y en promover la “tercerización” de la formación de los maestros donde no existiere. También, hubo mayoría de opiniones sobre la necesidad de establecer perfiles del formador y de los maestros y respecto a la actualización de los respectivos planes de estudio. Por consiguiente, es apropiado afirmar que el contenido de este proyecto, orientado a mejorar la formación inicial de docentes, se sustenta en los seis diagnósticos nacionales y en el informe regional que recoge los principales resultados del Seminario Regional y la información más útil de los informes nacionales.

Como consecuencia del trabajo previo, explicado anteriormente, y de las conversaciones sostenidas con los funcionarios de la Embajada Real sobre los alcances y el presupuesto posible para este proyecto, finalmente se aprobó y dio inicio al mismo en diciembre de 1999 con los siguientes programas:

- 1. Desarrollo del perfil marco centroamericano del docente de Educación Primaria o Básica para mejorar el currículo de formación inicial de docentes.** Con base en este perfil se construyeron los perfiles nacionales, los que sustentaron acciones de adecuación de los currículos de formación inicial de docentes en cada país.
- 2. Mejoramiento de la formación de formadores de docentes para la Educación Primaria o Básica.** Con el propósito de definir perfiles académicos de los formadores de docentes que den lugar a planes de estudio de grado y de postgrado.
- 3. Producción de recursos educativos para el mejoramiento del desarrollo del currículo de formación inicial de docentes de la Educación Primaria o Básica.** Dirigido a editar obras bibliográficas y a producir materiales interactivos que se empleen en las aulas de formación de maestros.
- 4. Innovaciones pedagógicas.** Consistente en poner en práctica y evaluar innovaciones pedagógicas en el campo de la formación inicial y en servicio de docentes.
- 5. Investigación Educativa.** Desarrollo de investigaciones sobre temas dentro de la formación inicial de los docentes del Nivel Primario.

Es oportuno destacar cómo la cooperación financiera y técnica del Gobierno de los Países Bajos, a través de su Embajada Real en San José, Costa Rica, ha sido no solo útil a los Ministerios de Educación del Área, por centrarse en uno de los factores determinantes de la calidad de la Educación, sino también porque ha permitido, en dos momentos, completar una propuesta de trabajo que ha impactado y que ha abierto nuevas vertientes de análisis y reflexión de la formación inicial de docentes para la Educación Primaria.

Con esta Presentación se quiere exaltar la importancia y trascendencia del Programa 3, en el que se enmarca la elaboración de las obras bibliográficas, orientadas a solventar, en alguna medida, la falta de disponibilidad de textos referenciales de actualidad en el campo educativo, que contribuyan a elevar la calidad de la formación profesional de los maestros y la de sus formadores, donde ello sea una necesidad. Además, la colección que se pone en manos de quienes forman educadores para la Educación Primaria y de los estudiantes de pedagogía. Todo esto es producto del conocimiento y la experiencia de profesionales centroamericanos que han consagrado su vida a la Educación y al cultivo de los diversos saberes. Llegar a la definición de las obras y sus títulos fue un largo y cuidadoso proceso en el que intervinieron diversos profesionales de la región, de acuerdo con el concurso establecido y publicado para tales efectos.

Es importante apuntar que las obras que integran esta colección de valor incalculable, cubren los principales temas curriculares y técnicos pedagógicos que deben acompañar a un adecuado proceso de formación inicial de docentes. Por ello, van desde los temas fundamentales de Educación, el Currículo, Ejes Transversales, la Didáctica, la Evaluación, la Supervisión y Administración Educativa, hasta temas metodológicos y estratégicos específicos relacionados con el conocimiento teórico y con la enseñanza de la Ciencias Sociales, la Matemática, las Artes, el Lenguaje, las Ciencias Sociales y la Investigación Educativa. En su elaboración se siguió un proceso de amplia participación, dentro del cual se recurrió a jueces que analizaron las obras y emitieron sus comentarios y recomendaciones enriquecedores en algunos casos y correctivos en otros. En este proceso, los Ministerios de Educación de la región tuvieron un papel fundamental al promover dicha participación.

Esta Secretaría General considera que la rica colección, por la diversidad temática, visión y actualidad, es un aporte sustantivo, muy visible, manejable y de larga duración, que el Gobierno de los Países Bajos, a través de la CECC, le entrega gratuitamente a las instituciones formadoras de educadores y a las dependencias de los Ministerios de Educación, encargadas de este campo. Del buen uso que hagan formadores y formados del contenido de esta colección de obras, va a depender, en definitiva, que el esfuerzo de muchos profesionales, realizado en el marco de la CECC, genere los resultados, el impacto y las motivaciones humanas y profesionales de quienes tendrán en las aulas centroamericanas el mayor tesoro, la más grande riqueza, de nuestras naciones: las niñas y los niños que cursan y cursarán la Educación Primaria. El aporte es objetivo. Su buen uso dependerá de quienes tendrán acceso a la colección. Los resultados finales se verán en el tiempo.

Finalmente, al expresar su complacencia por la entrega a las autoridades de Educación y al Magisterio Centroamericano de obras tan valiosas y estimulantes, la Secretaría General resalta la importancia de las alianzas estratégicas que ha logrado establecer la CECC, con países y agencias cooperantes con el único espíritu de servir a los países del Área y de ayudar a impulsar el mejoramiento de la Educación en los países centroamericanos. En esta ocasión, la feliz alianza se materializó gracias a la reconocida y solidaria vocación de cooperación internacional del Gobierno de los Países Bajos y, particularmente, a los funcionarios de la Embajada Real, quienes con su apertura, sensibilidad y claridad de sus funciones hicieron posible que la CECC pudiese concluir con tanto éxito un proyecto que nos deja grandes y concretas respuestas a problemas nuestros en la formación de maestros, muchas enseñanzas y deseos de continuar trabajando en una de las materias determinantes para el mejoramiento de la calidad de la Educación.



MARVIN HERRERA ARAYA
Secretario General de la CECC

Tabla de contenido

Introducción	1
Capítulo I: Educación Inclusiva: Antecedentes histórico-conceptuales y marco jurídico	3
Antecedentes histórico-conceptuales de la Educación Especial	4
I Etapa: Institucionalización	4
II Etapa: Centros de Educación Especial.....	4
III Etapa: Integración escolar	5
IV Etapa: La Escuela y la Educación Inclusiva.....	7
Antecedentes conceptuales y jurídicos de la Educación Inclusiva	7
La Necesidad de una Educación para Todos a nivel mundial	7
Declaración mundial de Educación para Todos (Jomtien)	7
Declaración sobre necesidades educativas especiales (Salamanca).....	7
Foro mundial sobre Educación para Todos (Dakar).....	7
Capítulo II: Educación Inclusiva.....	15
Fundamentos de la Educación Inclusiva.....	16
El reconocimiento de la educación como un derecho humano básico	16
La diversidad como un valor educativo.....	16
De la integración escolar a la Educación Inclusiva	17
¿Qué es la Educación Inclusiva?.....	18
En marcha hacia la Educación Inclusiva	22
Iniciando el cambio	22
Cambio de las estructuras administrativas y movilización de los recursos para la inclusión	22
Integración e Inclusión. Clarificación del concepto y de los alcances	24
Papel de la Educación Especial de cara a los nuevos retos	27

Capítulo III: El valor de la diversidad humana y la atención a la diversidad	31
La riqueza implícita en la diversidad	32
La diversidad y la diversidad humana	35
La diversidad personal o individual	37
La diversidad cultural	40
La diversidad ecológico-social	43
La atención a la diversidad	47
Celebrar la diversidad	48
Educar en y para la diversidad	49
Educando en y para la diversidad en la Escuela Inclusiva	50
Capítulo IV: La Escuela Inclusiva	53
¿Por qué la Escuela Inclusiva?	55
¿Qué es la Escuela Inclusiva?	56
Principios que debe asumir la Escuela Inclusiva	58
Principio 1. Valoración de la diversidad: Aceptación de las diferencias y bienvenida a la diversidad	58
Principio 2. Currículo abierto y flexible	59
Principio 3. Decisiones administrativas para facilitar el proceso de cambio	61
Principio 4. Enseñanza y aprendizaje interactivo	63
Principio 5. Apoyo a los profesores	63
Principio 6. Desarrollo de comunidades escolares	63
Principio 7. Participación de los padres de familia o encargados del niño	65
Proyecto educativo y curricular del centro. Gestión para dar paso a un nuevo modelo de escuela	65
El proyecto educativo de centro (PEC)	66
El proyecto curricular de centro (PCC)	67
Capítulo V: El aula inclusiva	69
Características del aula inclusiva	70
¿Qué hacer para que funcione el aula inclusiva?	73
Formación permanente del docente como medio para realizar un trabajo efectivo en el aula	77
La programación del aula	79

Capítulo VI: Fundamentos de la mediación pedagógica para la educación de la diversidad en las aulas inclusivas	85
La educación tradicional y las aulas inclusivas	87
Fundamentos pedagógicos de la educación renovada	88
El constructivismo y las teorías cognitivas	89
La educación renovada y las aulas inclusivas	91
Principios pedagógicos de la educación renovada, vitales para la educación de la diversidad	91
La evaluación educativa para la educación de la diversidad en la Educación Inclusiva	98
La evaluación como parte integral del proceso educativo	98
La evaluación del aprendizaje y la educación para la diversidad	99
La evaluación auténtica	100
La evaluación del desempeño y la educación para la diversidad	101
La evaluación como un proceso democrático	102
Capítulo VII: Estrategias de mediación pedagógica para la educación en la diversidad en las aulas inclusivas	107
Estrategias de abordaje educativo para la educación en la diversidad	110
Estrategias globalizadoras para la educación en la diversidad	111
Estrategias organizativas para la educación en la diversidad	115
Estrategias de trabajo colaborativo y aprendizaje colaborativo para la educación en la diversidad	121
Estrategias de trabajo cooperativo y aprendizaje cooperativo para la educación en la diversidad	121
Estrategias y procedimientos metodológicos aplicables en el desarrollo de una práctica democrática	127
Estrategias, técnicas didácticas y recursos de utilidad en la mediación pedagógica en el aula para la educación en la diversidad	129
Estrategias constructivistas para el aprendizaje, útiles para la educación en la diversidad en las aulas inclusivas	133
Estrategias metacognitivas para la mediación pedagógica en el aula	134
Estrategias de evaluación educativa para la educación en la diversidad	137
Estrategias cooperativas de evaluación para la educación en la diversidad	137
Estrategias de evaluación cualitativa para la educación en la diversidad	143
Bibliografía	148

Introducción

El presente texto, titulado **La Educación Inclusiva en Nuestras Aulas**, tiene el propósito de servir de apoyo académico en la formación docente de los y las estudiantes que cursan la carrera de educación superior en Educación Primaria o Básica, en la Región Centroamericana y República Dominicana.

De ningún modo, este texto pretende agotar los tópicos sobre la Educación Inclusiva. Los objetivos generales se centran en introducir a los estudiantes en el tema, para que alcancen una comprensión teórica sobre los principios de la Educación Inclusiva y la educación en la diversidad. Así mismo sugiere al futuro docente, estrategias que le permitan una práctica eficiente en el aula, acorde con los desafíos de la educación.

Estructuralmente consta de siete capítulos:

1. Educación Inclusiva: Antecedentes histórico-conceptuales y marco jurídico.
2. Educación Inclusiva.
3. El valor de la diversidad humana y la atención a la diversidad.
4. La Escuela Inclusiva.
5. El Aula Inclusiva.
6. Fundamentos de la mediación pedagógica para la educación de la diversidad en las aulas inclusivas.
7. Estrategias de la mediación pedagógica para la educación de la diversidad en las aulas inclusivas.

Cada capítulo inicia con una presentación y contempla actividades de reflexión, de aplicación, de mediación o de investigación, que permiten al estudiante autoevaluar lo aprendido, indagar aspectos de la temática propios de su contexto o de su país y crear conciencia sobre el derecho de una educación de calidad para todos los educandos.

Al finalizar el estudio de este texto, se espera que los estudiantes, futuros docentes, y por lo tanto pilares fundamentales del proceso educativo, tomen en sus manos la posibilidad de trabajar por el logro de sociedades más justas, por sistemas educativos más equitativos y por escuelas y aulas que den respuesta oportuna a la diversidad estudiantil, como lo promueve la Educación Inclusiva.

Existen dos aspectos que deben ser tomados en cuenta a la hora de realizar la lectura del presente texto. El primero de ellos: cuando se lea “países de la Región”, debe entenderse todos los países de la Región Centroamericana y República Dominicana.

El segundo es que por ser un texto académico que requiere fluidez en la lectura, se ha omitido el lenguaje de género, sin embargo, las autoras no apoyan prácticas discriminatorias que atenten en contra de los deberes y derechos de hombres y mujeres.

Capítulo I

Educación Inclusiva: antecedentes histórico - conceptuales y marco jurídico

Para entender con claridad el tema **Educación Inclusiva en nuestras aulas**, y, por tanto, el derecho que tienen todos los estudiantes de participar en la vida educativa y social de la escuela más cercana a su hogar, es necesario conocer los antecedentes histórico - conceptuales que dan origen a este planteamiento. Así como el marco legal existente, que se maneja en el contexto internacional.

En el primer apartado “*antecedentes histórico-conceptuales*”, se detalla brevemente la historia de la Educación Especial, su influencia en la generación de cambios paulatinos y significativos, que inciden, entre otras cosas, para atender y hacer frente a las necesidades educativas de los estudiantes, independientemente de su condición, desde el paradigma de la Educación Inclusiva.

El segundo apartado de este capítulo aborda diferentes declaraciones y acuerdos internacionales relevantes que defienden la necesidad mundial de la Educación para Todos, la Educación Inclusiva.

Antecedentes histórico-conceptuales de la Educación Especial

El punto de vista histórico de la Educación Especial, se resume a continuación, de acuerdo con lo propuesto por varios autores: Arnaiz (2003), Grau (1998), Luo Royo (1998) y Vlachou (1999). En este, se pueden mencionar cuatro etapas en las que se evidencia la influencia de diferentes acontecimientos políticos, sociales, económicos e ideológicos, determinantes en la concepción de la Educación Especial, como un sistema paralelo a la educación regular.

I Etapa: Institucionalización

Anterior a esta etapa, en general, toda conducta humana que se apartaba de la norma, se mitificaba. No es hasta que se produce una evolución importante en diferentes concepciones médicas, que inicia en la sociedad un pequeño cambio de actitud hacia los llamados, en ese entonces, “enfermos mentales”, y se pasa del modelo mitificante, demonológico, al modelo médico.

Una inexistente posibilidad de desarrollo y segregación marcaron la I Etapa.

El niño deficiente, bajo el modelo médico fue considerado enfermo y por ello, la atención que se le brindó fue exclusivamente médica, en instituciones cuya organización no distaba mucho de la de un hospital o asilo. En este contexto, el enfoque era asistencial y de caridad; se atendía en forma permanente a todo niño, cuya conducta se alejaba de la norma, y se le mantenía recluido, aislado y separado del resto de la sociedad.

II Etapa: Centros de Educación Especial

Diferentes acontecimientos mundiales, entre ellos la obligatoriedad de la enseñanza, en contextos europeos y de América del Norte, influyeron para que, en forma masiva más niños con o sin deficiencias, acudieran a la escuela regular. En forma casi inmediata y como respuesta al problema, se inició un proceso de clasificación de la población con deficiencias, entre ellas la de Binet y Simón (1907).

Una vez que los alumnos fueron diagnosticados y clasificados, se tomó la decisión de atenderlos en servicios especializados, que contaran con profesionales idóneos, con la infraestructura y otros recursos necesarios. Nacen así los centros de Educación Especial, separados de la educación regular, para atender cada tipo de deficiencia.

Esta II Etapa fue marcada por la conformación de la Educación Especial como sistema paralelo a la educación regular, así como por la continuación de la segregación, al negarle al estudiante con discapacidad el proceso de socialización adecuado, al que tenía derecho como un ciudadano más.

En esta etapa predominó el modelo psicológico, con vigencia también del modelo médico. Se pasó de brindar una atención asistencial y de caridad a un tratamiento educativo, psicológico y médico.

Los profesionales iniciaron la utilización de diferentes métodos (por ejemplo Montessori) y técnicas (modificación de conducta entre otros) que apoyaron su labor.

Estos centros, cubrían grandes zonas geográficas y, contaban con internado para los estudiantes, quienes permanecían ahí días, meses e incluso años, separados de sus familias.

III Etapa: Integración escolar

En las décadas de los 50 y 60, se generaron grandes cuestionamientos acerca del ambiente institucional, en que habían sido atendidas las personas con discapacidades. Grupos organizados de padres y de personas con discapacidad, entre ellas la National Association for Retarded Children (1950- E.E.U.U), inician la lucha por reivindicar los derechos de las personas con retardo mental; se cuestiona el concepto de coeficiente intelectual y se menciona entre otros, el entorno como un factor enriquecedor. De igual manera se cuestiona lo establecido hasta entonces sobre los conceptos de normal y anormal, términos que por ser constructos sociales, son cambiantes y subjetivos.

Dentro de este marco, en los países escandinavos, específicamente en Dinamarca, en el año 1959, se plantea el principio de Normalización.

La normalización supone que las personas deficientes deben, en la medida de lo posible, adquirir los comportamientos que son esenciales dentro de su entorno cultural, desarrollar un tipo de vida tan normal como sea posible y realizar las mismas actividades dentro del ciclo vital, que el resto de las personas normales. (Grau, 1998, p.21)

El principio de Normalización, en 1968, toma fuerza cuando se suscribe la Declaración de los Derechos Generales y Especiales del Deficiente Mental, y es acogido por organizaciones de diferentes países.

Aportes de varios pensadores, entre ellos Nirje (1969-1990) defendieron el principio de Normalización y colaboraron en su sistematización. Dentro de todos estos planteamientos, se retoma que el fin último de la Educación Especial no es curar o rehabilitar. Todo ser humano independientemente de su discapacidad, tiene los mismos derechos que sus iguales, en el respeto a sus diferencias individuales, en el derecho a educarse y a desarrollarse en su entorno, así mismo a aprender, a ser un ciudadano más.

La operacionalización del principio de Normalización, lleva a poner en práctica el principio de Integración; entendido este como lo opuesto a la segregación y como una filosofía que parte de que todas las personas deben participar de la sociedad a la que pertenecen, y ser atendidas de acuerdo con sus necesidades individuales. En el ámbito educativo propone la implementación de, servicios para todos los alumnos de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje. En este proceso, dinámico y complejo, el sistema debe ofrecer diferentes modalidades institucionales y organizativas, que respondan a las características de los estudiantes.

En esta etapa el modelo sociológico predomina, se le reconoce a la persona con discapacidad sus derechos y deberes como ciudadanos, así como su capacidad de aprender.

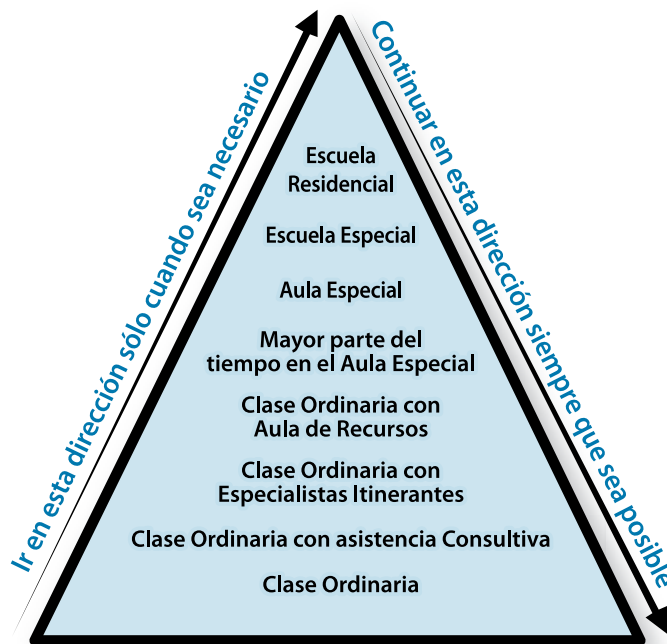
Como respuesta a estos acontecimientos y al repudio de las prácticas segregadoras, en Estados Unidos los padres organizados, junto con los profesionales de la Educación Especial, impulsan la integración de niños con discapacidades.

Este movimiento está ligado también al derecho de integración de niños negros e hispanos, lucha civil que evidencia aún más la segregación. Por todas estas luchas se promulga la Ley Pública de Integración de 1975, cuyo principio fundamental es, la educación del niño en un ambiente lo menos restringido posible. Este principio generó una gran controversia porque la definición no fue precisa, lo que produjo que muchos niños no fueran ubicados en el ambiente más adecuado para la atención de sus necesidades.

En Estados Unidos y Canadá se desarrolla una propuesta organizativa para la integración escolar. Surgen los servicios en cascada y los servicios escalonados, cuyos objetivos están dirigidos a ubicar al estudiante con necesidades educativas especiales, en ambientes lo menos restringido posible, luego de un proceso de diagnóstico y toma de decisiones pertinentes. Para ello el sistema debe proveer a los estudiantes una enseñanza especializada, con diferentes opciones o modalidades.

Reynolds en 1962 publica en la Revista Exceptional Child, su propuesta de sistema en cascada:

- *La separación entre la Educación Especial y la educación regular, hace que continúen como sistemas paralelos y no como un único que dé respuesta a cualquier tipo de discapacidad.*
- *Las actitudes del profesorado siguen fomentando la exclusión.*
- *La matrícula en Educación Especial sigue creciendo.*
- *Alumnos con necesidades educativas diversas no asociadas a discapacidad son excluidos de las aulas regulares.*



A pesar del avance en esta III Etapa, tanto en la atención a las personas con necesidades educativas especiales como en el resto de la sociedad, según Grau (1998) y Arnaiz (2003), entre otros autores, opinan que los logros no han sido suficientes. Y siguen cuestionando muchos aspectos, entre ellos:

- La separación o el paralelismo existente entre la Educación Especial y la educación regular continúa
- Las actitudes excluyentes del profesorado.
- El crecimiento continuo de los servicios de Educación Especial en los niveles más restringidos.

Los anteriores cuestionamientos, la defensa de los derechos humanos y la legislación internacional que aboga por una Educación para Todos, dan paso a la IV Etapa.

IV Etapa: La Escuela y la Educación Inclusiva

El movimiento de padres de familia y profesionales, en los años 70 en Estados Unidos y Canadá, evidencia que dentro de las escuelas y de las clases regulares se pretendía que los estudiantes con discapacidad (dentro del modelo de integración), fueran los que se adaptaran al entorno. Su lucha estaba enfocada en que los estudiantes con retraso mental no solo accedieran a la educación en un ambiente menos restringido y en la escuela más cercana a su lugar de residencia, sino también que fueran individuos participativos en el ambiente escolar, el cual tenía que ser adaptado a las características, condiciones y necesidades particulares de cada uno de ellos.

El reconocimiento de la educación como un derecho y de la diversidad como un valor dentro de ese contexto, dará cabida al análisis del tema Educación Inclusiva que se hará en los próximos capítulos.

Antecedentes contextuales y jurídicos de la Educación Inclusiva

La necesidad de una Educación para Todos a nivel mundial

Históricamente, en el mundo, el derecho fundamental a la educación, como lo establece la **Convención sobre los Derechos Humanos** en su artículo 26, ha sido violado continuamente. Los grupos y sectores de la población, tradicionalmente excluidos, marginados y discriminados, son los más afectados.

Se pueden mencionar en este grupo:

- Los niños y en especial las niñas, los niños de la calle, los niños trabajadores, los niños enfermos y los niños con VIH.
- Los adultos analfabetas, especialmente las mujeres.
- Las poblaciones de las zonas rurales.

- Los nómadas.
- Los migrantes.
- Los pueblos indígenas.
- Las minorías étnicas, culturales, raciales y lingüísticas.
- Los refugiados y los desplazados de sus territorios.
- Los pueblos sometidos a un régimen de ocupación, debido a su origen nacional, a su religión, o a sus creencias o ideas políticas.
- Las personas que presentan una condición de discapacidad.

Detectado el incumplimiento del derecho universal a la educación, así como la urgente necesidad de que la garantía de este derecho se hiciera efectiva para todos los seres humanos, es que a lo largo de casi tres décadas se han llevado a cabo diferentes conferencias, convenciones, declaraciones, tratados, planes, programas y proyectos, que buscan modificar esta realidad.

Dentro de este marco legal internacional, se pueden mencionar:

- Durante la década de los años 80:
 - el Proyecto Principal de la UNESCO sobre Educación para América Latina y el Caribe - PROMEDLAC VII.
- En la década de los años 90 :
 - las Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de la Organización de Naciones Unidas. Estas normas son consideradas como las más amplias que existen en materia de Educación Integrada.
 - el Informe para la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors;
 - la Declaración mundial sobre Educación para Todos (Jomtien) y su marco de acción
 - la Declaración de Salamanca y su marco de acción.
- En el nuevo milenio:
 - el Foro mundial sobre Educación en Dakar y su marco de acción
 - la Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI,
 - así como las declaraciones y planes de acción de Quebec, y de Mar del Plata y, la Declaración de Nuevo León, entre otras.

Por la relevancia que tienen y por representar un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano y la necesidad de garantizar el derecho a la Educación para Todos, se mencionarán, brevemente, a continuación:

- La Declaración mundial sobre Educación para Todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades de aprendizaje (Jomtien).
- La Declaración de Salamanca y su marco de acción.
- El Foro Mundial sobre Educación en Dakar.
- La Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos.

Declaración Mundial de Educación para Todos (Declaración de Jomtien)

En el cumplimiento del derecho universal a la educación, establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Convención de los Derechos del Niño, y de frente a un panorama mundial desalentador en esta materia, en el año 1990, diferentes organismos internacionales convocaron a la **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje** llevada cabo en Jomtien, Tailandia.

*Con la **Declaración de Jomtien**, el movimiento de la Educación para Todos surgió con fuerza, para luchar por una educación para todos.*

El análisis de las necesidades educativas de gran cantidad de niños, en especial niñas, que no tenían acceso a la educación primaria; los altos índices de adultos, en su mayoría mujeres analfabetas; la preocupante existencia de analfabetismo funcional, los millones de niños y adultos que no lograban terminar la educación básica, entre otras razones, determinaron que, por consenso, los participantes proclamaran la **Declaración Mundial sobre Educación para Todos y su Marco de Acción** cuya finalidad era la satisfacción de las necesidades de aprendizaje.

Esta declaración y su marco de acción, pretenden garantizar la universalización de la educación y la satisfacción de las necesidades de aprendizaje, por medio de las siguientes acciones:

- Modificar las desigualdades y suprimir las discriminaciones de grupos excluidos.
- Garantizar el acceso de todos a la educación, al promover la igualdad de oportunidades.
- Proporcionar una enseñanza primaria universal.
- Brindar una educación equitativa para las mujeres.
- Erradicar el analfabetismo de los adultos.
- Aumentar los servicios educativos y mejorar la calidad de los mismos.
- Alcanzar y mantener un nivel de resultados efectivos en el aprendizaje.

- Reducir el ausentismo.
- Ofrecer programas de enseñanza no formal.

Declaración sobre necesidades educativas especiales (Declaración de Salamanca)

En sintonía con las necesidades detectadas y los compromisos adquiridos en Jomtien en 1990, y en forma con los cambios históricos y conceptuales, respecto de la Educación Especial y con la atención de las personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales; se lleva a cabo en el año 1994, la **Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad**, en Salamanca, España. Esta conferencia buscaba, en primera instancia, garantizar que el derecho a la educación fuera una realidad para todos, independientemente de sus particularidades individuales.

Tomando en cuenta el compromiso con la Educación para Todos y el hecho de que en muchos de los países en desarrollo, solamente reciben atención educativa menos de un 1 por ciento de los niños con necesidades educativas especiales, en esta **Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad**, se aprobó la **Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y su marco de acción**.

*La **Declaración de Salamanca** busca promover la Educación para Todos a través de políticas necesarias para favorecer el enfoque de la educación integradora.*

El espíritu de esta declaración y su marco de acción es promover escuelas para todos, donde los niños independientemente de sus características particulares, puedan asistir al centro educativo de su comunidad, donde se les brindará una educación de calidad, con capacidad para celebrar las diferencias y responder adecuadamente a las necesidades de cada estudiante. Para ello, se hace indispensable la preparación adecuada de los profesores, tanto en su formación inicial como en la capacitación permanente.

Foro Mundial Sobre Educación para Todos (Marco de acción de Dakar)

Previo al **Foro Mundial sobre Educación Para Todos** en Dakar, en el año 2000 se lleva a cabo la Evaluación de la Educación para Todos por medio de cinco conferencias regionales.

El propósito de estas conferencias era evaluar los avances logrados, en diez años, desde la promulgación de la **Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción Para Satisfacer las Necesidades de Aprendizaje** celebrada en Jomtien, Tailandia en 1990. Así se propusieron desde las realidades de los países reunidos en cada conferencia, las estrategias pertinentes para garantizar el derecho a la educación, desde el marco de acción regional correspondiente; en el caso de nuestra región, las estrategias tuvieron como base el **Marco de Acción para las Américas**.

En la evaluación realizada en la **Conferencia de las Américas sobre Educación para Todos** se encontraron en la Región, problemas tales como:

- Altas tasas de repetición y deserción en primaria y sobre todo en secundaria.
- Niños con sobre-edad.
- Niños que no asisten a la escuela.
- Niveles bajos de aprendizaje.
- Desvalorización de los docentes.
- Prevalencia de la inequidad en la distribución, eficiencia y calidad de los servicios educativos.

La Educación Inclusiva busca que en las escuelas se acoja a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, características y necesidades particulares, de tal forma que las diferencias se asumen como potencialidades más que como problemas. De esta manera la institución brindará una enseñanza en la que las necesidades de aprendizaje particulares sean satisfechas.

En abril del año 2000, con base en los resultados de las conferencias regionales mencionadas, se desarrolla en Dakar, Senegal, el **Foro mundial sobre Educación**, en él se analizaron los compromisos adquiridos diez años atrás, que no habían sido cumplidos.

Dentro de las necesidades valoradas en las conferencias previas al Foro, se mencionaron las siguientes:

- Tan sólo la tercera parte de los 800 millones de niños menores de seis años reciben algún tipo de educación.
- De 113 millones de niños, el 60% de niñas no tiene acceso a la educación primaria.
- Existen 880 millones de adultos, mayormente mujeres, analfabetos.
- Prevalece la discriminación entre géneros, la falta de calidad del aprendizaje, la gran ausencia de valores humanos y de competencias necesarias para encontrar un empleo remunerado y optar por una mejor calidad de vida.

En el **Foro mundial sobre Educación** se adoptaron los marcos de acciones regionales, desarrollados en cada una de las conferencias y se promulgó el **Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir con nuestros compromisos comunes**.

Este marco de acción tiene el propósito de garantizar el derecho a una Educación para Todos desde los siguientes objetivos:

- Extender y mejorar la educación integral de la primera infancia.
- Brindar el acceso a una enseñanza primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad para todos los niños, y sobre todo las niñas que se encuentran en situaciones difíciles, que hayan sido desfavorecidos, discriminados, marginados y excluidos de la sociedad y por ende de la educación.

- Alfabetizar y brindar educación básica para adultos que les sirva para integrarse de manera activa en el mundo laboral y mejorar sus condiciones de vida.
- Atender las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante el acceso a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación y capacitación para la vida activa.
- Suprimir las desigualdades entre los géneros, en la enseñanza primaria y secundaria.
- Brindar una Educación para Todos de calidad de modo que sea efectiva, equitativa y sostenible.

En concordancia con el **Marco de Acción de Dakar**, el **Marco de Acción de las Américas** también promueve garantizar el derecho a una educación para todos desde la realidad de nuestra región, determinando como prioridades por alcanzar:

- Garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en la educación básica.
- Reducir la repetición.
- Reducir la deserción escolar.
- Diseñar modalidades y currículos diversificados para atender a la población excluida.
- Reconocer la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes.
- Brindar respuestas pertinentes a las necesidades educativas del estudiantado.
- Proveer de libros y otros recursos didácticos y tecnológicos.
- Formular políticas educativas inclusivas, entre otras.

Cada país que firme su compromiso por la Educación para Todos debe crear un Foro Nacional sobre Educación para Todos, que esté enfocado hacia el logro de los objetivos. Lo anterior, con el propósito de elaborar planes nacionales de acción y estrategias claras para superar los problemas específicos que enfrentan, quienes en la actualidad se encuentran excluidos de las oportunidades educativas. Así mismo, deben realizar a nivel nacional, Foros Regionales o Subregionales sobre Educación para Todos, que contextualicen los planes y estrategias de modo que sean pertinentes para sus contextos.

Cabe resaltar, que todos los países de la Región Centroamericana, incluyendo a República Dominicana, ya han adquirido algunos de los compromisos mencionados.

Tal y como se establece en el documento de la UNESCO, titulado **Temario abierto sobre Educación Inclusiva**:

La educación inclusiva supone un impulso a la agenda de la Educación para Todos, desarrollando formas de habilitar a las escuelas para que atiendan a todos los niños y niñas de su comunidad, como parte de un sistema inclusivo. La educación inclusiva se centra en todos los alumnos, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, y otros. (2004, p.15)

En este contexto, la Educación Inclusiva surge como una respuesta ante la necesidad de hacer cumplir el derecho universal que tiene todo ser humano, recibir educación.

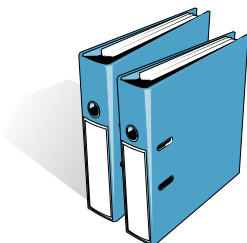
Actividades de investigación



- 1** Investigue y describa brevemente la historia de la Educación Especial en su país. Tome como guía la historia en el contexto mundial, detallada en este capítulo.



- 2** Investigue cuáles acciones legales y operativas ha realizado el gobierno de su país en cuanto a la puesta en marcha del Proyecto Educación para Todos (Foro Nacional de Educación para Todos)



- 3** Investigue si en su país se ha promulgado alguna ley que defienda el derecho a la educación, desde el paradigma de la Educación Inclusiva

Capítulo II

Educación Inclusiva

En este capítulo se define el concepto de Educación Inclusiva. Se presenta un primer apartado llamado *Fundamentos de la Educación Inclusiva* en el cual se explican los aspectos relevantes que le dieron origen.

Se hace una descripción concisa de lo que es la Educación Inclusiva, de los principios y valores que defiende, así como el proceso de transición por seguir para lograr los cambios buscados. Finaliza el capítulo, retomando aspectos relevantes de la educación integrada y de la Educación Inclusiva para dejar clarificada la diferencia entre ambas. Se menciona también el papel de la Educación Especial de cara a los nuevos retos.

En resumen, en este capítulo se pretende, además de informar, llevar a la reflexión acerca del hecho de que cada país, cada centro educativo, cada comunidad, en su contexto y en su propia realidad, cuentan con herramientas para iniciar o continuar con procesos que eliminen las prácticas excluyentes en el sistema educativo, aún cuando existan obstáculos en el camino.

Fundamentos de la Educación Inclusiva

Como se mencionó en el Capítulo I, las diferentes convenciones, declaraciones e informes internacionales, determinaron aspectos importantes, que dieron paso a la Educación Inclusiva, entre ellos se detallan los siguientes:

1. El reconocimiento de la educación como un derecho humano básico

La Educación Inclusiva surge del reconocimiento de la educación como un derecho humano básico. Bajo este principio se concibe a la educación como un derecho de todos y no de unos pocos, y como un principio indispensable para el desarrollo individual y social que promueve la paz, la libertad y la justicia, en contraposición a la exclusión, a la discriminación, a la ignorancia y a la guerra, entre otras.

En el texto aprobado por el Foro Mundial sobre Educación, Dakar 2000, se lee:

La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible, de la paz y de la estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización. Ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la Educación para Todos (p.6)

A través del impulso coordinado hacia la Educación para Todos, la Educación Inclusiva puede hacer realidad el logro de sus objetivos, entre ellos, la educación básica de calidad para todos. Arnaiz menciona: “La inclusión surge con el objetivo de eliminar las diversas formas de opresión existentes al respecto, y de luchar por conseguir un sistema de educación para todos (...)” (2003, p.142)

Desarrollar procesos que preparen y habiliten a las instituciones, de manera que puedan atender a todos los niños de su comunidad, es el reto de la Educación Inclusiva.

Este enfoque, cuyo fin es el desarrollo de un sistema educativo que responda a la diversidad, se convierte en un desafío para todos y cada uno de los países. Estos tendrán que asumir su responsabilidad, en diferentes niveles, tomando en cuenta, como se analiza posteriormente, que muchos de los recursos necesarios para el logro buscado, están fuera de la escuela.

2. La diversidad como un valor educativo

La diversidad, representada por las diferencias personales, culturales y ecológico-sociales ha sido vista como una amenaza en muchos procesos, entre ellos el educativo. Este enfoque de la diferencia ha dado cabida a las distintas formas de exclusión. Rosa Blanco, en la Conferencia Magistral sobre “Realidades y Perspectivas de la Educación Inclusiva en América Latina”, refiere:

Las diferencias entre los seres humanos es lo común y no lo excepcional, sin embargo, al igual que ocurre en la sociedad, las diferencias en el ámbito educativo se obvian, se niegan y se valoran negativamente, lo que ha dado lugar a la creación de estructuras y propuestas educativas diferenciadas para distintos colectivos de alumnos y alumnas(...) (2004, p.24)

En contraposición al planteamiento que propone la cita anterior, la Educación Inclusiva pretende que la comunidad escolar y la sociedad en general valoren las diferencias, como un aspecto positivo y de oportunidad, y eliminen las barreras que a lo largo del tiempo han creado desigualdad, discriminación y exclusión. Menciona Arnaiz: “Un análisis del concepto de diversidad nos muestra que el mismo es un referente de aquella serie de características que hacen diferentes a las personas, algo que es digno de ser respetado en una sociedad tolerante, liberal y democrática.” (2003, p.146)

Promover actitudes y valores de aceptación, tolerancia y respeto hacia la diversidad, así como ejercer los principios de igualdad y equidad, son acciones inherentes de la atención inclusiva. En un capítulo posterior, el tema de atención a la diversidad, se desarrolla puntualmente.

3. De la integración escolar a la Educación Inclusiva

Para algunos autores, entre ellos Arnaiz (2003), el término inclusión educativa surge, en principio, como alternativa al de integración y a todas las situaciones de exclusión vivenciadas por esos estudiantes (que presentan necesidades educativas especiales). Así mismo, como una opción para reconstruir el enfoque médico e individualista dominante.

En este paso, previo a la inclusión, el Movimiento “Regular Education Initiative”, en Estados Unidos, a mediados de los años 80 y principios de los 90, tuvo gran relevancia. Este nuevo enfoque se constituye en una reivindicación, de manera que todos los alumnos, con o sin necesidades educativas especiales, reciban en la escuela regular, una atención de calidad. De este modo se da paso a la Educación para Todos mediante la Educación Inclusiva.

Actividad de sensibilización: “¿Tienen todos los niños el derecho a educarse en una escuela?”



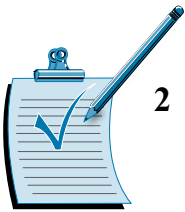
1 Lea las siguientes historias

La historia de Carmen:

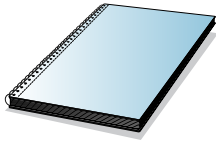
Carmen es una niña de 9 años que vive en una zona rural en las montañas, ella vive con su madre y sus tres hermanitos, todos menores que ella. Su madre debe trabajar fuera de casa, recolectando legumbres para luego ir a venderlas al pueblo más cercano. Carmen se hace cargo de los quehaceres domésticos, cocina y cuida a sus hermanitos. A pesar de tener edad para asistir a la escuela nunca lo ha hecho, debido a sus responsabilidades, a la falta de recursos económicos para suplir su educación y a lo lejano de la escuela más cercana, la cual está a tres horas, de su casa.

La historia de Pedro:

Pedro es un niño de 11 años que presenta una discapacidad motora, por lo que se encuentra acostado en su cama o sentado en una silla de ruedas, nada adecuada para él. A pesar de su edad, nunca ha recibido ningún tipo de atención educativa. Sus padres consideran que él es como “un vegetal”, que no tiene la capacidad de aprender nada; dicen conocer a muchos niños con la misma situación de Pedro, que viven cerca de su casa. Además las escuelas especiales en su país son muy costosas y sus padres no podrían pagar para que asistiese a una de ellas



- 2 Una vez leídas las historias anteriores, piense algunas estrategias que usted implementaría para que Carmen y Pedro ejerzan su derecho a educarse.



- 3 Forme un grupo con otros de sus compañeros y con ellos analice ¿quién o quiénes están privando a ese niño y a esa niña de este derecho?, ¿por qué lo hacen? Escriban lo que consideran que se debe hacer para que ellos puedan disfrutar de este derecho, de manera que asistan a la escuela más cercana a su hogar.

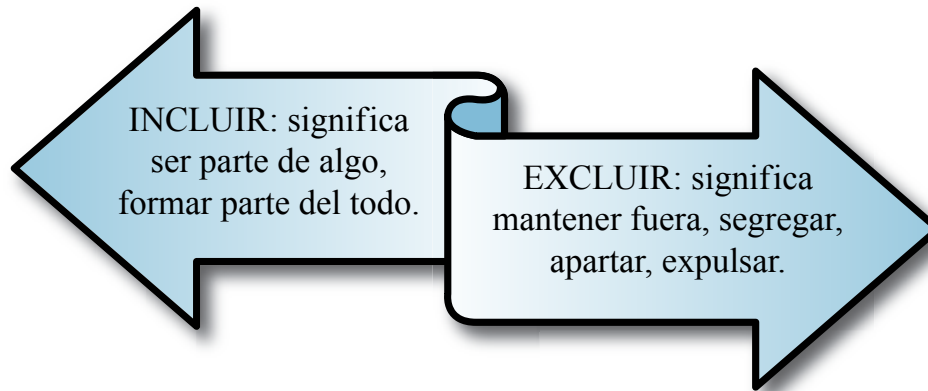
¿Qué es la Educación Inclusiva?

Al tener claro el derecho básico de todas las personas a la educación en igualdad de oportunidades, sin discriminación, se puede decir que en todo el mundo se están haciendo esfuerzos para que las orientaciones dadas tanto en las Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de la ONU, como en la Declaración de Salamanca, se cumplan. No obstante, a pesar de que todos los países reconocen y reiteran el derecho a la educación, indicado en la Declaración de los Derechos Humanos, existen millones de personas en el mundo que están siendo excluidas de este derecho, o bien, que no disfrutan de él en igualdad de oportunidades, principio que también fue adoptado por la gran mayoría de los países en sus políticas sobre educación y planes de estudio.

Ainscow (2001) menciona que el avance hacia esta nueva orientación no es fácil, y que en la mayoría de los países, el proceso es limitado; pese a ello, la Educación Inclusiva debe preocuparse por superar los obstáculos que encuentre cualquier alumno, para poder participar en el contexto educativo que le corresponde.

La Educación Inclusiva debe de analizar, eliminar o minimizar, las barreras que existen y que impiden que todos los alumnos puedan acceder al aprendizaje y logren una plena participación en la escuela. Ningún tipo de diferencia: de género, cultural, personal, socioeconómica, o de cualquier índole, debe, por ningún motivo, convertirse en desigualdad educativa o en exclusión.

Antes de detallar varias definiciones de Educación Inclusiva, dadas por diferentes autores, se debe retomar el significado de dos términos de los que se ha hablado y se hablará en lo sucesivo:



FUENTE: Elaboración de las autoras para esta publicación.

Así mismo recordar que los conceptos de Educación Inclusiva y de integración escolar son distintos, aunque, como se aborda más adelante, están relacionados entre sí.

Ainscow (2001), considera que la Educación Inclusiva es un proceso sin acabar, que depende de la organización continua de la educación general y de su desarrollo pedagógico. Aclara al respecto:

Mi enfoque actual consiste en definir la inclusión como un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas. (p.293)

La Educación Inclusiva no es un tema que se relacione con la posibilidad de incluir un grupo específico a las escuelas regulares, se trata de un paradigma que puede y debe llevar a la transformación del sistema educativo. Define Blanco (2002):

La inclusión educativa es un concepto mucho más amplio, ya que no se trata solo de lograr el acceso a la escuela común de determinados grupos de alumnos, tradicionalmente excluidos, sino también de transformar el sistema educativo en su conjunto para atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños y niñas, asegurar la igualdad de oportunidades en el aprendizaje, y su plena participación e integración. (p.22)

Opina Blanco (2002) que el movimiento de la Educación Inclusiva defiende el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la equiparación de oportunidades y a la participación, entendida ésta

última como el derecho de todo estudiante a formar parte de la escuela de su comunidad, a acceder a un currículo común y con los apoyos necesarios, de manera que se asegure para su futuro su integración y participación en la sociedad, de por sí diversa.

Arnaiz (2003), plantea la necesidad de defender la educación eficaz para todos. Los centros, como comunidades educativas que son, deben de satisfacer las necesidades de los alumnos, independientemente de sus características:

La educación inclusiva es ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o diferencia de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica... En segundo lugar es una actitud, un sistema de valores o creencias, no una acción o un conjunto de acciones. (p.150)

Educar para la diversidad de los alumnos posibilita, entre otras cosas, un mayor aprendizaje para todos. Buscar nuevas formas de enseñar, conlleva a romper con muchos paradigmas de la educación regular. Lamas y Murrugarra (2007) indican:

La inclusión no puede reducirse a una simple cuestión curricular, organizativa o metodológica; la inclusión es más que todo eso, es una manera distinta de atender la educación y, si se quiere, la vida misma y la sociedad, se trata más bien de una filosofía, de valores. (s.p.)

Resume Arnaiz (2003) tres puntos en común que ha encontrado en múltiples definiciones de la Educación Inclusiva, todas con sus propias peculiaridades:

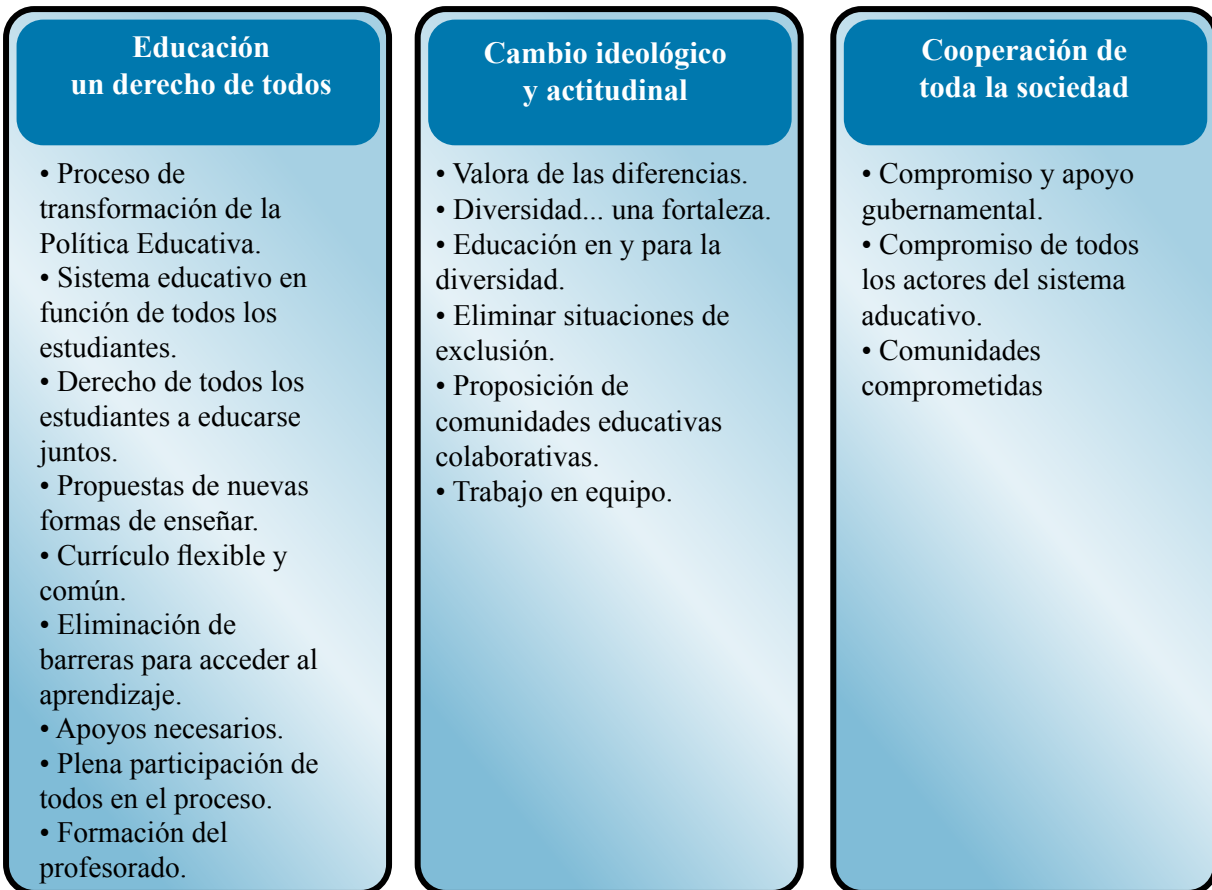
- Crear una sociedad más justa.
- Crear un sistema educativo equitativo.
- Fomentar que las escuelas respondan a la diversidad estudiantil.

En el proceso de la Educación Inclusiva, como menciona Ainscow (2001), en donde múltiples factores, leyes, y otras convergen, entre sí, (se pueden mencionar: derechos humanos, sociedad, desarrollo, democracia, sistema educativo, igualdad de oportunidades, valores y otros), se requiere de esfuerzos conjuntos, en los cuales todos los actores de la sociedad, y del sistema educativo en particular, tengan responsabilidad, tareas específicas pero que en conjunto, se deban poner en marcha. Meléndez (2002) afirma al respecto:

La inclusión tiene que ver entonces con derechos humanos, con desarrollo, con democracia y con oportunidad de vida con calidad, y tanto para alcanzarla como para sostenerla, se requiere de dominio técnico y de competencia cognitiva por parte de todos los sectores de un país. Semejante responsabilidad está en manos principalmente, del quehacer educativo, pero –por supuesto– la eficacia de éste dependerá del enfoque del Estado, de los recursos que se le asignen y de la cobertura que pretenda alcanzar. (p.67)

Es importante comprender que se requiere del esfuerzo y compromiso de todos en este proceso. Cabe esperar que a largo plazo, los sistemas educativos, desarrollen políticas de igualdad y equidad.

Educación Inclusiva: consideraciones y retos



Fuente: Elaboración de las autoras para esta publicación.

Como se mencionó, en el apartado anterior el proceso para avanzar hacia una Educación Inclusiva requiere múltiples esfuerzos, lentos y graduales, en el sistema educativo de cada país. Rosa Blanco plantea: “La educación inclusiva ha de ser una política del Ministerio de Educación en su conjunto, porque implica una transformación de la educación general” (2002, p.31)

Al respecto, las autoras opinan que la Educación Inclusiva como proceso complejo que es, requiere de cambios jurídicos, ideológicos, actitudinales, así como de la modificación de diferentes estructuras técnicas y administrativas, -que incluyen la necesidad de recursos-; debe ser abordado por cada país, de acuerdo con su realidad y con sus experiencias.

Si bien es cierto que es importante el estudio y el conocimiento de experiencias innovadoras puestas en práctica en diferentes naciones desarrolladas, lo esencial es que cada país avance hacia la eliminación de situaciones de exclusión, promoviendo con ello el derecho de todo niño a educarse, en ambientes que celebren la diversidad como un valor.

En marcha hacia la Educación Inclusiva

Partiendo de que cada país, desde su propia realidad, es responsable de plantear las estrategias pertinentes que le permitan desarrollar políticas y prácticas más inclusivas, se hace necesario proyectar organizadamente los esfuerzos conjuntos, que lleven al logro del fin último, la Educación Inclusiva.

En la publicación de la UNESCO (2004), titulada **Temario Abierto sobre Educación Inclusiva**, se propone a los diferentes países medidas y estrategias generales que los gestores y administradores de las políticas, en relación con el tema, podrían asumir para facilitar esta transición.

La propuesta aborda tres grandes apartados: Iniciando el cambio, Cambio de estructuras administrativas y Movilización de Recursos; se describirá brevemente cada uno de ellos.

1. Iniciando el cambio (pp. 26-33)

- a. *El desarrollo de una filosofía de inclusión.* Las declaraciones, convenciones e informes internacionales, descritos en el capítulo I, son relevantes para que cada país los utilice como recurso para definir su posición, de acuerdo con las propias circunstancias. Cuando las declaraciones son incorporadas a la legislación o a otros documentos gubernamentales, se ha estimulado el compromiso y se han generado actividades en relación con la Educación Inclusiva.
- b. *La inclusión como un proceso de desarrollo sistémico.* El desarrollo de la Educación Inclusiva exige la transformación del sistema educativo, de tal manera que se eliminen las actitudes excluyentes y se facilite la creación de un consenso, que visualice la Educación Inclusiva, como parte de un proceso más amplio. Esto se puede lograr a través de la reforma del sistema educativo en su conjunto, con el fin de mejorar su efectividad y beneficiar a todos los educandos. También puede lograrse a través de reformas respecto de la posición de las personas con discapacidad u otros grupos marginados en el conjunto de la sociedad, o bien, formando parte de reformas democráticas más fundamentales en el ámbito político y social.
- c. *La movilización de la opinión pública y la construcción de consensos.* El sistema educativo imperante por años, dificulta que el avance hacia la Educación Inclusiva sea por consenso. La población, entre ellos los educadores, al estar acostumbrados a sistemas segregados, cuestionan y enfrentan los desafíos de la diversidad presente en el contexto educativo. Se requiere, por lo tanto, promover una corriente de opinión favorable hacia la Educación Inclusiva. Es la opinión de las autoras, que al sector docente como parte esencial del proceso, se le debe brindar la información, el apoyo, el acompañamiento y el reconocimiento profesional requerido, de manera que su aporte ayude a promover la construcción de consensos.

- d. Para lograr este cometido, se propone como estrategia la movilización de grupos organizados, que a través de la comunicación, legitimen el tema con conocimiento y asertividad. Entre estos grupos se pueden mencionar: grupos organizados de padres, organizaciones de profesionales, investigadores, estudiantes, autoridades de educación, responsables de la formación de maestros, y otros, según la condición y experiencia de cada país. Cada uno de estos grupos, dentro de su ámbito de acción, lograría adueñarse del proceso. Así mismo, al identificar y activar canales y medios de comunicación claves, se pueden dar a conocer los éxitos de la Educación Inclusiva y crear procesos de sensibilización y consulta.
- e. *El desarrollo de un análisis situacional.* Identificar las barreras (ideológicas y prácticas) y las oportunidades que existen en el sistema para desarrollar prácticas inclusivas, es fundamental para realizar un análisis situacional que genere recomendaciones de acción detalladas. Este análisis se puede llevar a cabo en el marco del gobierno, o bien, por grupos profesionales independientes, de acuerdo con las posibilidades de cada país.
- f. *El rol de la legislación.* Es parte del proceso de transición y debe cumplir cuatro roles principales: la articulación de principios y derechos, la reforma de elementos que constituyen barreras para la Educación Inclusiva, el mandato de prácticas inclusivas, y el establecimiento de procedimientos y prácticas en todo el sistema educativo, que faciliten la misma. Con respecto a este tema, hay consenso en que la legislación no debe de ser el primer paso del proceso, ya que se requiere el debate y el impulso del paradigma, así como revisión detallada de la legislación vigente.
- g. *El avance hacia una Educación Inclusiva, mediante iniciativas a pequeña escala.* En países donde los recursos económicos son escasos, los cambios a nivel macro se tornan lentos y difíciles y en ocasiones imposibles de realizar; es aquí donde las experiencias a nivel micro (escuela, aula, espacios o momentos), son de suma importancia para iniciar el avance hacia la Educación Inclusiva. Estos esfuerzos se convierten en muchas ocasiones en los generadores de cambios en las políticas del sistema educativo, caracterizándose por un efecto multiplicador.

Existen ejemplos de escuelas, maestros y otros actores educativos que han adoptado prácticas inclusivas; también de comunidades que realizan esfuerzos por desarrollar escuelas inclusivas; que pueden convertirse en proyectos fundamentales para demostrar a otras instancias del sistema educativo, que aún en un contexto local limitado, se puede liderar un cambio ante el sistema segregado.

2. Cambio de las estructuras administrativas y movilización de los recursos para la inclusión (pp. 34-36)

Con respecto al cambio de las estructuras administrativas y a la movilización de recursos para la Educación Inclusiva, cada país, en sí mismo, debe de realizar los ajustes necesarios, que eliminen las barreras, tanto administrativas como económicas que impiden acceder a las prácticas inclusivas.

A manera de reflexión, se debe considerar:

- Que la Educación Especial y la educación regular no deben funcionar como sistemas paralelos, sino más bien como un solo sistema, que apoye el desarrollo de proyectos y experiencias inclusivas dentro del sistema educativo.
- La promoción de alianzas coordinadas entre los actores claves que apoyan el proceso de transición, podría favorecer cambios significativos.
- La participación de organizaciones no gubernamentales (ONGs), para que apoyen diferentes roles dentro del proceso.
- El uso al máximo de los recursos limitados es un factor importante para reorientar el dinero existente hacia proyectos de desarrollo, proporcionar incentivos para las escuelas, autoridades locales y otros, que promuevan proyectos o experiencias dirigidos hacia la Educación Inclusiva.

Meléndez (2004), en la conferencia “Implicaciones de la Diversidad Personal y Cultural en el Escenario Educativo Centroamericano”, menciona:

Aun cuando intentemos escudarnos en la falta de recursos económicos, la propuesta de eliminación de contradicciones internas que aquí han sido expuestas, no requieren más que una excelente disposición y de voluntad política para reorganizar los recursos de tal forma que se dediquen a una transformación reflexionada de cada sistema educativo. Pero sobre todo, de que se tenga la valentía de tomar las decisiones necesarias, de gobernabilidad, para poder hacer los cambios sustanciales que liberen el camino hacia donde queremos llegar en términos de desarrollo. (pp. 80-81)

Integración e inclusión. Clarificación del concepto y de los alcances

Cuando se habla del tema de la integración, de la inclusión educativa y la Educación Inclusiva, se debe aclarar que estos términos han sido utilizados en muchas ocasiones como sinónimos, cuando en realidad son conceptos distintos, con proyección diferente. Muchos documentos oficiales de diversos países, están redactados utilizando el término integración, inclusión educativa o Educación Inclusiva indistintamente. Al respecto se requiere del estudio y modificación, cuando sea pertinente.

Julieta Zacarías menciona acerca del contexto mexicano: “(...) las leyes, normas y los documentos oficiales están redactados con el término integración; se espera que a mediano plazo se logre una modificación por el término inclusión, ya que su definición y alcance son diferentes.” (2006, p.37)

Antes de definir “integración”, para su análisis posterior con respecto a la Educación Inclusiva, es necesario mencionar que en la experiencia integradora se han dado resultados positivos, pero indiscutiblemente mejorables.

Rosa Blanco (1999) y Pilar Arnaiz (2003), definen, respectivamente, la integración de la siguiente manera:

(...)la integración está referida al grupo específico de las personas con discapacidad y es un movimiento que surge desde la educación especial e implica la transformación de esta. Obviamente, la integración también implica modificar las condiciones y funcionamiento de la escuela común, pero el énfasis ha estado más en lo primero que en lo segundo. Con gran frecuencia la integración ha implicado trasladar el enfoque educativo individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular, de tal forma que en muchos casos no se ha modificado la práctica educativa de las escuelas, y sólo se ha ajustado la enseñanza y prestado apoyo específico a los niños ‘etiquetados como de integración’. (Blanco, 1999, p.7)

Consiguientemente, el proceso de la integración exige ser repensado y redefinido, puesto que produce el modelo médico centrado en diagnosticar las deficiencias y establecer modelos de enseñanza específicos impartidos por especialistas. La nueva perspectiva de la Educación Inclusiva se postula como un modelo válido para ello. (Arnaiz, 2003, p.131)

De acuerdo con Aguilar Montero (2000), no se debe de pensar que el cambio de paradigma es un mero “cambio de collar”, que si bien es cierto, en lo filosófico hay similitudes entre los dos términos en discusión, en la práctica, la integración, como proceso de generalización, no contó con recursos, pero sí con una carga peyorativa que poco a poco, por muchas limitaciones, fue convirtiéndola en un proceso que tuvo fin en sí mismo, mientras que la Educación Inclusiva es un proceso inacabado, que busca cambios conceptuales más amplios.

Una vez definido el término integración y retomando las definiciones de Educación Inclusiva dadas en este mismo capítulo, se señalan a continuación algunos aspectos relevantes que reafirman alcances diferentes en ambos procesos. Esto puede observarse más claramente en la siguiente figura.

Integración escolar

Movimiento que surge de la Educación Especial

Surge de la necesidad de integrar al estudiante con discapacidad a escuela regular

La enseñanza se adapta en función de los “integrados”

Traslada el enfoque individualizado y rehabilitador (Educación Especial) a la escuela regular

Visión de la educación basada en la homogenización

El responsable del niño integrado es el profesor del grupo y del maestro de apoyo

Barrera entre profesionales

Se dan prácticas de discriminación y exclusión

Incluir al estudiante que había sido segregado, a la escuela regular

Educación inclusiva

Surge en la educación general y en la escuela regular

Nace de la necesidad de una educación para Todos

Escuela modificada para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes

Currículum flexible

Visión de la educación basada en la heterogeneidad

La atención de la diversidad es responsabilidad de la comunidad educativa

Trabajo cooperativo, en equipo

Promueve una sociedad inclusiva

El estudiante no pasa por la etapa de la segregación

Fuente: Elaboración de las autoras para esta publicación.

Bajo la concepción de que ambos conceptos son diferentes, María Ángeles Lou Royo afirma:

Para transformar la sociedad, es necesario transformar el aula. Hasta ahora la aplicación del concepto de integración no parece haber transformado totalmente el aula. En muchas ocasiones la integración se ha quedado en una integración física, sin que exista una verdadera integración social. Para que el verdadero cambio se lleve a cabo es necesario transformar el aula de integración en un aula de inclusión. (1998, p.51)

Es importante señalar, a criterio de las autoras, que uno de los obstáculos de la integración, fue que los estudiantes que presentaban necesidades educativas especiales, eran atendidos tomando como punto de partida o referencia la norma. Por lo tanto, se consideraba que el estudiante debía adaptarse al currículo de la escuela regular y no el currículo al estudiante, como en la Educación Inclusiva.

Para finalizar este apartado y dar paso al papel de la Educación Especial ante este nuevo reto, se reitera el compromiso de cada país de la Región, de buscar procesos educativos inclusivos que den fin a las desigualdades en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Aguilar Montero (2000), con el afán de rescatar todas las iniciativas, que en los últimos años se han dado en Latinoamérica, con respecto a la integración, aclara:

Porque ocurre que, en ocasiones, hay que recorrer determinadas etapas ya que son necesarias para la consecución de otras posteriores, y sin cuyo paso previo, difícilmente podría llegarse a estas últimas. Bueno será conocer las distintas perspectivas y modelos, para –entre otras cosas– no caer en los errores que cayeron otros, y también para caminar con la mirada puesta en los momentos siguientes a los que hemos de llegar. (pp. 55-56)

Papel de la Educación Especial de cara a los nuevos retos

Los movimientos radicales que impulsaron la inclusión, entre ellos el movimiento de padres y profesionales en Estados Unidos, proponen ante el nuevo reto, dismantelar las escuelas o centros de Educación Especial y eliminar todo servicio segregado. Al respecto en el documento de la UNESCO **Temario Abierto sobre Educación Inclusiva**, se afirma:

En la medida que sea posible reorientar su labor, ellas (las Escuelas de Educación Especial)¹ constituyen una importante fuente potencial de apoyo, trabajando en estrecha relación con las escuelas ordinarias. En algunos países, por tanto, las escuelas especiales, así como otros centros especializados, se han convertido en la base de un trabajo de extensión hacia las escuelas ordinarias y la comunidad. (2004, p.80)

No obstante, como se ha venido mencionando, la realidad y condiciones de cada país, no permiten en muchas ocasiones, poner en marcha una decisión tan radical. Arnaiz (2005), opina que en estos casos, teniendo presente que la mejor opción para los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales es la escuela regular (ordinaria), se deben buscar alternativas y establecer consideraciones que faciliten el proceso de inclusión.

Una posición intermedia que muchos países están implantando es la de que asistan a los centros de educación especial solamente aquellos alumnos que, por sus necesidades especiales y por la especificidad de recursos que necesitan, requieren una respuesta educativa que no puede ser llevado a cabo en un centro ordinario. (Arnaiz, 2005, p.81)

En concordancia con este criterio, sólo asisten a los centros de educación especial a cursar las distintas etapas educativas, establecidas para el sistema educativo regular, los estudiantes que requieren apoyos permanentes y prolongados. Por lo tanto, se debe reorganizar las funciones de dichos centros.

En el punto 8 del Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (Declaración de Salamanca), se menciona:

(1) Lo escrito en paréntesis no es parte del texto original.

La escolarización de niños en escuelas especiales –o clases especiales en la escuela con carácter permanente– debiera ser una excepción, que sólo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño. (1994, s.p.)

Arnaiz (2005), en cuanto al replanteamiento de los centros de Educación Especial, indica que éstos pueden convertirse en centros de recursos y de servicios educativos de apoyo al sistema ordinario. En ellos los profesionales y materiales acumulados se ponen al servicio de los centros regulares y de la comunidad. Al respecto Ainscow se refiere a los cambios que se deben de dar:

Exigen también un replanteamiento importante de las funciones del personal especializado de apoyo, como los maestros y profesores de apoyo al aprendizaje, los coordinadores de necesidades educativas especiales(...), que han de centrarse mucho más en la forma de conseguir que las escuelas funcionen con una organización más inclusiva. (2001, p.221)

En el punto 9 de la Declaración de Salamanca, se plantea en esta misma línea, la escuela de Educación Especial, como un recurso valioso, que cuenta con el personal calificado para apoyar las escuelas regulares, de igual manera puede fungir como centro de formación para el personal de estas escuelas, sin descuidar la atención de la población, que debe permanecer en ella.

Es criterio de las autoras que independientemente de la posición que cada país asuma, en cuanto al papel que debe desempeñar la Educación Especial de cara a los nuevos retos, y debido a que no hay “recetas” a seguir; no se puede perder de vista la responsabilidad de defender el derecho a la educación de todos y cada uno de los niños. Tampoco se debe olvidar que la atención a la diversidad debe de ser reconocida como un valor educativo, como lo plantea el paradigma de la Educación Inclusiva.

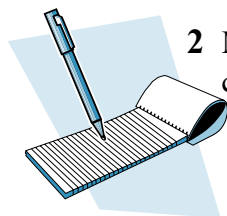
Así mismo, consideran, (que aún dentro del paradigma de la Educación Inclusiva), tomando en cuenta la realidad de los países de la Región, no es recomendable que los centros de Educación Especial desaparezcan como servicios que brindan atención educativa directa a estudiantes que presentan discapacidades (que requieren apoyos permanentes y prolongados). Ya que es en estos en donde el estudiante puede recibir la atención educativa más adecuada en el respeto a sus necesidades particulares.

En el capítulo siguiente, como fundamento importante para el desarrollo de lo que es la escuela y el aula inclusiva, se analizará la diversidad humana y como atender esa diversidad.

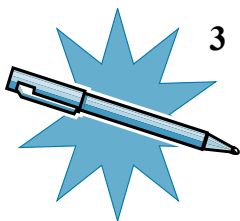
Actividades de aplicación



- 1** Ilustre, utilizando la técnica que considere oportuna, dos momentos de su vida en el contexto educativo, cuando se halla sentido: 1. Incluido plenamente en el proceso. 2. Excluido del proceso de alguna actividad en particular



- 2** Mencione los sentimientos que usted experimentó en cada una de las situaciones descritas en el punto anterior



- 3** Si hubiera estado en sus posibilidades ¿Cómo habría actuado usted para que el momento en que se sintió “excluido” hubiese sido lo contrario? (de inclusión).

Capítulo III

El valor de la diversidad humana y la atención a la diversidad

En este capítulo se delimita el concepto de diversidad. El primer apartado se refiere a la diversidad como un valor, el siguiente desarrolla el tema de la diversidad humana y como es concebida.

Se hará un breve acercamiento a la concepción de atención a la diversidad, ya que en los siguientes capítulos se aportan más ideas. Al final del capítulo, se retoma la importancia de una Educación Inclusiva, en la escuela primaria, para atender las necesidades particulares de la diversidad humana.

La finalidad es que el lector comprenda y analice la riqueza de la diversidad en el ámbito educativo, así como la necesidad urgente de que se valore y atienda de manera inclusiva a todos los estudiantes, con sus diferencias particulares.

En resumen, el capítulo informa y estimula a reflexionar acerca de la realidad de cada país y de las escuelas en su contexto.

La riqueza implícita en la diversidad

En el capítulo anterior se conceptualizó la diversidad como un valor, que implica el derecho de toda persona a ser diferente. Antes de profundizar en la axiología de la diversidad humana dentro de un ambiente educativo inclusivo, se hará un repaso de las consideraciones morales, de los valores y de los principios, así como de las reglas que sustentan la inclusión en la escuela para todos.

La Educación Inclusiva, (del mismo modo como se debió concebir la integración escolar, en su momento), es un asunto de justicia social, en la que los valores y principios de igualdad, se proponen para que todos los estudiantes satisfagan sus necesidades básicas de desarrollo y participación democrática, en el ejercicio de su derecho a una educación equitativa y de calidad. Los valores de igualdad que se analizarán más adelante, se oponen al elitismo, entendido este como el protagonismo y poder de los grupos mayoritarios respecto de las minorías, que crean desigualdades sociales, discriminación y marginación, lo cual se traduce, entre otras, en exclusión educativa.

De acuerdo con Doré (2002), existen tres valores fundamentales que contienen en sí mismos una serie de principios. Son la base axiológica para integrar, o, en el caso específico de este libro, incluir a aquellos estudiantes que tradicionalmente han sido, de una u otra manera, objeto de inequidad, porque no tienen la posibilidad de acceder a una educación de calidad. Estos valores son: **la igualdad entre las personas, la discriminación positiva y la pertenencia a la comunidad.**

El primer valor, **la igualdad entre las personas**, no significa, como se ha mal interpretado en muchas ocasiones, que todos los seres humanos deben ser iguales. El significado se deriva de tres principios. Estos principios son:

1. **El respeto a la persona.** En el caso particular de la educación, el respeto a los estudiantes, de manera que se valore y reconozca la diversidad existente entre ellos.
2. **Derecho a la satisfacción de necesidades.** Está directamente relacionado con las necesidades particulares de los estudiantes, derivadas de su diversidad. De este modo, la atención educativa es más equitativa.
3. **Igualdad de oportunidades.** Consiste en la oportunidad igual o igualitaria, para educarse, de manera que los estudiantes logren desarrollar las potencialidades particulares, y experimenten satisfacción personal y respeto por sus individualidades.

El segundo valor, **la discriminación positiva**, promueve la compensación de las desventajas que viven los niños en las escuelas, quienes no pueden desarrollarse plenamente en el aula, debido a que sus condiciones y necesidades particulares no están siendo atendidas.

El tercer valor, es **la pertenencia a la comunidad**: sentirse parte de la comunidad educativa es indispensable para satisfacer el principio de igualdad. Toda persona, y más los niños, tienen la necesidad de pertenencia.

Las autoras agregan que es importante que los estudiantes no sólo pertenezcan a la escuela, sino que sean parte activa de la misma, lo que significa que la institución debe promover la participación de los mismos en el respeto a sus particularidades y en el cumplimiento del principio de igualdad.

Otros principios que señala Doré (2002), que deben ser tomados en cuenta para la atención de los estudiantes son:

- El derecho a recibir una educación de calidad.
- Los estudiantes tienen la capacidad de aprender. Esto, de acuerdo a sus particularidades, y de desarrollarse a nivel cognitivo, social y emocional. Para ello la escuela debe respetar las diferencias individuales y ofrecer a todos los estudiantes la oportunidad de participar en la vida escolar.

Para que los valores y principios tengan un significado real, deben estar sujetos a reglas, entre las que se mencionan:

- Todos los niños deben asistir a la escuela de su comunidad.
- No deben existir sistemas educativos paralelos (educación regular vrs Educación Especial), sino un solo sistema educativo de calidad que se apoye mutuamente, que de respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, según sus particularidades.
- Debe existir una plataforma escolar, de manera que la Educación Inclusiva tenga experiencias exitosas.

Se concluye entonces, que “la esencia moral (...) radica en la importancia y la necesidad de reunir en una misma escuela, en el seno de la clase regular, a todos los alumnos de la misma edad y de la misma comunidad” (Doré, 2002, p.33). Claro está que se debe tomar en cuenta las características y necesidades particulares de los estudiantes que presentan alguna discapacidad -diversidad funcional- debido a que lo más pertinente es que se eduquen en el ambiente educativo menos restrictivo, pero más apropiado para su singularidad, como ha sido expresado en el capítulo II.

Del Carmen (2004), retoma dentro de esta temática el valor de la diversidad humana en la Educación Inclusiva, el cual es comparado por el autor, al valor que promueve el respeto por la biodiversidad, como se puede apreciar en la siguiente cita,

La conservación de la diversidad en la naturaleza aparece como un valor importante en sí mismo. También, es un objetivo que debemos tratar de conseguir en cualquier actuación. Por esto que resulta tan claro para la naturaleza resulta difícil asumir cuando se trata de la especie humana. Existe una serie de valores, muy arraigados en nuestra sociedad, que dificultan la aceptación real desde un punto de vista positivo de la diversidad. (2004, p.47)

Parece extraño, cómo se carece de valores tan propios como el respeto por la diversidad humana, siendo esta algo inherente a las personas. Se dice, que lo único que nos hace iguales es: primero el ser parte de la especie humana, segundo el hecho de que todos somos diferentes.

La diversidad entre los seres humanos es una riqueza de vital importancia para el desarrollo de la humanidad; sin embargo, esta no siempre toma en cuenta los valores que la conllevan. La diversidad no debe ser vista como un problema, sino como un valor que reconoce las diferencias y respeta la individualidad, desde la aceptación y el reconocimiento del otro.

Estas diferencias aportan al mundo lo que cada individuo es, sin importar lo que le hace falta respecto de la norma, y le dan relevancia a lo que se tiene y lo que es, con lo cual enriquecen a las demás personas de manera individual y grupal. La diferencia se debe concebir como un elemento de progreso y de riqueza de la colectividad, y no como un elemento de exclusión.

La diversidad como valor, históricamente no ha sido concebida como tal, más bien ha sido rechazada y marginada. Como por ejemplo, cuando se le niegan a las personas posibilidades o derechos, en el caso particular, el derecho a la educación (por raza, nivel económico, cultura, edad, género o cualquier otra situación de diversidad). La discriminación también puede ser causa de violencia, cuando no solamente se niegan posibilidades o derechos, sino que se trata de construir una sociedad uniforme, homogénea, única en interés y expresión, negando la manifestación de la diversidad por medio de múltiples formas de pensar, sentir y actuar. Privando, de este modo, al resto de personas de la riqueza que pueden obtener.

De acuerdo con las autoras, al vivir en una sociedad históricamente excluyente, la educación, al ser parte de esta sociedad, es también excluyente. Ambas, sociedad y educación se rigen por normas de competencia, esta es una de las razones que dificulta enseñarle a los adultos y a los niños a compartir y trabajar de manera colaborativa, privándolos de la riqueza de compartir la diversidad.

Actividad de mediación: “¿Valoramos la diversidad?”



- 1** Existen una serie de valores explícitos e implícitos en el paradigma de la Educación Inclusiva y en el modelo de la atención a la diversidad. Haga un listado y anote la manera en que influyen dentro de la puesta en práctica de este paradigma y de este modelo.



- 2** Relate una historia donde el irrespeto a la diversidad lleve a una situación de exclusión y discriminación, que termina manifestándose en violencia, tome en cuenta la forma como se enfoca la violencia en el apartado “La riqueza implícita en la diversidad”

La diversidad y la diversidad humana

Varios autores, entre ellos Marcano (s.a.), aportan que en el campo de la biología, la biodiversidad se refiere al número de poblaciones de organismos y especies distintas que viven en comunidades (ecosistemas); se incluye además, la diversidad de interacciones durables entre las especies y su ambiente inmediato. Lo anterior es comparable con la especie humana, cuya diversidad se refiere a la variedad de personas, que viven en poblaciones que se estructuran en comunidades, las personas interactúan entre ellas y el medio ambiente que las rodea.

Siendo la diversidad lo más genuinamente natural al ser humano, su esencia es inherente a este. Cada individuo posee un valor propio, sus diferencias son las que lo hacen un ser especial. Hablar de diversidad es hablar de identidad. La identidad es lo que nos permite distinguirnos de los demás, y enriquecer con ello a la sociedad.

Para las autoras, se debe de tener claro que el término diversidad contiene un significado más amplio del que se le ha venido otorgando, asociándolo casi en forma exclusiva a la Educación Especial y a las personas con discapacidad. La diversidad incluye infinidad de poblaciones, todas de por sí diferentes. Se percibe una confusión, cuando la diversidad de lo diferente se convierte en desigualdad. Entonces, ¿cómo se acepta el valor de la diversidad, sin ejercer un trato desigual por ser diferente?

En la actualidad, el término diversidad está siendo utilizado más frecuentemente, para llamar a todas las diferencias individuales que existen entre los seres humanos y el respeto que se les debe. Mediante el enfoque de la diversidad, se pretende acabar con la discriminación, así como con las expresiones peyorativas que de este se derivan, en especial en el ámbito educativo. Se espera poder dar respuesta al pluralismo existente, principio fundamental de toda democracia; y qué más importante que una escuela democrática para representarlo. Negrón (2005) afirma al respecto:

El pluralismo es la valoración positiva de la diversidad en su enorme riqueza y no sólo la constatación de un simple hecho. La tolerancia es la disposición auténtica y verdadera de buscar activa y deliberadamente la parte de verdad que existe del otro. (p.16)

Educar pensando en el pluralismo señalado por Negrón, implica que se debe educar bajo el precepto de la igualdad, del respeto a las diferencias de los otros, sin importar cual sea esa diferencia: condición de pobreza, discapacidad, idioma o cualquier otro.

Todas las personas que conviven en la escuela son diferentes, ya que se proviene de una diversidad vivida y manifiesta. La escuela es el foro donde se reúnen todas las culturas diversas que cada una de las personas que la integran llevan consigo. Se da en ella una diversidad de tipo personal que en buena medida es fruto de las experiencias propias, del contexto sociocultural y de otras causas relativas a procesos de desarrollo de cada uno. Las diferencias se observan a través de los modelos de relación en los grupos, de la asimilación y dominio de las actividades de la enseñanza, de los múltiples conceptos que se dan en la vida del centro educativo. Por eso, es una realidad que lo diverso es lo habitual, lo excepcional es lo uniforme. Así, el conjunto de familias y alumnado que conviven en la escuela, forman un mosaico con características diferenciadas cuya negación sólo tiene sentido desde la comodidad o el interés por favorecer a algunos grupos concretos". (Ducart, s.a., p.7)

En consecuencia, la diversidad debería ser entendida como el conjunto de características, que hacen a las personas y a los colectivos diferentes según diversos factores. Factores que indudablemente influyen directamente en la creación de otras diferencias. Estos factores se analizarán a través del desarrollo de este capítulo.

En el colectivo de la educación, el concepto diversidad será analizado desde varias aristas: las aulas, el alumnado; se tendrán presentes además, la diversidad del profesorado, de los padres y de otros actores educativos, así como factores que se producen a raíz de las interacciones del alumnado con los diferentes actores educativos y con las condiciones del entorno que los rodea.

La diversidad humana, en el presente texto será comprendida, debido a situaciones de distinto origen, según se presenta a continuación:

- Diversidad personal o individual.
- Diversidad cultural.
- Diversidad ecológico-social.

Actividad de sensibilización: “La fábula de las diferencias”



1 Lea la siguiente “Fábula de las diferencias”

Fábula

Cierta vez, los animales decidieron hacer algo para afrontar a los animales del “mundo nuevo”, y organizaron una escuela.

Adoptaron un currículo de actividades consistentes en correr, trepar, nadar y volar, y para que fuera más fácil de enseñar, todos los animales se inscribieron en todas las asignaturas.

El pato era un estudiante sobresaliente en la asignatura “natación”, de hecho superior a su maestro.

Obtuvo un suficiente en “vuelo”, pero en “carrera” resultó muy deficiente.

Como era de aprendizaje lento en “carrera” tuvo que quedarse en la escuela después de hora y abandonar la “natación”. Pero la medianía se aceptaba en la escuela, de manera que a nadie le preocupó lo sucedido, salvo como es natural, al pato.

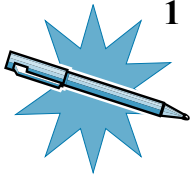
La liebre comenzó el curso como el alumno más distinguido en “carrera”, pero sufrió un colapso nervioso por exceso de trabajo en natación.

La ardilla era sobresaliente en “trepamiento”, hasta que manifestó un síndrome de frustración en la clase de “vuelo”, donde su maestro le hacía comenzar desde el suelo, en vez de hacerlo desde la cima del árbol. Por último se enfermó de calambres por exceso de esfuerzo, y entonces la clasificaron con “6” en trepamiento y con “4” en carrera.

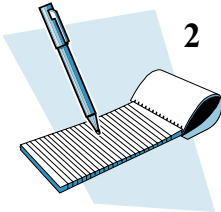
El águila era un “chico problema”, y recibió muchas malas notas en conducta. En el curso de trepamiento superaba a todos los demás en el ejercicio de subir hasta el final de la copa del árbol, pero se obstinaba en hacerlo a su manera.

Al terminar el año, una águila anormal, que podía nadar sobresalientemente, y también correr, trepar y volar un poco obtuvo el promedio superior y la medalla al mejor alumno.

G.H. Reavis



- 1 En la fábula, se observa como siendo todos los animales diferentes, como características, competencias y necesidades distintas, en la escuela los enfrentan a un mismo currículo, con las consecuencias particulares que esto trae a cada uno. Anote cuatro nombres de niños que considere son diferentes con respecto a lo que se considera la “norma”.



- 2 Analice y anote cómo estos niños que presentan características personales o individuales, han sido objeto de alguna discriminación en la escuela o si esta ha sido capaz de respetar esta diversidad al brindar una atención en el respecto a sus particularidades

1. La diversidad personal o individual

La diversidad personal o individual se refiere a las diferencias individuales de las personas; son propias, intrínsecas, particulares en cada ser humano. Es la primera aproximación a la diversidad humana, la cual constituye, en primer orden, la mayor riqueza de la humanidad.

Para las autoras, el pilar fundamental de la valoración de la diversidad personal o individual, es el reconocimiento de que todas las personas son únicas e irrepetibles, y con capacidades y necesidades distintas. Lo anterior define la identidad propia de cada ser humano.

Es importante que en los contextos educativos de la Región, se consideren las características particulares de cada uno de los estudiantes, características que se pueden reflejar en un sin número de formas. Producto de la lectura de varios autores, Esquivel (2007) enumera las siguientes:

- Diversidad física, fisiológica.
- Diversidad por estado de salud.
- Diversidad en la evolución del desarrollo.
- Diversidad en la personalidad.
- Diversidad por edad.
- Diversidad funcional (discapacidad).
- Diversidad por la forma de aprender.
- Diversidad por el nivel educativo.
- Diversidad por oportunidades tempranas de educación.
- Diversidad por analfabetismo.

- Diversidad por extra edad en el nivel educativo.
- Diversidad en la forma de sentir y en la afectividad.
- Diversidad en la autonomía personal.
- Diversidad de género.
- Diversidad por orientación sexual.

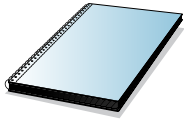
Desde el punto de vista de las autoras, cuando los estudiantes están inmersos en la institución educativa y son partícipes desde algún punto, del proceso de enseñanza y aprendizaje, los docentes van delimitando otras diferencias particulares, pueden ser atendidas adecuadamente o ser objeto de exclusión. Se enumeran algunas seguidamente:

- Diversidad por el estilo de aprendizaje.
- Diversidad por el estilo de procesamiento del aprendizaje.
- Diversidad por el ritmo de aprendizaje.
- Diversidad por intereses.
- Diversidad por motivaciones.
- Diversidad por la forma de pensar.
- Diversidad por las capacidades, las habilidades, las destrezas, las aptitudes, las potencialidades, las fortalezas y las competencias.
- Diversidad en las aptitudes hacia el aprendizaje.
- Diversidad por los talentos o áreas de talento.
- Diversidad en la actitud hacia el aprendizaje.
- Diversidad en las necesidades educativas particulares.
- Diversidad en la autoaceptación (autoimagen, autoestima, autoconcepto).

El hecho de que en las escuelas se respeten todas estas formas de diversidad, es un rescate de lo heterogéneo, que deja de lado lo homogéneo, lo que se considera la norma. Lo heterogéneo es un rasgo inherente de todo grupo de seres humanos. Cada ser humano tiene una manera singular de ser persona; es único, diferente, inconfundible, no sustituible y de ese modo debe ser aceptado y respetado.

La exclusión y la intolerancia son actitudes que hacen a un lado a los estudiantes que de una u otra manera son distintos. En la siguiente actividad se refleja esta situación.

Actividad de mediación: “¿Podemos ser diferentes?”



- 1 Lea la carta que escribió una niña que cursa segundo grado de la escuela: en ella le hace saber cómo se siente en su clase.

Querido amigo:

Te escribo a ti porque no tenía a quien más contarle lo que me ocurre y cómo me siento. Hoy fue un día horrible; aunque todos mis días son bastante feos, hoy fue el peor que he tenido.

Tengo muchos problemas en la escuela. No se por qué no aprendo como lo hacen mis demás compañeros.

Ellos entienden todo muy bien y rápido, mientras que yo debo pedirle a la maestra que me explique de nuevo y tardo un buen rato en entender.

A inicios del año nadie se daba cuenta, pero ahora todos lo notan, saben que soy lenta y me consideran “la tonta” del grupo, se burlan de mí a diario. Me esconden mis materiales de trabajo y me gritan “tonta”, lo cual me hace sentir muy mal siempre.

A pesar de esto, tenía un amigo y una amiga que siempre estaban conmigo, en clase conversábamos y en el recreo jugábamos, siempre me defendían de los demás niños. Todo era así hasta ayer, cuando les dijeron que si seguían andando conmigo se iban a hacer “tontos” como yo.

Hoy mis amigos no quisieron andar más conmigo, estuve sola todo el día y me sentí muy mal. ¿Por qué será que no soy igual a todos los demás niños de mi clase? Gracias por leer mi carta.

Con cariño, Juana



- 2 Señale la o las características que definen a Juana como una niña diferente al resto de niños de su clase



- 3 Anote los valores y antivalores respecto de la diversidad, que se pueden deducir de esta carta.



- 4 ¿Qué hará usted, ahora que recibió esta carta? Reflexione y anote las acciones por seguir.

2. La diversidad cultural

Previo a entrar en la temática de la diversidad cultural, es importante revisar el concepto de cultura que se asume en el presente texto. La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural la define “como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos, que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”. (UNESCO, 2002, p.1)

Anteriormente se comparó el valor de la diversidad humana con el valor de la diversidad natural o biodiversidad. Ahora se retoma esta comparación, para realizarla, ya no desde la concepción de la diversidad como un valor, sino más bien con la similitud que se puede plantear entre la biodiversidad y la diversidad cultural. De acuerdo con Marcano:

La diversidad cultural humana podría considerarse como parte de la biodiversidad. Al igual que la diversidad genética o de especies, algunos atributos de las culturas humanas (por ejemplo, el nomadismo o la rotación de los cultivos) representan “soluciones” a los problemas de la supervivencia en determinados ambientes. Además, al igual que otros aspectos de la biodiversidad, la diversidad cultural ayuda a las personas a adaptarse a la variación del entorno. La diversidad cultural se manifiesta por la diversidad del lenguaje, de las creencias religiosas, de las prácticas del manejo de la tierra, en el arte, en la música, en la estructura social, en la selección de los cultivos, en la dieta y en todo número concebible de otros atributos de la sociedad humana. (s.a., p.2)

La diversidad cultural refleja la multiplicidad e interacción de diversidad de culturas que coexisten en la sociedad y por consiguiente en la institución educativa, que por lo tanto, forma parte del patrimonio cultural de las comunidades educativas. Ante esta verdad, la escuela se ve en la obligación de velar porque se preserve y promueva la diversidad cultural existente, de manera que todos los actores educativos se enriquezcan, para convertirse en mejores personas.

La diversidad cultural se observa a diario en la realidad social y escolar en los distintos países de la Región. Dentro de esta variedad cultural se delimitan situaciones de diversidad, señalados por Esquivel, et.al. (2006). Se enumeran a continuación:

- Diversidad por pertenencia a una etnia.
- Diversidad lingüística, en cuanto a idioma o dialecto.
- Diversidad de costumbres.
- Diversidad de tradiciones.
- Diversidad de valores.
- Diversidad generacional.
- Diversidad por precedencia demográfica, ya sea de zonas rurales o urbanas.
- Diversidad por desplazamiento.

- Diversidad por migración o inmigración.
- Diversidad ideológica.
- Diversidad debido a creencias.
- Diversidad por religión.
- Diversidad respecto de opciones políticas.
- Diversidad de formas de vida.

Si la diversidad gozara de aceptación, como un valor que genera un gran tesoro en las interacciones que a diario se desarrollan entre los distintos actores educativos, se presentaría la interculturalidad, entendida esta como la interacción entre culturas, de una forma simétrica, en favor de la integración y convivencia. Al suceder esto se produce una relación basada en el respeto a la diversidad cultural y el enriquecimiento mutuo. (Us Soc, Pedro, 2002).

Desde el punto de vista de las autoras, a pesar de que la multiculturalidad promueve que las personas, en este caso, los estudiantes, se entiendan, interactúen y acepten la diversidad, en las escuelas públicas de los países de la Región, se suelen presentar algunas, sino todas, las situaciones que se señalan a continuación:

- Rechazo hacia los estudiantes migrantes, por parte del profesorado, de los demás estudiantes y de los padres de familia.
- Obligatoriedad hacia a los estudiantes indígenas a aprender el idioma español, ya sea de manera directa o indirecta, sin darle el debido valor a su dialecto.
- Reacciones de intolerancia o tolerancia disfrazada, ante la cual se enfrentan los estudiantes, como si tolerar fuera lo mismo que aceptar, comprender y entender al otro tal y como es. (De Val, 2000)
- Xenofobia, tanto a nivel social como escolar.

Entonces, es en la escuela de cada comunidad donde se debe sembrar la semilla del valor hacia lo diferente, de la riqueza cultural, y de aceptar, respetar y compartir la diversidad. Esta responsabilidad, es una tarea de todos los actores que forman la comunidad educativa de la escuela, no sólo es asunto del profesorado y de los estudiantes.

En la escuela inclusiva es necesario, por un lado, visualizar, respetar y valorar la diversidad cultural y la cultura de origen del estudiantado; por otro lado, es importante fomentar la evolución y el desarrollo de la personalidad, y la libertad para elegir los valores y actitudes de la diversidad cultural con la que entran en contacto.

Actividad de mediación: “Un relato de diversidad cultural por migración”



1 Lea detenidamente la historia de Francisco

Francisco es un chico de 15 años, migrante. Francisco nunca asistió a la escuela en su país debido a varias razones: no había una escuela cercana a su hogar; además, debía trabajar para colaborar en casa con los gastos ya que su familia no tenía recursos económicos para que asistiera a la escuela, situada a dos horas de su casa.

Al llegar al barrio donde se instaló su familia en el nuevo país, la madre de Francisco notó que había una escuela a pocas cuadras de su rancho, por lo que decidió matricular a su hijo. Realizó los trámites y a las pocas semanas el chico pudo asistir a la escuela por primera vez.

Al no haber tenido la oportunidad de educarse en su país, fue colocado en el primer año de escuela. Al llegar, su maestra lo presentó de manera muy indiferente, los compañeros de clase le preguntaban su edad, al verlo tan grande. A los pocos días, habían desfilado en la dirección unos 20 padres de familia, para quejarse porque un niño tan grande estaba en la misma clase de niños de 6 y 7 años.

Pasado mes y medio del ingreso de Francisco a la escuela, su maestra notó que, tanto social como emocionalmente, Francisco no se adaptaba a su grupo, y su aprendizaje era muy lento, por lo que pensó que no era capaz de aprender en su clase.

La maestra decidió discutir la situación de Francisco con el “Comité de Apoyo Educativo” de la escuela, para analizar si se le podía aplicar una adecuación curricular significativa con nivel de primer año inicial, de modo que se le ubicara físicamente en el grupo de sexto año, para que estuviese con chicos de edades parecidas a la de él.

De ese modo, Francisco saldría de sexto, a final del año y no volvería a la escuela. Podría asistir el año siguiente a un Colegio de Secundaria al Tercer Ciclo de Educación Especial.



2 ¿Qué piensa de esta situación? Realice un análisis crítico de ella.



3 ¿Sucede esto en su país? Relate una situación que conozca y que se asemeje en algo a la que se contó aquí. Si no conoce ninguna, investigue acerca de alguna.

3. La diversidad ecológico-social

Las autoras consideran que existen situaciones de diversidad de origen distinto a las de la diversidad personal y la diversidad cultural, situaciones que se relacionan más con el entorno y las interacciones que establecen las personas entre ellas, la sociedad y su entorno. La existencia de esta idea, generó un proceso de estudio, análisis y reflexión, del cual nace el término “diversidad ecológico-social”.

La diversidad ecológico-social tiene como origen la perspectiva ecológica y la teoría sistémica. Ambas establecen que cada persona se desarrolla durante toda su vida en relación con su entorno, de manera dinámica dentro, con y como parte de diferentes sistemas sociales, interactuando con los elementos que lo conforman, entre estos, el medio ambiente y las personas.

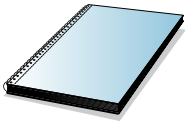
En este apartado, se presentarán diferentes situaciones consideradas en este texto como diversidad ecológico-social:

- La forma en que influyen los sistemas y el entorno en los alumnos.
- Las diferencias que se desarrollan a partir de decisiones políticas, gubernamentales, sociales y económicas.
- Las diferencias que se generan debido a decisiones tomadas respecto del sistema educativo.
- Las diferencias producto de decisiones tomadas a nivel educativo, tanto a nivel de la escuela como del aula.
- La diversidad en la actuación del profesorado, en el aula, con los estudiantes.

Las autoras conciben como varietipos dentro de la diversidad ecológico-social, los sistemas en el entorno y la forma en que influyen estos sobre el niño, son los siguientes:

- Diversidad ambiental económica.
- Diversidad por el entorno social.
- Diversidad por el nivel social.
- Diversidad debido a la situación socio-económica, como es el caso de la pobreza.
- Diversidad debido a la estimulación recibida del entorno del que procede.
- Diversidad generada por el ambiente familiar.
- Diversidad por estética (enfermedades de índole alimentaria).

Actividad de mediación: “Desigualdades educativas en el entorno”



1 Lea detenidamente la historia de José

José es un niño de 7 años, que está en primer año de la escuela, en una comunidad urbano-marginal. José tiene ocho hermanos más.

Él no asistió a ningún tipo de educación infantil antes de entrar a primer año. En su casa no tenía ningún tipo de estímulo. La maestra de primer año lo refirió a terapia de lenguaje, por que creía que tenía dificultades para hablar, pero la logopeda concluyó que era un retraso en su lenguaje, debido a deprivación producto del ambiente social y familiar.

La maestra notó además, que José tenía mucha dificultad para colorear, dibujar, recortar y hacer patrones, por lo que no lograba seguir el ritmo de su maestra y de sus compañeros, en el aprendizaje de la lectoescritura.

En la mitad del año, José se encontraba muy atrasado en su aprendizaje, y la brecha entre él y sus compañeros era cada vez más grande. Por encontrarse etiquetado, comenzó a tener problemas de relaciones interpersonales, ya que era rechazado y hasta se burlaban de él.



2 Piense en alguna situación, como en el caso de José, donde se observe exclusión, debido a algún variotipo de la diversidad ecológico-social, estudiado anteriormente. Escríbala y luego compártala con el resto de sus compañeros

Un ejemplo que se observa claramente en las escuelas de los países de la Región, es el de los niños procedentes de familias, cuya situación social y económica se acerca a la pobreza, y son objeto de marginación social. Por ser tan pobre el entorno donde se han desarrollado, evidencian escasez de vocabulario y timidez social a la hora de relacionarse con otros estudiantes y profesores. Ante esta situación menciona Ruiz y Calero (s.a.), la escuela pretende enseñarles conocimientos y contenidos de la misma forma como lo hace con el resto de sus compañeros, sin tomar en cuenta la realidad en la cual se han desarrollado. El resultado es el fracaso en el logro de los objetivos propuestos.

Muchas diferencias son ocasionadas por decisiones que se toman, a nivel político, gubernamental, social y económico y que promueven exclusión social, entre estas, las autoras enumeran las siguientes:

- Diversidad por políticas generales que crean situaciones económicas diferentes e importantes, las cuales llevan a las personas afectadas a sufrir discriminaciones y a ser socialmente segregadas.
- Diversidad generada por la falta de oportunidades o por la negación de estas oportunidades, de manera indirecta.

- Diversidad debida a la exclusión social. Lleva a los jóvenes o niños a vivir en la calle, a trabajar a temprana edad, a la drogadicción, a la prostitución, entre otros.
- Diversidad respecto del acceso a la tecnología.

Por otro lado, muchas diferencias se generan por decisiones tomadas respecto del sistema educativo. Esquivel, et.al. (2006) anotan las siguientes:

- Diversidad debida a la promoción de un sistema educativo que orienta y promueve la educación bajo un modelo selectivo.
- Diversidad debida al favorecimiento de la homogeneidad.
- Diversidad debida a la ausencia de oportunidades educacionales.

En cuanto a las diferencias que se generan por decisiones tomadas a nivel educativo, tanto en la escuela como en el aula, cuyo producto es la exclusión educativa, las autoras apuntan:

- Diversidad en relación con las políticas y reglamentos que son establecidos administrativamente.
- Diversidad definida por políticas de atención, dirigidas a la población de la educación general y la educación específica.
- Diversidad en las oportunidades educativas a las que tiene acceso el estudiantado.
- Diversidad por los conocimientos previos y el nivel educativo.
- Diversidad en las expectativas educativas que se pueda tener respecto de cada estudiante.
- Diversidad generada por la deserción o repitencia.

Como se puede analizar existen muchas diferencias generadas por actitudes negativas, falta de principios, presencia de antivalores, todas ellas generadoras, al no ser abordados de manera asertiva, de disfuncionalidades que van en detrimento de los estudiantes. Lo anterior corrobora lo que indica la Teoría Sistémica: cualquier situación en un miembro del sistema puede afectar a otro de los miembros.

Por último, se encuentra la diversidad en el actuar del profesorado. El cuerpo docente puede a su vez, ser responsable de que los estudiantes con diferencias individuales y por ende necesidades diferentes, sean objeto de mayores requerimientos, debido a situaciones que se dan en la misma institución educativa. La causa de estas necesidades, según Esquivel (2007), puede ser:

- Prejuicios de los docentes respecto de las minorías.
- Actitudes de los profesores hacia las diferencias y necesidades que presentan sus estudiantes.
- Preparación profesional del profesorado.
- Experiencia del profesorado.
- Aspectos de atención pedagógica como métodos de enseñanza, materiales de apoyo y estilos de enseñanza.

- Expectativas que tiene el docente con respecto a los estudiantes.
- Trato por parte de los profesores a nivel personal, afectivo, emotivo, y motivacional, hacia el estudiantado.
- Relaciones interpersonales que se establecen entre el cuerpo docente y el alumnado.

Según Vlachou (1999), las actitudes de los profesores hacia la diversidad del estudiantado que presenta necesidades educativas particulares (necesidades educativas especiales), de acuerdo con resultados de investigaciones, pueden ser tanto negativas como positivas, con base en varias condiciones, como por ejemplo: los apoyos con que cuentan los profesores, la formación, los recursos, los propios estereotipos, la confianza para proponer variedad metodológica, entre otros.

Así mismo, Vlachou (1999), afirma que las actitudes del resto de los niños ante las diferencias que presentan sus compañeros, están determinadas, en la niñez, por la apariencia física.

Un ejemplo claro de esto es el caso de los niños con discapacidad. Sus compañeros de escuela ven la discapacidad como un atributo del individuo, “algo no les funciona”, lo que se convierte en un obstáculo para que las interacciones, entre los niños con diversidad funcional y sus compañeros, fluyan con naturalidad. Por tanto, las actitudes de los niños no son del todo negativas, pero tampoco se pueden llamar positivas. Es importante tener en cuenta que las actitudes pueden tornarse negativas, dependiendo de las conductas hacia la diversidad, aprendidas por los niños respecto de otras personas.

Se concluye que la heterogeneidad es una característica invariable de todo grupo de estudiantes; es un término dinámico y abierto que trata de responder a las necesidades particulares que presentan los sujetos, producto de su diversidad. Partiendo del principio de que todo el estudiantado es diferente, que del mismo modo son distintas sus necesidades, la institución educativa debe dar respuesta a los requerimientos individuales y a las necesidades educativas particulares que puedan presentar.

Para poder trabajar la visualización de la existencia de las diferencias y la aceptación de ellas, es imprescindible retomar los valores importantes a través de la historia, tales como: el amor, la igualdad, el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la justicia, la convivencia, entre otros.

Actividad de mediación: “Una realidad usual en nuestras escuelas”



1 Lea el relato que se presenta a continuación

En una escuela de un país de la Región. En un aula de cuarto año, existe una gran diversidad de estudiantes, entre estos se mencionan los siguientes:

- * *estudiantes muy pobres,*
- * *estudiantes que tienen más bien una posición económica aventajada,*
- * *dos niños con diversidad funcional, y*
- * *tres niñas que son inmigrantes procedentes de Haití.*

El profesor del grupo, no se ha sentido cómodo al tener a su cargo niños tan diferentes, ya que no avanzan ni aprenden como el quiere.

Los niños que viven con grandes limitaciones económicas llegan a la clase, casi todos los días, sin desayunar. Esto provoca que se duerman en clase y el profesor se molesta y los regaña.

Las niñas migrantes llegan con el mismo uniforme todos los días, por lo que al tercer día está sucio. El profesor les dice que deben bañarse bien porque huelen mal.

Al niño con parálisis cerebral, lo ignora la mayoría del tiempo y al niño sordo nunca le entiende, ni hace el propósito por entenderlo.

Los estudiantes de buena posición económica le traen regalos constantemente, por lo que se muestra muy cariñoso con ellos.



2 ¿Qué tipo de situaciones de desigualdad y otros antivalores está ocasionando el profesor con su actitud? Si usted fuera observador en esta clase, ¿Qué recomendaciones le daría al profesor?

La atención a la diversidad

En la atención a la diversidad se debe tener la claridad, de que no sólo los alumnos son diferentes, también el grupo, los profesores, los padres y demás actores educativos, de modo que se debe valorar a cada uno como un ser original y único.

Se pretende que la escuela acepte la heterogeneidad y que sus procesos de enseñanza y aprendizaje, se basen en el pluralismo democrático, y en la aceptación de la diversidad. Esto conlleva respeto y tolerancia hacia los demás y promueve de este modo, el desarrollo y la madurez personal de todo el estudiantado. Echeita (2005), comenta al respecto:

Del principio de “atención a la diversidad” lo primero que hay que decir es que no se trata de un concepto “unívoco” sino que tiene diferentes lecturas (Gimeno Sacristán, 1999) o planos desde los que debe ser analizado. Es, como nos ha hecho ver Coll (1994) desde hace tiempo,

un concepto “polisémico”. Un primer plano o significado tiene que ver con la tarea de cómo adecuar las respuestas educativas (desde el currículo, la organización escolar o la didáctica) a la pluralidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas de un centro o un aula (algo que debemos hacer sean esos alumnos “brillantes”, “normales” o con “necesidades especiales”), para que alcancen los objetivos educativos propuestos para ellos (de etapa, de ciclo o para una determinada programación). Ello se justifica en nuestra comprensión del papel protagonista del alumno (con todas sus características; conocimientos previos, intereses, motivación, etc.), en el proceso de “construcción” de sus aprendizajes. (pp. 2-3)

Retomando este planteamiento, para atender la diversidad, es preciso: celebrar la diversidad, educar para y en la diversidad y educar en y para la diversidad en la Escuela Inclusiva.

1. Celebrar la diversidad

Reconocer la diversidad y valorar positivamente las diferencias remite a un nuevo marco cultural, amplio y flexible, en el que se reconozcan, respeten y acepten las múltiples singularidades individuales, culturales y ecológico-sociales que integran la realidad del contexto de cada país de la Región.

El hecho de no prestar atención a las diferencias, de no reconocer las muchas formas como se diferencian las personas (así como las muchas formas en que se parecen), transmite a los niños el mensaje de que no se puede ni se debe hablar sobre las diferencias. Si los maestros no se ocupan de ellas, los diálogos de los niños sobre sus particularidades, se desarrollarán en forma clandestina, y se convertirán en temas aparentemente prohibidos y sobre los que sólo es posible el cuchicheo. “El objetivo debe consistir en la exploración sincera de las diferencias, en la oportunidad para que los alumnos puedan experimentar y comprender la diversidad presente en la comunidad, segura y acogedora.” (Stainback & Stainback, 2001, p.38)

Aspectos importantes que se logran en los niños, al celebrar la diversidad son:

- La aceptación de las diferencias.
- El sentirse bien con las particularidades de cada quien.
- El hecho de que los demás compañeros del aula aprendan a percibir sus propias diferencias, ya que todos son diferentes.
- La percepción en forma natural, de las diferencias de los demás.

Se debe celebrar la diversidad como la mayor de las riquezas humanas, máxime en el contexto educativo de la escuela, donde la interacción entre la variedad de estudiantes enriquece su desarrollo personal y grupal, y favorece el desarrollo de mejores seres humanos, por ello debe ser valorada y potenciada al máximo.

2. Educar en y para la diversidad

Al educar en y para la diversidad, el abordaje educativo en el aula no se puede centrar en las dificultades o diferencias de los sujetos, con respecto a la norma, sino en el conjunto de recursos educativos que la escuela debe proveer y proveer para dar una respuesta social y educativa a todos los estudiantes.

Para la mayoría la atención a la diversidad hace referencia, sobre todo, a las prácticas pedagógicas dirigidas a favorecer la equiparación de oportunidades del alumnado en desventaja y, por lo tanto, en riesgo de fracaso escolar, bien sea por razones personales (discapacidad, enfermedad), sociales (desarraigo), familiares (trabajo itinerante, abandono, malos tratos), historia académica (absentismo, fracaso), o de procedencia (inmigrantes) entre otras.” Como señala Gimeno Sacristán (1999), “todas las desigualdades son diversidades aunque no toda la diversidad supone desigualdad” (...). En este sentido atención a la diversidad es sinónimo de preocupación por las medidas que sirvan para compensar las desigualdades y paliar las desventajas que experimentan determinados alumnos en el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo, así como por aquellas medidas que, en último término, sirvan para eliminar cualquier tipo de barreras que impiden, en su sentido más amplio, el aprendizaje y la participación de determinados alumnos en el currículo y en la vida escolar. (Echeita, 2005, pp.3-4)

Si se educa en y para la diversidad, la escuela y su profesorado deben tener la capacidad para identificar en la variedad de sus estudiantes, las condiciones particulares que los hacen diferentes, para así, detectar sus necesidades individuales. De modo que se dé una respuesta acorde a estas necesidades, y se favorezca, de este modo, una nueva imagen de escuela abierta a la diversidad.

Se busca crear oportunidades educativas diversas, de calidad, de manera equitativa, de modo que los estudiantes puedan, desde su propia realidad, potenciar sus capacidades y enriquecerse como seres humanos.

De acuerdo con Jiménez y Vilá (1999) asumir la diversidad en el contexto educativo, exige otra manera de entender la educación como un camino hacia el desarrollo de la igualdad de oportunidades, la eliminación de las desigualdades y la búsqueda de nuevas formas de enfocar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Jiménez y Vilá (1999), citado por Pérez, (s.a.), asumen la diversidad por cuatro motivos:

- 1) porque la diversidad es una realidad social incuestionable, la sociedad en que vivimos es progresivamente más plural en la medida en que está formada por personas y grupos de una gran diversidad social, ideológica, cultural, lingüística y religiosa;
- 2) porque si el contexto social es pluricultural, la educación no puede desarrollarse al margen de las condiciones de su contexto socio-cultural y debe fomentar las actitudes de respeto mutuo, el conocimiento de otros estilos de vida, la capacidad crítica al analizar situaciones de discriminación y desigualdad, la capacidad de descentración para comprender al otro, etc.;
- 3) porque si aspiramos a vivir, crecer y aprender en una sociedad democrática a la educación le es imprescindible iniciar un proceso de cambio y mejora en el cual la diversidad constituya su esencia; y
- 4) porque la diversidad entendida como valor, como fuente de riqueza, se convierte en un reto para los procesos enseñanza-aprendizaje, que amplían y diversifican sus posibilidades didáctico-metodológicas, muchas de ellas inviables en situaciones de homogeneidad. (Pérez, s.a., p.2)

Mediante el educar en y para la diversidad, se lograría la formación y el desarrollo armonioso e integral de todos, en un ámbito diverso y heterogéneo.

3. Educando en y para la diversidad en la Escuela Inclusiva

La heterogeneidad es una característica invariable a todo grupo de estudiantes, es un término dinámico y abierto, que trata de responder a las necesidades particulares que presentan los sujetos producto de su diversidad. Partiendo del principio de que todo el estudiantado es diferente, que del mismo modo son distintas sus necesidades, la institución educativa debe dar respuesta a los requerimientos individuales y a las necesidades educativas particulares que puedan presentar.

Siendo la diversidad algo natural en el aula, el trabajo entre alumnado diverso, promueve un entorno enriquecedor, lo cual crea posibilidades de encuentro y resolución de conflictos tanto cognitivos como conductuales y afectivos dentro del grupo. Asimismo, favorece el desarrollo de estrategias metodológicas, didácticas y de organización del trabajo en el aula, que facilitan el aprendizaje del estudiantado.

La Educación Inclusiva significa educar en y para la diversidad, ya que así responde a las condiciones particulares y necesidades de todos y cada uno de los alumnos, tema que será ampliado en los próximos capítulos que abordarán la escuela y el aula inclusiva.

Actividad de aplicación: “Un relato común a la realidad de todos los países de la Región”



- 1** El siguiente relato muestra la realidad respecto de la equidad en los países de la Región Centroamericana

A principios del siglo XXI la equidad social sigue siendo un problema grave aún no resuelto en Centroamérica. El fin de los conflictos militares, la democratización de los regímenes políticos y la modernización de las economías no han logrado remediar las históricas inequidades sociales en la región. Estas brechas de equidad, son múltiples: entre zonas urbanas y rurales, entre ricos y pobres, entre indígenas y no indígenas, entre hombres y mujeres.

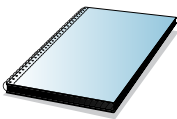
La región es, todavía, el escenario de una desigualdad social que entorpece el desarrollo humano de las mayorías. Millones de centroamericanos no tienen, o tienen pocas oportunidades, para tener un empleo de buena calidad, para acceder a una educación de calidad o para atender sus necesidades de salud.

Ciertos signos, sin embargo, son esperanzadores. Por primera vez en la historia centroamericana la necesidad de una mayor equidad social ha sido reconocida por los gobiernos, mediante la firma de tratados de la Alianza para el Desarrollo Sostenible (ALIDES), como objetivo fundamental de la integración regional. Hoy en día, ningún grupo social o político en la región justifica la desigualdad social en nombre de la estabilidad social y política, o de la seguridad nacional. Además, en todos los países existen reformas sociales en marcha que, con mayor o menor inhibición, han puesto sobre el tapete la necesidad del cambio social.

(Citado por el Proyecto de Estado de la Nación, 2004, p. 27)



- 2 Investigue cuál es la realidad de su país, respecto de la desigualdad educativa, según se menciona en el texto.



- 3 Partiendo del texto y basándose en lo que acontece al respecto en su país, mencione y explique tres situaciones de exclusión social, que a su vez están provocando exclusión del sistema educativo.



- 4 ¿Qué acciones sugiere, para atender la diversidad en la realidad de la Región mencionada en el texto?



- 5 ¿Cuál es su posición personal con respecto a la diversidad en la realidad cultural lingüística, económica y social que existe en su país?

Capítulo IV

La escuela inclusiva

Para entender la puesta en marcha de las escuelas inclusivas, en este capítulo se resumen aspectos importantes mencionados y analizados en los capítulos anteriores. Posteriormente se detallan las razones que sustentan la creación de la escuela inclusiva y su definición, así mismo los principios que estas deben asumir para su proceso de desarrollo.

El apartado que indica los principios que debe asumir la escuela inclusiva orienta la operacionalización del proceso, por ello abarca aspectos técnicos, administrativos y de reforma educativa que involucran a todos los actores participantes, en especial a los docentes.

Finaliza el capítulo, con el planteamiento “*Proyecto de Centro*” (educativo y curricular), como aspecto relevante en el nuevo modelo de escuela.

Para hablar de la escuela inclusiva, o de una escuela para todos, se hace imprescindible retomar rápidamente aspectos tratados en los capítulos anteriores, ya que van de la mano con la puesta en marcha de las escuelas y aulas inclusivas.

1. Si los países de la Región, han firmado compromisos nacionales e internacionales que abogan por la Educación para Todos, han adquirido con ello compromisos puntuales que deben ser abordados desde cada contexto.
2. La educación es un derecho humano fundamental que debe ser reconocido como un elemento central para el desarrollo individual y social.
3. La diversidad es un valor educativo y debe ser respetada y promovida dentro de las sociedades democráticas.
4. Ningún tipo de diferencia debe dar paso a la desigualdad educativa o a la exclusión; por el contrario, se debe tener claro que lo diverso es lo habitual.
5. La Educación Inclusiva defiende el derecho a la educación, a la equiparación de oportunidades y a la participación de todo estudiante en la escuela de su comunidad.
6. La Educación Inclusiva promueve: sociedades más justas, sistemas educativos más equitativos y escuelas que den respuesta oportuna a la diversidad estudiantil.
7. La Educación Inclusiva, si bien es cierto, está principalmente en manos del quehacer educativo, depende del enfoque del Estado y de los recursos que se le asignen.
8. La Educación Especial y la educación regular (ordinaria) deben trabajar como un solo sistema, que apoye y brinde atención pertinente a la diversidad estudiantil, de manera colaborativa.
9. El avance hacia la Educación Inclusiva requiere cambios a nivel macro, como la creación de políticas, el apoyo gubernamental claro y la asignación de recursos; o, mediante iniciativas micro o de pequeña escala, mediante las cuales las escuelas y los maestros hacen la diferencia, y generan cambios importantes.
10. Aceptar y poner en práctica la Educación Inclusiva es un proceso, complejo en la mayoría de los casos, que implica cambios importantes en la filosofía, en el currículo, en las estrategias de enseñanza, en el profesorado y en la estructura organizativa del sistema educativo, entre otros.
11. El abordaje educativo debe centrarse en el conjunto de recursos y apoyos, que la escuela debe proveer, para dar una respuesta a todos los estudiantes.
12. Cada país, desde la realidad de su sistema educativo, es responsable de plantear las estrategias idóneas que permitan desarrollar políticas y prácticas más inclusivas.

Aguilar Montero (2000), afirma, primero, que los planteamientos de la escuela inclusiva implican un cambio en el concepto de educación, segundo, que este cambio debe afectar a los profesionales de la educación, como parte importante pero no como únicos responsables del proceso; tercero, que la administración escolar es el medio idóneo para generar el cambio.

Ante esta nueva propuesta educativa, es el centro escolar (entendido este como una comunidad en donde todos los actores son parte importante del proceso), el encargado de avanzar y dejar de lado el paradigma de la homogeneidad para dar paso a la educación para todos.

¿Por qué la Escuela Inclusiva?

Como se mencionó anteriormente, la escuela, para dar respuesta a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes, no puede seguir anclada en el paradigma tradicional de la homogeneidad. Aguilar Montero (2000) menciona una serie de razones por las que el centro escolar, apoyado por el sistema educativo en general, debe apostar por transformarse, con todo lo que ello requiere, en una escuela inclusiva:

- *Razones históricas.* Los modelos educativos anteriores (homogéneos) no han dado los resultados esperados, el fracaso escolar y la deserción continúan presentes.
- *Razones éticas.* La igualdad de oportunidades es un derecho irrenunciable. Por lo tanto, el estudiante tiene derecho a recibir una atención de calidad de acuerdo con sus particularidades y necesidades.
- *Razones legales.* Cada país se ha comprometido con diferentes declaraciones internacionales, regionales y nacionales, y han adaptado principios que apoyan la educación para todos. Muchos de estos compromisos involucran políticas educativas.
- *Razones pedagógicas.* La respuesta curricular debe ser amplia, variada y flexible.
- *Razones metodológicas.* La diversidad como valor educativo, posibilita la utilización de variados procedimientos y métodos de enseñanza.
- *Razones psicológicas.* El respeto por la diversidad de los estudiantes, promueve el bienestar emocional y social. La enseñanza y la puesta en práctica de valores como el respeto, la tolerancia, la convivencia y la solidaridad, deben ser promovidos, fomentando así mismo el espíritu crítico.
- *Razones ideológicas.* Se debe fomentar el cambio para responder a nuevos paradigmas.
- La diversidad es una realidad social ineludible, presente en todos los contextos, entre ellos, la comunidad educativa: alumnos, profesores, padres, familia, currículum, entorno social, y otros.

En la misma línea, algunos autores, Arnaiz (2006), Stainback y Stainback (2001), entre otros, mencionan tres ventajas de la escuela inclusiva:

1. La educación responde a las diferencias individuales de cada uno de los miembros y no sólo de un grupo en particular.
2. Los recursos y esfuerzos del personal, se orientan hacia la evaluación de las necesidades de los docentes, respecto de la adaptación de la enseñanza y del apoyo que se brinda a los estudiantes.
3. Se proporcionan apoyos sociales y docentes a todos los alumnos, con el propósito de favorecer la construcción de la independencia, el respeto y la responsabilidad.

En resumen, la escuela inclusiva tiene como ventajas, la promoción de valores, el uso adecuado de los recursos, beneficios para toda la comunidad escolar, en el ámbito social y educativo.

Stainback y Stainback mencionan “A medida que escuelas y clases promueven la inclusión de todos los alumnos como miembros de pleno derecho y valiosos, se da un paso importante en su preparación para un mundo rico en diversidad” (2001, p.55).

¿Qué es la Escuela Inclusiva?

La transformación hacia la escuela inclusiva, como mencionan algunos autores, entre ellos Ainscow (2001), puede considerarse como un proceso de perfeccionamiento de los centros escolares, cuyo desarrollo lleva consigo dificultades que afrontar, y por consiguiente, en la mayoría de los casos, tensión. La institución educativa debe tomar la decisión entre asumir el cambio hacia el nuevo modelo, con planteamientos fundamentales y concretos en la estructuración organizativa vigente, o, mantenerse con la organización tradicional, debido a que no se considera que el cambio tenga una finalidad positiva (experiencias previas no satisfactorias, temor al riesgo, entre otros).

Ainscow expresa al respecto: “En este sentido, se enfrenta a un doble problema: no pueden quedarse como están para poder responder a las situaciones nuevas, pero, al mismo tiempo, tienen que mantener cierta continuidad entre su presente y sus prácticas anteriores” (2001, p.171)

Las autoras consideramos que todo centro educativo tiene la obligación y la responsabilidad de avanzar hacia políticas inclusivas, que promuevan el éxito escolar de todos y cada uno de los estudiantes, desde su propia realidad.

Para concretar políticas educativas, como se analizará en los próximos apartados, se requiere de un buen equilibrio, por un lado, entre lo ya establecido, es decir lo viejo, y los nuevos planteamientos. Así mismo de procesos de reorganización de la estructura administrativa que incluyan, entre otras cosas, políticas de apoyo y de formación permanente al profesorado, entre ellas liderazgo docente, capacitación y desarrollo profesional y reconocimiento e incentivos en diferentes áreas.

Con el propósito de generar cambios que dejen de lado la exclusión, se define a continuación la **escuela inclusiva** y los principios que ésta debe asumir para ser eficaz.

En el documento de la UNESCO **Temario Abierto sobre Educación Inclusiva**, se plantea, que son las escuelas las que, con actitudes positivas, pueden llevar a cabo la implementación de sistemas educativos más inclusivos:

El desarrollo de políticas nacionales sobre inclusión, sistemas locales de apoyo, formas apropiadas de currículo y evaluación, y así sucesivamente, son mecanismos importantes para avanzar hacia una educación inclusiva. Sin embargo, todos ellos están condenados al fracaso si las escuelas mantienen una actitud hostil. (2004, p.150)

Por ello se requiere de una intensa información y sensibilización, tanto de la sociedad en general, como de la comunidad educativa. Stainback y Stainback (2001) y Arnaiz (2006), plantean que las escuelas

inclusivas deben dirigir su atención hacia la construcción de un sistema que esté estructurado para aceptar, incluir y satisfacer las necesidades de cada uno de los alumnos y miembros del personal, de manera que todos logren alcanzar el éxito. Educadores, padres y alumnos deben modificar su perspectiva de la escuela, esforzándose por crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo, que estén en sintonía con la promoción del éxito de todos los miembros de la escuela.

En este proceso, el personal de la escuela, con los apoyos requeridos, tiene la responsabilidad de organizar y poner en práctica situaciones de enseñanza-aprendizaje que satisfagan las necesidades de todos los alumnos. Esta temática será abordada en los capítulos finales.

En resumen, la escuela inclusiva es aquella que:

1. Reorganiza la estructura administrativa para favorecer las decisiones que requiere constantemente el proceso de cambio. Albericio (1991) plantea: “El nuevo centro escolar ha de concebirse sobre estructuras que permitan una constante reorganización acorde a nuevas necesidades y además que favorezcan el funcionamiento coordinado de fórmulas organizativas diferentes” (p.41)
2. Respeta la diversidad y la asume como una fortaleza. Aguilar y Montero (2000), mencionan al respecto: “Educar en la diversidad no es un añadido a la educación, sino es algo que está en las mismas entrañas del hecho educativo, y tanto, que si perdemos este referente original, es fácil que corramos el riesgo de atentar contra la igualdad de oportunidades” (2000, p.8)
3. Desarrolla un currículo amplio, flexible e interactivo. Stainback y Stainback (2001) aclaran sobre este tema: “Crear una escuela inclusiva, en la que se reconozca, valore y respete a todos los alumnos supone prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo. No sólo hay que diseñar las estrategias docentes y determinar el currículo que responda al conjunto de diferencias de los alumnos, sino que el currículo debe afrontar las diversas formas en que difieren los estudiantes” (p.37)
4. Construye una comunidad escolar. Arnaiz (2003), comenta: “(...)uno de los conceptos básicos en las escuelas y aulas inclusivas es la construcción de la comunidad. El valor de este concepto consiste en que hace que todos los alumnos se sientan aceptados, valorados, y satisfechas sus necesidades educativas. Pero no solamente esto, sino también conseguir que todos los miembros puedan ayudar y apoyar a los otros, aumentando el autoconcepto y el sentido de pertenencia a la comunidad” (p.173)
5. Provee apoyos requeridos, tanto al estudiante, como al docente. El apoyo va dirigido a todo aquel que lo necesite, tanto en el plano social como en el instructivo; así mismo, los recursos deben estar en la misma escuela y dentro del aula. Arnaiz (2006) plantea: “En las escuelas inclusivas ningún alumno sale del aula a recibir apoyo, sino que este se recibe dentro del aula, lo cual exige que los recursos estén en la misma y que los profesores de apoyo realicen una importante tarea de coordinación con el profesor tutor (...)” (p.56)
6. Trabaja con las familias. En el documento de la UNESCO **Temario Abierto sobre Educación Inclusiva**, se plantea: “Las escuelas son lógicamente sensibles a las reacciones de los padres, en consecuencia, las prácticas inclusivas deben acompañarse de un sostenido trabajo con los padres y las familias fuera de la escuela” (2004, p.155)

7. Acoge a todos los niños de su área de cobertura (barrio, pueblo, etc.).

Muchos de estos aspectos que han sido puntualizados, se ampliarán a continuación, puesto que, son principios importantes que debe asumir la escuela inclusiva.

Principios que debe asumir la Escuela Inclusiva

El desarrollo de escuelas inclusivas, como se ha mencionado, es un proceso lento y difícil, que requiere de una disposición plena para asumir principios que faciliten el camino hacia una educación para todos, la Educación Inclusiva.

Arnaiz (2006), señala cinco principios, que dan entidad a la Educación Inclusiva, ellos son:

1. Clases que acogen la diversidad.
2. Currículo más amplio.
3. Enseñanza y aprendizaje interactivo.
4. Apoyo a los profesores.
5. Participación paterna.

Las autoras retomaremos estos principios como referencia, apoyándolos con criterios de otros estudiosos sobre el tema; así mismo, por la relevancia que tienen, incluiremos otros dos:

6. Desarrollo de comunidades escolares.
7. Decisiones administrativas para facilitar el proceso de cambio.

Principio 1. Valoración de la diversidad: aceptación de las diferencias y bienvenida a la diversidad

Como se ha mencionado, un aspecto importante para que la Educación Inclusiva sea una realidad, es que la sociedad en general y particularmente la comunidad educativa, tengan una actitud de respeto, aceptación y valoración de las diferencias; no obstante, en la Región, en este aspecto, hay barreras que superar. Rosa Blanco (2002) señala que los estereotipos, prejuicios y valoraciones negativas contribuyen a ampliar la desigualdad educativa. “Se discrimina a los niños y niñas por su capacidad, etnia, lengua, procedencia social, su religión o por tener ciertas condiciones de vida” (p.25)

En este contexto, se requiere el establecimiento de comunidades escolares que acepten y honren las diferencias y que den la bienvenida a la diversidad. Ainscow (2001), menciona que un ingrediente, entre

muchos, que debe estar interconectado, para lograr la escuela eficaz para todos sus alumnos, es considerar las diferencias como oportunidades y no como un problema.

En este proceso de crecimiento, todos los miembros, niños y adultos, son parte importante y necesaria para lograr un aprendizaje efectivo que promueva el respeto, el apoyo y la colaboración.

Arnaiz (2006), propone que “Las discusiones abiertas acerca del prejuicio, los estereotipos y la exclusión tienen el potencial de mejorar la atmósfera del aula para todos los alumnos, arriban a conclusiones tales como: no juzguemos a la gente por su apariencia, busquemos rasgos en común” (p.64). Sin duda, según la opinión de las autoras, este tipo de actividades, debe de extenderse al resto de los miembros de la institución escolar.

Principio 2. Currículo abierto y flexible

En el documento de la UNESCO **Temario Abierto sobre Educación Inclusiva**, se señala que el currículo retoma todas las experiencias de aprendizaje que se encuentran disponibles para los estudiantes, tanto en sus escuelas como en sus comunidades. El currículo formal de las escuelas, planifica las oportunidades de enseñanza y aprendizaje disponibles a nivel de aula, no obstante existe cantidad de experiencias potenciales de aprendizaje, que son difíciles de planificar, pero que se deben concebir como parte de él, entre ellas se incluyen las interacciones entre los estudiantes, las interacciones entre estudiantes y maestros y las experiencias de aprendizaje que se dan en la familia y en la comunidad.

Si bien es cierto, el currículo formal tiene sus objetivos y propósitos claros, estos deben ser logrados con todos los estudiantes por igual, por ello, además de riguroso, debe ser flexible para responder a todos los estudiantes con características diversas.

Stainback y Stainback (2001) señalan:

En principio, es probable que muchos contemplen las necesidades curriculares de sus diversos alumnos, de forma ‘paralela’, es decir, de manera que la mayoría siga el currículo ‘ordinario’ (aunque haya que adaptarlo a algunos)² y la minoría, con necesidades educativas más generales, siga un currículo ‘funcional’. No obstante, en la actualidad estas dos vías curriculares pueden parecer menos diferentes, no porque se reste importancia a los objetivos de cada una, sino porque los maestros están empezando a introducir las distintas necesidades de los alumnos dentro de un marco de referencia común. (p.55)

En la actualidad, la tendencia de construir y poner en práctica currículos abiertos y flexibles que den respuesta a la diversidad y a los aspectos comunes, semejantes para todos los estudiantes (comprensividad), es cada vez más común.

Arnaiz (2006) plantea que un currículo abierto, flexible y participativo, es aquel que recompone, las condiciones administrativas, sociales, políticas, organizativas y pedagógicas de las escuelas, en forma colegiada, para responder a la realidad sociocultural de los alumnos, sin dejar de lado las coordenadas sociales, ideológicas y políticas del momento y del país en que se va a aplicar el currículo.

(2) Lo señalado en paréntesis es propio del texto original.

Al respecto, Blanco (1999) menciona:

Un currículo abierto y flexible es una condición fundamental para dar respuesta a la diversidad, ya que permite tomar decisiones razonadas y ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales, pero no es una condición suficiente. La respuesta a la diversidad implica además un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla. (p.11)

El desarrollo de capacidades de tipo cognoscitivo y de contenidos de tipo conceptual, es solo parte del tipo de capacidades y contenidos existentes (dentro de los currículos tradicionales). Se debe abordar todo tipo de capacidades y contenidos que incidan en el desarrollo integral de los estudiantes y en su inserción a la sociedad.

Para llevar a la práctica, la concreción de un currículo abierto y flexible, Arnaiz (2003), tomando como referencia el proceso de reforma educativa iniciado en España en 1990, menciona cinco niveles requeridos.

Primer nivel: diseño curricular base. Asegura que los fines de la educación sean comunes a toda la población de un país, al abarcar los contenidos de aprendizaje mínimos. La administración escolar es la responsable de proveer el diseño mencionado. El establecimiento de currículo común (aprendizajes mínimos), favorece y asegura la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes

Muchos países sienten que es importante que el currículum prescrito a nivel central se aplique a todos los estudiantes y que ninguno se excluya de él, de manera que todos compartan una base común. Sin embargo, mientras más se prescribe el currículum a nivel central, más importante es tomar en cuenta las diferencias individuales entre los estudiantes al igual que las necesidades de las distintas comunidades, así como desarrollar estrategias para darles respuesta. (UNESCO, 2004, p.107)

Segundo nivel: proyecto educativo y curricular de centro. En el proyecto de centro, específicamente en el proyecto curricular, se adapta “el diseño curricular base”, a las necesidades educativas de la comunidad escolar (objetivos generales, contenidos secuenciados, criterios de evaluación, enfoques metodológicos, organización didáctica, y selección de materiales de cada nivel o ciclo). El proyecto de centro es un tema que se ampliará posteriormente.

Las autoras están conscientes de que al existir un currículo central prescrito, la labor educativa de los centros escolares y de su personal docente se torna más difícil en cuanto a la adaptación de este a las particularidades y necesidades del estudiantado y del contexto, máxime si se toma en cuenta la diversidad humana y cultural existente en los países de la Región. No obstante, cada país debe esforzarse por encontrar las estrategias, el ritmo y los recursos requeridos para favorecer este proceso.

Tercer nivel: programación de aula. Se desprende del proyecto curricular de centro, y su finalidad es ordenar en forma secuencial las unidades para las áreas que se deben desarrollar en cada ciclo educativo.

Cuarto nivel: adaptaciones curriculares grupales. Son adaptaciones dirigidas a un grupo de alumnos que requieren, en un momento determinado, adaptación en la enseñanza básica del currículo.

Quinto nivel: adaptaciones curriculares individuales. Están dirigidas a un determinado alumno. Se refieren a ajustes o modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la propuesta educativa.

Blanco (1999) señala:

Desde la lógica de un currículo abierto y flexible y de la concepción constructivista se pueden realizar adaptaciones curriculares individualizadas para aquellas necesidades específicas de un alumno o alumna que no están contempladas en la programación de su escuela y aula. Las adaptaciones curriculares individualizadas constituyen el último nivel de ajuste de la oferta educativa común. (p.11)

En opinión de las autoras, al hablar de “el último nivel de ajuste de la oferta educativa común”, es importante retomar esta idea a partir de dos funciones: la función que debe desempeñar la escuela de Educación Especial y, el personal especializado, que en ella labora, ante el nuevo reto (ver capítulo II de este texto).

El primer aspecto está en relación directa con el apoyo que los docentes especializados pueden brindar al docente de aula, para que en forma coordinada, beneficien a los estudiantes del grupo que lo requieran; el segundo aspecto se refiere a la opción educativa para los estudiantes con discapacidad severa que deben de permanecer en las escuelas o aulas de Educación Especial, al requerir apoyos permanentes y prolongados en el proceso. Esta opción como se mencionó en el capítulo citado, es solamente para aquellos estudiantes que no se beneficiarían, por su condición específica, si están incluidos en las aulas regulares.

Principio 3. Decisiones administrativas para facilitar el proceso de cambio

La escuela inclusiva, para el logro de sus metas, requiere de distintas medidas organizativas que faciliten el proceso que es de por sí difícil y generador de conflicto, como ya se ha mencionado.

Ainscow (1999) apunta:

Se trata de formas de turbulencia que surgen cuando se intenta modificar el statu quo. La turbulencia puede adoptar una serie de formas diferentes, (...)No obstante es frecuente, que en el centro se sitúe la disonancia que se produce cuando las personas tratan de dar sentido a nuevas ideas. (p.173)

Para atender con eficacia las diferencias en el aula, existen diversos modelos y enfoques. No obstante, este proceso no depende sólo del profesorado, también depende de la organización de los centros y de otros factores externos. El **Informe sobre Educación Inclusiva y prácticas en el aula**, de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003) plantea:

Generalmente, se puede asumir que la educación inclusiva depende principalmente de lo que los profesores hagan en las aulas. Por supuesto, lo que hacen los profesores en las aulas depende de su formación, experiencia, creencias y actitudes así como de la situación de la clase, del centro y de los factores externos, intervención local, regional, política, financiación y demás). (p.7)

Bajo esta orientación, Arnaiz (1997) señala:

En definitiva, el éxito de cualquier cambio descansa siempre en el coraje y la determinación de toda la comunidad educativa, y, especialmente, en los profesores, ya que todo proceso de

cambio requiere de sus conocimientos, habilidades, cultura colaborativa, pensamiento creativo y acción comprometida y apasionada. (p.23)

Para facilitar el proceso de cambio, se requiere de decisiones administrativas. Arnaiz (2006) indica como relevante, el establecimiento de un proyecto educativo y curricular, que asuma la atención a la diversidad como punto de partida para el funcionamiento de la escuela inclusiva (en apartados posteriores este tema será desarrollado detalladamente).

Ainscow (1999) y otros autores mencionan también como facilitadoras del proceso, las siguientes condiciones, que van en relación directa con el profesorado y otros miembros de la comunidad escolar:

- Liderazgo eficaz. Debe ser asumido por todos los miembros del centro, de manera que se desarrollen procesos grupales en un ambiente de resolución de problemas.
- Participación colaborativa de maestros, alumnos y comunidad, en las políticas y decisiones de la escuela. Cuando los centros toman en cuenta la participación colaborativa alcanzan niveles elevados de éxito.
- Planificación colaborativa. Los docentes tienen que realizar la actividad de planificación en grupo y participando activamente, puesto que con ello se estimula la creación de fines comunes, la resolución de las diferencias, y se establece una base para la práctica.
- Estrategias de coordinación de las acciones de los docentes, de manera que desarrollen destrezas de trabajo, que les ayuden a brindar la respuesta educativa más pertinente según las características de sus alumnos.
- Investigación y reflexión. Hablar sobre la práctica educativa, cuestionando y reflexionando sobre ella, se convierte en un medio para comprobar si los cambios esperados se están realizando, o bien, si se requiere de nuevos procesos de cambio.
- Política de perfeccionamiento del profesorado. Debe centrarse en la práctica de clase, dando oportunidad al docente para que explore y desarrolle diferentes aspectos. Albericio (1991) señala:

Las sesiones de formación del profesorado en general y de iniciación de la reforma en particular, se habrían de realizar en la propia escuela, participando en ellas todo el profesorado y proyectando todo su contenido a la realidad del centro. Creemos que la formación de los profesionales que han de trabajar en equipo ha de realizarse también en equipo. (p.33)

En opinión de las autoras, en todo este proceso del perfeccionamiento del profesorado se debe sensibilizar, concienciar y formar a los docentes, para que asuman responsablemente su obligación de enseñar a todos los estudiantes a su cargo, independientemente de su condición, partiendo del derecho que tiene todo niño a la educación y de que la diversidad debe ser asumida como un valor educativo.

Los puntos anteriores dejan claro que la organización escolar debe apoyar y promover nuevas formas de desarrollo profesional, que permitan a los docentes mejorar y ampliar su ámbito de trabajo, para lograr una educación de calidad para todos los estudiantes.

Principio 4. Enseñanza y aprendizaje interactivo

Todo docente, como se viene mencionando, debe ser apoyado, en su formación y en la práctica, para que enseñe de manera interactiva. La revisión y el cambio en el currículo, trae consigo la revisión y cambio en su pedagogía. Arnaiz (2006) plantea:

El modelo de aula de un profesor que trata de satisfacer las necesidades de una clase entera de niños por sí solo, está siendo reemplazado por estructuras en la que los estudiantes trabajan juntos, se enseñan mutuamente y participan activamente en su propia educación y la de sus compañeros. (p.66)

El aprendizaje colaborativo, entendido como “aprender con y de otros”, se desarrolla, junto con otras propuestas, en un capítulo posterior.

Principio 5. Apoyo a los profesores

Arnaiz (2006), plantea que ante el trabajo particularmente solitario del docente, la Educación Inclusiva implica, en su afán por romper las barreras del aislamiento profesional, el apoyo continuo; entendido este como la oportunidad de:

- Hacer consultas.
- Trabajar en equipo.
- Trabajar colaborativamente.
- Acceder a habilidades y conocimientos de otras personas y profesionales involucrados en el proceso.

Stainback y Stainback (2001) señalan que,

Existe un apoyo real cuando: el receptor percibe que le han ayudado; los miembros del equipo educativo comparten la responsabilidad de lograr los resultados que desean para el alumno; (...) se consigue mejor el objetivo de satisfacer las diversas necesidades educativas de los alumnos, los resultados hacen que merezca la pena el esfuerzo que requiere la colaboración, se consiguen los resultados prioritarios para los estudiantes en la escuela, en casa y en la comunidad. (p.121)

Es importante mencionar que el equipo educativo, debe estar conformado, en la medida de lo posible, por todos los profesionales y técnicos encargados de educar a un grupo de estudiantes, quienes en forma coordinada, tiene la responsabilidad de dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes.

Principio 6. Desarrollo de comunidades escolares

Zacarías (2006) señala: “en una comunidad, los miembros llegan a conocerse como individuos, respetarse y cuidarse mutuamente, así mismo poseen sentido de pertenencia y responsabilidad” (p.154)

La escuela inclusiva, para ser eficaz, debe preocuparse y ocuparse en desarrollar comunidades escolares, de manera que las instituciones, como lo mencionan Stainback y Stainback (2001), se conviertan en lugares más personalizados y sensibles, que logren como grupo comunicarse y apoyarse de manera significativa, y al mismo tiempo la satisfacción de las necesidades educativas. En resumen, se debe promover el sentido de comunidad.

Una escuela con sentido de comunidad, es aquella donde todos sus miembros tienen sensación de pertenencia, se sienten aceptados, apoyan y son apoyados por todos los miembros de la comunidad escolar, y logran paralelamente el éxito educativo. (Arnaiz, 2006)

Stainback y Stainback (2001) citan a diversos autores, entre estos a Maeroff (1990). Ellos plantean que existen evidencias de que las escuelas donde los alumnos, los padres y el personal no establecen amistad, compromiso y lazos entre ellos, hay ausencia de sentido de comunidad. Debido a ello, los problemas de bajo rendimiento, deserción, abuso de drogas y surgimiento de pandillas de delincuentes, aumentan. Las autoras opinan que existen otras situaciones que emergen como resultado de la ausencia de comunidad, tales como, conflictos de interrelaciones, irrespeto a la diversidad, baja tolerancia y ausencia de solidaridad, entre otras.

Se plantea, entonces, la hipótesis de que algunos problemas de la educación general pueden generarse, en parte, por la ausencia de comunidad en las escuelas, muchas inmersas en una sociedad cada vez más urbana, compleja y despersonalizada.

Educadores y líderes comunitarios de Estados Unidos y otros países, para lograr restablecer el “sentido de comunidad”, proponen que algunas escuelas grandes e impersonales, en donde se presentan los problemas mencionados, se dividan en unidades más pequeñas para que tengan su propia identidad y posibilidad de interactuar, tanto alumnos como docentes, padres (familia) y otros miembros de la comunidad.

Sandoval, López, Miquel, Durán Giné y Echeita (2002), en su interés por el desarrollo de la Educación Inclusiva, retoman el “Index for Inclusion”, realizado por Booth y Ainscow (2000). Debido a que lo consideran como un instrumento útil para ayudar a los centros escolares, lo traducen y adaptan. Mencionan los siguientes indicadores como necesarios, para construir comunidad:

- Todo el mundo merece sentirse acogido.
- Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- Los profesores colaboran entre ellos.
- Los alumnos y los profesores se tratan con respeto.
- Existe colaboración entre los docentes y las familias.
- El profesorado y el área administrativa trabajan bien juntos.
- Las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.

Estos indicadores, que desde ningún punto de vista son estáticos, pueden servir de guía al centro educativo, quien de acuerdo con su propia realidad y características puede modificarla y enriquecerla.

Principio 7. Participación de los padres de familia o encargados del niño

En el proceso educativo que promueve la atención a la diversidad, todos los actores involucrados deben realizar un trabajo colaborativo, los padres de familia o encargados del niño no pueden quedar fuera.

Zacarías (2006) señala con respecto a lo que ha sido lo común: “Por costumbre, los padres se quedan en las puertas de la escuela y solo entran cuando se les cita a juntas, clases abiertas, eventos sociales o reportes de conductas del niño” (p.124). Según las autoras, esta práctica de los padres de familia ha sido generada, en muchas ocasiones, porque el sistema así lo ha promovido, cuando considera que la labor educativa es exclusivamente de los docentes y que la participación de los padres es una amenaza.

Esta práctica en la que el tema de la educación es de dominio exclusivo de los “profesionales”, debe de dar paso a los padres y las familias en su conjunto, para que asuman dentro del proceso, un rol participativo de contribución y de liderazgo.

En la escuela inclusiva, con “sentido de comunidad”, todos los miembros aportan desde diferentes perspectivas. Al respecto Blanco (1999) señala:

Existe una relación de igualdad en cuanto al nivel de relación, pero complementaria y diferenciada en lo que se refiere a los conocimientos, experiencias y formación de los distintos implicados. Es también fundamental el trabajo colaborativo con los padres. Estos han de participar en las actividades de la escuela, en la evaluación y planificación del currículo más adecuado para el niño, en el apoyo de determinados aprendizajes en el hogar y en el control del progreso de sus hijos. (p.12)

Las autoras opinan que las familias pueden, por el conocimiento que tienen del niño, contribuir en gran medida con la educación de sus hijos. Ello dependerá, del respeto que ambas partes (docentes – familia) tengan del rol que cada una debe desempeñar y de la apertura que muestren para trabajar en forma colaborativa por un objetivo común. Otras aportaciones que la familia puede brindar al centro escolar son la participación en los órganos de apoyo, la consecución de recursos económicos y materiales, y la elaboración de distintos materiales, entre otros.

A manera de reflexión, terminamos este tema con el argumento planteado por Albericio (1991):

Los padres crecen junto al hijo y aprenden a serlo junto a sus hijos, y siempre conservan su condición de educadores con respecto a sus hijos. El maestro, por su parte, aprende a ser maestro junto a todos los alumnos de los que sucesivamente se va responsabilizando y solamente está presente en la vida de sus alumnos durante un tiempo determinado. (p.35)

Proyecto educativo y curricular del centro. Gestión para dar paso a un nuevo modelo de escuela.

En el apartado en donde se define la escuela inclusiva, se plantea como relevante la necesidad de que los centros construyan sistemas estructurados que acepten, incluyan y satisfagan las necesidades de los alumnos, del personal y de los demás miembros involucrados en el proceso. El éxito de la calidad de la escuela y de la gestión curricular depende de ello.

La labor educativa, lejos de ser aislada e individual, debe realizarse en forma colectiva, coherente y sistemática, en ambientes democráticos y participativos, que reflejen sentido de comunidad.

Blanco (1999) plantea:

Un buen establecimiento escolar no es aquel que tiene una serie de docentes brillantes, sí el que favorece un proyecto común que permite que las familias, cuando llevan a sus hijos a ese establecimiento, no tengan tanto que preocuparse de qué profesor o profesora les va a corresponder. Siempre el profesor es importante, pero más es estar seguros de que hay unas líneas de coherencia que garantizan que aquello que es esencial lo hacen todos los docentes. Eso es un centro de calidad. (p.8)

Siguiendo esta orientación, el proyecto educativo de centro (PEC) y el proyecto curricular de centro (PCC), ambos complementarios y de igual importancia, tienen una gran relevancia y se convierten en la base sólida para la toma de decisiones y para la operacionalización de ellos. Estos proyectos deben orientar la práctica pedagógica hacia los objetivos de la Educación Inclusiva.

Previo a describir lo que es el PEC, se debe aclarar lo que se entiende por “proyecto”. Andújar (1998) menciona: “en este sentido podríamos decir que es una intención, un proceso expresado en un conjunto de especificaciones, diagramas y esquemas donde se pretende estructurar o configurar un conjunto de propósitos”. (p.12)

El Proyecto Educativo de Centro (PEC)

Arnaiz (2006) y Andújar (1998), para definir el PEC, retoman a Antúnez (1987). El PEC es un instrumento para la gestión, coherente con el contexto escolar, que enumera y define las notas de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución. Aspira a recoger la orientación que los miembros de una comunidad educativa quieren dar a sus actuaciones.

Los elementos claves que debe considerar la elaboración de un PEC, orientados a dar respuesta a la diversidad son:

1. Análisis del contexto.
2. Notas de identidad.
3. Objetivos educativos.
4. Estructura organizativa.

Cada institución educativa es única, su historia, el contexto en el que está inmersa, así como su configuración a través del tiempo, tienen que ser objeto de reflexión, de manera que a la hora de planificar se tomen en cuenta todos los aspectos relevantes.

1. Análisis del contexto. Arnaiz (2006) plantea: “todo PEC debe partir del conocimiento de la realidad socio-económica y cultural del entorno de la escuela, del perfil del alumnado y de su realidad interna” (p.102). Dentro del análisis del contexto se debe tomar en cuenta la comunidad (ONG’s,

situación económica, laboral, costumbres, población, otros de interés) y el centro educativo (recursos humanos, materiales, índice de éxito y fracaso, atención a la diversidad, entre otros). Conocer las características del entorno educativo, facilita determinar, “Notas de identidad”.

2. Notas de identidad. Andújar (1998), indica que para definir las notas de identidad, “debe incluirse una definición de la población que el centro atenderá y las características fundamentales de la acción educativa” (p.26). Según las autoras, la escuela inclusiva debe fundamentar los principios y valores que la rigen (recibir a todos los estudiantes, diversidad como un valor educativo, inclusión y no exclusión, etc.), de manera que estén presentes en todos los niveles de concreción.
3. Objetivos educativos. Surgen de los principios y valores establecidos anteriormente y deben ser coherentes con la realidad del contexto y con la política y legislación educativa de cada país.
4. Estructura organizativa. Al respecto Arnaiz (2006) afirma:

De cara a la consecución de los objetivos planteados, se requiere una estructura organizativa acorde con las necesidades presentes en los mismos. De igual modo, es necesario establecer a qué órganos corresponde promover y gestionar la consecución de los objetivos fijados y con qué recursos materiales y humanos. (pp. 104-105)

Como complemento de la estructura organizativa, se recomienda retomar el apartado “Decisiones administrativas que requiere el proceso de cambio”.

El Proyecto Curricular de Centro (PCC)

Como se indicó anteriormente, el PEC y el PCC son complementarios, por lo tanto, este último debe ser coherente con lo planteado con el PEC. Andújar (1998), plantea que el PCC recoge las decisiones del equipo docente, que permiten completar las intenciones educativas y guiar su práctica. Así mismo, define:

El proyecto curricular consiste en adecuar el currículum a las peculiaridades y necesidades de los/las estudiantes en cada etapa de su desarrollo y a las características sociocultural es del centro. Se ocupa de la toma de decisiones de qué, cómo enseñar y aprender y evaluar. (p.27)

Las autoras consideran importante mencionar que para poder adecuar el currículo a las características y necesidades de los estudiantes y del entorno, se debe, en primer lugar, contextualizarlas, de manera que se asegure que las adaptaciones respondan a las condiciones y necesidades detectadas.

Como ya se indicó, el equipo docente elaborará el PCC, partiendo del currículo general brindado por la autoridad pertinente.

Blanco (1999), señala:

Es importante reconocer que el valor de esta modalidad de gestión curricular, no sólo radica en su capacidad de atención a la diversidad, sino también porque favorece un perfil de profesor reflexivo. El hecho de tener que tomar las decisiones curriculares que quedan abiertas y de hacerlo en grupo, implica revisar la propia práctica, contrastarla con otras lo que en sí mismo es un factor de desarrollo profesional. (p.8)

Conocidas las generalidades de la escuela inclusiva, daremos paso al desarrollo de la temática de las aulas inclusivas; se retoman algunos aspectos ya mencionados, pero enfocados en la práctica en el aula.

Actividades de aplicación e investigación



- 1 Elabore un listado resumen que puntualice aspectos relevantes de la educación inclusiva, que deben ser tomados en cuenta, en la puesta en marcha de la escuela inclusiva. Explique brevemente: ¿Por qué?



- 2 Elabore una definición propia de escuela inclusiva, partiendo de la información brindada. Comparta la definición con sus compañeros y en consenso, elaboren una propuesta grupal.



- 3 Investigue si la administración escolar de su país, promueve los principios que debe asumir la escuela inclusiva. Indique alguna evidencia del cumplimiento o no de cada uno de esos principios.



- 4 *“Quién continúa haciendo lo que siempre ha hecho, obtendrá lo que siempre ha obtenido. Si no cambia, no hay cambio”* Anónimo

Elabore un ensayo que motive a cambios positivos y significativos en los centros escolares, que induzcan hacia la escuela inclusiva

Capítulo V

El aula inclusiva

Entender qué significa el aula inclusiva y la importancia que ésta tiene en la implementación de sistemas educativos, en donde todos los niños son acogidos, honrados y respetados con sus diferencias, es el objetivo primordial de este capítulo.

Inicia definiendo lo que se entiende por aula inclusiva; posteriormente, presenta las características particulares que la determinan y diferentes acciones que facilitan su funcionamiento.

El capítulo continúa con el tema “*Formación permanente del profesorado en el aula*”, considerado este como relevante, tomando en cuenta que el docente es fundamental en el quehacer del aula y en el cambio hacia la educación inclusiva. Se menciona también, la importancia que tiene la programación en el aula, como respuesta a la diversidad.

En el capítulo anterior, en donde se detalló el concepto y características de la escuela inclusiva y el papel relevante que cada centro escolar tiene, para romper el paradigma tradicional de la homogeneidad como respuesta educativa, quedó claro que es en ese contexto, en donde se pueden implementar sistemas educativos más inclusivos, coherentes con las características y necesidades de los estudiantes.

En la definición y en los principios que debe asumir la escuela inclusiva, se indica que esta debe acoger a todos los niños del área de cobertura, así mismo dar la bienvenida a la diversidad, con actitudes de respeto, aceptación y valoración de las diferencias. Arnaiz (2003), indica que las aulas, dentro de la escuela, representan el lugar por excelencia de acogida de los niños, que su papel es decisivo en el proceso de inclusión, que es en esa comunidad en donde se concretiza, el dar la bienvenida a la diversidad, honrar y respetar las diferencias.

Stainback y Stainback (2001), plantean sobre el aula inclusiva lo siguiente: “En las escuelas inclusivas, el aula es la unidad básica de atención. Las clases se organizan de forma heterogénea y se estimula e impulsa a alumnos y maestros para que se apoyen mutuamente” (pp.25-26)

El aula inclusiva, entendida como la “unidad básica de atención” y como la comunidad en la que los niños comparten experiencias de enseñanza y aprendizaje con sus iguales, con sus maestros y con otras personas involucradas en el proceso, en un ambiente de respeto y de oportunidad que asegura el éxito, tiene características particulares que serán mencionadas a continuación.

Características del aula inclusiva

Stainback y Stainback (2001), presentan como características del aula inclusiva las siguientes:

- 1. Filosofía de la clase (aula).** Todos los niños pertenecen al grupo y pueden aprender en el aula ordinaria; así mismo, que la diversidad debe ser valorada porque fortalece la clase, ofreciendo a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje.
- 2. Reglas en el aula.** Las reglas en aulas inclusivas, claramente deben comunicar los derechos de cada uno de sus miembros. En ellas se debe indicar la filosofía de un trato justo, igualitario y de respeto mutuo entre todos los miembros de la escuela y la comunidad. Deben estar escritas en un lugar visible dentro del aula, a manera de recordatorio.
- 3. Enseñanza adaptada al alumnado.** Las aulas inclusivas deben brindar el apoyo y la asistencia a todos sus alumnos, para que consigan con éxito los objetivos del currículo apropiado. El currículo de la educación general básica se debe ajustar o expandir de acuerdo con las necesidades y características de los estudiantes.

Aguilar y Montero (2000), mencionan al respecto: “Esto implica que atender a la diversidad es adecuar la respuesta a los alumnos individualmente considerados, diversificando tanto los métodos como los objetivos” (p.115) Para este cambio o consideración pedagógica y metodológica requerida, Aguilar y Montero (2000: pp. 116-119) retoman once principios de la legislación educativa del Gobierno Vasco, que ayudan a responder a la diversidad y facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Se mencionan brevemente a continuación:

- a. El aprendizaje debe partir de experiencias cotidianas y de datos conocidos de la realidad.
 - b. No todo se aprende de la misma manera, por ello, la forma y el modo de aprender un contenido, varía según la naturaleza de cada uno. También varían las estrategias, los procedimientos y los instrumentos para su enseñanza.
 - c. No todos aprendemos de la misma manera. El trabajo complejo del docente, debe incluir el desarrollo de estrategias para todo el grupo, de modo que se refleje que las diferencias individuales son inherentes al ser humano.
 - d. Lo que cada individuo puede aprender está influido por el tipo y grado de desarrollo. Conocer el desarrollo efectivo del alumno, facilita que se puedan ampliar y generar nuevos aprendizajes.
 - e. Lo que el individuo puede llegar a aprender está condicionado por sus conocimientos previos.
 - f. El aprendizaje debe ser significativo.
 - g. Para que el alumno realice aprendizajes debe estar motivado, en un ambiente favorable que tome en cuenta la experiencia personal positiva, en relación con aprendizajes anteriores.
 - h. Para que se den aprendizajes significativos tiene que darse la actividad mental, entendida como el conflicto cognitivo para la modificación de esquemas, que generen funcionalidad cognitiva.
 - i. El aprendizaje debe promover la autonomía, por ello se deben facilitar al estudiante estrategias de exploración y de descubrimiento.
 - j. Contacto con los iguales, que favorezcan relaciones horizontales en la clase. El docente debe promover este tipo de estrategias, en forma estructurada y con una finalidad clara.
 - k. La función del docente es ser mediador en el aprendizaje, guiando procesos para lograr construcciones conjuntas.
- 4. Apoyo dentro del aula ordinaria.** El ambiente natural del aula, es el lugar idóneo para brindar los servicios de apoyo o cualquier otra ayuda que el estudiante requiera. Los apoyos que el alumnado necesita para tener éxito educativo o social, se le deben proporcionar en el aula de educación general. Pueden utilizarse diferentes formas de ayuda, estas serán mencionadas brevemente, ya que en el capítulo VII se explicarán detalladamente, como estrategias organizativas o metodológicas de atención a la diversidad, según corresponda.
- a. *Fomento de las redes naturales de apoyo.* En las aulas inclusivas se deben promover las redes naturales de apoyo, la cooperación y colaboración entre compañeros debe primar sobre las actividades competitivas. Los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo y las redes de compañeros, son ejemplos o formas de establecer relaciones naturales. Es importante mencionar que también los maestros y otros miembros del personal escolar deben trabajar y apoyarse, utilizando fórmulas de cooperación.

- b. *Adaptación del aula.* En las aulas inclusivas, los diferentes especialistas (psicopedagogo, psicólogo, otros), deben ayudar a diseñar, adaptar y ofrecer el asesoramiento, incluida la evaluación del aula, de manera que ésta sea apropiada a las necesidades de los estudiantes. La ayuda de “expertos” dentro del aula debe ser abierta a las necesidades del grupo, el maestro debe aprovechar los conocimientos y experiencias, del especialista para beneficio de toda la clase. Lo anterior es más importante que ocuparse de administrar tests, clasificar o calificar a un alumno en particular.
- c. *Fomento de la comprensión de las diferencias individuales.* En las aulas inclusivas los maestros deben orientar conscientemente a sus alumnos para que comprendan y aprovechen sus diferencias individuales, promoviendo con ello el desarrollo de la confianza en sí mismos, el respeto mutuo, el sentido de comunidad y el apoyo recíproco dentro del grupo. Actividades como el diálogo dirigido sobre individualidad, el valor de cada persona y otros, favorecen la comprensión y el respeto a la diversidad.
- d. *Flexibilidad.* Debido a que la Educación Inclusiva es un enfoque nuevo, que busca responder a las necesidades de los individuos en los ambientes educativos, para que se logre el éxito, es imprescindible la creatividad y la apertura en la mente y en el actuar de los miembros de la escuela. En las aulas inclusivas se reconoce que no hay respuestas simples y universales a las situaciones por resolver que se susciten en todos los ambientes y en todos los momentos. La flexibilidad, entendida como la aceptación del cambio y la disposición para cambiar cuando se requiera, es un elemento clave.

5. Capacitación. Arnaiz (2006) llama a esta característica “Autorización”, aún cuando se remite a los mismos autores, mencionados al inicio de este apartado.

En las aulas inclusivas el maestro se convierte en el facilitador del aprendizaje y de oportunidades de apoyo, delegando esa responsabilidad (de aprendizaje y de apoyo mutuo) en todos los miembros del grupo. Dentro de sus funciones, el docente capacita a los alumnos para que presten apoyo y ayuda a sus compañeros, también los guía para que tomen decisiones relacionadas con su propio aprendizaje.

El apoyo mutuo y la autogestión son requisito para aprovechar la diversidad de posibilidades de aprendizaje y enseñanza.

Una vez finalizadas las características del aula inclusiva, a manera de resumen, se detalla a continuación qué es el aula inclusiva. El aula inclusiva es, dentro del centro escolar, la unidad de atención básica, la comunidad en donde:

- Todos los niños son acogidos y pasan a ser parte del grupo.
- Todos los niños aprenden.
- Se honran y respetan las diferencias.
- Se fomenta la comprensión de las diferencias individuales.
- Se estimula e impulsa a estudiantes y docentes para que se apoyen mutuamente.

- Se establecen reglas claras que comuniquen la filosofía del todo igualitario, justo y de respeto.
- Se da apoyo y asistencia a todos los estudiantes para que consigan con éxito los objetivos del currículo apropiado.
- Los apoyos que requieren los alumnos llegan a ellos, siendo aprovechados por el maestro para beneficio de todo el grupo.
- Se fomentan redes naturales de apoyo entre estudiantes y entre profesores.
- Hay disposición y aceptación del cambio cuando se requiera, para dar la respuesta educativa correcta.
- El maestro es el facilitador del aprendizaje y de las oportunidades de apoyo.
- Se promueve el apoyo mutuo y la autodirección.
- La organización del espacio favorece las características diversas de los alumnos.
- Los padres de familia (encargados) y la familia en general, son parte esencial del proceso educativo.

Teniendo clara la definición de aula inclusiva, a continuación se anotan, aspectos relevantes que promueven y facilitan el funcionamiento de estas.

¿Qué hacer para que funcione el aula inclusiva?

De igual manera que existen decisiones y recomendaciones para promover escuelas inclusivas, existen pasos que facilitan el establecimiento de aulas inclusivas. Stainback y Stainback (2001) y Arnaiz (2006), hacen referencia a estos pasos, como parte importante del proceso. En resumen estos son:

1. Conseguir el compromiso del maestro. Es esencial que los docentes reciban información y preparación sobre Educación Inclusiva y sobre inclusión en general. De no ser así, se corre el riesgo de que el maestro, no valore a todos los estudiantes como miembros valiosos e iguales, independientemente de sus características particulares.

Es prioritario ofrecer al docente, por medio de diferentes recursos, espacios que le permitan sensibilizarse, capacitarse y comprometerse con la Educación Inclusiva. Se sugieren algunas actividades como las siguientes:

- Talleres o clases preparatorias que den a conocer experiencias exitosas de escuelas, aulas o maestros inclusivos.
- Conversatorios formales e informales con personas conocedoras sobre el tema.
- Seminarios o cursos de actualización permanente.

- Análisis de videos que den a conocer la Educación Inclusiva, de manera positiva.
- Oportunidades para conocer y compartir con grupos de estudiantes, en diferentes contextos (aula, recreo, excursión, casa). Rescatar en estas experiencias lo valioso de la diversidad.

Los programas de formación en las universidades, deben brindar a los futuros maestros las experiencias de aprendizaje mencionadas y muchas otras que induzcan al desarrollo de actitudes positivas, que les permitan aceptar, valorar y sentirse cómodos con todos los niños. De igual manera, el maestro activo, debe de recibir por parte de la administración escolar, espacios para capacitación permanente, como se analiza en un apartado posterior.

Stainback y Stainback (2001), mencionan,

“Tanto la inclusión plena como el desarrollo de las actitudes deben comenzar de inmediato. Sólo a través de la experiencia diaria de la inclusión, los maestros, los padres, los alumnos y los especialistas desarrollan una actitudes y expectativas realistas y superan cualquier dificultad real y no meramente imaginaria.” (p.30)

- 2. Seguir el principio de agrupamiento natural.** Para fomentar el concepto de comunidad escolar y con ello la integración física, escolar y social, es conveniente aceptar en la escuela y en el aula, a aquellos alumnos que pertenezcan al área de cobertura geográfica de ella (vecindario, zona, distrito).

Cuando se menciona la conveniencia del agrupamiento natural, no se puede dejar de lado que el estudiante para estar bien ubicado en un centro educativo, debe de recibir todos los apoyos que requiere de acuerdo a sus características de aprendizaje, de ello depende en gran medida la ubicación del mismo.

- 3. Establecer un grupo de trabajo sobre educación inclusiva.** El objetivo del grupo consiste en que todas las personas implicadas en la escuela, se concienticen de que la comunidad escolar debe ser acogedora e inclusiva. Para lograr este objetivo, se requiere de un trabajo organizado, en el que diferentes subgrupos se encarguen de llevar a cabo acciones concretas, entre ellas:

- Obtener y ofrecer a los docentes, administrativos, padres de familia, alumnos, órganos de apoyo y a otros que lo requieran, información básica sobre el tema de la inclusión.
- Organizar y dirigir sesiones informativas sobre el tema.
- Elaborar un plan de trabajo con objetivos específicos que indiquen qué hacer para conseguir el funcionamiento de aulas inclusivas.

En este grupo de trabajo, debe haber participación de todas las partes: maestros, padres, alumnos, administrativos, especialistas y cualquier otro que sea parte de la comunidad escolar. Así mismo, que el producto del trabajo de estos grupos, debe reflejarse en la labor que se realiza en el aula, con todos los estudiantes.

4. Uso de la educación especial y demás recursos. Ainscow (2001) plantea, “Una característica de las clases que parecen más eficaces para estimular la participación de los alumnos es el modo de utilizar los recursos disponibles, en especial los humanos, para apoyar el aprendizaje” (p.99)

Como se mencionó anteriormente en el apartado “*Papel de la educación especial de cara a los nuevos retos*”, existen propuestas radicales en cuanto a que las escuelas de educación especial y las aulas que atienden programas especiales, deben desaparecer por completo, de manera que todo el personal y los recursos materiales y económicos de estos, se incorporen a las escuelas regulares para apoyar la Educación Inclusiva. Stainback y Stainback (2001), entre otros, avalan esta propuesta.

También, como se mencionó en dicho apartado, es criterio de las autoras, que las escuelas de educación especial, deben cumplir con su función de atender a aquellos estudiantes que requieren apoyos permanentes y prolongados, que no se benefician de la educación regular y sí de la especial.

Teniendo claro este panorama, de acuerdo con Blanco (2002), cada escuela y cada aula inclusiva, deben definir los apoyos que requieren (recursos humanos, materiales y económicos) para poder afrontar con éxito el desafío de atención a la diversidad. Dentro de estos recursos estarán por supuesto, profesionales de Educación Especial como parte del equipo, pero no como único recurso humano, ya que la atención a la diversidad requiere de profesionales en otros campos.

Siempre dentro de esta perspectiva, hay claridad de que la Educación Especial debe revisar y readecuar el rol y la función que está desempeñando, de manera que, además de atender a la población mencionada, apoye los programas de la escuela regular, en donde están muchos estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, para que en forma conjunta alcancen la meta de la Educación Inclusiva. Esta reformulación de la Educación Especial requiere el paso del enfoque tradicional al enfoque inclusionario. Para clarificar este aspecto, se transcribe a continuación la tabla de Gordon Porter (1990), que resume ambos enfoques.

Perspectivas alternativas sobre la práctica de la Educación Especial

Enfoque Tradicional	Enfoque Inclusionario
Se concentra en el estudiante	Se concentra en la clase
Asesoramiento del estudiante por un especialista	Examina factores de enseñanza/aprendizaje
Resultados de diagnóstico prescriptivos	Resolución de problemas de colaboración
Programa estudiantil	Estrategias para docentes
Ubicación en un programa adecuado	Ambiente adaptado y de apoyo en una clase común.

Fuente: Porter, G. (1997). *Elementos Críticos para Escuelas Inclusivas*. En S. Pijl, C. Meijer, & S. Hegerty, *Educación Inclusiva y Agenda Global* (pp. 68-81). Londres: Routledge. (p.6)

Dejando de lado el rol de la Educación Especial, en el aula inclusiva, los recursos materiales y económicos son importantes para que todos los estudiantes participen plenamente en la educación y tengan éxito en su aprendizaje. Es fundamental que la administración escolar reorganice sus recursos de manera que lleguen en forma equitativa a todas las aulas, tal como menciona Blanco (2002) “(...) es preciso que los gobiernos garanticen las condiciones básicas para el adecuado funcionamiento de todas las escuelas en términos de recursos humanos, materiales y didácticos” (p.49)

5. Nombramiento de la persona que actúe como coordinadora de apoyo. La misión del coordinador de apoyo, es trabajar en colaboración con otras personas del centro escolar para garantizar que sean satisfechas todas las necesidades de los estudiantes en el aula.

Trabajar en colaboración debe entenderse como la posibilidad del trabajo conjunto, en el cuál todos contribuyen a promover sistemas de apoyo y a adaptar la enseñanza a las necesidades individuales. En este proceso, ninguna parte debe asumir funciones de experto, supervisor o evaluador. (Stainback y Stainback, 2001)

Ainscow (2001) menciona al respecto: “Esto implica que el coordinador debe tener un sentimiento fuerte de seguridad personal. No debe ejercer una función de control, sino de guía para el resto del profesorado, en su intención de participar en actividades de desarrollo constructivo” (p.95)

Los educadores especiales que se integran en la educación general, son un buen recurso para asumir la tarea de animar y organizar el apoyo mencionado, de manera que en las aulas, todos los estudiantes se beneficien. Así mismo, otros profesionales como orientadores, psicólogos y maestros, entre otros, también pueden asumir este importante puesto.

Arnaiz (2006) y Stainback y Stainback (2001), subrayan como objetivo prioritario del facilitador de apoyo, el trabajo conjunto con el maestro de aula y con otro personal escolar, para promover las redes de apoyo naturales, de manera que se promueva la interdependencia entre iguales. Lo anterior es posible a través del aprendizaje cooperativo, del desarrollo de la amistad y cualquier otra acción que promueva en los estudiantes, la ayuda mutua. Otra función del coordinador de apoyo es actuar como facilitador de recursos, reforzando con ello, la labor del docente de aula. La consecución y coordinación de recursos incluye material, equipo, intervención de especialistas, compañeros tutores, voluntarios y cualquier otro que se requiera, teniendo siempre presente, que en su función de apoyo, no debe asumir la función de maestro de clase.

En este gran esfuerzo que implica el funcionamiento de las aulas inclusivas, los docentes son el pilar fundamental que promueve el cambio hacia la educación inclusiva, a la par y en coordinación, con todos los demás actores de la comunidad escolar, y apoyados como corresponde por la administración escolar central. Por ello, se habla en el apartado siguiente de la formación permanente del profesorado, como un medio de facilitar su trabajo en el aula inclusiva.

Formación permanente del docente como medio para realizar un trabajo efectivo en el aula

La Educación Inclusiva tiene entre sus retos, la formación permanente del docente. Esta ardua tarea debe ser considerada como un proceso de mejora de los centros educativos y de desarrollo profesional del maestro, que facilite la atención de todo el alumnado. La realidad del docente, que fue apartado para atender grupos homogéneos, requiere de una pronta atención en el área de formación, de manera que el nuevo contexto de trabajo, en donde se deben atender las características heterogéneas del alumnado, no sea un desafío que genere desconcierto y por qué no, rechazo. Por el contrario, el reto es promover, por medio de la formación, actitudes positivas hacia la atención de todos los estudiantes por igual (Arnaiz, 2003, p.222)

El **Temario Abierto sobre Educación Inclusiva** (2004) al respecto sostiene que:

“En tanto los sistemas avanzan hacia la inclusión, el desarrollo profesional se hace particularmente importante, dados los grandes y nuevos desafíos que han de enfrentar tanto los maestros de las escuelas comunes – que deben responder a una mayor diversidad de necesidades estudiantiles – como los educadores especiales – que ven que el contexto y foco de su trabajo cambia sobremanera” (p.44)

No se puede dejar de lado que la formación permanente de los docentes facilita en los centros educativos, la atención a la diversidad del alumnado, pero que esta, para convertirse en un elemento facilitador clave, debe ir acompañada (como se consigna en los capítulos I, II y III), de políticas educativas coherentes, de diseño y desarrollo adecuado del currículo, de recursos materiales y humanos, de flexibilidad organizativa y otros. La “Administración” tiene el deber de planificar la formación, y esta ha de responder tanto a los intereses del docente como a las necesidades del centro escolar.

Partiendo de propuestas hechas por Arnaiz (2003), Ainscow (2001) y algunas aportaciones de nuestra experiencia, se debe indicar que la formación de los docentes, es un proceso sostenido en el tiempo, que debe inducir al profesorado a reflexionar sobre una práctica en el aula y sobre el rol que debe desempeñar como agente de cambio y de innovación en la escuela. Por lo anterior, es recomendable que la capacitación se dé en el contexto en donde el docente enseña, así mismo es importante que la persona que imparte el taller o la charla, conozca ese contexto. Los docentes de un mismo centro escolar o de centros escolares vecinos, son un recurso importante en el proceso de formación. El trabajo colaborativo entre ellos puede proveer aprendizajes importantes. Transferir la teoría a la práctica en el aula, es de suma importancia.

Ainscow (2001) plantea: “Por más estimulantes que sean las actividades de formación permanente, es poco probable que surtan efecto a menos que los profesores reciban apoyo cuando intenten llevar a la práctica los nuevos enfoques aprendidos en el contexto de sus propias clases” (p.85)

La formación permanente que favorece la diversidad, debe considerar, además de lo expuesto, la promoción de valores y actitudes positivas, que ayuden a cada uno de los docentes en la construcción de su identidad profesional, misma que será parte en la construcción de un centro escolar para todos.

En el **Temario Abierto sobre Educación Inclusiva** (2004) se menciona “Los enfoques inclusivos se basan en un conjunto de actitudes y valores, así como de conocimientos y habilidades pedagógicas. Tanto

la formación inicial como en servicio deben, por tanto, ofrecer oportunidades de reflexión y debate sobre estas materias” (p.44)

El Informe **Resumen de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, Educación Inclusiva y Prácticas en el Aula** (2003, p.9), llama la atención en cuanto a que las actitudes positivas, no son por sí mismas suficientes para atender las diferencias en las aulas. Los docentes necesitan además métodos y materiales adecuados, tiempo disponible para formarse, destrezas adquiridas mediante la formación (nuevas tecnologías) y experiencia.

Partiendo de la información anterior, y reforzando con algunos aspectos del documento **Escuela para todos y todas**, de Save the Children (2002, s.p.) se resume a continuación, en qué consiste la formación permanente del docente:

- Es el reto de la Educación Inclusiva para lograr mejoras en el centro escolar y el desarrollo profesional de los docentes.
- Debe darse en la etapa de pre-servicio, como en servicio.
- Debe estar acompañada de aspectos políticos y administrativos que le den sustento.
- Debe ser permanente (como su nombre lo indica) y sostenida en el tiempo.
- Debe realizarse preferiblemente en el ambiente escolar.
- Debe estar incluida en la planificación escolar anual.
- Debe promover, la reflexión de la práctica en el aula, así como el rol que el docente debe desempeñar como agente de cambio y de innovación.
- Debe promocionar valores y actitudes positivas, que ayuden a la construcción de una identidad profesional, acorde con la filosofía de la Educación Inclusiva.
- Debe basarse en la resolución de problemas concretos, que fortalezcan la discusión, el diálogo y la práctica de aula.
- Debe dar la oportunidad de trabajo colaborativo, de manera que los docentes ensayen métodos nuevos, intercambien ideas, observen a otros profesionales en la práctica, entre otras cosas.
- Debe proveer el acceso a información, que promueva prácticas inclusivas en el aula.

Dotar a los docentes de conocimientos, habilidades y actitudes para que puedan atender adecuadamente a la diversidad, es un proceso lento y difícil, que requiere de mucho esfuerzo; no obstante, es una necesidad que debe ser abordada en forma inmediata, para poder dar respuesta a los nuevos desafíos.

Una vez analizada la necesidad de la formación permanente del docente, se hace indispensable retomar aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la implementación del currículo en el aula inclusiva.

La programación del aula

La programación del aula será entendida, como el elemento preciso para guiar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que con los ajustes correspondientes, permite la integración curricular de todos los alumnos. Responder a la diversidad de los estudiantes, requiere de ajustes y modificaciones en los elementos de la propuesta educativa, con la finalidad de que cada uno, con la mayor participación dentro del aula, consiga los objetivos propuestos. Este proceso debe mantener una alta correlación con el proyecto curricular de centro.

Es en el aula en donde se produce la concreción última del planteamiento curricular, por ello, la adecuación de la programación de aula a las necesidades de los alumnos, es una tarea docente que debe ser planificada antes de que se lleve a cabo y debe contemplar, tanto el currículo general del aula, como la adecuación de los elementos básicos del mismo, desde una perspectiva atenta a la diversidad (Arnaiz, 2003, p.210 y Arnaiz, 2006, p.119)

Blanco (1999) plantea: “Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales” (p.13) La meta por lograr, por parte de los docentes, es cómo pueden ellos organizar la enseñanza para todos los alumnos, sin dejar de lado las necesidades particulares de cada uno.

Por la relevancia que tiene el tema del currículo en este apartado, se retomará brevemente, a manera de recordatorio, algunos aspectos del currículo inclusivo, ya mencionados en capítulos anteriores y algunos puntos más, mencionados en el **Temario Abierto sobre Educación Inclusiva** (2004).

Currículo inclusivo es aquel que tiene las siguientes características:

- Se estructura y pone en práctica de tal forma que todos los alumnos puedan acceder a él.
- Es suficientemente flexible para responder a las necesidades de los alumnos, por ello, no debe prescribirse de manera rígida a nivel central.
- Administra y evalúa el progreso de manera que todos los estudiantes experimenten éxitos, tomando en cuenta los niveles de competencia.
- Toma en cuenta diversos estilos de aprendizaje y promueve aprendizajes significativos.

Arnaiz (2006) plantea:

(...)el currículo en el aula debería ser equilibrado, relevante y diferenciado, dando cabida a los diferentes procesos educativos que requiere la diversidad de alumnos escolarizados en ella. Se trata de establecer un currículo que no prime exclusivamente los conocimientos académicos, sino también otra serie de objetivos relacionados con aspectos de la vida adulta, tales como la socialización, las habilidades sociales y las amistades. (p.120)

Arnaiz (2003, pp. 210-211) menciona que la programación del aula incluye entre otros aspectos, la programación de las unidades didácticas de las materias que conforman el currículo. En estas unidades

el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser articulado y completo, y abarcar objetivos, contenidos, actividades, metodología y evaluación. Apoyada en otros autores (Escamilla 1993, Torres 1994, Westwood 1996, Arnaiz y Pérez 2001 y otros), plantea que el diseño de objetivos y contenidos de aprendizaje, debe ser necesariamente flexible, de esta manera, los objetivos básicos podrán ser accesados por todos los alumnos, y se plantearán objetivos específicos individuales para los alumnos que lo requieran, todos estos deben estar inmersos en las tareas que realiza todo el grupo para evitar el aislamiento y la segregación. La estructura organizativa del aula, por su parte, debe promover el equilibrio y la coordinación en la atención al grupo como tal y a los individuos que lo requieran dentro del mismo.

Se hace relevante tomar en cuenta en los objetivos, el desarrollo de las distintas capacidades (cognitivas, motrices, de desarrollo personal, de relaciones interpersonales y de inserción laboral) y la claridad en cuanto a lo que se quiere alcanzar y por qué vías de ejecución.

Los contenidos de aprendizaje por su parte, deben incluir no solo lo referido a conceptos, sino también lo relativo a procedimientos y actitudes, respondiendo también a la diversidad del alumnado.

Otra forma de atender la diversidad en el aula, es con el *diseño de actividades multinivel*. Este permite que cada alumno encuentre, con respecto al desarrollo, los contenidos y las actividades acordes con su nivel de competencia curricular, que estarán estructuradas por niveles de dificultad y permitirán diferentes posibilidades de ejecución y expresión.

Las *adaptaciones múltiples*, otro tipo de variación curricular, consisten en realizar simultáneamente varias modificaciones sobre un mismo elemento, se puede mencionar la adaptación de objetivos y contenidos, objetivos y contenidos diferentes o adaptar actividades. Estas adaptaciones buscan dar respuesta a las diferentes habilidades de los estudiantes.

En la planificación de la enseñanza, otro aspecto fundamental es la definición de la *metodología*. Esta debe favorecer la individualización de la enseñanza y tener en cuenta las necesidades de los alumnos. Para lo anterior se deben seleccionar técnicas y estrategias que beneficien a todos los estudiantes.

Los materiales utilizados para el desarrollo de las actividades, son también parte importante de la planificación. Deben ser diversos y accesibles para todos los estudiantes, quienes deben conocer por qué están en el aula, su valor y la importancia que tienen en el desarrollo de actividades.

Teniendo presente que los fines de la educación, contemplados en el currículo central, son los mismos para todos los estudiantes y que existe la posibilidad de que cada uno los construya de forma diferente, existen técnicas de aprendizaje que ayudan al profesor a adaptar el currículo a las necesidades de los alumnos, entre ellas la utilización de técnicas de aprendizaje cooperativo:

1. Maximizar la variación entre las características de los alumnos. Consiste en agrupar organizadamente a los alumnos con características diferentes, buscando siempre una relación positiva y una mejora en el aprendizaje. Para ello la experiencia debe ser planificada y los alumnos agrupados deben tener características diversas (género, etnia, habilidades de actuación, de comunicación y otras), de manera que se facilite el cumplimiento de lo programado.

Se sugiere no aislar a ningún alumno, empezar con grupos pequeños, rotar a todos los alumnos de manera que compartan con todo el grupo, guardar el equilibrio entre los alumnos muy comunicadores y los muy silenciosos y agrupar a los alumnos cuya capacidad para responder a las exigencias de la tarea, sea diferente.

2. Maximizar la interdependencia positiva. Ainscow (2001) menciona que en la interdependencia positiva “todos los miembros del grupo se sienten mutuamente conectados para la consecución de un objetivo común, de manera que, para que el grupo tenga éxito, todos los individuos tienen que lograr también el éxito” (p.101)

Una vez que el docente ha decidido la composición del grupo, se deben organizar las experiencias escolares para que los alumnos consigan los objetivos compartidos, se ayuden mutuamente y se habitúen a depender de los demás en el trabajo en grupo.

Se recomienda:

- a. Instruir al grupo de manera que considere que se requiere el esfuerzo de todos.
- b. Maximizar las interacciones durante la actividad.
- c. Buscar equilibrio entre las interacciones, fomentando estrategias para que todos participen.
- d. Buscar un lugar adecuado de manera que los alumnos puedan verse, compartir materiales y ayudarse.
- e. Proveer los materiales y la información de manera que tenga que ser compartida para lograr la meta común.
- f. Recompensar el buen trabajo del grupo, resaltando la ayuda mutua.
- g. Recoger habitualmente la información sobre el comportamiento del grupo, con el fin de guiar decisiones instructivas futuras.

3. Maximizar los logros individuales. En un grupo heterogéneo, uno de los propósitos de la instrucción es usar las diferencias de los alumnos para mejorar el aprendizaje de cada miembro del grupo. Esta regla se centra en capacitar a los estudiantes para que dominen el contenido instructivo, de manera que adquieran competencias en diferentes dimensiones y logren con ellas participar activamente en la vida fuera de la escuela.

Se sugiere:

- a. Anotar y recompensar los logros académicos individuales y del grupo. El éxito debe ser explicado, de manera que los alumnos comprendan que los objetivos de la lección son conseguir sus propios objetivos académicos y asegurarse de que los demás miembros del grupo también los alcancen.
- b. Centrarse en promover la cooperación, más que la competición.
- c. Variar la cantidad de lo que debe aprender cada alumno. Para ello los estudiantes pueden trabajar en diferentes partes de una actividad o recibir diferentes tareas dentro del grupo.

- d. Proporcionar ayuda para asegurar el éxito individual, especialmente identificando los errores para superarlos.
- e. Evaluar y controlar sistemáticamente el desempeño de cada alumno.
- f. Enseñar a los alumnos a que evalúen su propio aprendizaje.

Al finalizar este apartado, podemos afirmar que el trabajo que los docentes realizan en las aulas, determina en gran medida, la calidad en la práctica educativa, pese a que no está administrativamente en sus manos la posibilidad de hacer cambios sustanciales como la promulgación de políticas inclusivas, la reorientación de recursos y otros.

Como apoyo a la labor docente, el capítulo siguiente abarca elementos importantes sobre la fundamentación pedagógica para la atención a la diversidad en el aula.

Actividades de aplicación



- 1 Ilustre con un collage (cartel con recortes de revista, periódico, otros) las características que debe tener una aula inclusiva.



- 2 Resuma brevemente lo que construyó en el collage.



- 3 Suponiendo que usted pudiera dar las indicaciones precisas para que inicie el funcionamiento de un aula inclusiva, anote dos acciones precisas que deben ser realizadas con los estudiantes, con los docentes que atienden al grupo (uno o más como lo considere), con los padres y con el docente de apoyo



- 4 Como futuro docente, anote dos temáticas que le gustaría recibir, en su formación, para enriquecer sus conocimientos y experiencias en Educación Inclusiva. Anote el objetivo por el que desea conocer sobre el tema y dos actividades que usted sugiere que se lleven a cabo en el desarrollo de cada uno. Comparta la información con sus compañeros



- 5 Retome del apartado “La programación del aula”, la primera cita de Blanco (1999) y escriba tres acciones que usted eliminaría del esquema tradicional en la educación, para que efectivamente se dé respuesta a la diversidad.

Capítulo VI

Fundamentos de la mediación pedagógica para la educación de la diversidad en las aulas inclusivas

En este capítulo se pretende establecer los fundamentos pedagógicos de la educación para la diversidad en el aula inclusiva, de manera que el lector tenga las bases necesarias para el estudio del siguiente capítulo.

En el primer apartado, se hace un repaso por la educación tradicional, para introducir en el segundo los fundamentos de la educación renovada desde la perspectiva del constructivismo.

A lo largo del segundo apartado se rescatan elementos importantes, y por lo tanto, necesarios para el trabajo en el aula, tanto desde el punto de vista del abordaje pedagógico como de la evaluación para la educación de la diversidad.

Actividad de sensibilización



- 1** Lea, reflexione y analice en grupo. 1) La forma de enseñar de las dos docentes., 2) ¿Con cuál de las docentes se identifica usted?, 3) ¿Qué le sucedió al niño?, 4) ¿Qué haría usted respecto a la actitud del niño en su última clase?

Un niño

Una vez un niño fue a la escuela, él era muy pequeño y la escuela era muy grande. Una mañana, cuando llevaba poco tiempo en la escuela, la maestra dijo:

- ¡Hoy vamos a hacer un dibujo!

- ¡Bien! -pensó él.

A él le gustaba dibujar. Él podía hacer todas las cosas: leones, gallinas, trenes y barcos... Y tomó su caja de lápices y comenzó a dibujar. Pero la maestra dijo:

- ¡Esperen! ¡No es hora de comenzar!

Y él esperó hasta que todos estuvieron listos.

- ¡Ahora! -dijo la maestra- ¡vamos a dibujar flores!

- ¡Bueno! -pensó el niño. A él le gustaba dibujar flores, con lápiz rosa, naranja, azul. Pero la maestra dijo:

- ¡Esperen, yo les mostraré cómo se hace! ¡Así! -dijo la maestra. Y era una flor roja con tallo verde.

- ¡Ahora sí! -dijo la maestra- ¡Ahora pueden comenzar!

El niño vio la flor de la maestra y luego vio la suya. A él le gustaba más su flor que la de su maestra.

Pero no se lo dijo a nadie. Guardó su papel e hizo una flor como la de la maestra: roja, con el tallo verde.

Otro día, cuando el niño abrió la puerta de la calle, la maestra dijo:

- ¡Hoy vamos a trabajar con plastilina!

- ¡Bien! -pensó el niño. Él podía hacer todo tipo de cosas con plastilina: víboras y muñecos de nieve, elefantes; coches y camiones... Y comenzó a apretar y a amasar la bola de plastilina, pero la maestra dijo:

- ¡Esperen! ¡No es hora de comenzar!

Y él esperó hasta que todos estuviesen listos.

- ¡Ahora! -dijo la maestra- ¡nosotros vamos a hacer una vibora!

- Bien -pensó el niño. A él le gustaba hacer víboras. Y comenzó a hacer unas de diferentes tamaños y formas. Pero la maestra dijo:

- ¡Esperen! ¡Yo les mostraré cómo hacerla!. ¡Así! -dijo la maestra- ¡Ahora pueden comenzar!

El niño miró la viborita de la maestra. Entonces, vio las suyas. A él le gustaban más las suyas que las de la maestra.

Pero no se lo dijo a nadie. Amasó la plastilina en una gran bola e hizo una viborita como la de la maestra. Que era una viborita larga.

Y así siempre. El niño aprendió a esperar. Y a observar. Y a hacer cosas como la maestra. Y así él no hacía las cosas por sí mismo.

Entonces el niño y su familia se mudaron para otra ciudad. Y el niño fue a otra escuela que era más grande que la primera. El primer día, la maestra dijo:

- ¡Hoy vamos a hacer un dibujo!

- ¡Bien! -pensó el niño. Y esperó a que la maestra le dijera cómo hacerlo. Pero ella no dijo nada. Cuando se acercó al niño ella dijo: ¿Tú no quieres dibujar?

- ¡Sí! -dijo el niño- pero ¿qué vamos a hacer?

- ¡Yo no lo sé hasta que tú no lo hagas! -dijo la maestra.

- ¿Cómo lo haré? -pregunto el niño.

- ¿Cómo dices? De la manera que tú quieras.

- ¿Y de cualquier color? -preguntó él.

- De cualquier color -contestó la maestra- Si todos hiciesen el mismo dibujo y usasen los mismos colores, ¿Cómo podría saber yo quién hizo qué? ¿Cuál sería de quién?

- Yo no sé -dijo el niño... Y comenzó a hacer una flor roja, con el tallo verde.

Helen Buckley

La educación tradicional y las aulas inclusivas

La educación tradicional tiene sus bases en características de la teoría conductista propuesta por Skinner. La práctica de este enfoque educativo, ha tenido como resultado que en muchas ocasiones no se promueva la educación para la diversidad en las aulas regulares, al esperar que todos los estudiantes respondan al mismo estilo de enseñanza y aprendan de la misma forma.

No obstante se debe aclarar que la práctica educativa bajo el enfoque tradicional, no es la única responsable de que la educación para la diversidad en las aulas no haya sido una realidad, existen otros factores que la han incentivado. Entre estos se pueden mencionar: la formación docente, la falta de programas de educación permanente, la ausencia de condiciones físicas y materiales, y la actitud de las personas hacia a la diversidad, considerada ésta última por las autoras como relevante.

Algunos de los aspectos que caracterizan la práctica de la educación tradicional, según Solano (2001) son las siguientes:

- Las normas rígidas de comportamiento son consideradas su pilar fundamental.
- La base del aprendizaje son los conocimientos que se adquieren, generalmente, por repetición, memorización y ejercitación.
- La escuela es el lugar para reproducir el saber socialmente aceptado.
- Los estudiantes van a la escuela para que su maestra les enseñe, pues se parte de que no poseen conocimientos.
- En general se privilegia el modelo de un docente que es un transmisor oral de conocimientos y unos estudiantes, receptores pasivos, aunque muchos docentes variaron este modelo, haciéndolo más activo e interactivo.
- La enseñanza no toma en cuenta la realidad y el contexto del estudiante.
- La enseñanza está orientada al logro de conductas esperadas, porque son previamente definidas.
- El aprendizaje es el resultado de las conductas deseadas, aprendidas de manera permanente.
- El papel del entorno es determinante en el logro de las conductas deseadas, o sea del aprendizaje.
- Las conductas deben ser observables y medibles, para así poder ser objeto de “evaluación”.
- Los intereses de los estudiantes no son tomados en cuenta.
- La disciplina se controla mediante “castigos y premios”.

Las autoras consideran pertinente aclarar que los aspectos señalados acerca de la educación tradicional, no tienen carácter de crítica negativa, sino que son una simple enumeración de las características relevantes de la educación tradicional, mencionadas por otros estudiosos. Además, creen que es importante tener

presente que la educación tradicional ha dado buenos resultados en la generalidad de los estudiantes. También ha brindado apoyo educativo a estudiantes con diversidad funcional, en educación especial mediante técnicas de análisis conductual aplicado, así como en sesiones de terapia de lenguaje.

Actividad de mediación



- 1 Analice si en el Sistema Educativo de su país se promueve la práctica del enfoque de la educación tradicional. Así mismo, investigue si en las aulas se presentan elementos de una práctica pedagógica tradicional.

Fundamentos pedagógicos de la educación renovada

La educación renovada tiene sus orígenes en la perspectiva constructivista y las teorías cognitivas de aprendizaje, las cuales son consideradas, por las autoras, las bases pedagógicas para una verdadera educación para la diversidad en las aulas inclusivas.

También existen teóricos de otras corrientes filosóficas, diferentes a las que dan sustento al constructivismo y a las teorías cognitivas, que según el criterio de las autoras, dieron aportes importantes para la práctica educativa que promueve el respeto por la diversidad. Siguiendo a Picardo (2001), a continuación se mencionan algunos de estos pensadores y sus ideas:

- María Montessori y la pedagogía científica.
 - El maestro dirige la actividad de los niños, pero no enseña.
 - “(...)La libertad de los niños y su propia autoeducación”
 - El fin del aprendizaje es “(...)preparar al niño para la vida para enfrentarse al ambiente”(Not, 2000, citado por Picardo, 2001, p. 83)
- Ovidio Decroly y el método de la globalización (Centros de interés)
 - El método de la globalización es un medio para abordar la realidad y la innovación de la práctica pedagógica.
 - El respeto por los intereses del estudiante son la base.
 - El desarrollo del niño se da por experimentación.
- John Dewey y la escuela pragmática.
 - El aprendizaje se da haciendo; o sea, por medio de la práctica, de la experimentación (aprender haciendo).

- La escuela es considerada una institución social en la que se busca que el proceso pedagógico sea democrático.
- La enseñanza toma en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes.
- Paulo Freire y la pedagogía crítica.
 - La pedagogía crítica o del oprimido (de las poblaciones discriminadas, marginadas, excluidas), busca la liberación de estos.
 - La voz de los oprimidos tiene derecho a ser escuchada y tomada en cuenta.
 - La enseñanza busca la transformación social mediante el diálogo (acción-reflexión), entre el profesor y los estudiantes.

En este apartado se expondrán las ideas principales de algunos pensadores y sus teorías del aprendizaje, para luego dar énfasis a aspectos puntuales de sus teorías, considerados como principios pedagógicos de gran importancia para este trabajo.

El constructivismo y las teorías cognitivas

El constructivismo nace con la teoría de aprendizaje de Jean Piaget y la teoría de aprendizaje socio-cultural de Lev Vigotsky. Es enriquecido posteriormente por otras teorías cognitivas como la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Jerone Bruner, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y Joseph Novak.

Para Piaget (1975), desde la epistemología genética que influenció su teoría sobre el aprendizaje, al igual que de otros teóricos cognoscitivistas “(...)el aprendizaje es una reestructuración de ideas y percepciones y no simplemente, una reacción pasiva ante la estimulación y el refuerzo exterior”. (Solano, 2001, p. 62)

Piaget (1975) conceptualiza el aprendizaje como un proceso constructivo interno, en el cual la exploración y el descubrimiento en el procesamiento de la información son de vital importancia. De esta manera se da el proceso de equilibración, como resultado de la asimilación de la información nueva del exterior y su acomodación en las estructuras mentales, lo cual da como resultado un desequilibrio por medio del que se crean nuevas estructuras cognitivas. (Carretero 2004, Coll 1997, Méndez 1995, Pérez 2001, Picardo 2001, Pozo 1996, Solano 2001)

Desde su teoría socio-cultural, para Vygotski (1977) el contexto donde se desarrolla el individuo juega un papel preponderante para el proceso de aprendizaje. Él considera que el aprendizaje se reconstruye, que el estudiante posee un bagaje de conocimientos -conocimiento previo-, que se transforma al interactuar con el contexto y con las personas, y luego reconstruye. (Carretero 2004, Coll 1997, Pérez 2001, Picardo 2001, Pozo 1996, Solano 2001)

De acuerdo con Vygotski (1977), para que esto se lleve a cabo, debe haber cooperación e interacción social entre adultos y jóvenes -zona de desarrollo real y zona de desarrollo próximo-. De acuerdo con Sánchez (2006),

Vygotski sugiere que este aprendizaje es más eficiente cuando los niños son expuestos en forma consistente a la enseñanza en la zona de desarrollo próximo entendida como la extensión de conocimiento y habilidades que los estudiantes todavía no están listos para aprender por su cuenta pero que podrían aprender con ayuda de los profesores (p.25).

Desde esta teoría en la zona de desarrollo próximo el estudiante aprende con la ayuda de una persona con mayor conocimiento o experiencia, con el docente, mientras que la zona de desarrollo real se da cuando el estudiante logra resolver problemas de manera independiente sin el apoyo del docente. (Solano, 2001)

Los adultos –docentes- toman el papel de mediadores que facilitan procesos, mediante diferentes formas de apoyos, de manera que se den los andamiajes necesarios para que el estudiante aprenda y llegue a hacerlo de manera independiente. (Carretero 2004, Coll 1997, Pérez 2001, Picardo 2001, Pozo 1996, Solano 2001, Sánchez, 2006). Es decir, que el estudiante pase, por medio del andamiaje, de la zona de desarrollo próximo al la zona de desarrollo real.

Bruner (1982) es el pensador de la concepción del aprendizaje, conocida como teoría de la instrucción o aprendizaje por descubrimiento. Según esta teoría, el contexto de donde proviene el estudiante adquiere gran importancia, que la educación va más allá del proceso formal llevado a cabo en la escuela. (Méndez, 1995)

El docente es el encargado de la instrucción a través de la interacción con el estudiante, mediante una buena comunicación y un diálogo abierto, facilita estrategias para que este realice procesos cognitivos (la reflexión, la conceptualización, la reorganización perceptual y la resolución de problemas), de modo que explore alternativas y descubra soluciones a los problemas que se le presentan. (Carretero 2004 , Coll 197, Méndez 1995, Pozo 1996)

Por su parte, Ausubel (1978) y Novak (1977), en su teoría acerca del aprendizaje significativo, se cuestionan, por qué aprenden o por qué no aprenden los estudiantes, lo cual los lleva a explorar la estructura cognitiva del aprendiz, o sea, los estilos cognitivos (Méndez, 1995). Comentan acerca de la importancia de que el aprendizaje sea significativo, para que el estudiante en realidad aprenda. La clave de esto está en que el docente tome en cuenta el contexto y los conocimientos previos del estudiante, de modo que al organizar el material que va a presentar, este tenga el suficiente significado para él. De este modo se transforman los elementos inclusores mediante procesos (asimilación, diferenciación progresiva y reconciliación integradora) que llevan a que el aprendizaje sea significativo. (Carretero 2004, Coll 1997, Méndez 1995, Pozo 1996, Solano, 2001)

Pérez (2001), realiza una valiosa síntesis de los principios enunciados en las teorías citadas, cuando describe las fases y momentos del proceso de aprendizaje constructivista:

- Se inicia el proceso rescatando la experiencia previa de los estudiantes, relacionada con el contenido educativo por aprender.
- Se provocan situaciones de duda o conflictos cognitivos, en relación con los conocimientos o experiencias que tienen los estudiantes.
- Se fomenta la construcción y la reconstrucción el conocimiento. (Nueva conceptualización).
- Se provocan aplicaciones creativas del conocimiento y se valora la experiencia vivida (p.41).

La educación renovada y las aulas inclusivas

Como se mencionó anteriormente, poner en práctica los fundamentos y principios de la educación renovada, es de vital importancia para poder brindar una educación pertinente y de calidad para la diversidad del estudiantado en un aula inclusiva, razón por la cual, siguiendo a Solano (2001), se presentan a continuación algunos de los aspectos que caracterizan la práctica de la educación renovada:

- Se promueve la construcción del aprendizaje.
- La escuela es el lugar en donde los estudiantes, junto con los docentes, participan del proceso educativo.
- El aula es un espacio de cooperación entre los docentes y los alumnos.
- La enseñanza y el aprendizaje son concebidos como procesos activos de construcción de conocimientos.
- La relación entre la enseñanza y el aprendizaje es dialéctica.
- La realidad y la experiencia de los estudiantes son consideradas medulares para el proceso educativo.
- Los intereses y las necesidades de los alumnos son tomados en cuenta.
- El aprendizaje se construye en interacción con el entorno y con las personas que rodean al estudiante.
- El alumno logra un aprendizaje significativo, así como “aprender a aprender”.
- Los docentes parten del nivel de desarrollo de sus estudiantes, o sea de sus conocimientos previos.
- El docente promueve la participación de los estudiantes.
- El docente es un mediador del aprendizaje.
- Los estudiantes son partícipes de su propio proceso de aprendizaje.

Principios pedagógicos de la educación renovada, vitales para la educación de la diversidad

De las teorías analizadas se van a resaltar algunos elementos, que las autoras consideran son ejes que deben estar presentes, como principios pedagógicos, en la educación de la diversidad. Para hacer de las aulas espacios verdaderamente inclusivos, es necesario poner en práctica principios constructivistas y el enfoque de educación renovada.

Se llevará a cabo un breve análisis de algunos de estos elementos:

- Los conocimientos previos.
- La mediación.
- El aprendizaje significativo.
- La metacognición.
- La globalización.
- El trabajo cooperativo y colaborativo.
- El aprendizaje cooperativo y colaborativo.

1. Los conocimientos previos. El concepto de conocimientos previos surge desde la perspectiva constructivista. Los autores antes estudiados, definen este concepto de diferentes formas como: estructura mental previa (Piaget 1973, citado por Méndez 1995), zona de desarrollo próximo (Vygotski 1977, citado por Solano 2001), capacidad de pensar y elaborar códigos (Brunner 1987, citado por Méndez 1995), aspecto ya existente en la estructura cognitiva (Novak 1977 y Ausubel 1970, citados por Méndez 1995), conocimientos previos (Ausubel y Novak, 1989, citado por Solano, 2001).

Los conocimientos previos son aquellos que el estudiante posee acerca de una temática por estudiar, pueden provenir de informaciones adquiridas en el entorno social o de experiencias personales. Desde el punto de vista pedagógico, los conocimientos previos son útiles para el docente, primero, porque le indican el estado inicial del estudiante respecto de las experiencias de aprendizaje a las que se verá expuesto en clase y podrían ser evidentes con una evaluación inicial; segundo, porque le ofrecen un punto de partida desde la experiencia de sus estudiantes. (Carretero 2004, Coll 1997, Pérez 2001, Picardo 2001, Pozo 1996, Solano 2001). Por lo tanto, se parte de los conocimientos previos para construir un nuevo aprendizaje.

Coll (1990) citado por Coll (1997) indica con respecto a lo anterior:

(...)cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado de una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan una buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará, qué tipos de relaciones establecerá entre ellas (p.50)

2. El aprendizaje significativo. Las autoras consideran que el aprendizaje significativo es de gran importancia en el trabajo de mediación pedagógica, que se lleva a cabo hoy en día en las aulas de las escuelas. Lo anterior debido a que el mundo globalizado avanza de manera sorprendente y la educación en las escuelas continúa promoviendo el aprendizaje memorístico, ante esto, cualquier otro ambiente es más estimulante e interesante para los niños.

Un aprendizaje es significativo, cuando el estudiante puede relacionar al nuevo aprendizaje, por ser de su interés y basándose en sus conocimientos previos. Pozo (1996), indica lo siguiente acerca del aprendizaje significativo, “(...)un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores.” (p.211)

Ahora bien, para que el aprendizaje llegue a ser realmente significativo existen tres requisitos esenciales, con respecto al material o contenido por aprender y al mismo estudiante, estos son:

1. El material o contenido debe poseer significado en sí mismo, deben poseer un “(...)significado potencial...para que haya significado, el material debe estar compuesto por elementos organizativos en su estructura, de tal forma que las distintas partes de esa estructura se relacionen entre sí de modo no arbitrario” (Pozo, 1996, p.213). Para que los materiales estructurados lógicamente sean aprendidos de manera significativa, son necesarias dos condiciones más con respecto a la persona.
2. El estudiante debe hacer un esfuerzo por relacionar el nuevo aprendizaje; o sea, debe estar emocionalmente dispuesto a aprender. Esta es la primera condición respecto a la persona, para que el material adquiera significado. El estudiante debe tener una predisposición para el aprendizaje significativo. “(...)debe tener algún motivo para esforzarse(...) interesarse en relacionar o aprender significativamente un material” (Pozo, 1996, pp.213-214). En conclusión es una cuestión de actitud, si al estudiante no le interesa aprender, no lo va a intentar, por lo que se considera que se debe buscar la forma de motivarlo.
3. Es necesario que el estudiante tenga ideas inclusoras con las que pueda relacionar el nuevo contenido o aprendizaje, el aprendizaje significativo se da cuando se relaciona la información nueva con una idea inclusora que ya existe en la estructura cognitiva del estudiante. “En otras palabras, el aprendizaje significativo es producto siempre de la interacción entre un material y una información nueva y la estructura cognitiva preexistente” (Pozo, 1996, p.215).

3. La metacognición. La metacognición es definida por Araujo, y Clifton (2001), como lo que el estudiante sabe de lo que sabe. Es un grado de conciencia que este posee respecto de su forma de pensar (procesos y estados cognitivos) sobre los contenidos (estructuras). La conciencia es una característica de los seres humanos. La metacognición es esa misma conciencia especializada, que sirve para aumentar la eficacia de los aprendizajes. En varios momentos del aprendizaje, se debe estar consciente de lo que se está haciendo y aprendiendo, esta conciencia ayuda mucho al aprendizaje.

Partiendo de estas definiciones, se puede decir que las estrategias metacognitivas son las que se utilizan para “aprender a aprender”. El dominio de técnicas y estrategias de metacognición lleva a que el alumno logre ser un aprendiz autónomo, en otras palabras, una persona que es consciente de su aprendizaje, de lo que aprende, de cómo aprende, de cómo puede mejorar su propio aprendizaje y de cómo aplica lo aprendido.

La metacognición es el proceso por el cual se desmenuza la estrategia o pasos que se utilizaron para resolver un problema. O, de otra manera: es pensar sobre cómo se pensó para encontrar una solución ante un problema y de cómo aplicarlo en situaciones similares o diversas. El proceso de metacognición se desarrolla cuando el estudiante relaciona el conocimiento adquirido en una materia con otra -“puenteo” o “bridging”-.

4. La mediación. Como se ha venido desarrollando, es la educación contemporánea la que debe dar respuesta a la diversidad del alumnado. Por esto, es necesario que el docente deje de ser el que “enseña”, y pase a ser el que facilita, mediante un proceso de mediación pedagógica.

La mediación es definida por Pérez (2001) como,

(...)la intervención que realiza una persona para que otro aprenda, brindándole los mayores espacios de autonomía e independencia que sea posible(...)La mediación es el apoyo transitorio que ofrece una persona de mayor conocimiento a otra de menor conocimiento. (pp. 24-25)

La mediación es un proceso en el que participan los estudiantes junto con los mediadores. Siguiendo a autores como Hernández 2001, Pérez 2001, y Solano 2001, de esta relación se destacan aspectos importantes, como:

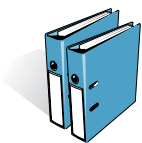
- El mediador puede ser cualquier persona que tenga mayor conocimiento.
- Los recursos didácticos pueden ser mediadores del aprendizaje.
- La mediación implica una interacción.
- El proceso de mediación empieza como una relación de apoyo colaborativo entre el mediador y el estudiante (andamiaje).
- El estudiante camina junto al mediador mientras logra ser autónomo y seguir, así construyendo su aprendizaje.
- Los estudiantes también pueden ocupar el lugar de mediadores entre sus compañeros. Esta es la mediación entre pares.

En el siguiente capítulo se estudiarán diferentes estrategias que promueven y facilitan la mediación pedagógica en el aula, como una forma de educar para la diversidad.

Actividad de mediación e investigación



1 ¿Qué tipo de docente, considera usted, se promueve en su país?



2 Investigue acerca de los términos andamiaje, zona de desarrollo real o actual y zona de desarrollo próximo. Luego relacione esos términos con la mediación.



3 Investigue acerca del papel de los estudiantes como mediadores (mediación entre pares).

5. El trabajo cooperativo y colaborativo. Desde la perspectiva constructivista los docentes, como mediadores o facilitadores, tendrán que orientar, guiar y mediar el trabajo grupal, de manera tanto cooperativa como colaborativa. La diferencia radica en el grado de estructuración organizativa y de mediación por parte del maestro. (Jordán, 2001)

El trabajo colaborativo se puede ver desde dos perspectivas diferentes, la primera, desde el punto de vista del trabajo colaborativo entre el profesorado de una institución educativa que brinda una educación para la diversidad; el segundo, desde el punto de vista del trabajo colaborativo entre los estudiantes en el aula inclusiva.

Es importante definir lo que es un grupo colaborativo, para así poder explicar el trabajo colaborativo, desde las dos perspectivas señaladas. De acuerdo con Parrilla (1996), citado por Arnaiz, et.al. (1999):

El grupo colaborativo, donde todos los componentes participan según sus habilidades en la toma de decisiones, y contribuyen en la medida de sus habilidades e intereses, de manera que todos son responsables de la calidad de lo producido por el grupo. En este tipo de grupo los lazos de amistad y cooperación existentes, la iniciativa individual de cada miembro y la mejor motivación hacia el trabajo lleva a una mayor productividad; asimismo, donde las frustraciones y las manifestaciones de agresividad son más bien infrecuentes. (p. 4)

Tomando en cuenta lo anterior y de acuerdo con Peña (s.a), Johnson y Johnson (1999) y Arnaiz, et.al. (1999), el trabajo colaborativo, consiste en que

- Se debe trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes.
- Los resultados obtenidos beneficien a todos los involucrados.
- Debe existir una interdependencia positiva entre los miembros, de modo que se asegure el triunfo de todos.
- Debe existir también una interacción proveedora, cuando los alumnos comparten los conocimientos que aprenden y escuchan de otros.
- Los miembros se autovaloran y mejoran su conocimiento.
- La responsabilidad individual está al servicio del equipo de trabajo.
- La distribución de tareas, hace referencia a la planeación, organización y reparto de acciones para resolver la tarea asignada.

De acuerdo con Arnaiz et. al. (1999), el trabajo colaborativo entre docentes, surge como una respuesta de apoyo entre los profesionales que trabajan en la educación para la diversidad. Se caracteriza por ser una forma de ayuda, de reflexión, de aprendizaje en equipo y de búsqueda de soluciones para la mejora de la mediación pedagógica.

Desde esta perspectiva, en el aula inclusiva, mediante el trabajo colaborativo entre los estudiantes, se promueve el logro de objetivos comunes. Por lo tanto, cada estudiante aporta sus conocimientos, sus experiencias y sus reflexiones a los demás miembros del grupo. Es importante aclarar que no significa repartir tareas, es el compartir y realimentar las tareas entre todos, sin que se convierta en una competencia negativa (Robles, 2004).

Ahora bien, para analizar el trabajo cooperativo, es necesario definir que es cooperación. De acuerdo con Caldeiro y Vizcarra (s.a.). Se comprende como una asociación entre personas que van en busca de ayuda mutua para llevar a cabo actividades conjuntas, para lograr un aprendizaje también mutuo, un aprendizaje cooperativo, como se analizará en el siguiente apartado.

De acuerdo con estas mismas autoras,

El trabajo cooperativo aumenta el rendimiento en el proceso de aprendizaje: los objetivos de trabajo autoimpuestos por los propios alumnos, potencian más el esfuerzo para conseguir buenos resultados que los objetivos impuestos desde el exterior. (p.3)

En este tipo de trabajo el docente tiene una mayor responsabilidad y participación en el proceso, pues es él quien integra de manera heterogénea los equipos de trabajo cooperativo, de manera que los miembros conozcan y aprovechen las capacidades y potencialidades de cada uno de los estudiantes que conforman el equipo. (Jordán, 2001 y Fabra, 2001)

6. El aprendizaje cooperativo y colaborativo. El aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo surgen como consecuencia del trabajo colaborativo y del trabajo cooperativo, respectivamente.

Consideramos pertinente exponer tres puntos de vista de diferentes autores acerca de la diferencia entre el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo.

Primero, para Hernández (2001), el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo se diferencian, en que:

En el primero se persigue que el trabajo de grupo motive (inyecte interactivamente interés, ánimo, responsabilidad). El papel, en este caso, es el de cooperar con el otro indirectamente en su motivación. El aprendizaje colaborativo va más al fondo, hace hincapié en lo cognitivo (Crook, 1998), es decir, el trabajo de grupo ayudará al estudiante (...)a:

- Desarrollar estrategias metacognitivas, de resolución de problemas, de organización mental y de educación de la voluntad.
- Generará habilidad para establecer y respetar reglas de convivencia.
- Permitirá tomar decisiones autónomamente y elegir vías de solución a sus problemas de aprendizaje y de otra naturaleza.
- Facilitará responsabilizarse de su aprendizaje. (p.29)

Por su parte, Jordán (2001), considera que “(...)toda mediación pedagógica debe apuntar hacia el aprendizaje cooperativo y colaborativo; de modo, que los estudiantes aprendan en grupo con los compañeros, mediados por esos mismos compañeros. Diferencia un aprendizaje de otro de la siguiente manera: (...) aprendizaje colaborativo: El más competente brinda ayuda al que más lo necesita... aprendizaje cooperativo: se trabaja y estudia en función de un objetivo común”. (p.83)

Por último, de acuerdo con Johnson y Johnson (1999), existen algunas características que diferencian notoriamente el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo. Cada uno representa un extremo del proceso de enseñanza – aprendizaje, que va de ser altamente estructurado por el profesor en el caso del aprendizaje cooperativo, hasta dejar la responsabilidad del aprendizaje principalmente en el estudiante, en el aprendizaje colaborativo.

De acuerdo con Caldeiro y Vizcarra (s.a.), el aprendizaje cooperativo implica un trabajo, el que los miembros del grupo se deben caracterizar por un comportamiento cooperativo, que conlleve una estructura cooperativa de incentivo, trabajo y motivaciones; en otras palabras, una relación de interdependencia positiva, en lo que respecta a las interacciones de alumno-alumno y alumno-profesor. Estas mismas autoras señalan que el aprendizaje cooperativo:

(...) favorece la integración de los estudiantes. Cada alumno aporta al grupo sus habilidades y conocimientos; esta quien es más analítico, quien es más activo en la planificación del trabajo o del grupo; quien es más sintético, facilita la coordinación; quien es más manipulativo, participa en las producciones materiales(...) el hecho no es dar o recibir ayuda lo que mejora el aprendizaje en el grupo, sino la conciencia de necesitar ayuda, la necesidad consciente de comunicarlo y el esfuerzo en verbalizar y tener que integrar la ayuda de quien lo ofrece en el propio trabajo. La retroalimentación es un elemento clave para explicar los efectos positivos del aprendizaje cooperativo. (pp. 4-5)

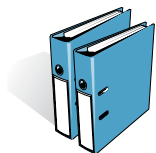
Díaz y Hernández (2002), aclara que el aprendizaje colaborativo se caracteriza por la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la mutualidad, entendida como la conexión, profundidad y bidireccionalidad que alcance la experiencia, siendo ésta una variable en función del nivel de competitividad existente, de la distribución de responsabilidades, de la planificación conjunta y del intercambio de roles. Son elementos básicos la interdependencia positiva, la interacción, la contribución individual y las habilidades personales y de grupo.

La diferencia entre ambos tipos de aprendizaje es mínima. Al respecto, el lector podrá ampliar sus conocimientos por sí mismo, mediante las estrategias que se estudiarán en el próximo capítulo.

Actividad de investigación



- 1 Investigue acerca del trabajo cooperativo y del trabajo colaborativo. Haga una búsqueda de bibliografía, analice lo encontrado y realice un cuadro comparativo con las diferencias y las semejanzas entre ambos conceptos.



- 2 Investigue acerca del aprendizaje cooperativo y del aprendizaje colaborativo, luego realice un cuadro comparativo con diferencias y semejanzas, tal como lo hizo en su primera actividad.

La evaluación educativa para la educación de la diversidad en la Educación Inclusiva

Desde el punto de vista de la educación para la diversidad, la evaluación ocupa un lugar de gran importancia. Se debe ser claro en su puesta en práctica, debido a que esta debe ser congruente con la mediación pedagógica y precisa para brindar respuesta a las necesidades educativas derivadas de la diversidad del estudiantado. (Escalante, 2002)

La evaluación debe apoyar la enseñanza renovada, mediante prácticas pedagógicas inclusivas, dirigidas a la diversidad del alumnado. Las prácticas de evaluación deben ser coherentes con la estrategia de atención educativa a la diversidad: “(...)y correlativamente, una evaluación “inclusiva” es uno de los ingredientes e instrumentos prioritarios para poder llevar a la práctica una enseñanza adaptativa”. (Coll, Martín y Onrubia, 2001, p.11)

La evaluación como parte integral del proceso educativo

Es importante recordar los conceptos vitales de las funciones de la evaluación: la evaluación formativa y la evaluación sumativa y su relación con la Educación Inclusiva.

Para Gronlund y Linn (1990), la evaluación sumativa es la que se utiliza para determinar el logro de los objetivos planteados, para asignar una calificación y para promover de año. Si esta evaluación es tomada únicamente para este propósito señalado, no promueve el respeto por la diversidad del alumnado, pero si sus resultados son utilizados para mejorar la mediación pedagógica en el aula, esta enriquecería el proceso educativo respondiendo de esa forma a las necesidades de todos los estudiantes.

En lo que respecta a la evaluación formativa, Gronlund y Linn (1990) señalan que es aquella que provee de realimentación continua tanto al estudiante como al docente respecto a los logros y necesidades de aprendizaje. A los estudiantes les hace ver sus éxitos y sus dificultades y así buscar y recibir apoyo en las mismas. Mientras que al docente le brinda información importante para que modifique su mediación pedagógica y para brindar apoyo, según las necesidades particulares de la diversidad del los estudiantes a su cargo.

La evaluación como estrategia inclusiva para la educación de la diversidad, tiene sus fundamentos en la perspectiva constructivista (Esquivel, 2008), específicamente en las teorías constructivistas. Para Hernández (2004b), la evaluación cualitativa desde la perspectiva constructivista “(...)conduce a definir el acto evaluativo como participación de sus actores a fin de conseguir un desarrollo cognitivo y una autorrealización como humanos”. (p.29). Así mismo, la misma autora sugiere sustituir el adjetivo cualitativa por el de constructivista. En el presente texto se utilizarán indistintamente de los dos conceptos.

La evaluación ha sido utilizada tradicionalmente como “(...)el filtro determinante del éxito o fracaso escolar, muchas veces lejos de la determinación de los verdaderos aprendizajes adquiridos” (Esquivel, 2008, p.4). Esta concepción se ha mantenido, a pesar de que el propósito de la evaluación es la valoración del aprendizaje y de la actividad didáctica del maestro, a partir de la cual se pueden implementar mejoras en el proceso de mediación pedagógica en el aula y el estudiante tiene la oportunidad de analizar sus logros. La evaluación tiene, entonces, una función pedagógico-didáctica.

La función pedagógico-didáctica tiene un carácter integrador. Incorpora la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en un todo. Una forma de resaltar esta función es el empleo de la evaluación formativa, la cual da énfasis a la caracterización cualitativa y dinámica de los aprendizajes.

Desde la función señalada, cabe recordar lo mencionado por Quinquer (2000), respecto de la concepción de evaluación “(...) como un instrumento de comunicación que facilita la construcción de los conocimientos en el aula”. (p.13)

La evaluación del aprendizaje y la educación para la diversidad

La evaluación preponderante está más cerca de la “cultural del test” que de la “cultura inclusiva”, requisito indispensable para poder ofrecer una estrategia de enseñanza adaptativa, mediante la cual se brinde apoyo a todo el estudiantado, como respuesta a sus características y necesidades educativas particulares. (Coll, Martín y Onrubia, 2001)

De acuerdo con estos mismos autores, para ofrecer una evaluación que brinde una respuesta pertinente a la educación para la diversidad, de modo que la función de la evaluación sea fundamentalmente pedagógica, es necesario adoptar criterios de planificación y desarrollo, tanto con respecto a la evaluación misma como a la utilización de sus resultados:

- Priorizar la función pedagógica de la evolución de los aprendizajes. Al contrario de la evaluación exclusiva, en la evaluación del aprendizaje necesaria para la educación de la diversidad, se deben usar los resultados de la evaluación del desempeño de los estudiantes como elemento fundamental de la evaluación del proceso de mediación pedagógica.
- Reforzar el valor regulador, formativo y formador, de la evaluación de los aprendizajes. Para que la evaluación de los aprendizajes cumpla con el fin de mejorar la mediación pedagógica en el aula, esta debe ser reguladora de dicha mediación, lo que implica un carácter formativo y formador del acto educativo.
- Recuperar y reforzar la función pedagógica de la evaluación sumativa de los aprendizajes. La función pedagógica de la evaluación sumativa es un eslabón muy importante para lograr una evaluación realmente inclusiva. Los resultados deben ser utilizados para regular proactivamente los procesos de mediación pedagógica, de modo que esta sea mejorada, y para que los estudiantes aprendan formas de autorregulación y control de su propio aprendizaje.
- La búsqueda de una mayor coherencia y continuidad entre las decisiones de orden pedagógico y de orden social asociadas a la evaluación de los aprendizajes. La evaluación debe ser, en primer lugar, un instrumento que permita regular y adaptar los procesos de mediación pedagógica y, en segundo lugar, un medio que permita tomar decisiones de manera coherente y continua acerca de la promoción, acreditación y titulación de los estudiantes.
- La autonomía de los centros y de los profesores en la planificación y desarrollo de la evaluación de los aprendizajes. Acerca de esto Coll, Martín y Onrubia (2001) señalan que:

(...)una evaluación al servicio de la adaptación de la enseñanza a las características y necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas requiere un alto grado de autonomía de los centros y del profesorado sobre la planificación y el desarrollo de la acción evaluativa y sobre las decisiones, tanto pedagógicas y didácticas como de acreditación, asociadas a sus resultados. (p.16)

La evaluación auténtica

La evaluación auténtica viene a ser una forma de evaluación alternativa que busca ser un instrumento para mejorar la mediación pedagógica, a la vez que se da respuesta a las características y necesidades de la diversidad de la población estudiantil.

Su objetivo es perfeccionar la calidad de los aprendizajes de modo que todos los estudiantes aprendan. Para que esto sea una realidad, la evaluación debe ser vista como parte del proceso educativo, de modo que realmente tanto la mediación pedagógica como el aprendizaje de los estudiantes. Condemarín (2000), menciona lo siguiente con relación a esto,

(...)permite regular los aprendizajes; es decir, comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos(...)más que medir o juzgar una experiencia de aprendizaje, permite intervenir a tiempo para asegurar que las estrategias y los medios utilizados en la formación, respondan a los objetivos planteados, a las características de los alumnos y al contexto donde ocurre el aprendizaje, con el fin de que éste sea una experiencia exitosa. (p.18)

Las bases teóricas que fundamentan la evaluación auténtica son: la teoría del esquema, la perspectiva ecológica o sociocognitiva y el constructivismo.

De acuerdo con Condemarín (2000), existen características y principios de la evaluación auténtica importantes de mencionar, debido a la temática estudiada en este texto. Se describen seguidamente:

- Es un proceso colaborativo y multidireccional. El docente no es el único responsable de evaluar, sino que la responsabilidad es compartida con los estudiantes. Los alumnos participan autoevaluándose y haciendo evaluación mutua y coevaluación.
- Se diferencia evaluación de calificación. Para la evaluación alternativa, el acto evaluativo deja de ser concebido como un acto exclusivamente de medición. Aunque no descarta el uso de pruebas, se opone a que estas sean la única y más importante fuente de información.
- Está centrada en las fortalezas de los estudiantes, más que en sus debilidades, de modo que se refuerzan diferentes aspectos alrededor de ellos, tales como: sus conocimientos previos, sus competencias, sus desempeños, su autoestima, su creatividad, sus propósitos y sus proyectos personales.
- Favorece la equidad educativa. Respeta la diversidad del alumnado y del contexto del que este proviene para responder a sus necesidades educativas. De acuerdo con Condemarín (2000), la evaluación auténtica,

(...)constituye una respuesta a la pregunta de cómo lograr que todos los estudiantes aprendan a partir de la diversidad, y pretende regular las situaciones de aprendizaje, los medios de enseñanza, adaptación de horarios, organización de grupos, etc., en función de las necesidades de los alumnos, considerando que no todos ellos tienen las mismas representaciones, los mismos recursos, o las mismas estrategias para resolver los problemas. (p.33)

Dentro de las tendencias evaluativas integradas a la propuesta de evaluación auténtica que menciona la misma autora, se encuentran:

- La evaluación situada o contextualizada, que toma en cuenta el contexto. Recopila la información del estudiante en interacción con el aprendizaje y su entorno.
- La evaluación dinámica, que se basa, en primer lugar, en los andamiajes brindados a los estudiantes en el proceso de mediación (zona de desarrollo próximo); así mismo, estimula la actividad cooperativa en el proceso educativo. Para Hernández (2004b), la evaluación, además de ser dinámica, es participativa e interactiva.
- La evaluación formativa, propone dar respuestas a las necesidades particulares de todos los estudiantes, para que logre el dominio de ciertas capacidades. Por lo tanto, supone ser un medio permanente para incrementar la calidad de los aprendizajes.
- La evaluación del desempeño, que plantea la evaluación de los estudiantes por medio de situaciones de aprendizaje significativas y contextualizadas, demostradas mediante la creación de respuestas o productos.

La evaluación del desempeño y la educación para la diversidad

La evaluación del desempeño tiene fundamento en la perspectiva socio-constructivista. Valora el aprendizaje construido por los estudiantes dentro del proceso de mediación pedagógica. Con respecto a lo anterior, Esquivel (2008), presenta la siguiente definición de evaluación del desempeño, elaborada con base en varios autores (Wheeler y Haertel, 1993 y Swanson, Normann y Linn, 1995).

Es un enfoque en el que los estudiantes deben ejecutar tareas, mostrar ejecuciones o resolver problemas, en vez de, simplemente, proveer respuestas marcadas, escritas u orales de una prueba. El desempeño se juzga contra criterios preestablecidos y de naturaleza múltiple. Enfatiza la evaluación de conocimientos y habilidades complejas y de alto nivel de pensamientos, en un contexto del mundo real, en que se emplean estos conocimientos y habilidades. Emplea diversos instrumentos y medios que requieren un tiempo sustancial de parte de los estudiantes para completarla. (p.10)

El mismo autor destaca los siguientes aspectos, los cuales se consideran importantes para la temática de este libro:

- Los estudiantes son protagonistas del proceso, quienes realizan las tareas, muestran sus logros y resuelven problemas.
- Los criterios para valorar el trabajo del estudiante son establecidos previamente.

- Los conocimientos y habilidades evaluados son complejos.
- Los trabajos asignados se consideran pertinentes. Están contextualizados con respecto al estudiante y a su entorno.
- El tiempo que requiere el estudiante para realizar los trabajos asignados es coherente con sus necesidades.

La evaluación del desempeño llama la atención hacia condiciones importantes para el proceso educativo que promueve la educación para la diversidad, entre los que se pueden señalar: el docente es un facilitador del aprendizaje, la evaluación es parte del proceso de mediación pedagógica, se promueve la adaptación del currículo según sus resultados, es significativa para el estudiante, entre otras.

Entre los medios e instrumentos señalados por Esquivel (2008) como útiles y pertinentes para la práctica pedagógica en el aula, se mencionan:

- La observación.
- Las muestras de desempeño.
- Las pruebas.
- Las tareas o los proyectos.
- Las exposiciones.
- Los portafolios.
- Las rúbricas.

La evaluación como un proceso democrático

Para que una práctica pedagógica sea considerada democrática, se debe tener la posibilidad de reflexionar sobre ella. Desde el punto de vista de la evaluación, los docentes deben ser capaces de evaluar y someter a análisis las evaluaciones diseñadas y realizadas por ellos. En este análisis de las actividades, las técnicas, los medios, los instrumentos y los criterios de evaluación utilizados por los docentes, deben participar los estudiantes con libertad y respeto, quienes además, deben participar en la elaboración algunos de estos. (Batalloso, 2000)

Lo anterior señala que, si se desea que la práctica evaluativa en las aulas sea realmente democrática, con fines humanos y educativos, deben regirse por los principios (Batalloso, 2000), que se desarrollan seguidamente:

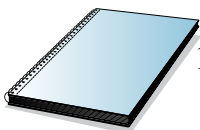
- *El principio de transparencia.* Este principio promueve el respeto ante el derecho del estudiante a estar completamente informado acerca de su proceso educativo, especialmente de la parte evaluativa del mismo, en cuanto a: criterios de evaluación, tipos y momentos de evaluación, tipo de instrumentos, valor de ellos dentro de la globalidad de la calificación. Así mismo, ofrecer la posibilidad al estudiante de aprender de sus errores y subsanarlos.
- *El principio de motivación.* Este principio se refiere al “(...)tipo de relaciones psicosociales que el profesor establezca con sus alumnos y la calidez afectiva y la comprensión empática que se genere(...) un profesor cercano, alegre sencillo y sincero facilita más el aprendizaje(...) (Batalloso, 2000, p.53)
- *El principio de participación y de negociación.* Este principio hace referencia a la posibilidad de que los estudiantes asuman responsabilidades y compromisos, poco comunes en la educación tradicional, pero muy necesarios en la educación democrática. Lo anterior les haría crecer como personas, construyendo su identidad y un buen autoconcepto.

Batalloso (2000), formula las siguientes interrogantes, vitales en la temática de este libro, “¿Podemos concebir una evaluación democrática sin justicia? ¿En qué consiste la justicia educativa: en dar a cada alumno lo que necesita? (p.53). Según Batalloso (2000), para dar respuesta a estos cuestionamientos, la evaluación debe ser concretada como una experiencia democrática y construida como una práctica justa. Se debe procurar el cumplimiento de los siguientes aspectos:

- El aumento en la sensibilidad y comprensión por los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje.
- La promoción de métodos cooperativos en la mediación pedagógica del aula.
- La garantía de un trabajo en equipo entre los profesores.
- La apertura permanente ante el error y la necesidad de enmendarlo.
- La apertura a escuchar y aceptar las evaluaciones que los estudiantes realizan de sus docentes y, por lo tanto, de su acción pedagógica.

En el próximo capítulo se ampliará el tema de la evaluación para la educación de la diversidad en el aula inclusiva, mediante estrategias evaluativas cooperativas y constructivistas.

Actividad de reflexión



- 1 Lea detenidamente la historia “Olimpiadas especiales”.

Olimpiadas especiales

Hace unos años, en las olimpiadas para personas con discapacidad de Seattle, nueve participantes con deficiencia mental, se alinearon para la carrera de los cien metros planos.

A la señal, todos partieron, no exactamente disparados, pero con deseos de dar lo mejor de sí, terminar la carrera y ganar el premio. Todos, excepto un muchacho, que tropezó en el piso, cayó y comenzó a llorar... Los otros ocho escucharon el llanto, disminuyeron el paso y miraron hacia atrás. Vieron al muchacho en el suelo, se detuvieron y regresaron... ¡Todos!

Una de las muchachas, con síndrome de Down, se arrodilló, le dio un beso y le dijo: “Listo, ahora vas a ganar”.... Y todos, los nueve competidores entrelazaron los brazos y caminaron juntos hasta la línea de llegada.

El estadio entero se puso de pie y en ese momento no había un solo par de ojos secos. Los aplausos duraron largos minutos, las personas que estaban allí aquel día, repiten esa historia hasta hoy.

¿Por qué? ... Porque en el fondo, todos sabemos que lo que importa en esta vida, más que ganar, es ayudar a los demás para vencer, aunque ello signifique disminuir el paso y cambiar el rumbo.

Porque el verdadero sentido de esta vida es que... TODOS JUNTOS GANEMOS, no cada uno de nosotros en forma individual.

Ojalá que también seamos capaces de disminuir el paso o cambiar el rumbo, para ayudar a alguien que en cierto momento de su vida tropezó y que necesita de ayuda para continuar, y sobre todo que esto no sea un proyecto individual, sino colectivo, entre todos seguro que podemos...

Marcelo Colussi

<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=71414>



- 2 Reflexione junto con un grupo de compañeros acerca de la lectura “Olimpiadas especiales”. ¿Cree usted que hubo trabajo cooperativo o colaborativo? ¿Produjo la situación algún tipo de aprendizaje?

En el aula inclusiva, que promueve la educación para la diversidad, se debe estimular una práctica docente que propicie la actividad constructiva del alumno, el aprendizaje significativo, la autonomía para aprender y el trabajo cooperativo. La evaluación tendrá que ser parte de y acorde con todo lo anterior, tomando en cuenta las peculiaridades de cada estudiante.

Las autoras consideran que promover un proceso educativo que cumpla con las perspectivas señaladas en este capítulo es lo más conveniente para el crecimiento integral de los estudiantes, dentro del marco de la Educación Inclusiva; pero, están conscientes de que en los países de la Región, esto es una tarea que requiere de un esfuerzo conjunto, que debe responder al contexto de cada país.

La realidad en las aulas, en las que hay un incremento en la cantidad de estudiantes, por atender, gran cantidad de materias por impartir, objetivos y contenidos que cubrir de manera obligatoria, así como una mayor diversidad de estudiantes con características y necesidades educativas, dificulta las acciones de la Educación Inclusiva. Sin embargo, estas dificultades no deben ser excusa para promover una educación que respete la diversidad.

Actividad de mediación e investigación



- 1 Responda de forma justificada las siguientes preguntas: a) ¿Se puede promover un aprendizaje significativo desde el enfoque tradicional de la educación?. b) ¿Promueven los planteamientos educativos (pedagógicos y evaluativos) en su país, a una educación tradicional o a una educación renovada?. c) ¿Qué tipo de evaluación promueven los planteamientos educativos, en su país?. d) Posee la práctica evaluativa en su país, características de una evaluación auténtica y democrática?. e) Se practica en las aulas de su país, la evaluación del desempeño?. f) ¿Considera usted que en su país el Sistema Educativo y los docentes están preparados para poner en práctica una evaluación para la educación de la diversidad? Explique.



- 2 Investigue si en las escuelas de su país se pone en práctica en el trabajo pedagógico del aula, los siguientes elementos analizados en este capítulo: conocimientos previos, mediación, aprendizaje significativo, metacognición, globalización, trabajo cooperativo y colaborativo, aprendizaje cooperativo y colaborativo.

Capítulo VII

Estrategias de mediación pedagógica para la educación en la diversidad en las aulas inclusivas

El presente capítulo tiene como propósito brindarle a los futuros docentes herramientas para hacer de las aulas espacios donde se dé una educación con el respeto a la diversidad.

En la primera parte se presentan diferentes estrategias de mediación para la educación en la diversidad. Entre estas se contemplan estrategias globalizadoras; organizativas; de trabajo y aprendizaje colaborativo; democráticas; de trabajo y aprendizaje cooperativo; constructivistas; metacognitivas; entre otras.

En la segunda parte se proponen estrategias de evaluación educativa para la educación en la diversidad, tales como: estrategias cooperativas, estrategias cualitativas, técnicas para la evaluación formativa e instrumentos para la evaluación del desempeño.

Actividad de sensibilización

Estrategia

Había una ciega sentada en la calle, con una taza y un pedazo de cartón, un letrero escrito con tinta negra, que decía: “POR FAVOR AYÚDEME SOY CIEGA”

Un creativo de publicidad que pasaba frente a ella, se detuvo y observó unas pocas monedas en la taza. Sin pedirle permiso tomó el cartel, le dio vuelta, tomó un marcador negro que él llevaba y escribió otro anuncio. Volvió a poner el pedazo de cartón sobre los pies de la ciega y se fue.

Por la tarde, el creativo volvió a pasar frente la ciega que pedía limosna; su taza estaba llena de billetes y monedas. La ciega reconoció sus pasos y le preguntó si había sido él quien había escrito su cartel. También lo interrogó acerca de lo que había escrito. El publicista le contestó: -Nada que no sea tan cierto como tu anuncio, pero con otras palabras. Sonrió y siguió su camino.

El nuevo mensaje decía: “HOY ES PRIMAVERA Y YO NO PUEDO VERLA”

Cambiamos de estrategia cuando no nos sale algo, y veremos que el resultado puede ser mejor de esa manera. Nadie puede ser esclavo de su identidad: cuando surge una posibilidad de cambio, hay que cambiar. Las masas humanas más peligrosas son aquellas en cuyas venas ha sido inyectado el veneno del miedo.... del miedo al cambio. CAMBIA DE ESTRATEGIA

<http://bloghotpoint.blogspot.com/2008/06/estrategia.html> (modificado)



- 1 Analice la importancia de explorar diferentes estrategias de mediación en el aula. Investigue como impactaría a los estudiantes en cuanto a rendimiento académico y en los ámbitos emocional y social.

Entre las estrategias más comunes, para la educación en la diversidad se encuentra la aplicación de adecuaciones al currículo, también conocidas como adaptaciones curriculares individuales o múltiples.

Calvo y González (1993), señalan que entre estas estrategias se encuentran las medidas de carácter general y las medidas de carácter específico. Entre las primeras se encuentran la acción tutorial y orientadora, el refuerzo educativo y la optatividad u opcionalidad. Entre las segundas, se pueden identificar la permanencia de un año más en un ciclo o curso, la reducción de un año en la escolaridad, la adaptación curricular y la diversificación curricular.

Por su parte, Arnaiz, (1999, 2003, 2006), indica que las medidas para la atención a la diversidad son: la acción tutorial, la tutoría entre iguales, el refuerzo pedagógico, las adaptaciones curriculares, el espacio de opcionalidad, los programas de diversificación curricular, la agrupación flexible y por multiedad, el uso de la tecnología de la información y la comunicación (TIC's) y el diseño de actividades multinivel.

Rodríguez (s.a.), indica acerca de la existencia de medidas para la atención a la diversidad, tres ámbitos: el ámbito estructural, el ámbito de intervención educativa y el ámbito curricular. Por otro lado, establece que las medidas pueden ser a nivel de centro, las que suponen la toma de decisiones en cuanto a la organización de la institución educativa; también, pueden darse en el aula, desarrolladas por los docentes. Esta última las divide en medidas ordinarias y extraordinarias.

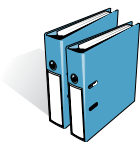
Como medidas ordinarias establece: la coordinación del equipo docente, la evaluación inicial, las juntas de evaluación, la acción tutorial y orientadora, el refuerzo educativo, los agrupamientos flexibles y la optatividad. En cuanto a medidas extraordinarias: la permanencia por un año más, la reducción de un año, el plan de compensación educativa, las adaptaciones curriculares individuales, los programas de diversificación curricular, y los programas de garantía social.

La organización, la metodología y la evaluación que utilizan los docentes en sus aulas, están en directa relación con la concepción que ellos tengan acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas hacen referencia a la manera de agrupar y distribuir al alumnado en el aula, en el año, en el nivel o en el ciclo; a la manera como se presentan los contenidos, a la forma de plantear las actividades, a los criterios para elegir los materiales y los recursos curriculares, a la forma de evaluar el proceso, entre otros. Si el profesorado tiene claridad con respecto a la heterogeneidad del estudiantado, buscará planteamientos organizativos, metodológicos y evaluativos que den respuesta a la diversidad, tales como los que se plantean en los siguientes apartados.

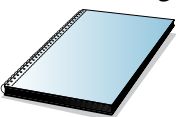
Actividad de investigación



1 Anteriormente fueron mencionadas varias medidas para la atención de la diversidad, según Arnaiz (1999, 2003, 2006), Calvo M. y González, F. (1993), Rodríguez (s.a.). En grupos deben buscar información bibliográfica acerca de estas medidas



2 De acuerdo con las medidas indagadas, investigar si existen experiencias de su aplicación en escuelas de su país.



3 Seguidamente, cada grupo debe compartir la información con el resto de los compañeros del aula.

Estrategias de abordaje educativo para la educación en la diversidad

Las estrategias del abordaje educativo para la educación en la diversidad, se refieren a las estrategias de mediación pedagógica, estas incluyen tanto las estrategias metodológicas como las estrategias y procedimientos de evaluación.

De acuerdo con el Ministerio de Educación y Cultura de España, las estrategias metodológicas,

Son el punto de fusión entre los objetivos y los contenidos. Por ello no existe un método mejor que otro en términos absolutos, la “bondad” de los métodos depende de la situación concreta a la que se deseen aplicar: nivel educativo, área curricular, situación de aprendizaje(...) En términos relativos, una estrategia metodológica es más adecuada cuanto más se ajusta a las necesidades y maneras de aprender del alumnado. (s.a, p. 1)

En los siguientes apartados se estudiarán algunas estrategias de mediación pedagógica, por medio de las cuales, se convierte el salón de clase en una verdadera aula inclusiva, donde se educa a los estudiantes con respeto a su diversidad.

Estrategias globalizadoras para la educación en la diversidad

Las estrategias metodológicas globalizadoras para la educación en la diversidad parten del principio metodológico de la globalización, estudiado en el capítulo anterior.

Algunas opciones metodológicas globalizadoras son: los centros de interés, el método de proyectos, el aprendizaje cooperativo, la motivación en el aula y la disciplina en el aula. De ellas, se analizarán en este apartado, únicamente las dos primeras; el aprendizaje cooperativo será abordado más adelante de manera exclusiva. Con respecto a la motivación y a la disciplina en el aula únicamente se darán algunas recomendaciones.

1. Los centros de interés. La estrategia globalizadora de los centros de interés es una propuesta pedagógica que da respuesta a las necesidades e intereses de los alumnos. El punto de partida de esta estrategia son, entonces, las necesidades físicas, intelectuales y sociales, como una forma para motivar al estudiante. (Ministerio de Educación y Cultura de España, s.a.)

De acuerdo con el Ministerio de Educación y Cultura de España, los centros de interés se desarrollan a partir de cuatro grandes necesidades del ser humano: alimentarse, protegerse, defenderse y actuar y trabajar solidariamente. Los niños desde pequeños relacionan estas cuatro grandes necesidades con otros intereses, tales como: los animales, las plantas, la naturaleza, las sociedades, las civilizaciones y las culturas, entre otros.

Esta estrategia globalizadora, activa y centrada en el interés del estudiante, “(...) parte de lo simple para llegar a lo complejo, de lo familiar y conocido para llegar a lo desconocido, de lo concreto para llegar a lo abstracto (...)” (Ministerio de Educación y Cultura de España, op. cit., p. 2). Por lo tanto, cada centro de interés se desarrolla en tres fases:

1. *La observación.* Los estudiantes descubren cualidades sensoriales de los objetos. Se puede decir que es el inicio del método científico.
2. *La asociación.* Los estudiantes relacionan los conocimientos previos con lo observado. Se propicia ordenación, la comparación, la tipificación, la abstracción y la generalización.
3. *La expresión.* Es el final del proceso. En esta fase los estudiantes se expresan a través de manifestaciones concretas como el dibujo, los trabajos manuales, entre otros o manifestaciones abstractas, como un texto, la matemática, la música, entre otros.

Una experiencia de centro de interés

El tema de interés escogido por los estudiantes fue los animales.

Los padres conocían previamente la metodología, ya que el docente había hecho una reunión para explicarla y manifestarles la necesidad de que ellos colaboraran y participaran desde su casa.

La docente hizo entrega de un cuaderno guía con el tipo de información que se debía buscar respecto a cada animal, el cual debía completar cada estudiante a lo largo de las exposiciones, para ser entregado al finalizar como un producto propio.

Cada niño era responsable de encontrar la información acerca del animal asignado, para luego compartirlo con el resto de sus compañeros. Se llevaron a cabo tres presentaciones de animales por semana.

La asignación del animal que le correspondía a cada niño era enviado a su casa junto con el cuaderno y las instrucciones para que los padres colaboraran en la búsqueda de información.

“Cada uno expondría lo concerniente a su animal en la fecha prefijada, siendo el auténtico protagonista del día y el centro de atención de una asamblea de trabajo.” (Roás, 2001, p. 104)

Durante las presentaciones, los demás estudiantes podían realizar preguntas acerca del tema expuesto acerca de algún animal. Luego la docente repasaba mediante las láminas de un retroproyector cuatro páginas del cuaderno, relacionadas con la exposición del día, para que luego cada estudiante pasara a trabajar en su propio cuaderno de manera individual, “...tarea en la que, en cualquier caso, se permitía el cooperativismo, entendiéndolo como una fuente nada despreciable de aprendizaje significativo.” (Roás, 2001, p. 104)

Cuando cada estudiante finalizó el trabajo de su cuaderno lo entregó a su maestra, quien después los encuadernó para entregarlos de manera protocolaria a cada niño autor.

(Roás, 2001, pp. 104-108).

2. El método de proyectos o proyectos de trabajo. La estrategia de métodos de proyectos o proyectos de trabajo, además de ser una estrategia globalizadora, está clasificada como una estrategia organizativa, como lo expresan Comadevall y otros (2001),

Trabajar por proyectos es un recurso metodológico que implica cambios organizativos en la clase y también la toma de decisiones importante a nivel curricular. Se pretende crear estrategias para la organización de los conocimientos a partir del tratamiento de la información y de las relaciones que se establecen entre los conocimientos(...)Facilita atender a la diversidad a partir de un mismo proyecto de trabajo y responder a un planteamiento educativo globalizador. (p.23)

El docente tiene la función de facilitador del aprendizaje de los alumnos, de manera que estos asuman su papel y participen. Guía a los alumnos para que formulen preguntas y busquen las respuestas a las mismas. (Comadevall y otros, 2001). De acuerdo con el Ministerio de Educación y Cultura de España (MEC, op.cit.), el profesor debe conocer la estructura lógica de los conocimientos, su secuenciación y su interrelación de manera que pueda apoyar el aprendizaje de sus estudiantes.

Los temas por trabajar en los proyectos pueden originarse de un concepto, de un problema o de una serie de preguntas, lo que se requiere es buscar la respuesta o la solución. (MEC, s.a.)

El método de proyectos presenta las siguientes fases y pasos los cuales, se deben desarrollar para poder ponerlo en práctica:

1. *Sugestión.* En esta fase se debe elegir el tema o la situación problemática, tomando en cuenta los conocimientos previos y las experiencias de trabajo.
2. *Planificación.* Se organizan las preguntas a responder acerca del tema o situación problemática, se empiezan a buscar las posibles soluciones o respuestas, se organizan las actividades por realizar, los recursos que se utilizarán y se delimita el tiempo.
3. *Conclusión.* Se hace el informe por escrito del proyecto de trabajo realizado y se comunica y comparten los resultados. Debe incluir el tema tratado, lo investigado, la documentación, el tratamiento de la información y por último, la resolución de las situaciones planteadas. Se evalúa todo el proceso. (Comadevall y otros ,2001 y MEC, s.a.)

3. La motivación en el aula. Las autoras opinan que, en la actualidad, la motivación de los estudiantes por asistir a clases es muy importante. La competencia que ofrece la televisión, la computadora, el internet, los juegos electrónicos, entre otros, son generalmente más motivadores para los estudiantes que lo que sucede en las aulas. Por ello, los docentes no sólo deben poner en práctica las estrategias que se les dan a continuación, sino que debe haber un cambio en la forma de educar a los estudiantes. Las clases deben ser más dinámicas, guiadas por el docente, pero en donde los estudiantes tengan voz y participen activamente.

El Ministerio de Educación y Cultura de España recomienda una serie de estrategias, para que el docente tome en cuenta en sus clases, como una forma de motivar a sus alumnos.

- Organizar las tareas de manera que sean motivadoras y que incentiven la mejora del rendimiento.
- Motivar a experimentar que se ha aprendido algo o se ha mejorado en las destrezas previas.
- Motivar la aprobación de los padres profesores u otros adultos importantes.
- Motivar las expectativas de éxito que tiene el sujeto.
- Motivar el estilo atribucional interno de cada persona, por lo que es importante que el docente conozca a sus estudiantes.
- Apoyar de manera que la persona sepa lo que quiere.
- Motivar lo novedoso, lo que activa la curiosidad.
- Incentivar a los estudiantes de manera que el aprendizaje se facilite, mientras los estados de ansiedad y la falta de control de emociones tienden a deteriorarlo (Ley de Dodson-Yerkes)

Se presenta también, una serie de variables que influyen en el clima motivacional del salón de clases. Es importante que el profesor las tome en cuenta, debido a que pueden generar desmotivación los estudiantes:

- El ritmo de la clase.
- La dificultad percibida respecto de las distintas asignaturas.
- El orden.
- El grado de especificidad de los objetivos y actividades.
- El trabajo en grupo.
- Las comparaciones.
- La atención individualizada.
- La orientación hacia metas de aprendizaje, más que hacia metas de ejecución.

4. La disciplina en el aula. Los problemas de disciplina en las aulas tienen, según el Ministerio de Educación y Cultura de España, dos orígenes, por un lado las causas relacionadas con la forma de actuar del profesorado y, por otro, las causas relacionadas con los alumnos.

Causas de los problemas de disciplina relacionados con los estudiantes:

- Necesidad de captar la atención.
- Ausencia de expectativas de auto eficacia.
- El auto concepto negativo.
- Influencias de los líderes de grupo
- La comprobación de los límites que establece el profesorado.

Causas de los problemas de disciplina relacionados con el actuar del cuerpo docente:

- La manera de ser del profesor.
- La organización de las tareas en la clase.
- La variedad en las actividades de la clase.
- La manera de presentar la asignatura.
- Las variaciones en el estado de ánimo.
- El manejo de premios y castigos.
- La discriminación de parte de los docentes debido a que son estudiantes de culturas, etnia diferentes, o debido a la situación socio-económica.

Consideran las autoras que estas causas deben ser analizadas por los profesores en conjunto con los estudiantes, de manera que se busquen soluciones y se tomen decisiones en conjunto. La resolución alterna de conflictos y la negociación es la mejor forma de solventar las situaciones. Por otro lado, hay

problemas de disciplina que deben ser manejados con destreza por los docentes, para lograr esto, se les sugiere capacitarse en el manejo de límites en el aula.

Se debe tener presente que los límites y la disciplina es una cuestión de todos los involucrados en la educación de los estudiantes. No sólo los docentes y los estudiantes son llamados a colaborar; también, lo son: el personal docente y administrativo de la institución educativa y los padres de familia, puesto que la disciplina debe ser una responsabilidad del equipo, para que sea congruente y constante.

Actividad de mediación



- 1 Busque ejemplos concretos de experiencias de estrategias de “el método por proyectos”, “la motivación en el aula”, y “la disciplina en el aula”. Pueden ser, los encontrados, tanto en los libros como en la realidad de las aulas de su país.

Estrategias organizativas para la educación en la diversidad

Las estrategias organizativas para la educación en la diversidad son una de las formas para lograr el aprendizaje de todos los estudiantes de la clase. Entre las alternativas para la educación en la diversidad se ha destacado la organización mediante agrupamientos flexibles, así como otras estrategias novedosas, tales como: los talleres o rincones, el aula con dos docentes, la diferenciación por niveles de aprendizaje, el plan de trabajo, el contrato didáctico, los grupos cooperativos y los proyectos de trabajo (analizados en el apartado anterior). (Comadevall y otros, 2001). Algunas de estas estrategias serán explicadas seguidamente.

Al final del apartado se presentan diferentes formas para organizar el espacio en el aula, en lo que se refiere específicamente a los estudiantes y a sus mesas de trabajo, y que están dirigidas hacia una mediación pedagógica más pertinente de acuerdo con el planteamiento de este texto.

1. Los talleres o rincones (Comadevall y otros, 2001). Mediante la estrategia de los talleres se pretende, por una parte, que los estudiantes aprendan a trabajar de manera independiente y, por otra parte se potencia el trabajo entre iguales. Este trabajo autónomo orienta a los estudiantes para que aprendan a organizarse, a escoger las tareas por realizar y a ser más creativos en sus trabajos.

Para llevar a cabo esta estrategia, se colocan los materiales o recursos en diferentes espacios del aula. Por lo general, se desarrollan cinco o seis talleres. En cada rincón se ubican de cuatro a cinco estudiantes.

En los rincones los estudiantes se pueden organizar para trabajar de manera individual, en parejas o en pequeños grupos, luego escogen la actividad por realizar y planifican el tiempo que van a invertir. Los talleres son rotativos, por lo que todos los estudiantes llegan a trabajar en cada uno de ellos, esto le facilita al docente la observación de la actividad y el seguimiento del trabajo que se realiza.

El papel del docente en el trabajo por rincones o talleres consiste, primero en planificar el trabajo que se llevará a cabo, lo que implica determinar los contenidos, preparar el material, planear tareas donde se necesite de su apoyo y otras en las que se prescindan del mismo. En segundo lugar, el docente debe motivar a sus alumnos para que propongan actividades novedosas, y para que se apoyen entre ellos. Por último, el docente debe estar siempre dispuesto a evacuar dudas y a ayudar a quien lo requiera.

2. La diferenciación por niveles de aprendizaje (Comadevall y otros, 2001). Al aplicar la estrategia de diferenciación por niveles de aprendizaje se pretende trabajar, en los momentos cuando sea posible, de acuerdo con la secuencia curricular, un mismo tema con todo el grupo, aunque se planteen diferentes actividades por niveles de dificultad.

Según esta estrategia, una vez que se ha trabajado una misma temática con toda la clase, la tarea se diversifica, ya sea por medio de actividades en pareja, en pequeños grupos o de manera individual. Cada uno trabaja lo que se le asignó, de acuerdo con el nivel de dificultad y según el tiempo planificado. Cuando los estudiantes terminan la tarea la entregan al docente. Este elabora una síntesis con todos los miembros de la clase.

El docente debe planificar este tipo de estrategias con antelación, especialmente, por la necesidad de contar con material adecuado a los diferentes niveles de aprendizaje. Se recomienda que el profesorado construya un banco común de materiales que sea accesible a todos, de manera que esta sea una estrategia que se pueda utilizar en toda la institución.

A continuación se presenta una experiencia llevada a cabo en una institución educativa. En ella se ilustra la estrategia de diferenciación por niveles de aprendizaje.

Esta propuesta, en opinión de las autoras, puede ser viable y enriquecedora en las escuelas rurales, unidocentes, o en escuelas pequeñas, en las que trabajen docentes que tienen que atender al mismo tiempo, más de un nivel escolar. Además, puede ser de mucha utilidad cuando en una clase de primaria (e incluso secundaria) haya estudiantes a quienes se les aplica una adecuación curricular significativa, pues es una forma de integrarlos al trabajo del resto del grupo y a la vez respetar su nivel de aprendizaje.

Comadevall y otros (2001), citan la experiencia expuesta por Grau (1993), en la cual se hace una distinción de tres grupos de estudiantes a los cuales se les propone actividades distintas:

- *Alumnos que tienen los mismos instrumentos, técnicas y capacidades para aprender con autonomía, a los cuales se les proponen actividades que requieren concentración y dominio de las técnicas de trabajo intelectual: la información se proporciona mediante textos y gráficos y se piden tareas de aplicación de conceptos tratados.*
- *Alumnos con algunas dificultades instrumentales o deficiencias conceptuales que pueden superarse mediante una planificación de las tareas por parte del profesorado, a los que se les ponen actividades en las que la información se proporciona con texto, gráficos, dibujos y otras formas gráficas. Se planifican los contenidos en hojas diferenciadas y, además de actividades de aplicación, se incluyen cuestiones de comprensión de textos que se presentan.*
- *Alumnos con graves dificultades en la comprensión y expresión oral y escrita, con dificultades de atención continuada, con nula autonomía de trabajo y que avanzan lentamente, a los cuales se les proponen actividades con textos cortos acompañados de otras formas de presentación de información, y en las cuales se requiere ejercitar la comprensión buscando la respuesta en los textos que se presentan (pp. 19-20)*

3. El plan de trabajo (Comadevall y otros, 2001). El plan de trabajo lo lleva a cabo el estudiante de manera individual. Este respeta el nivel y el ritmo de cada estudiante, así como sus intereses. Esta estrategia permite que los estudiantes se responsabilicen de su propio trabajo. Comadevall y otros, señalan “(...)permite que todos los estudiantes avancen, ya que se parte del nivel real de cada uno y se respeta el ritmo de trabajo individual...aprenden a distribuirse su tiempo autónomamente(...)” (2001, p.20)

El estudiante al ser responsable de su trabajo escoge las actividades que realizará, así como el orden y el tiempo, como y cuando las va a desarrollar, de acuerdo con el tiempo determinado por el docente. Una vez finalizada esta fase, los alumnos junto con el docente revisan el trabajo realizado y acuerdan las siguientes tareas.

Una condición fundamental de esta estrategia es que el docente debe conocer particularmente a cada uno de sus estudiantes, debe tener material preparado, que incluya actividades secuenciadas y progresivas. Además, para facilitar el control de tareas debe estructurar: hojas de control individual, hojas auto-correctivas, cuadros murales de doble entrada, entre otros.

4. El contrato didáctico (Comadevall y otros, 2001). El contrato didáctico es una variante del “plan de trabajo”, razón por la que es considerada una técnica más que una metodología. Mediante esta estrategia se busca la negociación con el estudiante, respecto del trabajo por realizar durante un tiempo determinado. Para ello deben existir los siguientes documentos:

- El plan de trabajo.
- Los contratos obligatorios con los compromisos adquiridos.
- La delimitación del trabajo tanto individual como en pequeños grupos de trabajo.

Las autoras recomiendan utilizar la técnica de contrato didáctico con estudiantes de quinto y sexto año de primaria, ya que a esas edades es más probable que los estudiantes sean más autónomos, capaces de tomar decisiones como las que se requieren y de autorregular sus aprendizajes.

5. Los grupos cooperativos (Comadevall y otros, 2001). Los grupos cooperativos son un modelo de organización. Su estructura y dinámica grupal promueve la adquisición del aprendizaje de manera compartida al interactuar y cooperar con sus pares. Esta estrategia será ampliada, en el apartado del aprendizaje cooperativo como una estrategia específica.

6. La organización del aula y la mediación pedagógica (Hernández, 2004a). Por lo general, cuando a los docentes se les indica acerca de la conveniencia de poner en práctica la mediación pedagógica en el aula, aducen que es muy complicado, pues se puede generar desorden en la clase, ruido, movimiento y hasta indisciplina. El docente debe, por lo tanto, comenzar;

(...)por entender que su clase no es un ejército en filas siempre simétricas, exactamente ordenadas(...) Enseñe a sus niños y niñas a trabajar en la diversidad, y a compartir ideas, cultura, estilos de hacer y de resolver. La rigidez del aula empieza por la disposición uniforme de los muebles y la estaticidad de sus integrantes. (Hernández, 2004, p.19)

A continuación se presentan algunas alternativas para organizar los pupitres dentro del aula, desarrolladas por Hernández (2004a), de modo que se propicie la mediación pedagógica y se promueve el trabajo que responde a la diversidad.

Estrategias de organización en el aula	
En U	Es una disposición aconsejable que facilita la interactividad entre los estudiantes. Se logra acceder de manera cómoda a las personas, a los medios visuales.
En semicírculo	La comunicación es más fluida y el conocimiento de sus integrantes puede ser mayor.
* Estilo equipo	Promueve la interacción de los integrantes del grupo, generando un ambiente de confianza. Esta organización requiere de una selección cuidadosa de quienes ocuparán los asientos. Los equipos se pueden formar en relación con las preferencias y competencias, los mismos se pueden ir ajustando durante el año.
Mesa de conferencias	Las mesas son agrupadas en el estilo de mesa larga de conferencias. El docente se sienta entre los estudiantes, lo cual promueve su integración y confianza, minimizando así su importancia, al mismo tiempo que maximiza la de los estudiantes.
Círculo en el suelo alrededor de una alfombra	Este tipo de organización promueve la interacción frente a frente, de forma directa.
En círculo sentados en los pupitres	Facilita el poder ver a todos los integrantes, y el intercambio de ideas.
Grupo sobre grupo	“Se disponen los muebles en dos círculos concéntricos de sillas o puede variarse, colocando una mesa en el centro y rodearla por un círculo de sillas”. (p. 22)
Estaciones de trabajo	Es similar al estilo laboratorio, en donde los estudiantes rotan por las diferentes estaciones, realizando las actividades que se promueve en cada una de las estaciones.
Agrupaciones separadas	Puede estar ya dispuesta el aula así de modo que al ingresar los estudiantes se distribuyan en sus correspondiente equipos a realizar el trabajo que se les indica en la hoja de procedimientos que aparece en la mesa o el que se haya acordado con antelación. Esta organización ayuda a eliminar la imagen del docente como controlador de conductas, director de orquesta o guardián del grupo. (p.22)
En forma de V	Acerca a los estudiantes en distancia, mejora la visibilidad frontal y entre los compañeros.
Aula tradicional simétrica	Facilita la interacción al agrupar las filas de dos en dos o de tres en tres. Pueden dar vuelta a la silla y formar cuartetos, cuando así se requiera.
Auditorio	“Disposición en forma de arco con la que puede crearse mayor proximidad y visibilidad de las acciones y de los alumnos.” (p.23)

Fuente: Cuadro elaborado por las autoras con información tomada de Hernández (2004a), pp 20-23.

* El estilo del equipo, según Hernández (2004), debe estar fundamentado en los siguientes criterios:

→ Actitud crítica y cooperativa. → Pluralidad y diversidad de puntos de vista (tolerancia y respeto). → Complementariedad para evitar la competencia y los sentimientos de marginación e incapacidad. → Semejanza en las experiencias compartidas. → Libertad y transparencia. → Buena voluntad de participar. → Establecimiento claro de las reglas de juego. → Amistad a fin de conseguir negociaciones constantes entre los miembros del grupo. (Hernández, 2004, p. 20)

Así mismo, agrega otros aspectos que debe considerar el docente para la mediación: la forma de elegir a los líderes y los criterios para agrupar a los estudiantes. Ofrece las siguientes sugerencias:

- Tarjetas de agrupación.
- Rompecabezas.
- Identificación de amigos y familiares famosos y ficticios.
- Fecha de cumpleaños.
- Naipes.
- Números al azar.
- Orden alfabético.
- Votación.
- Afición por las mascotas.
- Familia, de acuerdo al tamaño.
- Premios.
- Habilidades e intereses.

La misma autora propone algunas sugerencias para ahorrar tiempo, tales como:

- Preparar la información visual por anticipado.
- Distribuir el material impreso rápidamente.
- Resumir conclusiones en subgrupos.
- Cronogramar las actividades con anticipación y desde el inicio del curso.
- Localizar estudiantes voluntarios.
- Establecer reglas claras y de consenso para la participación.
- Ignorar tranquilamente las conductas negativas.
- Cambiar el método de participación constantemente.
- No asumir las dificultades en forma personal.
- Delegar el aprendizaje a estudiantes mediadores.
- Capacitar a los estudiantes sobre formas de trabajar.
- Desdibujar la figura del docente.
- Orientar las participaciones dentro del aula.

Actividad de mediación



- 1 Busque ejemplos concretos de experiencias de estrategias de “los talleres o rincones”, “los planes de trabajo”, y “los contratos didácticos”. Estos ejemplos, pueden ser encontrados tanto en los libros como en la realidad de las aulas de su país.

Estrategias de trabajo colaborativo y aprendizaje colaborativo para la educación en la diversidad

1. Mediación entre pares y diferenciación de grupos en el aula. El docente debe seleccionar a los estudiantes que tendrán el rol de mediadores e introducirlos de manera paralela al trabajo en el aula, y darles herramientas para desempeñar su papel. Se procura que al establecer las responsabilidades de los mediadores, se contemplen de manera puntual, pero no estigmatizante, a aquellos estudiantes que presenten necesidades educativas especiales, de manera que éstos cumplan funciones de colaboración. Esta colaboración no es sinónimo de dar apoyo a sus compañeros en explicaciones acerca de un tema.

El proceso de mediación requiere de una sistematización de acciones en cuanto a la organización y al tiempo de duración, en el que se espera alcanzar tanto, metas individuales como grupales. Hernández (2004a) ilustra lo anterior:

(...)un proceso de mediación entre pares, en la perspectiva de aprendizaje colaborativo, apunta a articular potencialidades y capacidades individuales y colectivas. La fuerza del grupo colabora en el surgimiento de procesos reflexivos, metacognitivos y de organización del pensamiento que conducen al individuo a autodescubrirse, a mejorar su autoconcepto y a generar soluciones a sus problemas. Este progreso individualmente le resultaría más dificultoso. (p. 30)

De acuerdo con la misma autora, mediante el proceso de mediación entre pares los estudiantes:

- Obtienen una comprensión positiva del conflicto.
- Buscan soluciones a los conflictos y problemas.
- Construyen soluciones a los problemas.
- Convergen las perspectivas alrededor de un problema.
- Aprenden a asumir responsabilidades.
- Capitalizan experiencia y mejoran relaciones.

Por su parte, “el mediador elabora al final un informe escrito en el que resume el problema, las soluciones propuestas y los beneficios obtenidos en el proceso mediador”. (Hernández, 2004a, p.31)

Actividad de mediación



- 1** Responda las siguientes interrogantes: ¿Se promueve en su país la puesta en práctica de estrategias de trabajo y aprendizaje colaborativas? ¿Qué tipo de mediación se promueve en las escuelas de su país? ¿Existen experiencias concretas de la mediación entre pares?.

Estrategias de trabajo cooperativo y aprendizaje cooperativo para la educación en la diversidad

El trabajo cooperativo nace en contraposición al trabajo individual competitivo. Aunque es un trabajo grupal, no es una yuxtaposición de trabajos individuales, que cuando se aplican de esta forma provocan,

en muchas ocasiones, que algunos de sus miembros sean excluidos de participar. (Fabra 2001, Garrido y Santana 2000, MEC s.a., Barnett et. al. 2003)

De acuerdo con varios autores, entre ellos Barnett et. al. (2003) y Fabra (2001) los beneficios del aprendizaje en grupos cooperativos son los siguientes:

- Favorece la maduración y el enriquecimiento personal.
- Promueve el respeto a las diferencias individuales entre los compañeros.
- Favorece la cooperatividad y no la competitividad.
- Favorece la socialización e integración de sus miembros.
- Promueve las actividades de organización cooperativa.
- Mejora el rendimiento individual, así como el grupal.
- Aumenta la productividad.
- Genera pautas de socialización positivas.
- Fomenta la responsabilidad individual entre alumnos.
- Fomenta la colaboración y ayuda entre compañeros con un objetivo común.

De acuerdo con Díaz, F. y Hernández, G. (2000), para que un trabajo en grupo sea un verdadero trabajo cooperativo,

(...)tiene que reunir ciertos componentes básicos entre los cuales se encuentra, la interdependencia entre los miembros, interacción promocional cara a cara, responsabilidad individual, manifestación de habilidades interpersonales, procesamiento grupal. Además, debe darse a los alumnos la misma oportunidad de éxito, apoyo del grupo para aprender y participación individual en el desempeño final. (p. 123)

Por lo tanto, el aprendizaje cooperativo enseña que el éxito individual se basa en el éxito del equipo, por lo que si uno gana, gana el equipo. Cada estudiante puede demostrar individualmente lo que ha aprendido y se evalúa tanto el trabajo en equipo como el trabajo individual.

Para preparar el salón de clases para el trabajo cooperativo, se deben constituir los grupos. De esta forma el grupo completo de la clase se divide en grupos heterogéneos, se enuncian los objetivos por alcanzar -los que deben ser pertinentes para toda la diversidad de los estudiantes del aula-, los contenidos por trabajar y las actividades por realizar.

Es el criterio de varios autores, entre ellos, Barnett et. al. (2003), Fabra (2001), que la formación de grupos de trabajo cooperativo va a variar según la función que se realice, o sea, de acuerdo con los objetivos, los materiales curriculares, las características del grupo de clase y la edad de los estudiantes. Sin embargo, los grupos deben ser heterogéneos en cuanto a rendimiento, género, grupo étnico o cultural, así como cualquier otra posibilidad de diversidad humana de los individuos que lo conforman. Lo importante es no realizar ningún tipo de discriminación entre los estudiantes, sino que se debe, desde ese momento, incentivar el valor de la diversidad, así como cualquier otro relacionado con este. Se recomienda que los grupos estén formados de cuatro a seis estudiantes.

Marrero (1992), citado por Garrido y Santana (2000), hace una síntesis de varias formas o técnicas de aprendizaje cooperativo que se han elaborado. Se mencionan las siguientes:

- Estrategia cooperativa simple (Johnson and Johnson).
- Estrategia cooperativa estructurada (Ryan y Wheeler).

- Estrategias cooperativas combinadas (Weigel).
- Torneos de equipos de aprendizaje (“teams-games-tournament. T.G.T.). Torneos de equipos y juegos.
- Jigsaw 1 (rompecabezas 1).
- Jigsaw 2 (rompecabezas 2).
- S.t.a.d. (student teams achievement divisions). Equipos de estudiantes: División de logros (STAND).
- G.I. (group-investigation). Grupos de investigación.

A continuación se presenta un ejemplo de trabajo cooperativo, Torneos de equipos de aprendizaje:

Torneos de equipos de aprendizaje (“Teams-Games-Tournament. T.G.T.

FASE 1:

Presentación inicial por parte del profesor de los objetivos a conseguir y de la técnica a aplicar.

Formación de grupos de 4-5 alumnos, con adecuación dos niveles de heterogeneidad y con la finalidad de preparar al equipo para la fase 2 o de torneo.

Explicación del profesor y entrega a los equipos de ficha-recordatorio de los contenidos explicados por el profesor. Sobre estos contenidos se pregunta en el torneo.

Los alumnos de cada equipo estudian, resuelven dudas, se explican y se examinan entre sí, buscando la preparación idónea para el día del torneo.

FASE 2

Asignación de los alumnos a mesas de torneo de tres miembros cada mesa.- La asignación se realiza colocando en la mesa 1 a los alumnos que obtuvieron las tres mejores puntuaciones en el torneo anterior; en la mesa 2 a los tres siguientes y así sucesivamente. En la primera sesión del torneo, como no existen puntuaciones previas, se hace la asignación en función de los datos que el profesor maneje sobre los rendimientos de los alumnos.

Celebración del torneo, normalmente una vez por semana. Los alumnos compiten en representación de su equipo y sobre los contenidos preparados cooperativamente en grupo.

Los alumnos preparados en grupos se asignan, por tanto, a mesas de torneo donde se encuentran con competidores de capacidades homogéneas y donde todos tienen las mismas posibilidades de contribuir a la mejora de la puntuación global de su equipo.

El profesor puede plantear a cada mesa tareas de distinto nivel de dificultad, con tal que estas dificultades estén incluidas en la preparación previa del equipo.

(Garrido y Santana, 2000, p. 114)

Se presentan, a continuación, algunos ejemplos de estrategias de trabajo y aprendizaje cooperativo planteadas por Arends, 1994; Brophy, 1998; Melero Zabal y Fernández Berrocal, 1995; Ovelero, 1991; Woolfolk, 1996 citados por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica:

Aprendiendo juntos

Las fases generales para implementar una estrategia cooperativa por parte de los docentes:

Selección de la actividad. De preferencia que involucre solución de problemas, generación de proyectos, aprendizaje conceptual significativo, pensamiento divergente y diversas estrategias de solución.

Toma de decisiones respecto a tamaño del grupo, asignación, provisión de materiales.

Realización del trabajo en grupo.

Supervisión de los grupos.

Evaluación final de las actividades y del grupo.

Los lineamientos para la realización de cada una de estas fases se describen en las diversas estrategias que se presentan; se pueden utilizar en el salón de clases, en forma flexible, pero requieren una planificación previa por parte del docente. Además, cuando se implementan las estrategias de aprendizaje cooperativo se deben de tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El planeamiento didáctico debe realizarse en función de que la mayor parte del trabajo en el salón de clases se realiza en subgrupos heterogéneos.*
- Previo al desarrollo de las estrategias cooperativas, el docente deberá crear el espíritu de pertenencia y responsabilidad en cada subgrupo, por medio de la motivación inicial.*
- El trabajo en subgrupo es incluido en el proceso de la evaluación del trabajo en clase.*

El punto medular de las estrategias de aprendizaje cooperativo es que los estudiantes, en la resolución de problemas que se le plantean, deben resolverlo correctamente y por otro lado, aprender a desarrollar estrategias en conjunto de manera productiva, lo que los lleva a potenciar las diferentes dimensiones morales que más adelante se describen.

(MEP, 2004, pp.46-47)

Rompecabezas

Esta estrategia consiste en estudiar un texto, un artículo o un libro, por subgrupos; para luego compartir lo que cada grupo analiza, de manera que cada persona conozca la totalidad del contenido planteado en el material.

Pasos:

- a. *Se conforman subgrupos de hasta seis estudiantes.*
- b. *Se divide el material académico en tantas secciones como miembros del grupo.*
- c. *Se distribuye el material dándole una sección a cada miembro de los diferentes subgrupos.*
- d. *Se reúnen los miembros de los diversos subgrupos que han estudiado lo mismo en “grupos de expertos” para discutir sus secciones.*
- e. *Regresan al grupo original para compartir y enseñar su sección respectiva a sus compañeros.*
- f. *Cada miembro del subgrupo expone los principales puntos del tema que tuvo a cargo, de manera que pueda, inductivamente, interpretarse la globalidad con la ayuda de todos.*
- g. *Se realiza una plenaria para aclarar las dudas conjuntamente.*
- h. *Se realiza una coevaluación del trabajo realizado.*

(MEP, 2004, p.47)

Aprendizaje en equipos de estudiantes

Esta estrategia consiste en conformar subgrupos heterogéneos (edad, rendimiento, sexo) de cuatro o cinco estudiantes y se asigna una calificación individual base que representa el promedio de desempeño inicial (PDI) para luego ir asignándoles puntuaciones y recompensas de acuerdo con su promedio de desempeño futuro (PDF). Es interesante notar que se espera que los estudiantes tengan un mejor rendimiento académico en la situación de estudio grupal en comparación con la individual.

Pasos:

- a. *Se conforman grupos heterogéneos de cuatro a cinco integrantes.*
- b. *Se les asigna una calificación inicial a cada uno de los estudiantes, partiendo de un ochenta como calificación mínima.*
- c. *Se le brinda a cada subgrupo actividades que entre todos los miembros deberán cumplir en cada lección dividida en unidades temáticas.*
- d. *Los estudiantes deben trabajar cooperativamente asegurándose que todos los miembros dominan los diversos temas.*
- e. *El profesor, después de cada lección, evalúa por medio de un instrumento de medición a cada uno de los estudiantes individualmente.*
- f. *Si las calificaciones obtenidas por cada miembro del subgrupo individualmente son superiores al las calificaciones obtenidas en el desempeño inicial el subgrupo recibe varios puntos que se suman al promedio grupal.*
- g. *Sólo los equipos que alcancen promedios superiores a 95 obtendrán determinadas recompensas (regalos, medallas y otros premios).*
- h. *El subgrupo que obtenga mayores puntuaciones es el vencedor.*
- i. *Se evalúa el trabajo de todos los miembros en cada subgrupo.*

Modificación de la técnica:

Modificación de la técnica:

Se organizan “torneos académicos”, donde los estudiantes de cada subgrupo compiten con miembros de otros equipos con niveles de rendimiento similares, y con el propósito de ganar puntos para sus respectivos grupos.

(MEP, 2004, p.48-49)

Equipos asistidos individualmente

En contraste con las estrategias anteriores, aquí se combinan la cooperación y la enseñanza individualizada. Es una estrategia que permite utilizarse en todos los ciclos educativos.

Pasos:

- a. Se aplica un instrumento diagnóstico a todo el grupo para conocer los conocimientos previos con respecto al tema de interés.*
- b. Con base en los resultados del diagnóstico se atienden las necesidades educativas especiales de todo el grupo, con el fin de que cada estudiante lleve su propio ritmo con respecto al tema de estudio se les asignan diversas actividades para que resuelvan las diversas unidades.*
- c. Se conforman parejas o tríadas para que los estudiantes intercambien información con respecto a sus respuestas y conocimientos con respecto a las distintas respuestas a las diversas unidades.*
- d. Cada semana el profesor certifica el avance del equipo y otorga las recompensas convenientes (diplomas, puntos....)*
- e. Al finalizar las unidades de interés se evalúan las ventajas y desventajas de la técnica.*

(MEP, 2004, p.49)

Investigación en grupo

Es un plan de organización general de la clase donde los estudiantes trabajan en grupos pequeños de dos a seis estudiantes, que utilizan aspectos como la investigación cooperativa, las discusiones grupales y la planificación de proyectos. Después de escoger temas de una unidad que debe ser estudiada por toda la clase, cada grupo convierte dichos temas en trabajos de una unidad que debe ser estudiada por toda la clase, cada grupo convierte dichos temas en trabajos individuales, y lleva a cabo las actividades necesarias para preparar el informe grupal, donde cada grupo comunica a la clase sus hallazgos.

Pasos:

- a. Se divide la clase en subgrupos de cuatro estudiantes.*
- b. El profesor reparte las unidades de estudio en todos los grupos.*
- c. Se le da tiempo para que las estudien y las discutan por todos los miembros del subgrupo.*
- d. Se le solicita a cada subgrupo que preparen actividades para ser discutidas por toda la clase.*
- e. A los subgrupos se les solicita que preparen actividades de trabajo para que sus compañeros resuelvan individualmente.*

Dentro de las actividades, el aprendizaje cooperativo potencia el desarrollo de un sin número de estrategias que le permite al estudiante desarrollar sus potencialidades individuales y sus capacidades de enfrentarse productivamente con los demás miembros del subgrupo, por ejemplo, brinda la oportunidad para aceptar otros puntos de vista diferentes a los propios, el diálogo, la aceptación de la diversidad, entre otras. Los docentes, aplicando su experiencia y el contexto donde llevan a cabo su práctica profesional, podrían reconstruir sus propias estrategias como un recurso más para atender la diversidad.

(MEP, 2004, p.50)

Estrategias y procedimientos metodológicos aplicables en el desarrollo de una práctica democrática

Es el criterio de las autoras, que al hacer referencia a estrategias y procedimientos metodológicos para el desarrollo de una práctica democrática, se está hablando de una educación con respeto hacia la diversidad.

Murillo, et. al., (1991), afirma que para lograr una práctica educativa congruente con los principios democráticos se debe poner en práctica una didáctica activa. Para esto, las técnicas, las dinámicas o los procedimientos metodológicos son esenciales; deben ser activos, y deben tender hacia el fortalecimiento de la vivencia democrática.

Según Murillo, et. al., (op.ci.), las características que deben tener las técnicas o procedimientos metodológicos utilizados dentro de la concepción de la práctica pedagógica democrática son:

- Ser más activas. Los estudiantes deben ser los protagonistas.
- Ser más participativas. Deben garantizar la participación de todos los estudiantes, de acuerdo con sus capacidades.
- Ser pertinentes con los intereses, necesidades y expectativas de los alumnos. Deben satisfacer los intereses, las necesidades y las expectativas de los estudiantes, los cuales, a su vez, son descubiertos en la participación e interacción durante las dinámicas.
- Ser más democráticas. Deben permitir e incentivar en los estudiantes valores, tales como: la libertad, el respeto, la solidaridad, la cooperación, la divergencia de opiniones, la responsabilidad, la libertad de expresión, entre otros. Valores muy congruentes con el respeto de la diversidad que debe existir en un aula verdaderamente inclusiva
- Propiciar la creatividad y la criticidad. Deben permitir que los estudiantes enfrenten y resuelvan situaciones concretas, ofrezcan respuestas variadas, nuevas y originales, tomen posición ante diferentes situaciones, expresen su manera de pensar.
- Estimular la construcción del conocimiento. Deben estimular a los estudiantes para que construyan y reconstruyan el conocimiento.
- Incluir técnicas que propicien la socialización y la individualización. Deben incluir técnicas grupales, individuales y colectivas, de modo que los estudiantes se desarrollen tanto, de manera individual como social. “Las técnicas individuales les permiten avanzar a su propio ritmo y manifestar sus propias capacidades y las grupales y colectivas les sirven para ejercitar la socialización e incorporarse en forma exitosa al grupo”(Murillo, et. al., 1991, p.173)

Actividad de mediación



- 1 Entreviste a cinco docentes y pregúnteles: ¿cuáles, estrategias de trabajo colaborativo, técnicas de aprendizaje cooperativo y técnicas de mediación pedagógica democráticas utilizan?

El siguiente cuadro se resume, para concluir, tanto las estrategias y procedimientos metodológicos, como las técnicas de mediación educativa para desarrollar una práctica democrática dentro del aula:

Estrategias y procedimientos metodológicos para desarrollar una práctica democrática	Técnicas para la mediación educativa democrática en el aula	
Técnicas para estimular la cooperación, la solidaridad y la participación grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas • Variantes de lluvia de ideas • Discusión de gabinete • En río revuelto ganancia de pescadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica de seminario • Lectura de opciones • Programas radiales • Phillips 66 • Murmullo
Técnicas para estimular la criticidad, la autonomía, la autogestión y la construcción del conocimiento por parte del educando	<ul style="list-style-type: none"> • Jurado 13 • Estudio de casos • Lectura de cartas • Lectura eficiente • Liga del saber • Técnica expositiva • Simposio • Simulación • Investigación • Experiencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Demostración • Redescubrimiento • Estudio dirigido • Entrevista colectiva • Yo se quién sabe lo que usted no sabe • Proyectos • El árbol • La reja • El afiche
Técnicas para estimular el desarrollo de la libre expresión, el diálogo y el respeto por el punto de vista ajeno	<ul style="list-style-type: none"> • La pecera • Técnica del debate • Mesa redonda • Discusión en pequeños grupos 	<ul style="list-style-type: none"> • Las estatuas • Concordar y discordar • Alter ego • Así opinamos
Técnicas para el rescate de la cultura y la promoción de la calidad de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Las cinco cosas que más me gustan • El libro hablador • El calendario de mi pueblo • La sociedad • Decálogo • Reconstruyamos nuestra comunidad • Quién soy • Mural cultural • Cuento dramatizado 	<ul style="list-style-type: none"> • El juego de papeles • Palabra impactante Conozcámonos mejor • El relato colectivo • Identificando valores • ¿Por qué tenemos leyes? • Por canciones • La máquina del tiempo • ¿Qué podemos hacer...? • El sociodrama • Recorrido por el barrio

Fuente: Cuadro elaborado por las autoras con información tomada de Murillo, et. al. (1991), pp. 175-248.

Estrategias, técnicas didácticas y recursos de utilidad en la mediación pedagógica en el aula para la educación en la diversidad

En este apartado se presenta estrategias, técnicas y recursos didácticos que pueden ser utilizados por los docentes para organizar el trabajo de clase y los trabajos extraclase Hernández (2004a), las considera como “formas de delegar responsabilidades y aprender significativamente”. Es recomendable que el maestro no improvise su utilización.

Hernández (2004a) opina que mediante este tipo de actividades se permite que:

- Los estudiantes sean autónomos en sus decisiones y en su aprendizaje.
- Los estudiantes adquieran un espacio de participación durante la clase.
- Los estudiantes tengan la opción de elegir.
- El aula sea flexible.
- El trabajo sea interactivo.
- El docente no sea impositivo.
- El tiempo sea de calidad.
- El trabajo en equipo.

La misma autora define los recursos didácticos como “materiales y dinámicas (...) que promueven la participación en el aula, facilitan construir el conocimiento y generar aprendizaje significativo” (Hernández, 2004a, p. 36). Se mencionan a continuación unos cuantos, recordando tomar en cuenta los materiales que se encuentran en el entorno, materiales naturales y materiales de desecho.

Con respecto a las técnicas didácticas, Hernández (2004a), considera que apoyan al estudiante para que tome conciencia de su potencial de aprendizaje y para que participe en las actividades del aula. Por otro lado, le son de utilidad al maestro en la conducción de los contenidos vistos en clase, en la elaboración de conceptos y en la revisión de materia. “Las técnicas son soluciones técnicas a un problema de aprendizaje en forma rápida. Una técnica es el sitio en el que desemboca una estrategia.” (Hernández, 2004a, p. 229).

Formas de delegar responsabilidades y aprender significativamente			
Recursos didácticos		Técnicas didácticas	
<ul style="list-style-type: none"> • El papelógrafo • Cartelera • Cartelera comercial turística • Aviso publicitario • Rotafolios • La sopa de piedra • Acordeones de papel • Acordeón de virtudes • Los avioncitos • Las estatuas • Manifestación de pancartas • Flores del mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de un guión • Teatro de sombras • Caricaturas • Listas • Tablas • Cuadros • Figuras • Instructivos • Fichas • Imágenes sugerentes • Rompecabezas • Cajas temáticas • Títeres 	<ul style="list-style-type: none"> • Torbellino de ideas • Lluvia de ideas • Discusión de gabinete • El pregón juglar • Siluetas elocuentes • Ropa tendida • En río revuelto... ganancia de pescadores • Lectura de cartas • Remoción de obstáculos • Deje aquí su pesada carga • Puro cuanto • La ensalada • El óvalo mágico • El balón español • Ciclo de vida de la mariposa 	<ul style="list-style-type: none"> • El personaje misterioso • Muñeco biográfico • ¿Quién soy yo? • Radio cultura • “video Clip” • Mosaico • Predicciones • Palabras piratas • Las medias fotografías • Análisis literario • Sociodrama literario • Perfiles semánticos • La frase escondida • Caza del problema • Fichas de personajes

Fuente: Cuadro de listados elaborados por las autoras con información tomada de Hernández (2004a), pp.36-70 y pp.229-255.

Por su parte, las estrategias didácticas son consideradas por Hernández (2004a) como el plan general que se plantea para atender una tarea. Los recursos y técnicas didácticas son parte de la formulación de las estrategias, por lo que están a su servicio. De acuerdo con la misma autora:

Las estrategias didácticas se identifican, además, con un conjunto de actividades que facilitan al aprendiz acrecentar su repertorio de estrategias cognitivas. Básicamente, la integración de recursos, técnicas y estrategias didácticas crean el clima para el aprendizaje dinámico, profundo, funcional en la vida y, por ello, significativo para el niño y la niña. (Hernández, 2004a, p.71)

Formas de delegar responsabilidades y aprender significativamente	Estrategias didácticas	
Las preguntas	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas y más preguntas • Redacción de preguntas • Pregunta y poema • Racimo de preguntas 	<ul style="list-style-type: none"> • Entre parejas • La Liga del saber • Preguntas adivinanzas • Elaboremos el material
Palabras clave y resúmenes	<ul style="list-style-type: none"> • Lanzando palabras al aire 	<ul style="list-style-type: none"> • Resúmenes • Paráfrasis
Estudio de casos y resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Atrapando palabras • Situación en conflicto 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas
Proyectos creativos y visitas de observación	<ul style="list-style-type: none"> • Exploremos y aprendamos 	<ul style="list-style-type: none"> • Visita de observación
Definiciones y miniclases	<ul style="list-style-type: none"> • Acepciones • Definiciones divergentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensiones de materia
Demostraciones orales, charlas, descripciones y exposiciones	<ul style="list-style-type: none"> • Ya sé de la gramática • Charla • Descripciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición • Examen escrito simulado
Cartas, recados, memorandos, telegramas y correos electrónicos	<ul style="list-style-type: none"> • Carta fantasma • Completando datos • Buzón de cartas Recados 	<ul style="list-style-type: none"> • Memorandos • Mandemos un telegrama o un correo electrónico
Conversaciones, entrevistas y reportajes	<ul style="list-style-type: none"> • Conversación oral con un personaje histórico, científico o literario • Conversación gráfica • Conversaciones ficticias con un autor 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas a los adultos. Entrevista a los profesores de un cuento, novela, pasaje científico o histórico • Entrevista oral • Reportaje
Razones, juicios y argumentaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Razón suficiente • Juicio de épocas 	<ul style="list-style-type: none"> • Juicio educativo
Libro foro, láminas y libros	<ul style="list-style-type: none"> • Libro foro • El ruego del libro 	<ul style="list-style-type: none"> • Láminas y libros ilustrados
Minitalleres	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujando • Elaboración de materiales 	<ul style="list-style-type: none"> • Minitalleres dirigidos por alumnos mediadores
Diarios y periódicos	<ul style="list-style-type: none"> • Escribo el diario de mi personaje favorito 	<ul style="list-style-type: none"> • Arte y forma • Periódico original
Actividades interactivas	<ul style="list-style-type: none"> • Subastas 	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras que hablan, sienten y huelen
Cuentos, historias, historietas y relatos	<ul style="list-style-type: none"> • Contar un cuento • Binomio de palabras • ¿Qué pasaría si...? • Cuentos con tres finales • Cuentos sin final • Seis pautas para inventar un cuento • Cuentos a partir de una imagen • Cuento invisible • Cuento sobre • Cuento en cajas temáticas • Cuentos de colorines 	<ul style="list-style-type: none"> • Minicuento • Cuento acordeón • Conitos cuentacuentos • Cuento problema • Cuentos locos • Foto-cuento • Cuento-relato • Cromos • Recreación de oraciones • Cuento disco • Hagamos una historia • Recreación de un cuento

...sigue tabla

...continuación de tabla

Poemas y canciones	<ul style="list-style-type: none"> • Canciones y poesías • Palabras repetidas • Poemas disparatados • Una poesía con cuerpo • Poemas con nombre • Producciones poéticas audiovisuales • Juntando colores • Poema biográfico • Creando un personaje con tiza • Poema símil 	<ul style="list-style-type: none"> • Poema rompecabezas • Metáforas surrealistas • Creación de poemas paralelos • Poema del futuro • Imaginación creativa • Desarrollo insólito de una palabra • Poema con pautas • Juego poético • Completando un poema • Caligramas
Dramatizaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos audiovisuales • Gestos faciales • Guiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Canciones breves • Simulando y haciendo movimientos • Mímica
Juegos de lenguaje y desarrollo cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Inventando juegos • Lotería o bingo • El dominó • Coctel de letras • Palabras cruzadas • Esto me recuerda • Sopa de letras • Los dados • La baraja • El objeto oculto • Juegos fonéticos • Expresiones idiomáticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego de detectives • Los sonidos onomatopéyicos • Juegos de zooescritura • Juegos de alternativas • Hoy vamos a transformarnos en • Mirémosle la cara • Políglotas • Un texto con huesos en blanco • Construir un dominó • ¿Qué sabemos? • Sonidos y palabras
Producción de cancioncillas, estrofas, estribillos y trabalenguas	<ul style="list-style-type: none"> • Repitiendo estrofas de cancioncillas 	<ul style="list-style-type: none"> • Estribillos y trabalenguas
Producción de adivinanzas, colmos y chistes	<ul style="list-style-type: none"> • Adivina, adivina, buen adivinador 	<ul style="list-style-type: none"> • El colmo de... y chistes
Producción de inventos	<ul style="list-style-type: none"> • Invenciones • Máquinas ficticias 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora el producto
Producción de menues, dietas y recetas	<ul style="list-style-type: none"> • Un bruja en escoba • En un restaurante 	<ul style="list-style-type: none"> • Recetas
Concursos escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Oratoria escolar • Creatividad con papeles 	<ul style="list-style-type: none"> • Producción de canciones
Uso de mapas y diagramas	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas de piso • Mapas conceptuales • Mapa semántico • Mapa de ruta 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapas mentales • Las supernotas • Diagrama de Venn

Fuente: Cuadro elaborado por las autoras con información tomada de Hernández (2004a), pp. 71-228.

Estrategias constructivistas para el aprendizaje, útiles para la educación en la diversidad en las aulas inclusivas

De acuerdo con Pérez (2001), las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva constructivista se definen como:

(...)la forma en que el docente orienta, de manera dinámica y participativa, la selección, la organización y el desarrollo de los contenidos educativos, los procedimientos, el uso de los recursos y las acciones que ocurren en los espacios educativos, con el propósito de cumplir propuestas específicas de aprendizaje. (p.33)

Desde esta perspectiva, el maestro es un guía, cuyo papel es mediar entre el estudiante y el conocimiento. Tanto los estudiantes como los maestros construyen los conocimientos mediante las interacciones entre ellos y con los objetos de estudio. Quien se educa bajo esta perspectiva propicia las oportunidades de aprendizaje, (Pérez, 2001). Partiendo de esto, las autoras opinan que en la medida en que en el aula se propicien oportunidades de aprendizaje para todos, todos lograrán aprender, de acuerdo con sus diferencias.

Se presenta a continuación una serie de estrategias, técnicas y procedimientos constructivistas para el aprendizaje:

Estrategias constructivistas para el aprendizaje	Técnicas y procedimientos	
Técnicas y procedimientos para el rescate de la experiencia previa del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> • El sociodrama • La sociedad • El relato colectivo • La respuesta circular • ¡Conozcámonos mejor! • Así quiero ser 	<ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas • Interrogatorio por parte del docente • Cuestionamiento oral • Interrogatorio cruzado • Interrogatorio escrito • El “quist” colectivo
Técnicas para provocar disonancias cognoscitivas, conflictos cognitivos y reflexiones sobre lo que el estudiante ya sabe	<ul style="list-style-type: none"> • El diálogo socrático • El diálogo problematizador • El abogado del diablo 	<ul style="list-style-type: none"> • Casos contrarios • Contraejemplos
Técnicas y procedimientos para provocar la construcción y reconstrucción del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstruyamos nuestra comunidad • Lectura para opciones • Phillips 66 • Estudio de casos • Lectura eficiente 	<ul style="list-style-type: none"> • La investigación • La experiencia • El redescubrimiento • La palabra impactante • La metáfora
Técnicas y procedimientos para la aplicación del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir una carta a un personaje, autor o grupo • Montar una función de títeres acerca de una temática de estudio • Inventar un final diferente • Escribir titulares de prensa • Dramatización • Diseñar crucigramas • Elaborar una cartelera 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un modelo • Escribir un artículo de prensa o un ensayo • Montar una campaña publicitaria • Escribir una biografía o monografía • Elaborar y desarrollar un proyecto • Comprometerse con alguien... • El libro hablador

Fuente: Cuadro elaborado por las autoras con información tomada de Pérez (2001), pp.43-52.

Estrategias metacognitivas para la mediación pedagógica en el aula

Como concluyeron las autoras en el capítulo anterior, el proceso de metacognición lleva al estudiante a analizar la forma como aprende, en el amplio sentido de la palabra. Si el estudiante logra estar consciente de esto, puede implementar estrategias metacognitivas que lo lleven a adquirir un aprendizaje significativo de una manera totalmente particular. Además, si el estudiante tiene este conocimiento, lo puede transmitir a su docente, de modo que este lo apoye en la mediación de su aprendizaje, tanto con estrategias individuales como al realizar trabajos en parejas o grupos pequeños.

A continuación se presentan algunos ejemplos de preguntas metacognitivas que se le pueden formular a los estudiantes, para que estos vayan descubriendo su forma particular de aprender:

- ¿Cómo está progresando? Es una pregunta que refleja la toma de conciencia del estudiante con respecto a lo que está aprendiendo, a sus formas de aprender y al ritmo con el que está aprendiendo.
- ¿Puede usted dar una definición de...? Es una pregunta que procura saber si el estudiante piensa si es capaz de definir un determinado concepto.
- ¿Cuánto tiempo necesita para aprender de memoria una poesía corta? Es una autoevaluación acerca de la capacidad de una persona para memorizar.
- ¿Cuáles son los cinco dominios de resultados de aprendizaje? Es una pregunta metacognitiva que lleva a la persona a rastrear en su memoria para encontrar la respuesta. (Araujo y Clifton, 2001, pp.132-133).
- ¿Cómo hizo para identificar el problema?
- ¿Cómo lo resolvió? Explique los pasos que siguió para resolverlo.

Las preguntas recién planteadas, como se dijo anteriormente, constituyen un ejercicio típico de metacognición, las cuales a su vez conducen a tener conciencia de otros tres importantes aspectos acerca del aprendizaje (Araujo y Clifton, 2001).

Como ejemplo se plantean estas otras preguntas:

- ¿Prefiere aprender escuchando o leyendo?
- ¿Cuándo lee, subraya lo que lee, hace esquemas o hace resúmenes?
- ¿Se le hace más fácil aprender inglés o francés?

La primera pregunta hace referencia al hecho de si el estudiante aprende escuchando o leyendo. Muchas personas aprenden escuchando. Esta fue siempre la forma tradicional del aprendizaje formal e informal. Lo más común en las escuelas, e incluso hoy en día, es que los profesores hablan y los estudiantes escuchan. Las personas se acostumbran a aprender de esa forma. Sin embargo, hay otras personas que prefieren aprender leyendo. Las personas que leen mucho, tarde o temprano se acostumbran a aprender así.

La segunda pregunta se refiere a los hábitos del estudiante como lector. Muchos lectores tienen el hábito de usar marcadores o notas al margen de los textos que leen. Esta técnica ayuda a mantener la atención, asegura que el lector está activamente pensando y le sirve de orientación al revisar el texto.

La tercera pregunta hace referencia a la facilidad de aprender diferentes cosas, por ejemplo idiomas. El idioma francés se parece más al portugués que al idioma inglés. Pero mucha gente considera más fácil aprender inglés, ya sea porque le es más motivante, porque lo encuentra más útil o se siente más familiarizado con este. Lo importante es destacar que las preferencias influyen mucho en la disposición sobre aquello que se desea aprender, y en consecuencia, en la facilidad para aprenderlo. Cuando el estudiante toma conciencia de esas preferencias (metacognición), es posible aprovechar esa ventaja para que el aprendizaje se vuelva más eficaz.

Siguiendo lo que plantean Araujo y Clifton (2001, pp.133-138), existen una serie de estrategias metacognitivas que los docentes pueden implementar en la mediación pedagógica en clase, algunos ejemplos son:

- Los docentes deben comprobar, con frecuencia, los conocimientos y la capacidad metacognitiva de los estudiantes, porque no siempre tienen la certeza cuando dicen que recuerdan una información específica. El profesor pregunta “Todo el mundo entendió” o “Recuerdan el significado de la palabra...” El grupo responde que sí, pero eso no es suficiente, el profesor debe pedir una confirmación inmediata, para verificar si, efectivamente, ellos comprendieron el concepto que acaba de ser explicado. Muchas veces sus alumnos dicen que sí; pero no es verdad, no tienen conciencia de qué aprenderán, o de que son capaces de recuperar una información reciente.
- Para aumentar las probabilidades de los estudiantes de planear seriamente sus tareas de aprendizaje, el docente debe enseñar a sus estudiantes la forma para aprender a estudiar:
 - Enseñar a los estudiantes: cómo planear el aprendizaje, cómo controlar el proceso de aprendizaje, cómo usar el conocimiento metacognitivo para evaluar y asegurar que la meta de aprendizaje ha sido alcanzada.
 - Desarrollar oportunidades para que los estudiantes practiquen mucho en la clase y en el hogar.
 - Orientar en la forma de planear y de hacer las tareas del aula y deberes de la casa.
- El docente debe recorrer los pupitres de sus estudiantes, observando lo que hacen, viendo cómo lo hacen, y haciéndoles preguntas como: ¿cómo está su progreso?, ¿está resultando esa forma de estudiar?, ¿le está alcanzando el tiempo planificado?
- El profesor debe usar preguntas para ayudar a sus estudiantes a aprender a monitorear sus aprendizajes y sus resultados, como por ejemplo: “¿van a llegar donde quieren?, ¿conseguirán lo que querían?”
- El docente debe estimular a los estudiantes para que se mantengan conscientes de su aprendizaje. Para ello, debe utilizar con frecuencia preguntas metacognitivas, tales como: ¿cuál es su objetivo?, ¿cómo va su progreso?, ¿está utilizando la mejor estrategia?, ¿qué piensa de lo que está leyendo?, ¿tiene la certeza de que su respuesta está correcta?, ¿revisó la solución del problema? Ese tipo de

preguntas ayuda a los alumnos a monitorear su proceso, a supervisar la aplicación de procesos y estrategias, y a controlar el tiempo.

De acuerdo con Araujo (2001), existen formas para enseñar metacognitivamente:

1. Utilizar estrategias y lenguaje metacognitivo con los estudiantes, para que tomen conciencia de su proceso de aprendizaje. Ejemplos: preguntar sobre información relevante, sobre las preferencias en cuanto a contenidos y métodos; apoyar para que sus actividades y esfuerzos tengan relación con sus preferencias.
2. Explicar siempre los objetivos que se persiguen en la clase y las tareas, para que los estudiantes sepan lo que se espera de ellos.
3. Hacer que los estudiantes repitan y anoten los objetivos que se persiguen.
4. Animar a los estudiantes a desarrollar objetivos razonables y realistas, de acuerdo con el tiempo que disponen.
5. Preparar a los estudiantes para que prevean el resultado de su aprendizaje, mediante ejercicios o pruebas.
6. Preparar a los estudiantes para que planifiquen su estudio, con cronogramas y métodos o estrategias de estudio.

Propuesta Educativa de Reuven Feuerstein: Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI)

La mente y la inteligencia son procesos dinámicos, flexibles, abiertos y cambiantes, modificables.

1. *Los factores genéticos, orgánicos, emocionales, etéreos, socioeconómicos, entre otros, no pueden causar un daño irreversible en el desenvolvimiento cognitivo del ser humano.*
2. *La “Experiencia de aprendizaje mediada” (EAM) puede superar muchas de las barreras y limitaciones del proceso de aprendizaje y del desarrollo de la mente.*

Los conceptos claves:

1. *La mediación. Una persona que ayuda al estudiante a filtrar, organizar, seleccionar, dar significados a los estímulos y a las experiencias de la vida. Es una modalidad particular de interacción humana, fuente de modificabilidad y flexibilidad mental. Esa mediación se ejerce a través de dos procedimientos operacionales: PEI – Programa de Enriquecimiento Instrumental -o MAPA,- Método de Evaluación del Potencial de Aprendizaje.*
2. *Funciones/operaciones. Son las capacidades que nos permiten aprender, el esqueleto del pensamiento. Permanece invariables, pero se van estructurando, adaptando, acomodando mediante los diferentes modos de interacción con el ambiente.*
3. *Mapa cognitivo. Incluyen las operaciones que constituyen el proceso de aprendizaje, definir tareas, planear, buscar estrategias, analizar, sintetizar, evaluar, hacer aplicaciones. Busca desarrollo de las habilidades cognitivas pertinentes (metacognición).*
4. *Modificabilidad estructural cognitiva. Es el producto de la mediación. La mente es modificable, en el sentido de que puede ser potencializada, haciendo al individuo capaz de cambiar el repertorio de respuestas ante situaciones nuevas.*
5. *Potencial de aprendizaje. Todo aprendizaje es un proceso reorganizador de conocimientos. Toda persona puede aumentar su potencial, su capacidad de aprender por medio de la mediación. El espacio de modificabilidad se sitúa entre el nivel de desarrollo real y lo que el individuo puede desarrollar con ayuda de la mediación.*
6. *El MAPA. Es una serie de pruebas, una batería de psicodiagnóstico dinámico, que identifica los procesos cuando se torna necesaria una intervención. Evalúa la calidad y la naturaleza de la mediación que un estudiante necesita para las tareas específicas de cada prueba.*
7. *El PEI. Consiste en ejercicios y estímulos que le permiten al individuo, con la ayuda del mediador, potenciar estructuras y respuestas a situaciones nuevas. Contribuye al desarrollo de las personas ofreciendo tareas que les permiten autosuperarse e interpretar el resultado de su éxito, y fortalece, de esa forma la autoestima y el desarrollo de estrategias de metacognición.*

(Araujo y Clifton, 2001, pp.138-139)

Actividad de mediación



3 Visite una escuela y solicite permiso para observar una clase durante todo un día lectivo. Observe si los docentes ponen en práctica algunas alternativas pedagógicas estudiadas: algún recurso didáctico, alguna técnica didáctica, alguna estrategia didáctica, alguna estrategia de aprendizaje constructivista, alguna estrategia metacognitiva.

Estrategias de evaluación educativa para la educación en la diversidad

Como se estudió en el capítulo anterior, la función pedagógica de la evaluación conduce a que esta sea congruente con las acciones pedagógicas utilizadas en clase. Además, supone, ser una estrategia para valorar si esta acción pedagógica es la más pertinente para cada uno de los estudiantes. Por lo tanto, la evaluación debe ser parte de la mediación pedagógica de los docentes y alumnos en el aula.

Entre las experiencias realizadas con estrategias de evaluación educativa que respondan a la educación en el respecto de la diversidad, se pueden citar: la puesta en práctica de estrategias cooperativas, la autoevaluación, la coevaluación, la mutuoevaluación; el uso de técnicas, medios e instrumentos de evaluación constructivistas, de evaluación formativa y de evaluación del desempeño.

Estrategias cooperativas de evaluación para la educación en la diversidad

El contrato didáctico como instrumento de evaluación. El contrato didáctico es utilizado en el trabajo cooperativo como un instrumento para la autoevaluación. El docente debe lograr que los estudiantes no solo sean partícipes en la mediación pedagógica sino también en el proceso de evaluación, de manera que se involucren en su propio proceso de aprendizaje, para lo cual debe promover la creatividad y autonomía de los alumnos. Un instrumento que favorece este proceso es el contrato didáctico:

Un contrato didáctico es un texto en el cual todas las partes negocian y acuerdan una serie de contenidos, criterios o responsabilidades que deben cumplir todos los sectores. La evaluación consistirá en el análisis del cumplimiento o no de los acuerdos y en la toma de decisiones acerca de la forma de autorregulación que hay que aplicar para corregirlos errores y mejorar el rendimiento. Ésta será realizada en primer lugar por los propios alumnos y alumnas, aunque en interacción con sus compañeros y el propio profesorado. (Pigrau, 2000, p.105)

El contrato didáctico puede realizarse con todo el grupo de la clase, con pequeños grupos, con parejas e individualmente. El contrato debe ser elaborado entre todas las partes, de manera negociada. Una vez terminado todos lo firman. A lo largo del proceso, si alguna de las partes valora por alguna razón concreta que debe ser modificado, esto se puede hacer, pero de nuevo debe haber consenso para su versión final. (Pigrau, 2000)

Es un instrumento muy útil para la evaluación formadora. Al ser una forma de favorecer la educación para la diversidad, promueve la participación y la interrelación entre los estudiantes, como las estrategias de aprendizaje cooperativo.

Se presentan a continuación algunos ejemplos de contratos didácticos cooperativos como instrumentos de evaluación:

Contrato de trabajo cooperativo en el aula y en el laboratorio

Redactado conjuntamente por el alumnado y la profesora del 5º nivel de Primaria (1998-1999)

¿Por qué? Algunos de los objetivos de este curso son:

- *Aprender a escuchar al profesor y a los compañeros y compañeras.*
- *Aprender a defender, de manera justificada, las propias ideas frente a un grupo.*
- *Aprender a compartir y aprovechar las habilidades y conocimientos que puede aportar cada miembro del grupo.*
- *Percibir la satisfacción que reporta el hecho de resolver problemas a partir de la colaboración entre iguales.*
- *Saber pedir ayuda o ayudar, cuando así se requiera, al realizar un trabajo concreto.*
- *Aprender a organizar el tiempo y el trabajo, cuando éste sea en grupo.*
- *Aprender a trabajar de manera parecida a los científicos: analizando, cuestionando, experimentando, comprobando, revisando, etc.*

¿Cómo? ¿De qué manera lo conseguiremos? Para poder trabajar en grupo, de manera correcta, es imprescindible que tomemos una serie de acuerdos, y que los cumplamos. Estos acuerdos son:

- *Saber respetar las opiniones de los demás.*
- *Ayudar a cualquiera de los integrantes del grupo, si le cuesta comprender algún aspecto del trabajo.*
- *No ponerse nervioso ni levantar la voz si alguna cosa sale mal. Debe volver a realizarse.*
- *Con el fin de conseguir que todos los miembros del grupo participen, debe repartirse el trabajo.*
- *Hacer las cosas de manera ordenada.*
- *Las discusiones con los integrantes del equipo deben hacerse tranquilamente, sin alterarse.*
- *Cuando la profesora deba hablar con alguien de afuera de la clase, se debe bajar un poquito la voz.*
- *Organizar bien el trabajo y el tiempo.*

Firmas:

(Pigrau, 2000, p.107, modificado)

Autoevaluación del trabajo cooperativo en el aula y en el laboratorio

Nivel: 5° Primaria. Equipo número: _____ Curso; 1998-1999

Evaluación de los acuerdos asumidos por nuestro grupo-clase.

<i>Acuerdos</i>	a	b	c	d	e
Sé respetar las opiniones de los demás.					
Ayudo a mis compañeros (as), si les cuesta comprender.					
Me pongo nervioso cuando algo no sale bien.					
He realizado el trabajo de manera ordenada.					
He hablado de manera tranquila, en la clase-laboratorio.					
He bajado la voz si ha entrado alguien para hablar con la profesora.					
He organizado bien el trabajo y el tiempo (entrega a tiempo)					
He cumplido bien el cargo asignado en el grupo.					

*(Evaluación consensuada por todos los miembros del grupo)**MB = Muy bien (adhesivo color verde)***B = Bien (adhesivo color amarillo)**AD = Con alguna dificultad (adhesivo color naranja)**MD = Con muchas dificultades (adhesivo color rojo)*** (Es mucho más visual, en lugar de letras, pegar un pequeño adhesivo de color.)*

Conforme: Coordinador Secretario Monitor Portavoz

(Pigrau, 2000, p.108, modificado)

Contrato didáctico: corrección de trabajos

Nivel: 6° Primaria.

Curso: 1998-1999.

Nombre del alumno que ha realizado el trabajo: _____ Grupo: _____

Nombre del alumno que corrige el trabajo: _____ Grupo: _____

Punt.	Criterios de corrección	Puntutación- comentarios
1.5	Letra clara y buena presentación	
1.5	Ortografía	
1.5	Ilustraciones adecuadas al tema	
1	Portada bien realizada y contraportada final	
0.5	Guión inicial	
4	Información completa, adecuada y ordenada	

1. Observaciones del alumno que corrige: ¿Qué le aconsejarías para que mejorase su trabajo?
2. Observaciones del profesor:
3. Observaciones del propio alumno:

(Pigrau, 2000, p.109, modificado)

La autoevaluación y la coevaluación. Si el docente está interesado en llevar a cabo la evaluación formativa, de manera que los estudiantes conozcan lo que aprenden y cómo lo aprenden; el poner en práctica la autoevaluación y la coevaluación son estrategias muy útiles.

Cuando el docente quiere poner en práctica este tipo de evaluación, muchas veces no tiene el tiempo suficiente para poder hacerlo de manera minuciosa. Para lo cual Córdoba y Moreno (2000) señalan:

(...)la utilización de fichas y registros de autoevaluación y coevaluación, así como la elaboración de cuestionarios, escalas de estimación y de observación, grabaciones de audio o en vídeo, cuaderno de anécdotas, diarios, realización de mapas de ideas (Novak,1988), etc., permiten obtener suficiente información, tanto a los alumnos como a los profesores, acerca de los aspectos que interese evaluar. (pp. 122-123)

Se ofrecen a continuación una serie de fichas y registros, como alternativas para la evaluación, presentados por Córdoba y Moreno (2000, pp. 123-126, modificados):

PROPUESTAS DE FICHAS O REGISTROS

1. Tipos de textos en general

Ideas principales de cada párrafo	Tipo de lenguaje que se utiliza. Señalar las palabras más características	Formas verbales empleadas

2. Textos comparativos

	Intención del autor	Tipo de lenguaje	Formas verbales
TEXTO			
TEXTO			

3. Autoevaluación de lectura grabada

Cómo ha sido...	Primera Lectura			Segunda Lectura		
	Correcta	Mejorable	¡Uff!	Correcta	Mejorable	¡Uff!
¿Mi entonación,						
mi expresividad,						
mi ritmo,						
las pausas?						

4. Evaluación de los miembros del equipo de trabajo

Nombres de los miembros de equipo	Ha participado		¿Qué ha aportado al equipo?	¿Ha respetado las ideas y el trabajo de los demás?
	En la planificación	En la realización del trabajo		
(Mi nombre)				

5. Ficha de participación

¿Cómo he participado?	Mucho	POCO	Nada
He intervenido			
He interrumpido			
He respetado las opiniones ajenas			

¿He aportado alguna idea? _____

¿Qué ideas me han gustado de los demás? _____

6. Evaluación del trabajo en equipo

Nombre del grupo			¿Cómo hacerlo mejor?
	Sí	No	
¿Hemos planificado el trabajo?			
¿Hemos distribuido el trabajo?			
¿El resultado del trabajo ha sido el esperado?			

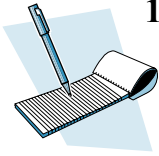
7. Ficha de autoevaluación

Nombre				Curso:
Proyecto de trabajo número:				Fecha:
¿Qué quería conseguir?	¿Qué he aprendido?	¿Qué dificultades he encontrado?	¿Cómo he resuelto las dificultades?	¿He logrado los objetivos?

8. Señala con una cruz la casilla que corresponda

	CON ENTUSIASMO	CON INTERÉS	CON DESPISTE	SIN INTERÉS
En general, he participado en el trabajo...				
Mi participación en debates, puestas en común, coloquios, etc. , ha sido...				
Cuando he trabajado en equipo, lo he hecho...				
Comentario personal				

Actividad de mediación



- 1 Entreviste a cinco docentes preguntándoles: ¿cuáles, estrategias de trabajo colaborativo, técnicas de aprendizaje cooperativo y técnicas de mediación pedagógica democráticas utilizan?

Estrategias de evaluación cualitativa para la educación en la diversidad

Hernández (2004b), recomienda las siguientes técnicas de evaluación cualitativas, las cuales son consideradas por las autoras válidas dentro del planteamiento del presente texto, como atinentes a la educación en la diversidad. Por esta razón, se recomienda al lector buscar e investigar con respecto a cada una de ellas, para que de ese modo pueda diversificar la evaluación dentro de su mediación pedagógica en su futuro salón de clases.

Técnicas cualitativas de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> • Portafolio o carpeta de construcciones • Creación de diálogos • Archivo de palabras • Mapas conceptuales • Demostraciones orales • Los peores serán los mejores • Metáforas 	<ul style="list-style-type: none"> • El presidente y sus ministros • Cambio de letras • Danza de palabras interactuantes • El diccionario • Hoja de ruta • Rastreado mis éxitos

Fuente: Listado elaborado por las autoras con información de Hernández (2004b), pp.73-97.

Se recomiendan también, las siguientes técnicas y estrategias para la evaluación formativa, y los siguientes medios e instrumentos para la evaluación del desempeño, los cuales fueron mencionados en el capítulo anterior. Estas técnicas, estrategias, medios e instrumentos hacen de la evaluación un proceso dinámico, que a su vez respeta las diferencias particulares de los estudiantes.

Técnicas y estrategias para la evaluación formativa	Medios e instrumentos para la evaluación del desempeño
<ul style="list-style-type: none"> • El diagrama de Venn • El paraguas • El cielo que cubre la clase • Portafolio dinámico • El registro de desempeño • El registro anecdótico 	<ul style="list-style-type: none"> • La observación • Las muestras de desempeño • Las pruebas • Las tareas o los proyectos • Las exposiciones • Los portafolios

Fuente: Cuadro elaborado por las autoras con información tomada de MEP (2004) pp. 30-31 y Esquivel (2008) pp.11-12

Actividad de investigación



1 Investigue ejemplos concretos de experiencias con el uso de “técnicas cualitativas de evaluación”, “técnicas y estrategias para la evaluación formativa”, “medios e instrumentos para la evaluación del desempeño”. Los ejemplos pueden ser buscados en los libros, búsqueda en fuentes confiables de Internet o en la realidad de las aulas de su país.

Por último, Pérez (2001) presenta, desde la perspectiva constructivista, una serie de instrumentos que pueden ser utilizados en la evaluación del proceso educativo en el aula, según la función evaluativa que cumplan en un momento determinado.

Instrumentos para la práctica evaluativa constructivista	
Función de la evaluación	Instrumentos por utilizar
Evaluación inicial	<p>1. Para el conocimiento del contexto sociocultural del estudiante: El sociodrama. El relato colectivo. La respuesta circular. “Conozcámonos mejor”. El calendario de mi pueblo. El mural cultural. Las 5 cosas que más me gustan. Así quiero ser. Memorias tempranas. El libro hablador.</p> <p>2. Para el entendimiento de los conocimientos previos del estudiante: Interrogatorio escrito. Cuestionario oral. Interrogatorio cruzado. Lluvia de ideas. Mapas conceptuales. “Quis colectivo”.</p>
Evaluación formativa	<p>Escala de apreciaciones. Registro de desempeño. Pauta para evaluar productos. Lista de cotejo. Guía de entrevistas.</p> <p>Guía de observación. Guía para sistematizar informaciones obtenidas en grupos focales o reuniones.</p>
Evaluación sumativa	<p>1. Tipo de ítems en cuestionarios de examen escrito: Ítem de correspondencia simple. Ítem de análisis de principios. Ítem de correspondencia múltiple. Ítem de correspondencia. Ítem de selección múltiple. Ítem de opción múltiple. Ítem de análisis de casos. Ítem con soporte icónico.</p> <p>2. Instrumentos para pruebas no escritas: Escala de apreciaciones. Registro de desempeño. Pauta para evaluar productos. Lista de cotejo. Guía de entrevistas. Guía de observación. Guía para sistematizar la información obtenida en grupo focales o reuniones.</p>

Fuente: Cuadro adaptado por las autoras, tomado de Pérez (2001), pp.71-72.

Es conveniente aclarar que según el criterio de las autoras, los instrumentos señalados, pueden ser utilizados en cualquiera de las funciones antes mencionadas. Lo esencial es tener claridad del uso que se le dará a la información que el instrumento ofrece una vez aplicado. Por esta razón, es primordial tener claro con qué propósito, cómo y para qué serán usados los resultados que arrojen los instrumentos. Cabe enfatizar que no se evalúa al estudiante, sino que se evalúa todo el proceso educativo y, en especial, la mediación pedagógica que se está llevando a cabo.

Actividad de sensibilización



1 Lea detenidamente la historia de Shay

La historia de Shay

Durante una cena de caridad, el padre de un niño con diversidad funcional -discapacidad- pronunció un discurso inolvidable... "Decimos que Dios hace todo con perfección... ¿Dónde está la perfección en Shay, mi hijo? Mi hijo no puede comprender las cosas como otros niños, ni recordar como otros niños... ¿Dónde está pues la perfección de Dios? Creo que creando a un niño retrasado como mi hijo, la perfección que busca Dios es: Cómo reaccionamos con este niño..."

Una vez Shay me dijo: "¿Piensas que me dejarían jugar?". Sabía que Shay no era la clase de compañero de equipo que los chicos buscan normalmente, pero esperaba, a pesar de todo, que se le permitiera jugar a Shay. Pedí pues a uno de los jugadores de campo si Shay podía participar... El jugador reflexionó y dijo: "Perdemos por seis puntos y estamos en la octava manga, creo que puede formar parte del equipo y tener la oportunidad de batear en la novena vuelta. " Shay lanzó un suspiro enorme. Le dijimos a Shay que se pusiera su guante y que tomara posición.

Al fin de la octava manga, el equipo de Shay puntuó pero todavía había una diferencia de tres puntos. ¡Hacia el fin de la novena vuelta, el equipo de Shay ganó todavía un punto! El equipo tenía ahora dos puntos de diferencia y todavía una posibilidad de llevarse el partido... Cosa asombrosa, le dieron el bate. Todos sabían que era casi imposible ganar porque Shay no sabía ni cómo coger el bate, ni cómo golpear una pelota.

Cuando Shay se colocó sobre la zona de recepción, el lanzador se acercó algunos pasos y lanzó la pelota bastante despacio para que Shay pudiera por lo menos tocarla con el bate. Shay bateó torpemente el primer lanzamiento, sin éxito. Uno de sus compañeros de equipo vino en su ayuda y los dos agarraron el bate, esperando el próximo lanzamiento. El lanzador se acercó un poco más y muy despacio le echó la pelota a Shay. Con su compañero de equipo, Shay golpeó la pelota que rodó hacia el lanzador que la recogió. Habría podido fácilmente lanzarla a la primera base, eliminar de cualquier manera a Shay y haber acabado el juego. Pero en vez de eso, el lanzador tiró la pelota muy alta, en el campo, lejos de la primera base.

Todos ellos se echaron a gritar: "¡Corre a la primera base, Shay! ¡Corre a la primera base! ¡¡ ¡¡ " Jamás habría tenido la oportunidad de correr a la primera base. Shay galopaba a lo largo de la línea de fondo, totalmente asombrado. Cuando logró la primera base, el receptor de la derecha tenía entre manos la pelota; podría fácilmente lanzarla a la segunda base, lo que eliminaría a Shay que no dejaba de correr. Pero lanzó la pelota arriba hacia la tercera base y todos

gritaron: “¡Corre a la segunda! ¡Corre a la segunda!” Los corredores delante de Shay se acercaron a la segunda base, el adversario se dirigió hacia la tercera base y exclamó: “¡Corre a la tercera!” Cuando Shay pasó por la tercera, los jóvenes de ambos equipos le siguieron exclamando: “¡Haz todo el circuito, Shay!” Shay completó el circuito, alcanzó la zona de recepción y los jugadores lo levantaron sobre sus hombros.

¡Shay es un héroe! Acaba de hacer una gran carrera y de ganar el partido para el equipo. Todo ese día estuvo su padre con lágrimas en los ojos. “Estos 18 chicos alcanzaron su propio nivel de la perfección de Dios. “

<http://iesansebastian.awardspace.com/reflexionescristianas.html> (modificada)



2 Después de leer esta historia, ¿qué puede concluir respecto al trabajo realizado por los dos equipos de “beisball”, con Shay?

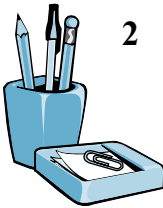
Cuando se utilizan todos estos tipos de estrategias de mediación pedagógica, popularmente, existe la concepción de que si el docente no está frente a la clase ejerciendo el control, los estudiantes están jugando en vez de aprender y el profesor por su parte tiene tiempo libre y no está realizando su trabajo. Nada más contrario a la realidad, este tipo de estrategias le otorgan al docente el papel de administrador del currículo, lo cual representa una visión integral de su responsabilidad profesional por cuanto incluye: organizar, planear, ejecutar y evaluar no solo la mediación pedagógica sino también los resultados de dicha mediación. Ciertamente por tanto, requiere de un trabajo más organizado, caracterizado por un planeamiento previo de estrategias y materiales que le permitan contar con los espacios de tiempo para observar el trabajo de cada uno de los estudiantes, apoyar individualmente a quienes de esa manera lo requieran, evaluar sus logros desde las técnicas de la evaluación formativa y por tanto, atender a su diversidad.

Se sabe que en la realidad de las aulas de las instituciones educativas la población escolar está lejos de ser homogénea. La educación, por tanto y como se ha explicado a lo largo del texto, debe pasar de ser exclusiva a ser inclusiva, de manera que no sólo existan leyes, resultados de investigaciones, políticas educativas nacionales, y decisiones institucionales en las cuales se encuentre plasmado el respeto por la diversidad humana. Es imprescindible que en el trabajo educativo que se lleva a cabo en las aulas, las estrategias pedagógicas estén dirigidas a dar respuesta a la diversidad que se evidencia en las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes. Se espera que el presente texto sea un apoyo para que en cada país se implemente, desde su propia realidad, una verdadera Educación Inclusiva.

Actividad de mediación e investigación



1 Formar un grupo con cuatro compañeros más, visitar una escuela y solicitar permiso para coordinar con algunos docentes, la puesta en práctica de ocho de las estrategias estudiadas en este capítulo (mencionadas en la actividad 2). Deberán coordinar las asignaturas y los contenidos específicos a trabajar. Observar a los grupos e indagar con los docentes las características y necesidades de los estudiantes. Es imprescindible que comenten con las docentes las estrategias planteadas antes de ponerlas en práctica.



2 Escoger y poner en práctica ocho de las siguientes posibilidades: una estrategia globalizadora, una estrategia organizativa, una estrategia cooperativa, una estrategia democrática, un recurso didáctico, una técnica didáctica, una estrategia didáctica, una estrategia metacognitiva, una estrategia de evaluación, una técnica, un instrumento o medio de evaluación. Las dos técnicas restantes deberán ponerlas en práctica en su grupo de clase.

Bibliografía

- Abramovich, V., & Laura, C. (2006). *Dilemas Actuales en la resolución de la pobreza*. Recuperado el 12 de junio de 2008, de Fundación Henry Dunant: http://www.fundacionhenrydunant.org/docum.ontos/Fase%20Distancia%202008/Derechos%20Economicos_Sociales%20y%20Culturales%20y%20Politicass%20Publicas/Dilemas%20actuales%20en%20la%20resolucion%20de%20la%20pobreza_01.doc#_Toc151510679.
- Agelet, J., & et.al. (2001). *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. (2003). *Informe: Educación Inclusiva y Prácticas en el Aula*. Denmark: AEDEE.
- Agudelo, A. (s.a). *Inventario de conversaciones, sobre inclusión educativa con calidad*. Recuperado el 17 de junio de 2008, de Fundación Mamonal: <http://www.fundacionmamonal.org/es/memorias3.pdf>
- Aguilar Montero, L. A. (2000). *De la Integración a la Inclusión. La atención a la diversidad: Pilar básico en la Escuela del siglo XXI*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., & West, M. (2001). *Hacia Escuelas Eficaces para Todos: Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Albericio, J. J. (1991). *Educación en la Diversidad*. Madrid: Bruño.
- Alegre, O. (2003). *Diversidad humana y educación*. Malaga: Aljibe.
- Alegre, O. (s.a). *Diversidad humana y muerte digna*. Recuperado el 17 de junio de 2008, de Muerte Digna: <http://www.muertedigna.org/textos/euta52.html>
- Alvarez, H., Corella, M., & Membreño, J. (2008). Evaluación de los aprendizajes. En AECID, & CECC, *Evaluación educativa. Cuatro enfoques*. San José: EAR.
- Amorós, A., & Pérez, T. (1993). *Jornada Educación Discriminación. El derecho de enseñar y aprender ante las diferencias. Atención a la Diversidad*. Recuperado el 28 de julio de 2008, de Revista Persona: <http://www.revistapersona.com.ar/Persona19/19Taller.htm>
- Andújar, C. (1998). *Proyecto de Centro Escolar*. Santo Domingo: Alfa y Omega.
- Anónimo. (s.f.). *Estrategia*. Recuperado el 27 de julio de 2008, de <http://bloghotpoint.blogspot.com/2008/06/estrategia.html>
- Anónimo. (s.a.). *La historia de Shay*. Recuperado el 27 de julio de 2008, de <http://iesansebastian.awardspace.com/reflexionescristianas.html>
- Araujo, J., & Clifton, O. (2001). *Aprender e Enseñar*. Sao Paulo: Global.
- Argüís, R., & et.al. (2001). *La acción tutorial. el alumnado toma la palabra*. Barcelona: Graó.
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. San José: EUNED.
- Arnaiz, P. (2006). *Atención a la Diversidad*. San José: EUNED.

- Arnaiz, P. (1999). Currículum y atención a la diversidad. En F. Verdugo, & J. Urríes, *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. (págs. 39-61). Salamanca: Amarú.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Malaga: Editorial Aljibe.
- Arnaiz, P. (2004). Los Estudiantes con Discapacidad en una escuela para Todos. En CENAREC, *Conferencias Magistrales: Ciclos anuales 2002-2003* (págs. 131-153). San José: Editorama.
- Arnaiz, P., & et.al. (1999). Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. *Comunidad Educativa*, 262, 29-35.
- Baeza, J. (s.a). *Educación Inclusiva y Tareas de Orientación*. Chile: Universidad Católica Silvia Enríquez.
- Ballester, & et.al. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Balmore, R., Escobar, J., & Picardo, O. (2006). *Diccionario enciclopédico de ciencias de la educación*. San Salvador: Centro de Investigación Educativa del Colegio García Flamenco.
- Barnett, L., & et.al. (2003). *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Batalloso, J. (2000). ¿Es posible una evaluación democrática? o sobre la necesidad de evaluar educativamente. En J. Batalloso, & et.al., *Evaluación como ayuda la aprendizaje*. (págs. 45-54). Barcelona: Graó.
- Bauer, A., & Shea, T. (2000). *Educación Especial. Un enfoque ecológico*. México: McGraw-Hill.
- Blanco, R. (16 de Enero de 1999). *Hacia una Escuela para Todos y con Todos*. Recuperado el 13 de Noviembre de 2003, de UNESCO: <http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/48-3.pdf>
- Blanco, R. (2000). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Psicolog.
- Blanco, R. (2004). La Educación Inclusiva en América Latina. Realidades y Perspectivas. En CENAREC, *Conferencias Magistrales: Ciclos Anuales 2002-2003* (págs. 9-51). San José: Editorama.
- Borsani, M. (2001). *Adecuaciones curriculares. Apuntes de atención a la diversidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Buckley, H. (s.f.). *Un niño*. Recuperado el 23 de octubre de 2008, de <http://tzesire.blogspot.com/2008/02/flores-rojas-y-verdes.html>
- Caldeiro, G., & Vizcarra, M. (s.f.). *El trabajo cooperativo en el aula*. Recuperado el 12 de julio de 2008, de http://educación.idoneos.com7index.php/Din%C3%A1mica_de_grupos/Trabajo_cooperativo
- Calvo, M. I., & González, F. (1993). Medidas de atención a la diversidad en primaria y secundaria. *Boletín Paso a Paso*, Vol.3, N°4, Mayo/Junio.
- Carretero, M. (2004). *Introducción a la psicología cognitiva*. Buenos Aires: Grupo Aique.
- Castañeda, C. (1998). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: CCS, Alcalá.
- Coll, C., & et.al. (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., Martín, E., & Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, L. Palacios, & A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y Educación Vol. II: Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

- Colussi, M. (s.f.). *Olimpiadas especiales*. Recuperado el 27 de julio de 2008, de <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=71414>
- Comadevall, M., Bassedas, E., & Agelet, J. (2001). Algunos modelos organizativos, facilitadores del tratamiento de la diversidad, y alternativas a los agrupamientos flexibles. En J. Agelet, *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad*. (págs. 15-27). Barcelona: Graó.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los Aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago: Andrés Bello.
- Córdoba, I., & Moreno, I. (2000). La evaluación en lengua castellana. En M. Ballester, *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. (págs. 111-127). Barcelona: Graó.
- De la Rosa, O. M. (s.a.). *Diversidad humana y muerte digna*. . Recuperado el 20 de junio de 2008, de Muerte Digna: <http://www.muertedigna.org/textos/euta52.html>
- De Val, J. (2000). *Diversidad cultural y tolerancia, entender y comprender al otro*. México: Gobierno de la Ciudad de México.
- Del Carmen, L. (2004). *La Escuela Inclusiva. Prácticas y Reflexiones*. Barcelona: GRAO.
- Delors, J., & UNESCO. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Francia: Ediciones Santillana.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para el aprendizaje*. México: McGraw-Hill.
- Doré, R., & Colaboradores. (2002). *Integración Escolar*. México: Person Educación.
- Ducart, M. (s.a). *La Educación en la Diversidad. Un enfoque antropológico*. Recuperado el 23 de mayo de 2008, de CONSUDEC: <http://www.consudec.org/participando/educliver.htm>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales* (44), 7-16.
- Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en educación, REICE. Vol.6, N°2* .
- Escalante, I. (2002). La evaluación escolar en el contexto de una educación para la diversidad. *Educando para Educar. Año 3, Mayo, N°4* , México.
- Esquivel, J. (2008). Evaluación de los aprendizajes en el aula, una conceptualización renovada. *En proceso de publicación*. San José, Costa Rica.
- Esquivel, V. (2007). Congreso de Educación Inclusiva. Prácticas, Cultura y Políticas Inclusivas. *Aplicando adecuaciones curriculares para la atención a la diversidad*. Tapachula, México.
- Esquivel, V., & et.al. (2006). Educación Especial - Marcos de integración y métodos de trabajo. *Enfrentando cultura y estereotipos: ¿qué y cómo?* Jerusalen, Israel.
- Fabra, M. (2001). El trabajo cooperativo: revisión y perspectivas. En J. Agelet, *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad*. (págs. 37-54). Barcelona: Graó.

- Fundación Claudia Thévenet. (2002). *Equidad y calidad para atender a la diversidad*. Buenos Aires: Espacio.
- García, B., & Arce, S. (2002). *Problemas de aprendizaje*. Guatemala: Piedra Santa.
- Garrido, J., & Santana, R. (2000). *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores de educación primaria y educación especial*. Madrid: s.e.
- González, R. (s.a). *Inclusión y diversidad en la educación*. Recuperado el 25 de junio de 2008, de Portal Iteso: http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_antteriores06/029/Rosario%20Glez%20Hurtado.pdf
- Grau, C. (1998). *Educación Especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro.
- Gronlund, N., & Linn, R. (1990). *Measurement and evaluation in teaching*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Hernández, R. M. (2004c). *Delegación de responsabilidades y desarrollo del programa de estudio 3*. San José: EUNED.
- Hernández, R. M. (2004b). *Evaluación del aprendizaje significativo en el aula. Cuadernos para la enseñanza en español 2*. San José: EUNED.
- Hernández, R. M. (2004a). *Mediación en el aula, recursos, estrategias y técnicas didácticas 1*. San José: EUNED.
- Jiménez, P., & Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación para la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Johnson, D., & Johnson, R. (s.a). *An overview of cooperative learning*. Recuperado el 12 de julio de 2008, de <http://www.clcr.com/pages/overviewpaper.html>.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En M. Ballester, *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. (págs. 21-44). Barcelona: Graó.
- Jordán, S. (2001). *Didáctica de los estudios sociales para la educación primaria*. Cartago: CECC.
- Lamas, H., & Murrugarra, A. (28 de Marzo de 2007). *Educación Inclusiva*. Recuperado el 8 de Mayo de 2008, de Paso a Paso: http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_264.htm
- López, M. (s.a). *Educación en la diferencia*. Recuperado el 17 de junio de 2008, de http://www.pucp.edu.pe/cise/docs/educar_informativa.pdf
- Lou Royo, M. A., & López Urquizar, N. (1998). *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Marcano, J. (s.a). *La Diversidad de la Vida*. Recuperado el 19 de abril de 2008, de Educación Ambiental en la República Dominicana: <http://www.jmarcano.com/biodiverso/biodivers2.html>
- Martínez, E. (2002). Derechos humanos y diversidad individual. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*. Año3. N°8.
- Meléndez, L. (2004). Implicaciones de la Diversidad Personal y Cultural en el Escenario Educativo. En CENAREC, *Conferencias Magistrales: Ciclos Anuales 2002-2003* (págs. 53-83). San José: Editorama.
- Méndez, Z. (1995). *Aprendizaje y cognición*. San José: EUNED.
- MEP, & CENAREC. (2004). *La evaluación de los aprendizajes en el contexto de la atención a las necesidades educativas especiales de los estudiantes*. San José: Editorama.

- Ministerio de Educación y Cultura de España. (s.a.). *Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Metodologías*. Recuperado el 16 de mayo de 2003, de Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.: <http://www.cnice.mecd.es/recursos2/orientacion/01apoyo/op03.htm>
- Ministerio de educación y Cultura de España. (s.a.). *Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. adaptaciones curriculares*. Recuperado el 16 de mayo de 2008, de Programa Nacional de tecnologías de la información y la comunicación.: <http://www.pntic.mec.es/recursos2/orientacion/01apoyo/op01.htm>
- Montero-Sieburth, M. (s.a.). *La auto etnografía como una estrategia para la transformación de la homogeneidad a favor de la diversidad individual en la escuela*. Recuperado el 25 de junio de 2008, de http://www.uned.es/congreso-intereducacion-intercultural/Grupo_discusion_1/74.pdf
- Murillo, E., & et.al. (1991). *Los procesos de enseñanza y aprendizaje en una sociedad democrática*. San José: Ministerio de Educación Pública.
- Navajarro, A. (2002). *Evaluación de los aprendizajes en la escuela primaria: una nueva visión*. Cartago: CECC.
- Negrón, B., & Otros. (2005). *Diversidad Cultural. El Valor de la Diferencia*. Santiago: Ediciones Santiago.
- Papalia, D., & Wendoks, S. (2000). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.
- Peña, M. (s.a.). *Trabajo colaborativo en el aula ¿alternativa para la inclusión?* Recuperado el 12 de julio de 2008, de Departamento de educación de Jalisco, México: http://educacion.jalisco.gob.mx/dependen/posgrados/CIIE/aprendizaje/MIROSLABA_HERMOSILLO.pdf
- Pérez, L. (s.a.). *¿Maestros investigadores? Una propuesta de formación de maestros en el campo de la diversidad*. Recuperado el 8 de julio de 2008, de Fundación Fe: http://209.85.215.104/search?q=cache:98BZYIZU38MJ:www.fundacionfe.org/fileadmin/documentos/Articulos_de_Interes/art4.doc+Diversidad+como
- Pérez, L. (s.a.). *¿Maestros investigadores? Una propuesta de formación de maestros en el campo de la diversidad*. Recuperado el 8 de julio de 2008, de Fundación Fe: http://209.85.215.104/search?q=cache:98BZYIZU38MJ:www.fundacionfe.org/fileadmin/documentos/Articulos_de_Interes/art4.doc+Diversidad+como+un+valor&hl=es&ct=clnk&cd=21&gl=c
- Pérez, R. (2001). *El constructivismo en los espacios educativos*. Cartago: CECC.
- Peters, S. (2003). *Educación Integrada: Lograr una educación para todos, incluidos aquellos con discapacidades y necesidades educativas especiales*.
- Picardo, O. (2001). *Educación y realidad: introducción a la filosofía del aprendizaje*. Cartago: CECC.
- Pigrau, T. (2000). El contrato didáctico en el “trabajo cooperativo”: un instrumento para la autoevaluación. En M. Ballester, *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. (págs. 103-110). Barcelona: Graó.
- Porter, G. (1997). Elementos Críticos para Escuelas Inclusivas. En S. Pijl, C. Meijer, & S. Hegerty, *Educación Inclusiva y Agenda Global* (págs. 68-81). Londres: Routledge.
- Pozo, J. I. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Programa Estado de la Nación. (2004). *Viaje al Desarrollo Humano Sostenible en la Región Centroamericana*. San José: Editorama.
- Prohumana, F. (s.a.). *El valor de la diversidad*. Recuperado el 17 de junio de 2008, de Fundación Prohumana: http://www.prohumana.cl/index.php?option=com_content&task=view&id=2564&Itemid=

- Quinquer, D. (2000). Modelos y enfoques de evaluación: el modelo comunicativo. En M. Ballester, *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. (págs. 13-20). Barcelona: Graó.
- Reavis, G. H. (s.a.). *Fábula del currículo de actividades o las diferencias en las diferencias individuales*. Recuperado el 23 de octubre de 2007, de <http://www.uclm.es/profesorado/Ricardo/chistes5.htm>
- Roás, J. (2001). Experiencias de trabajo a partir de centros de interés. Pautas transferibles a otros contextos educativos. En J. Agelet, *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad*. (págs. 103-110). Barcelona: Graó.
- Robles, A. (2004). *Estrategias para el trabajo colaborativo en los cursos y talleres en línea*. Recuperado el 12 de julio de 2008, de E-formadores / Red Escolar: http://e-formadores.redescolar.ilce.edu.mx/revista/no3_04/Trabajo%20colaborativo.pdf
- Rodríguez, N. (s.a.). *Medidas de atención a la diversidad*. Recuperado el 10 de agosto de 2008, de Geocities: <http://es.geocities.com/teoriaadaptaciones/medidas.doc>
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la Integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José: CECC.
- Rosillo, E. (. (2001). *Congreso: Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad. Materiales previos y conclusiones del grupo de trabajo. Diversidad personal: aprendizaje y convivencia*. Recuperado el 20 de junio de 2008, de Nodo 50: http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/g_div-pe.htm
- Ruiz, O., María, R., Calero, R., & Ana, P. (s.a.). *Relación entre pobreza simbólica y deprivación sociocultural*. Recuperado el 21 de junio de 2008, de Espacio Logopédico: http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=393
- Sánchez, G. (2006). *Propuesta para apoyar el proceso de construcción de conocimientos en física para estudiantes de medicina mediante un libro de texto que puede ser utilizado en la modalidad E-learning*. San José: Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Centro América.
- Sandoval, M., Lopez, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., & Echeita, G. (2002). Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. En s.a, *Contextos Educativos* (págs. 227-238). México: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Sanmartí, N. (2001). Los contratos didácticos: un instrumento para la institucionalización de la gestión del aula. En J. Angelet, *Estrategias organizativas de aula. propuestas para atender la diversidad*. (págs. 55-68). Barcelona: Graó.
- Sapon-Shevin, M., Ayres, B., & Duncan, J. (s.a.). *Cooperative learning*. Recuperado el 12 de julio de 2008, de <http://www.clrc.com/pages/overviewpaper.html>
- Save the Children. (2003). *Escuelas para todos y todas: Incluyendo a la niñez con discapacidad en la educación*. Londres: Save the Children.
- Shulman, J., Lotan, R., & Whitcomb, A. (1998). *El trabajo en grupo y la diversidad en el aula. Casos para docentes*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Solano, J. (2001). *Educación y aprendizaje*. Cartago: CECC.
- Stainback, S., & Stainback, W. (2001). *Aulas Inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Teoría de Sistemas: Terapia Sistémica*. (s.a.). Recuperado el 13 de junio de 2008, de Terapia Breve: <http://www.terapiabreve.net/terapia-sistemica.htm>

- Torres, H., & Girón, D. (2002). *Didáctica General*. Cartago: CECC.
- UNESCO. (2001). *Declaración de Cochabamba recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. UNESCO: Francia: VII Reunión del comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC VII).
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca, España.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO: Nueva York: Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia.
- UNESCO. (2002). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado el 19 de abril de 2008, de UNESCO: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/declaracion_universal_unesco_diversidad_cultural.pdf
- UNESCO. (1998). El camino hacia escuelas inclusivas. *Revista en Marcha*. N°6 junio.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes y los seis Marcos de Acción Regionales*. UNESCO: Francia: Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, Senegal.
- UNESCO. (2006). *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*. UNESCO: Nueva York y Ginebra: Oficina del alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- UNESCO. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. OEALC/UNESCO: Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Us Soc, P. (2002). *La Práctica de la interculturalidad en el aula*. . Cartago: CECC.
- Velásquez, M., De León, A., & Díaz, R. (2001). *Pedagogía y formación docente*. Cartago: CECC.
- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: Ediciones La Muralla.
- Voz al mundo. (2007). *Educación para la diversidad y la igualdad*. Recuperado el 13 de junio de 2008, de Voz al mundo.: <http://www.vozalmundo.com/index.php?id=4089>
- Warnock, M. (1978). *Informe Warnock. Necesidades educativas espeiales*. Recuperado el 12 de febrero de 2008, de <http://www.dg.dial.pipex.com/documents/docs3/warnock.shtml>
- Yadarola, M. E. (s.a.). *El aula inclusiva, el espacio educativo para todos*. Recuperado el 25 de junio de 2008, de <http://www.asdra.org.ar/congreso/ponencia17.pdf>
- Yadarola, M. E. (2006). *Una mirada desde y hacia la educación inclusiva*. Recuperado el 25 de junio de 2008, de Boletín electrónico de IntegraRed: http://www.integrared.org.ar/links_internos/06/notas/04/index.asp
- Zacarías, J., De la Peña, A., & Saad, A. (2006). *Inclusión educativa*. México: Aula Nueva.
- Zúñiga, V. (2007). *La diversidad humana*. Recuperado el 20 de junio de 2008, de <http://www.conocimiento en linea.com7content/view/293>

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de junio del 2009
en los talleres gráficos de
EDITORAMA S.A.
Tel.: (506) 2255-0202
San José, Costa Rica

Nº 20,246