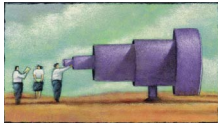




**INNOVACIÓN y TENDENCIAS
EDUCATIVAS:
EDUCACIÓN INCLUSIVA
y
*NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN***

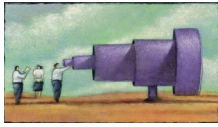
**1º Informe NSF al Gobierno Vasco
Dpto. de Educación, Universidades e Investigación**

Bilbao, Julio de 2005



INDICE

INTRODUCCIÓN	3
PRIMERA PARTE: NUEVAS ESTRATEGIAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA	6
CAPÍTULO 1. CONSIDERACIONES GENERALES	
1.1. El largo camino hacia la Educación Inclusiva	6
1.2. La Educación Inclusiva	8
1.3. La Educación Inclusiva en la C.A.P.V.	10
CAPÍTULO 2. INNOVACIÓN PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA	
2.1. Planificación y organización de la respuesta a la diversidad	12
2.2. Mejora de los procesos didácticos de respuesta a la Diversidad	17
2.3. Orientación e intervención tutorial	27
2.4. Desarrollo de proyectos y programas de respuesta a la Diversidad	32
2.5. Formación del profesorado en educación en diversidad	39
SEGUNDA PARTE: NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN	42
CAPÍTULO 1. CONSIDERACIONES GENERALES	
1.1. La Sociedad del Conocimiento	43
1.2. El fenómeno de la digitalización	44
CAPÍTULO 2. TENDENCIAS INNOVADORAS: LOS EJES DE INNOVACIÓN	
2.1. La didáctica educativa	48
2.2. El funcionamiento de los centros educativos	53
2.3. El profesorado como tercer eje de la innovación	57
2.4. El currículo educativo. El cuarto eje	60
CONCLUSIONES	62
BIBLIOGRAFÍA	64



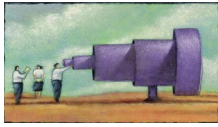
INTRODUCCIÓN

El título del presente informe, "Innovaciones y Tendencias Educativas: Escuela Inclusiva y Nuevas Tecnologías", obliga a distinguir tres grandes bloques conceptuales: la innovación, la educación y finalmente dos aspectos concretos de ésta como son la inclusividad educativa y las nuevas tecnologías en el ámbito de la educación.

No cabe duda de que la innovación es hoy una pieza clave en todos los ámbitos y quizás más que en otros en el educativo. A pesar de ello, el concepto de innovación no está completamente definido y se confunde a veces con la resolución inmediata de problemas. Quizás sea esto último, los problemas, uno de los ingredientes más importantes de la innovación. Sólo desde los principales problemas de la educación o incluso desde el punto de vista de considerar a la educación como un problema o un conjunto de retos a superar es posible comprender la auténtica realidad de la innovación educativa. Para que ésta adquiera un valor real debe solucionar problemas mediante un diseño previo de escenarios, mediante una especie de visión de futuro que constituya un proyecto de cambio o un proyecto donde los problemas hayan sido solucionados. La clave para realizar este cambio no reside, como pudiera parecer, en la invención de soluciones totalmente novedosas. Por el contrario, la innovación emplea en la mayoría de las ocasiones una recombinação de elementos ya existentes enlazados de una forma novedosa, lo que muestra que el conocimiento del pasado, de la trayectoria seguida es otra de las principales cuestiones para los responsables de diseñar y poner en práctica cualquier innovación.

Otra característica específica de la innovación es su capacidad de ser abordada en diferentes niveles. De esta manera, será posible aplicar el cambio simplemente mediante un deseo de mejorar la eficiencia de una acción que en realidad, a pesar de que ésta se verá mejorada, seguirá siendo la misma. En el extremo opuesto se presenta una innovación de concepto donde el nivel de cambio es radical ya que se rompe la tendencia seguida hasta ahora debido a un replanteamiento de lo que se consideraba esencial. En el caso de la educación este nivel de innovación sería sinónimo de un replanteamiento de lo esencial del "producto educativo", un replanteamiento de los objetivos, quizás un cambio de paradigma y posteriormente de una intervención enfocada a la consecución de un nuevo escenario.

Centrándonos en el segundo de los niveles conceptuales contenidos en el título no podemos dejar de mencionar la importancia creciente de la educación sobretodo en una región del mundo que ha apostado decididamente por el desarrollo de la educación y la formación entendidas como la mayor

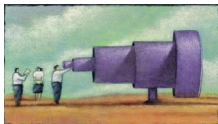


baza para su futuro. Los objetivos de la Unión Europea contenidos en la estrategia de Lisboa se fundamentan claramente en la potenciación de la educación como motor clave del desarrollo y de la competitividad europeos. Por otro lado, el diseño, los cambios y las innovaciones de las políticas educativas son capaces de modelar y mejorar no solamente la capacidad de competitividad de los futuros ciudadanos sino también de configurar el propio funcionamiento de las generaciones futuras. En este marco educativo general la educación inclusiva y las nuevas tecnologías tienen una especial relevancia por cuestiones diferentes. En el caso de las nuevas tecnologías, éstas son posiblemente el mayor germen de cambio en todo el panorama educativo no solamente por sus posibilidades de mejora de en el seno una enseñanza convencional sino porque las nuevas tecnologías son capaces de reconfigurar de forma notable numerosos campos de la educación, desde la pedagogía, pasando por el papel del profesorado hasta la relación entre centros y comunidades educativas. Recordemos que la innovación puede ser abordada en diferentes niveles dependiendo de la voluntad de los responsables que tienen la capacidad de modificar la realidad educativa. Tampoco hemos de olvidar el papel que adquiere la tecnología en la actual "sociedad de la información y del conocimiento" algo que obliga a las administraciones públicas a considerar como prioritarias todas las cuestiones relacionadas con las nuevas tecnologías.

La escuela inclusiva simboliza probablemente mejor que ninguna otra, la vertiente de los valores o de los objetivos éticos de una política pública. De poco serviría todo el desarrollo y la conquista de las cimas de la competitividad si los cimientos en los que se asienta una sociedad descansan en la intolerancia, la injusticia o la desigualdad. En este sentido las ambiciosas metas de la escuela inclusiva sintetizadas en la aceptación de todas las diferencias sin tratamientos diferenciados, están estrechamente vinculados con el discurso del Gobierno Vasco para el cual el principal objetivo de la educación es la igualdad de oportunidades.

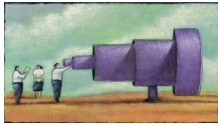
El informe que presentamos, trata de distinguir las principales innovaciones que en el ámbito educativo se están llevando a cabo en estos dos campos: escuela inclusiva y nuevas tecnologías. Para ello hemos seguido dos caminos: por un lado el intento de reflejar las innovaciones concretas que se están poniendo en práctica en los sistemas educativos de diferentes países y por otro lado mediante el análisis de las tendencias educativas actuales que nos ayudan a detectar la dirección del cambio, el surgimiento de nuevos proyectos educativos o la orientación de las políticas educativas públicas y privadas.

Finalmente consideramos asimismo que la innovación tiene su origen en la cooperación y en la información. Informes como el que presentamos constituyen el alimento de la innovación al igual que las ideas sobre la resolución de problemas o la información fruto de la investigación.



PRIMERA PARTE

NUEVAS ESTRATEGIAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA



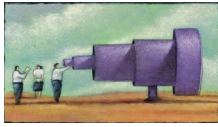
1. CONSIDERACIONES GENERALES

1.1. *El largo camino hacia la Educación Inclusiva*

La diversidad es una constante de las sociedades humanas complejas. A lo largo de la historia, factores como el género, la cultura, la etnia o las distintas capacidades de las personas han conformado un tejido social rico en tipos de personas y grupos. Sin embargo, esta variedad no siempre ha sido vista como un potente factor capaz de enriquecer la sociedad. Muy al contrario, el marco de valores de sociedades desarrolladas como la nuestra ha orientado y justificado comportamientos negativos y discriminatorios hacia el "extraño"; cimentando un modelo tradicional de relaciones humanas que ha tratado de asistir, ocultar, excluir o incluso eliminar al "diferente", en definitiva, al que no responde a lo que se ha convenido que es lo normal.

La Educación no ha sido una excepción a este modelo tradicional. La exclusión del diferente del sistema educativo fue la nota predominante en gran parte de Europa, hasta el siglo XIX, fecha a partir de la cual comienzan a construirse centros especializados para grupos de personas "discapacitadas". Estos centros, aunque constituyen un primer paso para la incorporación de personas con discapacidad, continúan excluyendo a este colectivo del resto de la sociedad, dejando de lado un posible proceso de socialización e impidiendo el desarrollo de competencias sociales que les permitiesen desenvolverse plenamente en la sociedad.

Paralelamente a la consolidación de este tipo de espacios para personas con necesidades educativas especiales, emergen estrategias educativas incipientes centradas en la incorporación parcial de otros grupos sociales hasta entonces excluidos o discriminados. Sin embargo, no será hasta bien entrado el siglo XX cuando, al abrigo del fortalecimiento de los derechos humanos, se empiece a hablar de **integración** en las políticas educativas de los gobiernos de los países desarrollados. El cambio de valores operado en las sociedades desarrolladas aumenta la visibilidad y el rechazo a la discriminación social en general y educativa en particular, fomentando la adopción de una nueva perspectiva educativa de carácter sociológico, cuyo objetivo fundamental es **el progreso social y personal del excluido, por un lado, y que la sociedad acepte e integre su propia diversidad, por otro**. En este sentido, la integración se fundamenta en el derecho de todas las personas a ser educado en un contexto social equitativo y tiene como objetivo final garantizar la futura integración y participación de todos los individuos, sean como sean, en la sociedad. El "diferente" ya no va a ser excluido del sistema educativo, ni tampoco recluido en centros específicos, desechados por segregacionistas e ineficientes. A partir de ahora, las políticas educativas de los gobiernos tenderán a que el "diferente" forme parte, en la medida de lo posible, de la comunidad



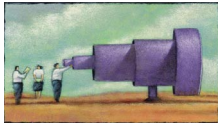
escolar general, lo cual incluye su participación en las aulas ordinarias de los centros escolares. Con este enfoque integracionista se inicia la readaptación organizativa, metodológica y formativa de la escuela tradicional, si bien con limitaciones como las que muestra la siguiente tabla:

Tabla 1

LÍMITES DE LA EDUCACIÓN INTEGRADORA	
	Centrada en el alumno-Individualizada (asignación de un especialista al alumno y programas individualizados y específicos)
	Basada en el diagnóstico
	Dificultad a la hora de identificar a los alumnos a integrar (¿qué criterios?)
	Acción no preventiva: Se tiende a atender alumnos con problemas ya establecidos
	Descuido de los aspectos más sociales del aprendizaje

Fuente: Elaboración Propia

Estas limitaciones han desembocado en la aparición de un nuevo enfoque, que bajo el nombre de **Educación Inclusiva**, pretende superar de una vez por todas la visión rehabilitadora presente en los modelos anteriores y operar una profunda transformación del sistema educativo.



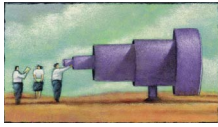
1.2. La Educación Inclusiva

La Declaración de Salamanca de 1994 marca el punto de inflexión en el debate educativo mundial. Este texto, que hacía un llamamiento a la Educación Inclusiva, fue apoyado por 93 gobiernos y 25 organizaciones, superando las discusiones acerca de qué modelo educativo debía guiar las políticas educativas:

"Apelamos a los gobiernos y les instamos a: dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y las niñas con independencia de sus diferencias o dificultades individuales....."

Bajo esta apelación subyace la idea de que la educación es un derecho de todos y para todos, en igualdad de oportunidades y participación, sin exclusiones ni requisitos de entrada. En este sentido, **la educación inclusiva** no se reduce a una serie cambios parciales y superficiales, sino que pretende una profunda transformación del sistema educativo, partiendo desde el mismo concepto de educación. Frente al modelo integracionista, basado en un enfoque individualizado y centrado en los alumnos definidos como "especiales", la educación inclusiva plantea que todos los alumnos, y no sólo los que presentan necesidades especiales, se beneficien de una enseñanza adaptada a sus necesidades. Con ello, pretende pasar de un enfoque centrado en ajustar el individuo al sistema educativo (integrarlo), a otro en el que es el sistema educativo el que se ajusta a todos y cada uno de sus alumnos (incluirlos), ofreciendo todo lo que necesiten para que se formen como estudiantes y como personas.

En definitiva, la inclusión tiene como finalidad **construir un sistema educativo asentado en estructuras flexibles, que permitan dar una respuesta ajustada a los requerimientos de todos sus usuarios con necesidades o situaciones educativas especiales.**



La siguiente tabla cuadro muestra resumidamente algunas de las características de la propuesta inclusiva:

Tabla 2

EDUCACIÓN INCLUSIVA	
	Se centra en el grupo y no en el individuo
	Reflexión compartida de todos los agentes implicados
	Educación basada en resultados
	Diseño de estrategias para el profesorado
	Diversidad como valor / Ruptura con un concepto de sociedad Homogénea
	Cambio en la Política Educativa
	Flexibilidad
	Apoyo en el marco del grupo No se segrega, aunque sea parcialmente, al alumno

Fuente: Elaboración Propia

En cualquier caso, estamos ante **una aproximación teórica** de lo que se entiende por escuela inclusiva, que necesita **ajustarse a las características sociales de cada contexto** para poder ser operativa. En este sentido, podemos enumerar una serie de factores que condicionan la forma real que adopta la escuela inclusiva: Recursos humanos, recursos fiscales, facilidades físicas, formación pedagógica, desarrollo del sistema educativo, soporte político, situación social, etcétera. En definitiva, cada sistema educativo inclusivo desarrolla unas características propias y ajustadas a su entorno socio-económico que le confieren una identidad propia y diferenciada.

En el siguiente punto, explicamos de forma sucinta cómo ha llevado el Gobierno Vasco este modelo teórico a la práctica.



1.3. La Educación Inclusiva en la Comunidad Autónoma del País Vasco

El Gobierno Vasco recoge como una de sus prioridades la construcción de un espacio educativo inclusivo que ayude a superar los obstáculos que sufren muchos alumnos en su vida educativa por motivos étnicos, religiosos, ideológicos o de género. Entiende que cada alumno, independientemente del contexto en el que se encuentra, debe ser incluido por su Comunidad educativa, interactuando con alumnos distintos, pero iguales en oportunidades y reconocimiento.

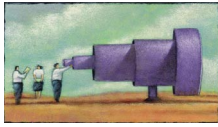
Este compromiso con la Educación Inclusiva se ha traducido en la aplicación de normas, como el **Decreto 118/1998 de 23 de Junio** - de ordenación de la respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales-, que han tratado de:

- *"Desarrollar el principio de igualdad de oportunidades que, a su vez, implica la puesta en marcha de acciones compensadoras de las desigualdades y la articulación de la respuesta adecuada a la diversidad del alumnado".*
- *"Garantizar que el alumnado con necesidades educativas especiales alcance los objetivos educativos generales de acuerdo con sus capacidades, para lo cual se establecen diferentes mecanismos de flexibilización del currículo general.*
- *"Alcanzar estos objetivos educativos en el entorno menos restrictivo posible y maximizar la integración. Esto significa la escolarización en centros ordinarios con los apoyos correspondientes, empleando los recursos específicos sólo en situaciones imprescindibles".¹*

Para alcanzar estas metas, el ejecutivo vasco ha puesto en práctica iniciativas más concretas como **"El Programa de Atención a la Diversidad del Alumnado"**, orientado a fortalecer la respuesta educativa a la diversidad de capacidades personales y a las diferencias causadas por la desigualdad social entre los alumnos y las alumnas. Más en detalle, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación *"se plantea cómo abordar la diversidad del alumnado en las manifestaciones **más ligadas con la actividad escolar y para las que aún no tiene una respuesta suficiente**. Se circunscribe a dos aspectos concretos: la diversidad de capacidades personales y las diferencias debidas a la situación social desfavorecida de la que proviene y en la que viven algunos alumnos y alumnas".²*

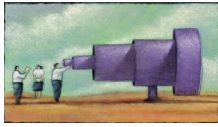
¹ *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV. Informe Extraordinario al Parlamento Vasco, 2001. (Pág. 75)*

² *"Programa de Atención a la Diversidad del Alumnado", Gobierno Vasco.*



Un reto para el modelo educativo inclusivo vasco, que requeriría de actuaciones en las siguientes dimensiones:

- Planificación y organización de la atención a la diversidad en los centros: El objetivo es promover en los centros **modelos de organización** que aseguren y faciliten la atención a la diversidad en un marco integrador y capaz de responder a las necesidades educativas de todos ellos. Hablamos de actuaciones destinadas a generar políticas de diversidad estructuradas en los centros y que den origen a modelos de organización y funcionamiento coherentes, coordinados y encaminados a que todo el alumno alcance los objetivos curriculares propuestos.
- Mejora de los procesos didácticos de respuesta a la diversidad: Lograr un **funcionamiento eficaz** de las diferentes estrategias de respuesta a la diversidad del alumnado de manos de los centros educativos. Se trata de actuaciones destinadas a alcanzar *“un proceso didáctico de intervención en el que se tenga presente la diversidad de ritmos, intereses, capacidades, motivaciones... del alumnado”*.
- Orientación e intervención tutorial: Actuaciones destinadas a potenciar y profundizar la orientación educativa y la intervención de los tutores en los centros y aulas para mejorar la respuesta a la diversidad.
- Desarrollo de proyectos y programas de respuesta a la diversidad: Diseño, puesta en marcha, desarrollo, seguimiento y evaluación de diferentes proyectos, y programas de intervención por parte de los centros.
- Formación del profesorado: Una dimensión transversal a las anteriores en las que se trataría de incrementar, a través de procesos formativos, la **competencia del profesorado** para responder a la diversidad del alumnado, desde su intervención en las áreas y su capacidad de adaptación a situaciones educativas cambiantes, de forma que perciba la utilidad de su enseñanza y valore la eficacia de su intervención profesional.



2. INNOVACIÓN PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En el siguiente punto vamos a tratar de aportar conocimiento innovador sobre las dimensiones recogidas por el Programa de Atención a la Diversidad del Gobierno Vasco. Con ello pretendemos identificar, analizar y aportar información novedosa y prospectiva que pueda servir al ejecutivo vasco para afianzar su proceso de construcción de un espacio educativo inclusivo.

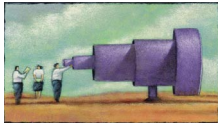
2.1. Planificación y organización de la respuesta a la diversidad

La planificación y organización de un modelo escolar inclusivo requiere de un cambio en la estructura y cultura del modelo escolar tradicional. Debemos abandonar un modelo segmentado en niveles jerárquicos y una cultura escolar impregnada por el individualismo que limita las posibilidades de cambio. El cambio es imposible, o por lo menos muy complicado, cuando conviven en el mismo centro educativo grupos con culturas, prácticas, políticas y objetivos distintos a los marcados por la estrategia del centro. A este respecto es interesante destacar que existirían tres grandes tipos de valores en la organización escolar: grupales, individuales y organizacionales. Los valores grupales reflejan las distintas sub-culturas existentes y pueden configurar una cultura organizacional subrepticia o implícita en el centro, neutralizando y mitigando los valores organizacionales, es decir, los consensuados oficialmente e integrados dentro de la planificación del centro.

Para poder planificar y organizar la atención a la diversidad es necesario asegurar **primero que la cultura oficial del centro sea la vivida por todos los grupos que lo forman**: De poco sirve que la dirección diseñe un gran programa si los subgrupos lo rechazan, ya que no lo llevarán a la práctica. La eliminación de posibles fricciones con las existentes, es vital para que genere un **proyecto educativo común**, un esfuerzo coaligado de atención a la diversidad, cuyo **éxito** depende de los siguientes **factores**:

Flexibilidad:

La organización del centro educativo debe romper con la estructura escolar tradicional, antes descrita, y profundizar en una estructura más flexible que provoque una mayor interacción entre los miembros de la comunidad y una óptima utilización de los recursos disponibles. La flexibilidad facilita la colaboración y el apoyo interno (personal del centro) a la labor llevada a cabo en las aulas, contribuyendo a mejorar los procesos implantados para responder a las NEE del alumnado.



Autonomía:

Las prácticas recabadas en el estudio "Inclusive Education and Classroom Practices", editado por la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales ³, parecen indicar que el hecho de que la escuela goce de cierta autonomía para poder invertir sus recursos según su propio criterio y juicio, contribuye al éxito de su proyecto de atención a la diversidad. En consecuencia, debería evitarse una excesiva burocratización.

Cooperación con otros centros:

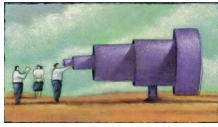
La colaboración con otros centros a través de la creación y establecimiento de alianzas de las que emerjan actuaciones comunes constituye otro elemento importante a la hora de planificar y organizar un modelo organizacional inclusivo. El apoyo mutuo entre escuelas pone a disposición de las mismas un mayor número de recursos para poder llevar a cabo sus actuaciones. Resulta evidente que los recursos cognitivos, materiales y creativos de una red de escuelas no son los mismos que los de una única escuela, ya que se pone a su disposición un potencial al que, siguiendo una planificación tradicional, jamás habrían optado.

Implicación de otros agentes:

Además de buscar la colaboración con otros centros, el proyecto del centro debe contemplar la creación **de una estructura comunitaria de apoyo**. Esta estructura puede adoptar la forma de grupo o grupos y su función debe ser la de alimentar la estrategia del centro en inclusión aportando sus conocimientos, recursos y experiencias. Si bien el planteamiento del centro puede estudiar la creación de grupos con una pluralidad de objetivos, nos parecen especialmente interesantes aquellos dirigidos a **sofocar posibles resistencias al cambio educativo**, mediante una estrategia de aprendizaje dirigida a toda la comunidad educativa y centrada en la superación de la tendencia histórica hacia la segregación. Como ya hemos comentado en párrafos anteriores, la comunidad educativa se nutre de grupos con **intereses** y puntos de vista **diferentes**, que pueden obstaculizar gravemente la puesta en marcha de una estrategia de este tipo, es decir, que presenten resistencias al cambio en la estrategia del centro. El profesorado, sin ir más lejos, puede ser reticente a introducir nuevas metodologías en las que no está formado, así como algunas familias a que sus hijos e hijas aprendan junto a niños "diferentes" (especialmente en el caso de inmigrantes).

Centrando nuestra atención en este último colectivo, resultaría especialmente interesante crear **grupos de comunicación interfamiliares**, que más allá de las agrupaciones de padres y madres de alumnos tradicionales, promuevan el conocimiento mutuo de su situación. De esta manera, se conseguiría estructurar en el centro una **instancia de diálogo social y cultural** entre grupos

³ AA.VV, *Inclusive Education and Classroom Practices*, Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales, 2003.



familiares que serviría para evitar el surgimiento de conflictos, o cuando menos su enquistamiento. En este sentido, la política del centro en diversidad, aspectos tales como la adaptación curricular o las estrategias a emplear en el aula, pueden ser sometidas a análisis y diálogo por parte de estos grupos, aportando sus ideas, reflexiones y acciones complementarias de apoyo. Los pasos a seguir para la creación de estas micro-comunidades de aprendizaje (debe quedar claro que, en ningún caso desplazarían el papel de las ya creadas en el País Vasco, sino que tendrían un alcance más sectorial y limitado) tienen que ser continuos y progresivos, pero sin grandes cambios repentinos que puedan generar tensiones irresolubles en la comunidad educativa⁴. A continuación, presentamos una posible **metodología**:

I. Diagnóstico en diversidad por parte del centro:

Como paso previo, los centros deben identificar y analizar la diversidad de su centro, de cara a que la creación del grupo o grupos sea lo más efectiva posible. En caso de que el centro se encuentre en pleno diseño o haya diseñado ya su "planteamiento común", este diagnóstico estará disponible o, cuando menos, la información necesaria para realizarlo.

II. Estrategia de comunicación:

Hacer una campaña de comunicación sobre la creación de estos grupos, a través del correo y el contacto personal. El objetivo de esta estrategia debe ser asegurar la participación de familias representativas de la diversidad del centro en los grupos.

III. Creación del grupo o grupos:

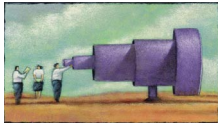
Dependiendo del tamaño del centro y de la intensidad de la diversidad será recomendable crear uno o varios grupos de comunicación interfamiliar. En cualquier caso, el centro debe asegurar que el grupo o grupos sea suficiente para que el diálogo entre las familias de distinto tipo tenga capacidad para impregnar todo el centro.

IV. Composición y funcionamiento:

Los grupos estarían formados por un coordinador-moderador, un miembro del equipo directivo, uno del profesorado, uno del alumnado, y una o dos familias de cada grupo social.

Con el objetivo de construir una verdadera comunidad de aprendizaje, sería importante implicar a agentes del entorno del centro educativo que, a priori, no tienen ninguna vinculación con el mismo. Se trata de **aprovechar** el potencial del **tejido gubernamental, empresarial y asociativo** de la zona y aunarlo en un esfuerzo voluntario que redunde en

⁴ FULLAN, M.G. "The school as a learning organisation" en *Changing forces: Probing the depths of educational reform*. Falmer Press, London, 42 – 83, 1993.



beneficio de una escuela y una sociedad más inclusivas⁵. En este sentido sería muy interesante que el **coordinador del grupo** proviniese del tejido asociativo y tuviese experiencia en temas de diálogo social e intercultural. Por su parte, el **mundo empresarial** podría dotar de recursos económicos al grupo o grupos para el desarrollo de sus actuaciones, tanto fuera como dentro del centro; así como las **autoridades gubernamentales** podrían fomentar y sustentar la creación de una red de este tipo de grupos que abarque varios centros con problemáticas similares. En cualquier caso, somos conscientes de las dificultades que entraña conseguir la participación de todos estos agentes, sin mencionar las posibles reticencias del centro a compartir su estrategia educativa con asociaciones de su entorno. Por ello, sugerimos llevar a cabo una integración gradual de cada grupo.

El papel del **equipo directivo** sería el encargado de liderar el grupo y de informar sobre la política de diversidad del centro; mientras que el **representante del profesorado** y del **alumnado** informarían sobre su aplicación en las aulas. Además, este grupo daría la oportunidad a estos agentes educativos de conocer de primera mano la racionalidad y características de los cambios que se quieren incluir en el centro. Por ello, sería igualmente interesante que participasen de forma voluntaria en medidas extraescolares que se pudieran acordar.

V. **Evaluación**

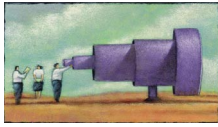
Las acciones acordadas e implementadas por este tipo de grupos deben ser **evaluadas** en base a la **verificación de su eficacia y planteando** posibles acciones nuevas, complementarias y correctoras. Se trata de generar una dinámica rutinaria de acción y evaluación que mantenga el correcto funcionamiento del grupo.

Con estos grupos se conseguiría crear un entramado de comunicación entre los distintos sistemas existentes, a la vez que mejoraría la accesibilidad de las familias a la estrategia del centro en materia de diversidad. En este sentido, se generaría un potente factor catalizador de inclusión educativa y social.

Liderazgo:

Probablemente, el factor más importante para poder llevar a la práctica un modelo escolar inclusivo es el liderazgo de los cuadros superiores del centro, entendidos como las personas que tienen el poder de regir el centro. Si bien el rol de todas ellas es crucial para que un posible plan se lleve a cabo con éxito, el papel del director del centro es, sin lugar a dudas, el más importante. Normalmente es la persona clave, la que tiene la fuerza para que un cambio se inicie, se consolide o, por el contrario, se suprima.

⁵ AINSCOW, M. *Desarrollo de las escuelas inclusiva. Ideas, propuestas, experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, 2001.



Por tanto es importante que el liderazgo del proceso de instauración de un sistema inclusivo de atención a la diversidad se recoja de alguna forma en el plan y se pongan los medios necesarios para que sea efectivo. La creación de un equipo que lidere la implantación del sistema inclusivo y que enfocará la acción hacia los principales retos del centro sería una aproximación recomendable a este respecto.

Factores externos:

En este apartado, vamos a hablar de aquellos factores que condicionan desde fuera la planificación y organización del modelo educativo de un centro. Nos referimos a aspectos tales como política y financiación, liderazgo social y cooperación interregional.

Sobre el primero de ellos, es importante que exista una política gubernamental que establezca unos objetivos claros y apoye firmemente los planes de reforma de los centros educativos. En cuanto a la financiación, los esquemas descentralizados parecen ser los que generan los mejores resultados, frente a los menos efectivos sistemas centralizados. Desde un enfoque centralizado se tiende a poner el énfasis en los aspectos organizativos, descuidando las tareas orientadas a diseñar prácticas inclusivas. La perspectiva descentralizada, en cambio, parece ser más efectiva y deja menos margen a la aparición de actuaciones infructuosas. Sea como fuere, ambas líneas de financiación pueden ser complementarias: orientando una, la centralizada, hacia la identificación y diseño de objetivos y dirigiendo la otra, la descentralizada, hacia las actuaciones para conseguir dichos objetivos.

Entrando ya en el análisis de otro factor externo como el liderazgo social, las instancias gubernamentales de distinto tipo, así como los distintos agentes socio-económico tienen que participar en el liderazgo de la escuela inclusiva. Una forma de motivar e impulsar dicha participación es a través de la puesta en práctica de actividades de promoción, especialmente en las primeras fases de desarrollo del plan de un centro. La presentación de buenas prácticas sería, por ejemplo, un buen sistema para suprimir posibles temores y actitudes escépticas.

Por último, la existencia de instancias de cooperación interregional constituye un elemento importante a la hora de identificar y adoptar nuevas iniciativas de atención a la diversidad. Alianzas transnacionales entre escuelas, instituciones sociales, sanitarias y centros de investigación de carácter planificado pueden contribuir a la construcción de modelos de funcionamiento inclusivo más desarrollados y sometidos a una innovación constante.



2.2. Mejora de los procesos didácticos de respuesta a la diversidad

Hoy en día, la micro-política escolar tradicional se revela como incapaz para hacer frente a la introducción de nuevas estrategias que atiendan la diversidad de todo el alumnado. Tal y como se recoge en el Informe al Ararteko del año 2001 y en el Programa de Diversidad, el Gobierno Vasco es plenamente consciente de este reto, de que debe trabajar en la mejora e innovación de las aulas para conseguir que su funcionamiento alcance de forma eficaz la inclusión educativa. Por ello, en el presente apartado vamos a presentar algunas de las estrategias de aula más novedosas y exitosas que se están implementando en Europa.

2.2.1. Factores que condicionan el aula inclusiva

Como paso previo a la presentación de métodos y actuaciones novedosas, vamos a analizar y exponer aquellos factores que se muestran como necesarios para generar un aula inclusiva.

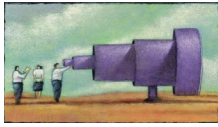
Basándonos nuevamente en el informe "Inclusive Education and Classroom Practices"⁶, editado por la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales podemos afirmar que los factores que condicionan la atención a la diversidad en un aula se articulan en torno a los siguientes ejes: Profesorado, escuela y factores externos. Estos dos últimos ejes ya han sido tratados en el punto anterior, por lo que, a continuación, nos centraremos únicamente en lo referido al profesorado:

Profesorado:

Uno de los elementos que más influyen en la introducción de una estrategia inclusiva en el aula es **la actitud del profesorado** hacia el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE). Si los profesores no aceptan y asimilan la educación de este tipo de estudiantes como parte integrante de su trabajo, intentarán derivar la responsabilidad de formarlos hacia el personal especializado del centro, los servicios de apoyo del sistema educativo u otro tipo de agentes. De esta forma, **puede surgir una segregación encubierta del alumnado con NEE** que ralentice significativamente la inclusión de la diversidad en el centro.

En cambio, el profesorado con una actitud comprometida con la inclusión tiende a identificar a los estudiantes con NEE como un valor añadido de la clase y no como un problema al que debe hacer frente. En consecuencia, contribuyen con éxito a construir un aula inclusiva y, con ello, a una instrucción más efectiva del alumnado con NEE.

⁶ AA.VV, *Inclusive Education and Classroom Practices*, Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales, 2003.



Actitud de los profesores noveles hacia los alumnos con discapacidad

Un reciente estudio de las Universidades estadounidenses de Indiana y Zahed han analizado la **actitud de profesores noveles y estudiantes de magisterio** en prácticas hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad. Las conclusiones a las que han llegado resaltan que las experiencias previas influyen de forma muy importante en la actitud inicial del profesorado respecto de la inclusión de este tipo de estudiantes en aulas ordinarias, bien positiva o negativamente.

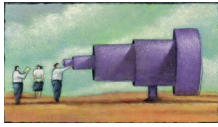
Estas conclusiones son muy similares a las que llegó un estudio transcultural llevado a cabo en **Finlandia, Estonia y Estados Unidos**, que destacaba cómo las actitudes de este colectivo hacia la inclusión eran negativas en los tres países.

Para eliminar las actitudes negativas y garantizar un mínimo de actitudes positivas, el gobierno **islandés** ha optado por **obligar a sus profesores a que acepten a un estudiante con discapacidad severa en sus clases**. A su vez, esta actuación obliga a los centros a tener profesorado capacitado para formar a alumnos con el citado tipo de discapacidad y a trabajar con otro profesor en el aula.

Sin embargo es evidente que sólo con actitudes positivas no se consigue una aula inclusiva. También es de vital importancia que el profesorado disponga de **recursos, conocimientos y tiempo suficiente** para poder atender a la diversidad de su aula. La educación de personas con NEE ubica al profesorado ante el reto de cómo instruir a estos estudiantes, que pueden necesitar más tiempo, más u otros conocimientos y más u otros materiales. El centro puede hacer frente a este problema a través de **dos vías**:

- Aumentando los recursos temporales, materiales y cognitivos.
- Reorganizando y maximizando los recursos ya disponibles

Aumentar recursos supondría la puesta en marcha de actuaciones tales como el aumento del tiempo educativo disponible para los alumnos de NEE (por ejemplo, a través de personal que asista al profesor principal) o la mejora de los conocimientos del profesorado; mientras que la reorganización y maximización de los recursos consistiría, básicamente, en racionalizar y dar un uso alternativo a los recursos disponibles (por ejemplo, animar a los estudiantes avanzados a trabajar más independientemente, de forma que el profesor pueda destinar más tiempo a los estudiantes con NEE).



El último elemento con el que debe contar un profesor de un aula inclusiva es **sensibilidad y habilidades para trabajar una socialización que vincule la diversidad de la clase**. El profesor debe conocer cómo desarrollar las interacciones y relaciones entre los distintos tipos de estudiantes para que esa socialización en diversidad sea posible.

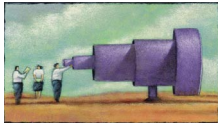
En conclusión el profesor debe modificar su rol, de forma que a parte de un educante, sea también un gestor del aula, un instructor capaz de controlar variables del entorno educativo propias de un modelo diferente al tradicional.

Por último y teniendo en cuenta lo expuesto tanto en el presente punto como en el anterior, vamos a presentar a continuación un paradigma con los factores que un centro debe tener en cuenta a la hora de hacer frente a la diversidad y afianzar un modelo educativo inclusivo:

Gráfico 1: FACTORES QUE CONDICIONAN UNA ESCUELA INCLUSIVA



Fuente: Elaboración Propia



2.2.2. Estrategias de atención a la diversidad en el aula

En el punto anterior hemos identificado los conocimientos del profesor como un elemento capaz de condicionar la configuración de un aula inclusiva. Si el profesorado desconoce cómo abordar la diversidad de su alumnado y cómo formar para la vida profesional y social a todo el alumnado, independientemente de sus NEE, los intentos de un centro por implantar un plan educativo inclusivo están abocados al fracaso. Por ello, resulta de especial interés formar al profesorado en estrategias de atención a la diversidad, que conozcan qué útiles están a su disposición para abordar la diversidad de una clase. A continuación, presentamos algunos de estos útiles, algunas de las tendencias detectadas a la hora de dar respuesta a la diversidad de un aula:

Enseñanza cooperativa:

La enseñanza cooperativa se fundamenta en la **cooperación y coordinación** del profesorado a la hora de atender las NEE del alumnado. Por ello, es un enfoque que requiere de estructuras flexibles y prácticas que permitan canalizar de forma efectiva la actuación de una variedad de educantes sobre un mismo objeto: el aula inclusiva.

Las **características** más importantes de la enseñanza cooperativa serían las siguientes:

- Pro-actividad
- Intervención conjunta de profesores ordinarios y de educación especial
- Entorno escolar heterogéneo y con elementos integradores
- Responsabilidad conjunta
- Coactividad y coordinación
- Instrucción enfocada a atender la diversidad del alumnado.

La articulación diferencial de todos estos elementos da lugar a distintas metodologías de enseñanza cooperativa que, en cualquier caso, tienen como base común la cooperación y coordinación planificada de las actuaciones a desarrollar. A continuación, analizamos algunas de estas **metodologías**:

➤ Colaboración Consultiva:

Método pro-activo según el cual profesores ordinarios y de educación especial actúan de forma **conjunta** sobre el colectivo de NEE:

- Midiendo las necesidades, tanto sociales como formativas, de los estudiantes.
- Planificando y evaluando la instrucción a impartir.

Sin embargo, el profesor ordinario es el único que se encarga de impartir la instrucción.



➤ Enseñanza en Colaboración:

Se trata de otro sistema pro-activo o anticipatorio en el que la actuación conjunta de profesores ordinarios y de educación especial se ve reforzada por servicios de apoyo. La acción conjunta abarcaría la medición, planificación y evaluación académica y social (comportamiento fundamentalmente) de grupos de estudiantes marcados por la diversidad.

➤ Equipos de Apoyo Instructivo:

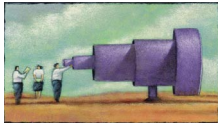
Un Equipo de Apoyo Instructivo (EAI) es un grupo de profesionales que refuerzan al profesorado de aula en la asistencia de educandos en riesgo de fracaso escolar. Su misión es la de proveer a este tipo de estudiantes del apoyo escolar, comunicativo, social y de conducta que necesiten para superar sus dificultades académicas. En estos grupos, la experiencia de sus componentes es puesta en común y se dirige hacia el refuerzo de los educantes que deben hacer frente a las NEE de su alumnado. Lo más positivo de este tipo de grupos radica en que **previene** la aparición de NEE en algunos estudiantes y en que **facilita** la inclusión de estudiantes con NEE ya desarrolladas. La composición de estos equipos suele ser la siguiente: Un administrador, profesores ordinarios, un educador especial, un psicólogo de la escuela, un orientador, y una persona perteneciente a otro tipo de personal como el sanitario.

➤ Comité de Estudios de Alumnos y Alumnas:

Esta aproximación se basa en la creación de un equipo que apoye al personal del centro en la respuesta a los educandos con NEE que están padeciendo problemas en el aula. El comité revisa los expedientes de estos estudiantes y otras evidencias de sus actuaciones y en vista de esta información recomienda estrategias para dar una respuesta efectiva a sus NEE .

➤ Grupos de desarrollo y seguimiento de Programas de Educación Individualizada (GPEI):

Un GPEI es un equipo que elabora, desarrolla y revisa el Programa de Educación Individualizada de un hipotético alumno con NEE. En este caso, la estrategia de aula se articula en torno a dos ejes interconectados: Equipo escolar y programa individualizado. El Programa de Educación Individualizado es la herramienta que el equipo va a utilizar a la hora de aproximarse al alumno con necesidades educativas especiales. Su elaboración corresponde al propio GPEI, en un plazo de 30 días, desde la fecha de determinación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y requieren de servicios de apoyo. El GPEI debe revisar los programas individualizados como mínimo una vez al año y verificar la elegibilidad de los alumnos cada tres. El GPEI debe estar formado por el Gestor de la Educación Especial del centro (de no existir esta figura se designará a alguna persona idónea para el puesto), los



padres, un profesor de educación general y otro de especial –en el caso de que el alumno sea educado por ambos- y el propio alumno en el caso de que tenga 14 años o más.

El poder del equipo: Práctica noruega⁷

Como ya hemos mencionado y se puede apreciar en las estrategias expuestas anteriormente, la labor de equipo juega un papel importante a la hora de responder al alumno con NEE en un entorno inclusivo. Sin embargo, el éxito de este tipo de estrategias grupales depende en buena medida de que haya una alta coordinación entre los integrantes del equipo. En este sentido, esta **práctica noruega** se nos presenta como ejemplar:

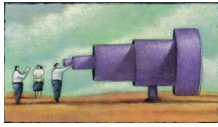
"Los profesores se distribuyen en equipos enfocados a una etapa educativa concreta, de forma que los alumnos no tienen un excesivo número de adultos con los que relacionarse. El equipo cubre todas las materias que deben ser impartidas y tiene como objetivo crear un marco seguro para los alumnos. Los profesores formados en educación especial forman parte integrante de estos equipos, sin formar un equipo propio y segregado del resto."

La instrucción se estructura en torno a rutinas fijas y es controlada en todo momento por el profesor, habiendo pocas actividades libres durante el curso. Siempre ha de haber un adulto presente: Si el grupo se divide en dos, habrá un adulto en cada grupo.

🚩 Aprendizaje cooperativo:

El aprendizaje cooperativo es una poderosa herramienta formativa que emplea **pequeños y heterogéneos grupos de estudiantes** con el objetivo expreso de **que trabajen y se apoyen mutuamente en la adquisición y evaluación de conocimientos**. Se trata de un medio efectivo para desarrollar el perfil académico y social del alumnado, al fomentar actitudes enriquecedoras hacia el aprendizaje y potenciar al mismo tiempo interacciones positivas entre educandos con características distintas. El estudio europeo *"Inclusive Education and Classroom Practices, European Agency for development in Special Needs Education"* confirma esta hipótesis para el caso de los sistemas educativos europeos, destacando, además, cómo el alumnado más capaz no sufre una pérdida de oportunidades y retos académicos por el hecho de participar en este tipo de estrategias.

⁷ AA.VV, *Inclusive Education and Classroom Practices*, Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales, 2003.



Como vemos el aprendizaje cooperativo, sin ser una estrategia novedosa, puede generar efectos muy positivos para el modelo escolar inclusivo al:

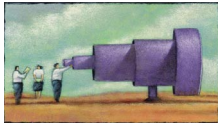
- Facilitar la transversalidad y la inclusión de niños con NEE en clases ordinarias.
- Reforzar el diálogo y las relaciones interculturales dentro de las escuelas
- Adecuar la creciente diversidad de las aulas
- Mejorar la disciplina de una forma pro-activa y positiva.

El aprendizaje cooperativo supone un cambio significativo en la lectura tradicional del aula:

- al transformar el rol del profesorado. El instructor pasa de ser un mero agente transmisor de conocimientos ante un alumnado pasivo, a ser una figura que abarca nuevos papeles como el de guía, asesor, monitor y facilitador de recursos al alumnado.
- el entorno del aula pasa de ser impersonal y aislante (individualizado) a estar fundamentado en las relaciones personales de los educandos.
- las habilidades para relacionarse con el diferente adquieren un desarrollo sustancial y constituyen una parte integral del contenido del curso académico, desechándose un modelo de aula tradicional en la que se presta escasa atención a las habilidades comunicativas e interpersonales.

Todos estos cambios han supuesto la configuración de metodologías de aprendizaje cooperativo que, en cualquier caso, para ser **efectivas deben contar con los siguientes componentes:**

- Los objetivos y los resultados que se esperan obtener de cada uno de los alumnos que van a participar en los grupos deben estar claramente establecidos.
- Tiempo para que la preparación y la práctica generen efectos positivos: los resultados no se consiguen de forma automática.
- Aceptación colectiva de los objetivos educativos establecidos al alumnado.
- Interdependencia positiva entre los estudiantes que van a participar en los grupos (“nadamos todos o nos hundimos todos”).
- Responsabilidad individual
- Interacción social, actitudes y comportamientos positivos: Potenciación de las habilidades interpersonales y grupales tales como la comunicación, la confianza, la aceptación y la resolución de conflictos.
- Interacción cercana (cara a cara)
- Guía de la interacción: Enriquecer la interacción a través del fomento de la discusión, ordenación, intercambio de información e ideas, consulta y retroalimentación.
- Igualdad de oportunidades para el éxito: Los resultados de cada alumno son valorados en base a su situación previa.
- Reconocimiento y premio de los éxitos académicos conseguidos por el grupo.



- Reflexión post-grupal: Evaluación del grupo y de sus individuos, poniendo el énfasis en los comportamientos registrados en el grupo.
- Tiempo suficiente para que se produzca el aprendizaje.

Asentadas sobre este cambio de aula, el aprendizaje cooperativo contempla las siguientes variantes:

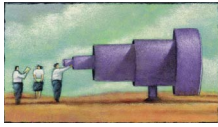
➤ "Peer tutoring":

La tutoría de pares se basa en la cooperación entre dos alumnos a los que se les asigna roles distintos: A uno el de tutor y a otro el de tutorando. Su objetivo es que el tutor ayude al tutorando en su proceso de aprendizaje. Si bien puede llevarse a cabo tanto fuera como dentro del aula, la construcción de una escuela inclusiva "total" y efectiva requiere que, en la medida de las posibilidades, la tutoría de pares se lleve a cabo dentro del aula ordinaria como un proceso normal de la misma.

➤ Creación de grupos heterogéneos:

Esta técnica de aprendizaje cooperativo consiste en dividir el aula en equipos de 4 a 6 alumnos, procurando que todos ellos tengan necesidades educativas diferentes. Cada miembro del grupo adquiere un rol específico de entre los siguientes: Recopilador, animador y tutor. El recopilador se encarga de apuntar las ideas, soluciones y demás premisas que vaya trabajando el grupo, mientras que el animador se encarga de asegurar la participación activa de todos los miembros del equipo y el tutor de ayudar a que comprendan lo que se les exige y lo que deben realizar. La duración de grupos es desigual, dependiendo del alcance que se les quiera dar. No obstante, entendemos que lo más recomendable es que duren todo el periodo lectivo (grupos de base), ya que de esa forma el alumnado con NEE goza de un apoyo constante por parte de sus compañeros, a la vez que estos mejoran sus habilidades para trabajar en equipo y para entender al diferente. En definitiva, se potencia y consolida la interacción social del alumnado.

Los grupos heterogéneos son una práctica bastante extendida entre los sistemas educativos europeos, dado su carácter efectivo y necesario para atender la diversidad en el aula.



Maximizar la capacidad del alumno:

Práctica austriaca⁸

Austria presenta una práctica especialmente interesante de creación de un grupo heterogéneo, que rompe con lo expuesto hasta ahora. Definida como "clases de edad mixta", esta estrategia centrada en la educación primaria no crea varios grupos en un aula, sino que agrupa alumnos de edades y habilidades distintas, desde preescolar hasta cuarto curso, en una única clase.

"El objetivo es evitar la selección y respetar los prerrequisitos de diversidad y los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado de educación primaria. Las ventajas de este enfoque son obvias tanto desde el punto de vista social, como desde el cognitivo."

Entre ellas, destacan que los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje no permanecen un año tras otro como la parte más débil del aula, sino que pasan automáticamente a formar parte de esta aula de edad mixta, impulsando su rendimiento escolar y recibiendo el apoyo tutorial del resto de sus compañeros educativos. Los alumnos con NEE debidas a una capacidad sobresaliente también son incluidos en el grupo, teniendo la posibilidad de aprender de compañeros mayores que ellos, que actúan como modelos de referencia y apoyo.

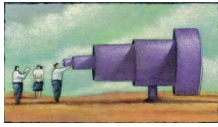
Para minimizar las presiones y temores de los padres del alumnado, el centro brinda a los padres la oportunidad de que los alumnos sigan el orden normal de la clase, es decir, los cinco años obligatorios a realizar en la primaria austriaca.

En conclusión, observamos que esta práctica potencia la interacción mediante la cooperación y el apoyo mutuo entre alumnos con NEE diferentes.

🚩 Colaboración para la solución de problemas:

Enfocada al alumnado con NEE derivadas de un comportamiento social problemático, esta estrategia se fundamenta en el establecimiento de reglas y límites claros de comportamiento, a través del consenso y colaboración del alumnado, mediante un esquema de incentivos y desincentivos apropiado. El objetivo es identificar e implementar una forma sistemática de abordar comportamientos indeseables en el aula, de forma que se reduzca la intensidad de los problemas actitudinales en las aulas.

⁸ AA.VV, *Inclusive Education and Classroom Practices*, Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales, 2003.



Marco reeducativo: Práctica francesa⁹

Ante una situación de comportamiento problemático, se llevó a cabo una intervención centrada en tres metas:

- Conseguir que el alumno conflictivo sea capaz de seguir las normas sin sentir miedo.
- Conseguir que el alumno conflictivo sea capaz de aceptar un mínimo de reglas.
- Ayudar al alumno conflictivo a que sea capaz de trabajar respetando las reglas que han sido fijadas.

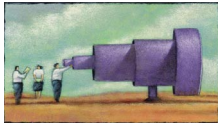
Para lograr estos objetivos, el centro estableció una organización y unas normas marcadas por la precisión:

Organización: Se convocaron sesiones regulares de una duración fija en las que el alumno debía de elegir una mediación, después llevarla a cabo y finalmente expresar lo que había sentido.

Reglas: No dañarse a si mismo, no dañar a nadie más, no dañar el equipamiento escolar y poner todo en orden cuando acababan las sesiones.

El profesor a cargo de este proyecto informó sobre progresos en el aprendizaje del alumno que se convirtió en menos conflictivo y más comunicativo con sus compañeros.

⁹ AA.VV, *Inclusive Education and Classroom Practices*, Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales, 2003.



2.3. Orientación e intervención tutorial

Una de las dimensiones que es necesario abordar para mejorar la respuesta a la diversidad es la orientación e intervención tutorial. La orientación educativa es considerada como sinónimo de toma de conciencia, de saber dónde se está, dónde se va y cómo llegar con cada uno de los diversos alumnos. La tendencia a vincular la intervención psicopedagógica a la orientación educativa parte del análisis que ofrece Solé (SOLÉ, 1998) y que considera la orientación educativa como un elemento constitutivo de la formación que ayuda a asegurar una educación integral y personalizada que se dirige a los alumnos y que compete a todos los docentes y al tutor¹⁰.

La intervención psicopedagógica aparece caracterizada como un servicio especializado de apoyo a dicha orientación para lograr que todos los alumnos reciban una respuesta educativa adecuada a sus necesidades y capaz de promover el desarrollo de sus capacidades. La intervención tutorial ha sido considerada como un elemento dinamizador de las innovaciones educativas y la figura del orientador, el eje en torno al cual deberían girar las acciones emprendidas para la atención a la diversidad¹¹.

2.3.1 Funciones del departamento de orientación

El papel fundamental del orientador es dinamizar la acción de todo el Centro Educativo para *favorecer la integración de alumnos con NEE, tanto permanentes como transitorias, previniendo la aparición de éstas como consecuencia de un planteamiento pedagógico inadecuado*¹².

Entre las amplias funciones establecidas para la orientación Solé y Colomina (SOLÉ I. y COLOMINA, R 1999), han diferenciado entre otras aquéllas relacionadas con los siguientes aspectos:

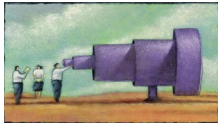
- la atención a la diversidad del alumnado
- el apoyo a las familias en la educación de sus hijos

Estas funciones sugieren la necesidad de trabajar en colaboración con los distintos colectivos, como hemos mencionado en puntos anteriores, característica que diversos autores destacan como imprescindible para atender a la diversidad.

¹⁰ MONTIEL, L. "El papel de la orientación educativa en el campo de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales", *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, 2003.

¹¹ MARTIN, E.. "La intervención psicopedagógica en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Cultura: la historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad", *Infancia y Aprendizaje*, nº.87. 1999. pp. 27-45.

¹² ARROYO A., CASTELO A, PUEYO M.C., *El departamento de Orientación: Atención a la diversidad*. Madrid, Narcea 1994.



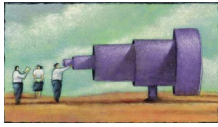
Le competen al orientador, por tanto, las funciones de coordinación, asesoría en el aspecto psicopedagógico, y colaboración con tutores y profesores para la elaboración de programas como el de diversificación. En la siguiente tabla veremos detalle de estas funciones, según el modelo propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia español.

Tabla 3. FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN SEGÚN EL MODELO PROPUESTO POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Nivel	Agente	Funciones
Orientación en el centro educativo	El Departamento de Orientación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coordinar e implementar los planes de acción tutorial en los centros. 2. Apoyar la función tutorial asesorando a los tutores y proporcionándoles recursos y materiales. 3. Contribuir a la personalización de la educación adaptando los currícula, programando el desarrollo individual, etc. 4. Informar, asesorar y orientar personalmente a alumnos frente a las alternativas académicas y profesionales. 5. Evaluar o contribuir a la evaluación de la eficacia de las intervenciones orientadoras. 6. Canalizar la intervención de los Equipos de Apoyo, interdisciplinares.

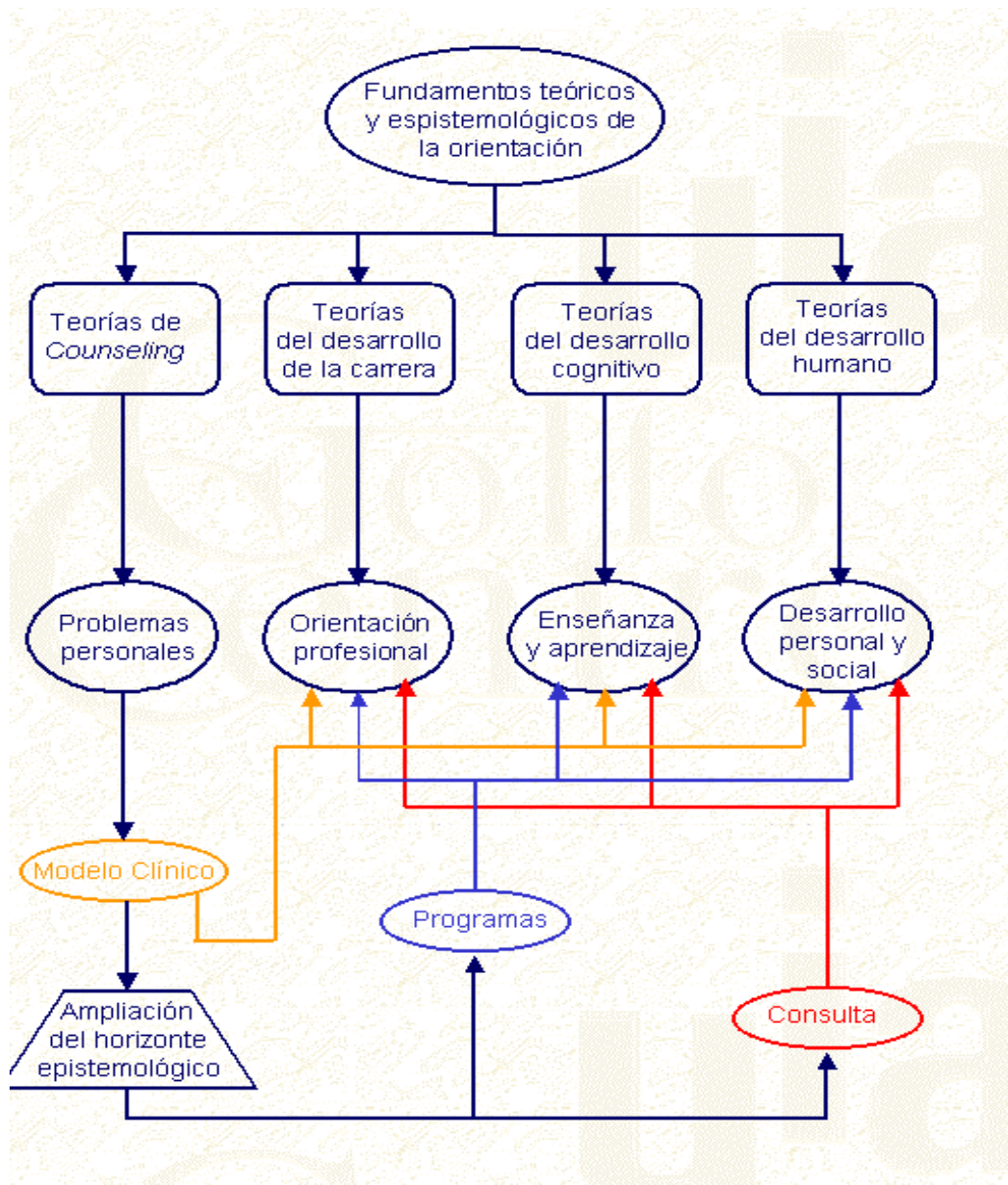
Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

El Plan de Orientación diseñado desde el Departamento de Orientación ha de estar integrado en el currículo escolar respondiendo a las intenciones del Proyecto Educativo del Centro, sus actuaciones deben reflejarse en el Plan de Atención a la Diversidad y así mismo contar con la participación de todo el profesorado. De igual manera, el Plan de Orientación debe reforzar la coordinación e integración de las asociaciones de padres de alumnos, en un marco amplio de actuaciones atendiendo a esa realidad diferente que se encuentra conviviendo en las aulas de nuestro país.



En el cuadro que reproducimos a continuación se describen cuatro teorías complementarias que ayudan en la elaboración de un diagnóstico o informe pedagógico preciso para la evaluación y posterior diseño de un plan de actuaciones o de medidas de intervención a partir del Plan de Orientación.

Gráfico 2: Teorías para la elaboración de diagnóstico



Fuente: BISQUERRA, RAFAEL. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis, 1998.



Este esquema presta atención a cuatro áreas fundamentales en la educación integral del alumnado, en general, y de los alumnos con necesidades educativas especiales en particular:

- 1) **personal:** autoestima, autonomía.
- 2) **social:** convivencia, empatía.
- 3) **ética:** participación, ciudadanía, construcción de cohesión social.
- 4) **conocimiento:** aptitudes, habilidades e intereses, tendencias del mercado, perfil profesional.

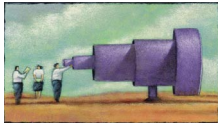
El reto se encuentra en la programación integrada de estos aprendizajes y es aquí donde la acción la orientación educativa, desempeña un papel clave en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los procesos de una educación integral.

2.3.2 La Intervención tutorial y la función del tutor

La acción tutorial y concretamente la función del tutor han merecido un reconocimiento especial como un elemento de primer orden en el trabajo con los alumnos con necesidades educativas especiales en particular, pero en general con el conjunto del grupo a su cargo.

La acción tutorial debe, por tanto, incorporarse a la cultura del centro docente como una acción sistemática, planificada y secuenciada, que desarrollan los diferentes agentes implicados según su función y nivel de responsabilidad. Deberá estar orientada a todo el alumnado ya que es una potente medida de atención a la diversidad, al permitir la educación integral y personalizada del alumno.

Partiendo del consenso existente entre los expertos de la importancia y necesidad de la tutoría como parte inherente a la práctica docente, hay autores que van más allá y consideran la tutoría como una función fundamental del profesorado, por lo que habría que darle la misma importancia que a la docencia de las asignaturas. En este sentido, sería necesario potenciar la formación del profesor como tutor, desde su formación inicial, contemplando la tutoría –en el sentido amplio de orientación– como inherente a la función docente. (Ver capítulo dedicado a la formación del profesorado). Las funciones de la tutoría, por tanto, deberían presentarse en términos de competencias, de manera que se facilite la medición en cuanto a la detección de dificultades y en aras de posteriores propuestas de mejora.

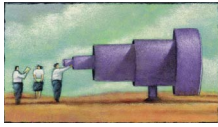


“La orientación educativa y la intervención tutorial se encuentran estrechamente ligadas y ambas deben formar parte de la importante función que ha de ejercer el docente”. En estos términos se han formulado las conclusiones del V Encuentros estatales sobre Atención a la Diversidad celebrado en Valencia en mayo 2005, destacando:

- la necesidad de generalizar la práctica de las tutorías individuales, con mayores espacios y tiempos,
- la insuficiencia de la formación inicial y continua del profesorado como tutor,
- la ausencia de un perfil profesional del mismo,
- la necesidad de una coordinación más formal y sistemática entre los agentes educativos.

La nueva dimensión de la orientación debe abarcar a toda la comunidad educativa, es decir, a la totalidad de los alumnos, de las familias y de los equipos educativo y directivo.

Cabe destacar aquí, por último, el binomio formado por el tutor y el estudiante -puesto que de la tutoría se espera sea un proceso dinámico que involucre a ambos actores- y el hecho de que el tutor figure como guía y promotor del desarrollo integral del alumno. Como bien dejó escrito el poeta vasco Gabriel Celaya: ***"Educar es lo mismo que poner motor a una barca, hay que medir, pesar, equilibrar y poner todo en marcha..."***



2.4. Desarrollo de proyectos y programas de respuesta a la diversidad

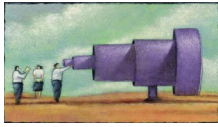
A la hora de pasar a abordar los programas y proyectos específicos ligados al objetivo de convertir en realidad el concepto de escuela inclusiva, se ha de tener en cuenta en primer lugar que la escuela inclusiva no es el resultado de una suma de acciones o programas orientados hacia la inclusión sino que por el contrario se trata de un conjunto de valores, un nuevo paradigma educativo que contempla dichos programas como herramientas que utiliza para la alcanzar la inclusión de todos y todas las alumnas.

De este modo, los programas irán en la línea de fortalecer los principios de inclusividad, aceptar las diferencias, conseguir que la escuela se amolde a los alumnos y lograr responder a las necesidades individuales de cada educando fortaleciendo en definitiva el concepto de comunidad.

Una importante característica de los programas inclusivos y de la escuela inclusiva en general es su beneficio no solamente por los valores y competencias sociales adquiridas sino también por su rendimiento. Este rendimiento óptimo es observable en sus dos vertientes: tanto para los alumnos con necesidades educativas especiales como para alumnos sin necesidades específicas. Corroboran esta información algunos estudios entre los que destaca el realizado por N. Waldron y C. Cole (WALDRON, N. y COLE, C., 1999)

Otra característica general tiene que ver con la adaptabilidad que éstos precisan en función de los diferentes contextos donde se planea aplicarlos. Así, los programas de la escuela inclusiva deben adaptarse en función de la distinta casuística de cada región, de cada localidad y de cada centro y de la realidad existente en cada momento.

Los programas de la escuela inclusiva vistos en su globalidad incluyen dos aspectos clave donde consideramos que es posible incluir las innovaciones que cada comunidad educativa considere necesario introducir. Por un lado han de precisarse las **características** concretas de los programas de manera que todas ellas logren transformar los programas y materializar el concepto de inclusividad. Por otro lado, las necesidades concretas hacia las que deben orientarse los programas son otro de los aspectos que ayudarán a los centros educativos, a los docentes, a las administraciones y a la comunidad en general a introducir aquellos cambios novedosos, basados o no en las tendencias educativas más actuales, que tengan como destino el logro del objetivo más general: La escuela inclusiva. Además los programas también han de ser introducidos teniendo en cuenta los principales **grupos** en los que es posible dividir a los alumnos con necesidades especiales, algo que de ningún modo es sinónimo de segregación o de creación de programas aplicados solamente a un colectivo de estudiantes.



2.4.1. Características de los programas inclusivos

Quizás una de las características más evidentes no solamente de los programas sino de la escuela inclusiva en general es la de los **programas educativos no segregados** que es asumido por todo proyecto escolar que pretenda alcanzar la meta de la inclusividad.

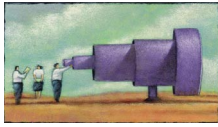
La característica de no-segregación en función de las diferencias de los alumnos exige sin embargo una previa planificación de los ajustes a realizar para que la escuela se amolde a las exigencias de los alumnos con necesidades específicas recientemente incorporados. Es en esta línea donde se observan unas de las principales tendencias de cambio en el sentido de ir dotando a las escuelas de programas o actuaciones capaces de diseñar y planificar las adecuaciones necesarias para lograr la inclusión de los alumnos a pesar de las múltiples diferencias que puedan existir entre éstos.

Uno de los requisitos de estos programas de planificación está estrechamente relacionado con otra importante característica de los programas inclusivos: **La cooperación interdisciplinar**. Esta característica se observa en diferentes planos, desde el asesoramiento y planificación en las instancias educativas de mayor alcance, como es el caso de las administraciones públicas que apuestan decididamente por un cambio real hacia la inclusión, mediante por ejemplo el apoyo a los profesores de las escuelas inclusivas (pongamos el caso de la administración catalana donde la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social¹³ asesora a los profesores que tratan con algunos colectivos de alumnos específicos, como aquellos que se encuentran bajo riesgo de exclusión social, mediante equipos interdisciplinarios), hasta en otros ámbitos más relacionados con el día a día de la docencia y el aprendizaje. En este sentido existen ejemplos donde se entrelazan la cooperación multidisciplinar y la inclusividad como es el caso de la figura del profesor de apoyo en las aulas, encargado de servir de apoyo al profesor ordinario que educa de forma cotidiana a todo tipo de alumnos, y que cuenta con un bagaje formativo diferente y centrado en las posibles especificidades del alumnado.

También está presente este concepto en la planificación de las políticas y planes de los centros que ha de contar no solamente con la participación de directores y docentes sino asimismo con la de los familiares de los alumnos y con especialistas del campo de la pedagogía, psicología, medicina, personal de agencias externas (universidad, clínicas de salud, servicios sociales), etc.

La **integración de las adaptaciones curriculares** es otra de las características clave de los programas y una herramienta fundamental para lograr la adaptación de la escuela a la diversidad. Básicamente el objetivo de la adaptabilidad del currículum es el de crear una especie de "currículum multinivel" que debe descansar obligatoriamente en el principio de flexibilidad y que individualiza la

¹³ [Subdirecció General de Llengua y Cohesió Social. Departamento de Educación. Generalitat Catalana.](#)



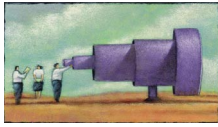
educación de acuerdo a las habilidades, competencias y realidades propias de cada estudiante. De esta manera, las adecuaciones no solamente se basan en las diferentes exigencias a cada alumno sino también en otras medidas facilitadoras como por ejemplo la provisión de material específico a cada alumno (material concreto en las asignaturas de matemáticas, cuadernos especiales para el aprendizaje de lecto-escritura, el destinar un mayor tiempo a alumnos con necesidades específicas,...).

Es importante comprender que, al no adaptar convenientemente el currículum a los casos de alumnos con necesidades incluidos en la educación regular, se corre el riesgo de transformar un currículum rígido para todos los alumnos en una versión de éste imperfecta y desdibujada aplicada a estos estudiantes.

La **participación de los familiares** del alumno es una característica cuyo valor se pone de relieve en la planificación de y en la toma de decisiones. Las experiencias de escuelas inclusivas de todo el mundo evidencian la importancia no sólo de la información aportada por los padres referente a los alumnos y a su evolución sino también de la participación directa de los familiares en los programas, que en el caso de algunos colectivos de alumnos es casi un requisito obligado. El caso de la participación familiar en programas que van dirigidos a colectivos de alumnos superdotados puede constituir un válido ejemplo.

Otras vertientes de esta participación son su importancia en el ámbito de la tutoría donde la coordinación de los agentes educativos (entre los que se incluyen los padres) es cada vez una necesidad mayor y por otro lado la potenciación del concepto de comunidad educativa, de la escuela-familia-comunidad, que consigue sin duda progresar y facilitar el camino de la escuela inclusiva.

Es algo lógico y consecuente con las características que hemos ido mencionando el que la **innovación** sea uno de los factores, o uno de los ejes principales de los programas inclusivos que persiguen la adaptabilidad de la escuela, la cooperación y la flexibilidad. Solamente desde el abandono de la rigidez y desde la adopción del continuo cambio será posible la escuela inclusiva, que no puede sustentarse en respuestas únicas y universales para los problemas en todos los contextos, o dicho de otra manera, no puede contentarse con modelos únicos sino que ha de evolucionar mediante la innovación continua. En este sentido espacios y programas educativos destinados a la innovación son realidades ampliamente extendidas entre multitud de sistemas educativos entre los que se encuentra también el vasco. Las estrategias inclusivas han de contar en todo momento con la posibilidad del cambio y de la adopción de los mejores planes a la hora del diseño de los programas que deben adaptarse en todo momento a las necesidades educativas cambiantes.

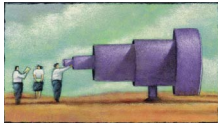


Otra característica común de los programas es su **capacidad de resolución de problemas** mediante el diálogo y la interdependencia.

Los programas han de ser capaces de resolver cualquier problema derivado de la diversidad de manera que ésta sea percibida como un enriquecimiento en lugar de cómo una fuente de problemas. Así, las innovaciones no sólo han de ir dirigidas en el sentido de adaptarse a la diversidad sino que también han de contemplar la resolución de casos extremos donde sea preciso poner en marcha los mecanismos más adecuados.

En el caso de problemas derivados del rechazo hacia la escuela por parte de los estudiantes o incluso de violencia en las aulas se destacan algunos programas innovadores como las aulas abiertas, fundamentadas en la división del trabajo en la escuela o las Unidades de Escolarización Compartida, puestas en marcha en Cataluña y que cuentan con la colaboración de centros externos que comparten la escolaridad de los alumnos con un comportamiento violento y que tiene como objetivo el retorno de los alumnos a la escuela de forma paulatina y personalizada. También resultan interesantes en este sentido los resultados alcanzados por algunos programas de mediación de conflictos escolares que cuentan, como es el caso de algunas escuelas de Buenos Aires, con programas de alumnos mediadores que cuentan para desarrollar su función con una formación específica.

Respecto a la **cooperación** entre los diversos alumnos, cada vez es más evidente la relación entre ésta y la escuela inclusiva. La cooperación está estrechamente vinculada con una reformulación de la pedagogía que trata de poner en práctica principios de las escuela inclusiva tales como la aceptación de la diversidad mediante el trabajo conjunto, la enseñanza mutua entre estudiantes diferentes o la participación activa en la propia educación.



2.4.2. Programas inclusivos que tienen en cuenta aportaciones de los diferentes grupos de alumnos con necesidades educativas especiales.

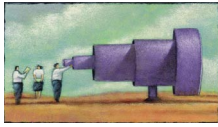
Como hemos visto hasta ahora, es la escuela la que ha de adaptarse a los alumnos con necesidades educativas especiales y no es el alumno, como sucede en los caso de la escuela integradora, el que ha de amoldarse a la escuela, al currículum o a los programas. De ello se desprende el que los programas han de amoldarse a la diversidad del alumnado y por lo tanto no es posible poner en práctica programas enfocados únicamente a un determinado colectivo de alumnos sin contar con el resto de grupos.

Existe una enorme diversidad de alumnos que, en el ámbito escolar cotidiano de la educación regular, requieren un tratamiento educativo específico o complementario: alumnos con trastornos del lenguaje en la infancia, afectados de síndrome de ASPERGER, con discapacidades psíquicas, hiperactividad, autismo, alumnos con pérdidas auditivas, alumnos con problemas de aprendizaje, síndrome de down, dislexia, trastornos del habla, alumnos inmigrantes recientemente integrados, alumnos con problemas familiares, con problemas sociales,... las dificultades de los alumnos son por lo tanto de tipo físico-sensorial, cognitivo, comportamental-emocional, y socio-cultural.

Tradicionalmente los alumnos con estas dificultades han sido relegados a escuelas especiales o, en el caso de ser incluidos en la educación regular, veían abandonados sus estudios o repetían cursos. Mediante la escuela inclusiva se pretende que estos alumnos participen de forma activa en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo para ello como objetivo la superación de los obstáculos que dificultan la actividad de estos estudiantes.

Los programas por lo tanto han de adaptarse a la diversidad persiguiendo metas inclusivas como el respeto a la diversidad, trabajo cooperativo o participación activa y en un nivel más concreto han de ser capaces de adaptar su metodología didáctica sobre todo en lo referido a las dificultades de los alumnos en la atención, en la memoria, aprendizaje de tareas o la transferibilidad de una competencia o habilidad en diversas situaciones.

De esta manera, las innovaciones en los programas pueden ir orientadas o dirigidas a colectivos concretos en función de sus necesidades. Así, en el caso de colectivos de estudiantes con **dificultades físicas**, las tendencias actuales incluyen características de los programas inclusivos anteriormente mencionadas como el trabajo cooperativo interdisciplinar o la participación de los familiares. Nuevas formas de coordinación entre el médico y profesor, programas que incluyen la



participación de maestros hospitalarios, médicos y profesores ordinarios, los programas hospital-escuela son ejemplo de ello.

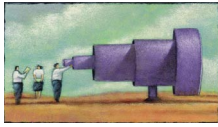
Por otro lado cada vez se impulsan más en las escuelas inclusivas programas de aprendizaje que suponiendo un esfuerzo extra para los alumnos sin dificultades físicas (que sin embargo acaban revertiendo positivamente en su propia formación), suponen un gran beneficios para los estudiantes con necesidades específicas.

El programa de aprendizaje de señas puesto en marcha en la escuela Nº 2 de Colonia en Uruguay, donde participaron alumnos, docentes y personal administrativo, muestra cómo los programas son capaces de introducir innovaciones que favorezcan la comunicación y por lo tanto la aceptación de los diferentes, y el impulso de valores de tolerancia y aceptación de la diversidad y al mismo tiempo sean capaces de promover la mejora del aprendizaje de los alumnos con necesidades específicas.

Referente a los grupos de alumnos con **dificultades cognitivas**, las estrategias de los programas inciden especialmente en la pedagogía y la metodología. En el caso de estos grupos, los programas hacen hincapié en fórmulas que fomenten el trabajo cooperativo mediante diversas estrategias como el fomento de vínculos de amistad entre alumnos a través de herramientas como los "círculos de amigos" y otras fórmulas de cooperación. La innovación incluye en este sentido múltiples formas de aplicación, desde el Sistema de Comunicación por intercambio de Figuras desarrollado en etapas educativas tempranas y orientado al fomento de las habilidades sociales y comunicativas hasta programas más orientados a una determinada dificultad (síndrome de Down por ejemplo) y que sin embargo son aplicados al conjunto de los alumnos.

Las programas enfocados a aquellos alumnos con **dificultades en el comportamiento** derivados de afecciones psicológicas y emocionales incluyen a grandes rasgos programas tendentes a superar esta realidad, a veces de una manera que solamente se centra en los alumnos con esta dificultad, como es caso de las Unidades de Escolarización Compartida anteriormente mencionadas y en ocasiones de forma que impliquen a la totalidad del alumnado lo que es sin duda una mejor opción de cara a alcanzar los objetivos de la escuela inclusiva. Un ejemplo de esto último es el programa de "yoga en la escuela" aplicado en numerosas escuelas uruguayas orientadas a la inclusión y que emplean la técnica del yoga como herramienta de distensión y de generación de un clima positivo entre alumnos considerados "problemáticos".

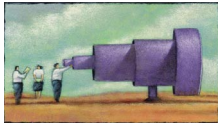
Respecto a aquellos alumnos diferentes desde el punto de vista social o cultural, con **dificultades de origen socio-cultural**, los programas inclusivos más innovadores se centran sobretodo en



aquellos programas orientados a los alumnos inmigrantes. La adaptación de la escuela en este caso va de la mano de los conceptos de tolerancia y del conocimiento de otras realidades y afecta especialmente a los alumnos considerados como pertenecientes a la cultura mayoritaria.

Es obvio que uno de los factores clave de los programas más centrados en los alumnos inmigrantes gira en torno a la lengua. El incluir a algunas lenguas más comunes entre los alumnos inmigrantes (en el caso vasco el árabe, chino, o lenguas de la Europa del Este) en el currículo común a todos los alumnos es un ejemplo de algunas de las iniciativas más en boga junto con otros programas más relacionados con el concepto de interculturalidad aplicado o no a la enseñanza de idiomas que consiste básicamente en conocer y por lo tanto comprender y valorar otras realidades culturales. Muestra de lo anterior es la enseñanza intercultural de idiomas, donde el alumno se implica en el conocimiento de la cultura de la lengua objeto de estudio y donde se fomenta la comunicación con individuos nativos. Otros programas se centran en la temprana adaptación de los alumnos inmigrantes antes de ser incluidos como un estudiante más en las aulas mediante programas que recurren al concepto de "aulas puente".

Finalmente, otro aspecto donde la innovación ha de estar presente es el de la evaluación de los programas. La incorporación de las opiniones y valoraciones de familiares y docentes, la medición de las habilidades alcanzadas por los profesores en el sentido de adaptarse a la diversidad, la participación de profesionales externos o la participación de los alumnos en la evaluación de los programas son algunos de los ingredientes que sugieren las tendencias más actuales.



2.5. Formación del profesorado en educación en diversidad

Como ya citábamos en el punto 2.2.1. uno de los elementos que más influyen en la introducción de una estrategia inclusiva en el aula, es la actitud del profesorado hacia el alumno con NEE.

Para llegar a un óptimo nivel de capacidad del profesorado que trabaja en la escuela de la diversidad no basta con incluir en sus programas formativos básicos una serie de materias y/o cuestiones clave. La formación del profesorado debe basarse en un Plan de Formación continua, dinámico y abierto a los nuevos retos que se le presentan.

En primer lugar, parece ya consensuada la necesidad de integrar a todo el profesorado en estas parcelas de formación, y no dejar su labor a lo "profesores especializados" que trabajan en exclusividad con los colectivos "especiales". Pero para formar a profesores de todas las especialidades en estos temas no basta con "incorporar los contenidos tradicionales de la educación especial en los currícula de formación de los profesores ordinarios"¹⁴.

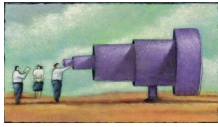
El Plan de Formación que actualmente todo profesor sigue presenta dos procesos claramente diferenciados:

- **Formación inicial:** Consiste en la adquisición por parte del futuro profesor de las habilidades y conocimientos que se consideran necesarios para su posterior aplicación en la enseñanza inclusiva. Con ellos se considera que se capacita al profesor para dar respuesta a las necesidades instructivas de los alumnos con un determinado déficit.

Este planteamiento aporta un conocimiento eminentemente teórico en el que se asume la existencia de características homogéneas entre los alumnos con igual característica deficitaria. Esta formación choca con los principios de la escuela inclusiva, puesto que aunque la formación sea adquirida por todos los profesores y no sólo por una parte de estos, se termina dando la separación entre alumnos, aunque sea en el interior de las propias clases, al tratar de forma sectorial a los alumnos "diferentes".

De este modo, la tendencia actual en la formación inicial es la de incorporar a los planes de estudio en esta etapa un tipo de formación orientada a la práctica, en donde se aporten instrumentos y actitudes al profesorado, que le permitan interpretar su formación teórica en base a las verdaderas necesidades educativas (destrezas y estrategias colaborativas, metodología, etc.).

¹⁴ PUGACH, 1998 en PARRILLA, A. (1992a). *La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica (GID). 1992: 46.



No se trata de la mera transmisión de conocimientos, sino de enseñar a gestionar ese conocimiento. La formación para la educación inclusiva exige una unificación de la formación en educación general y no la adición o incremento de conocimientos y destrezas del currículum formativo de la educación especial a la general¹⁵.

- **Formación permanente:** Una vez que el profesor se ha insertado en la comunidad educativa, debe continuar adquiriendo conocimientos y capacidades que le permitan mejorar en el desarrollo de sus funciones.

En el ámbito de la educación inclusiva son numerosos los nuevos retos que se van planteando en las escuelas, con lo que un Plan de Formación permanente resulta imprescindible. Junto a los tradicionales cursos, seminarios, jornadas y talleres, o inmersos en los mismos, deben insertarse espacios abiertos de diálogo y reflexión entre profesores, en los que se de un intercambio de experiencias y dinámicas ya existentes. Por un lado deberán desarrollarse foros entre profesionales de la educación y expertos en la materia, pero también resultará oportuno crear foros en los que los profesores interactúen con miembros de su comunidad social, tanto institucionales, sociales, económicos como integrantes de las familias.

El II Plan Andaluz de Formación del Profesorado (2002) indica como objetivos imprescindibles de todo formación permanente los siguientes:

- Mejorar las prácticas educativas orientadas a la mayor calidad del aprendizaje del alumno.
- Producir mayor conocimiento educativo favoreciendo y valorando la diversidad, la innovación, la experimentación y el compromiso con la mejora.
- Promover la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado.
- Construir comunidad de aprendizaje y educación.

Junto a los tradicionales métodos de formación permanente, complementariamente pueden aplicarse cursos de no excesiva duración (módulos formativos) en los que se de al profesor la posibilidad de escoger el ritmo del desarrollo de los módulos en base a sus posibilidades y preferencias. Las necesidades no son las mismas en todos los momentos y contextos y la formación no puede ser homogénea para todos, con lo que resultará recomendable la creación de un *Itinerario de Formación Permanente en Educación Inclusiva* al que pueda acceder todo el profesorado en el momento que ellos o sus orientadores estimen oportuno en base a los requerimientos de su escuela y/o entorno social.

¹⁵ PUGACH, 1998 en PARRILLA, A. (1992a). *La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica (GID). 1992: 54.

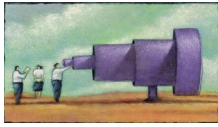


2.5.1. Conocimientos y destrezas en la educación inclusiva

Los conocimientos y destrezas que todo profesor debe dominar en la educación inclusiva son diversos y variable, pero existen algunos elementos básicos imprescindibles para hacer frente a los retos que el futuro presenta. Como bien se ha explicado en el punto 2.3. el objetivo de esta formación es conseguir profesores que desempeñen un papel de gestores del aula y no sólo de meros transmisores de conocimientos. Para ello se requiere un nuevo conocimiento profesional, gracias al cual se puedan resolver los problemas prácticos que se derivan del trabajo cotidiano y que cada vez más adquieren una complejidad creciente.

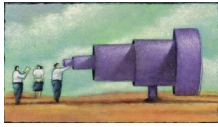
La formación en tal conocimiento debe contar con los siguientes contenidos:

- **Análisis de las condiciones del aula.** No se trata únicamente de conocer las diferentes realidades sociales existentes entre los alumnos, sino de tener la capacidad para identificar las necesidades generadas en el aula en función de la diversidad. Además el profesor debe canalizar las actitudes que los alumnos presentan respecto a las diferencias: clima social y aprendizaje de valores. Podríamos establecer tres tipos de valores sobre los que incidir: personales (autoestima y autonomía), sociales (convivencia y empatía) y éticos (participación, ciudadanía y construcción de cohesión social).
- **Empleo de los recursos didácticos como instrumento de apoyo:** Fomento de los métodos inductivos en los que el alumno explore los conceptos, y métodos cooperativos para el aprendizaje social.
- **Óptima estructura del aula que facilite el trabajo,** con la utilización de variables como la distribución por grupos heterogéneos (diseñada con sumo cuidado), la distribución del espacio y el empleo del tiempo.
- **Trabajar siempre desde el currículo ordinario,** creando a partir del mismo estrategias adaptadas de formación para los alumnos "diferentes". No partir nunca de la educación para intentar integrar en ella los conocimientos ordinarios.
- **Conocimiento amplio sobre las diferentes formas de aprendizaje** que tienen los alumnos, sus diferentes formas de aprender y evaluar
- **Conocimiento que permita evaluar y reflexionar sobre la propia práctica.**



SEGUNDA PARTE

NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN



1. CONSIDERACIONES GENERALES

1.1. La Sociedad del Conocimiento

Hoy en día una de las grandes esferas de cambio y de innovación educativas vienen de la mano de las nuevas tecnologías y de la pedagogía que se centra en el propio estudiante.

El entorno sociocultural, político y económico actual del que formamos parte ha experimentado recientemente el paso de una sociedad industrial a una sociedad post-industrial y a la conocida como *sociedad del conocimiento*, marcadamente influenciada por las nuevas tecnologías que afectan al propio conocimiento y a la comunicación.

Es sobradamente conocida la importancia que en este contexto adquieren estos dos conceptos para el desarrollo de nuestra sociedad. La Unión Europea, desde organismos como la Comisión o el Consejo europeos, insiste en esta misma idea. Uno de los planes europeos más representativos de esta realidad es sin duda la Estrategia de Lisboa¹⁶, puesta en marcha en marzo del año 2000, donde se hace especial hincapié en que solamente desde la potencialización de la educación y la formación es posible el desarrollo económico de Europa de cara al futuro.

En esta línea, el Gobierno Vasco apuesta decididamente por la mejora y la inversión en la educación introduciendo entre sus líneas prioritarias la innovación y el desarrollo continuo del sistema educativo vasco. Las acciones concretas más destacables son entre otras el "**Plan Euskadi en la Sociedad de la Información**", aprobado en Febrero de 2002 por el Consejo de Gobierno y sus programas de aplicación como el Programa Premia (años 2000-2003), el proyecto de cuentas de aprendizaje dirigido a profesores de Gipuzkoa o el Plan Garatu-TIC entre otros.

¹⁶ [Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones de la Presidencia \(23 y 24 de Marzo de 2000\)](#)



1.2. El fenómeno de la digitalización

En el marco de la extensión de las nuevas tecnologías, el fenómeno de la digitalización ha supuesto un enorme cambio en el tratamiento de la información. Su aparición y posterior desarrollo ha transformado el soporte del conocimiento hasta conseguir almacenar grandes cantidades de información en pequeños objetos sin un soporte fijo, e incluso en espacios sin una ubicación física concreta como es el caso del ciberespacio y de las redes telemáticas.

Sin embargo, la digitalización de la información, es decir, la capacidad de codificar cualquier información mediante números, va más allá de ser una mera herramienta y se configura como un fenómeno que transforma nuestras formas de comunicarnos, de conocer y de pensar.

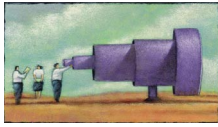
Las nuevas herramientas, los soportes de la información y los canales de comunicación relacionados con la información digitalizada, son los elementos que en conjunto conforman las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

Estas herramientas, (multimedia, televisión por cable, televisión por satélite, CD-ROM, hipertextos, Internet, redes telemáticas,...) tienen unos efectos novedosos, específicos y concretos en el tratamiento de la información y del conocimiento.

En el contexto educativo, la dispersión de la información y su multiplicación ha transformado la concepción tradicional de la pedagogía, que ha pasado de descansar en un conocimiento basado en una estructura fija, inmóvil y cohesionada, a apoyarse en otra forma de conocimiento diferente. Este nuevo conocimiento se define por su diversidad, su inmaterialidad, su continua innovación, la instantaneidad en el acceso a la misma o su interconexión con otras fuentes de información.

En este sentido las implicaciones de las nuevas tecnologías en la educación son innumerables y afectan a distintos aspectos de ésta. Hoy existen grandes posibilidades de acceso a recursos relacionados con el aprendizaje. Las nuevas formas de acceso, como pueden ser las bibliotecas electrónicas o las bases de datos en línea, son en determinados contextos más efectivas que las herramientas tradicionales. De igual manera ofrecen otros beneficios en el campo del procesamiento de la información recibida por los alumnos.

Por otro lado, las cada vez mayores posibilidades de comunicación y de interrelación abren un panorama de grandes cambios en la cooperación entre organismos relacionados con la educación y las metodologías didácticas. Se ha de contemplar también, aunque de forma complementaria, la capacidad motivadora de las nuevas tecnologías tanto en el profesorado como en el alumnado. No deben olvidarse, sin embargo, algunos de los riesgos inherentes al desarrollo y extensión de las TICs:



- El concepto conocido como **brecha digital**, que condenaría a aquellos sectores desfavorecidos, con dificultades para hacer uso de las TICs, a un ostracismo aún mayor
- El uso meramente mecanicista de las nuevas tecnologías

El desarrollo de la técnica es por lo tanto un fenómeno imprescindible a la hora de introducir las TICs en el ámbito educativo. Sin embargo, las acciones orientadas a aplicar las innovaciones derivadas de las nuevas tecnologías van a depender de las decisiones políticas que cada ente territorial decida tomar en función de sus objetivos y necesidades.

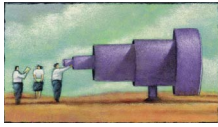
En este contexto se vislumbran dos niveles de acción relacionados con la aplicación de las nuevas tecnologías en la educación:

- ***En el primer nivel*** existen una serie de fases organizadas jerárquicamente, en cada una de las cuales es imprescindible la capacidad, y sobre todo la voluntad, de llevar a cabo cualquier iniciativa orientada a aprovechar los recursos y las innovaciones provenientes de estas tecnologías. No cabe duda de que la **realización de planes** a corto o largo plazo **por parte de ministerios, entes regionales, etc...** es la primera de las etapas y la responsable de crear los marcos educativos más amplios.

Posteriormente entran en escena los **centros educativos**, quienes mediante sus equipos directivos serán los **responsables de poner en práctica** los planes antes mencionados. Finalmente, los propios **profesores**, quienes son **protagonistas en último término** de aplicar los planes, procedimientos e innovaciones y sin los cuales no sería posible la materialización de todo lo anterior.

- ***En el segundo nivel*** o segunda cadena, cabe la mayor relación con el proceso de aplicación y de implantación de las nuevas tecnologías. Esta cadena a su vez está dividida en distintas etapas, cada una de las cuales logra una mayor profundización y a su vez es un elemento imprescindible para la correcta realización de la etapa posterior. Se trataría de una escalera en la que cada uno de los escalones lograría un progresivo y mayor aprovechamiento de los recursos que brindan las nuevas tecnologías.

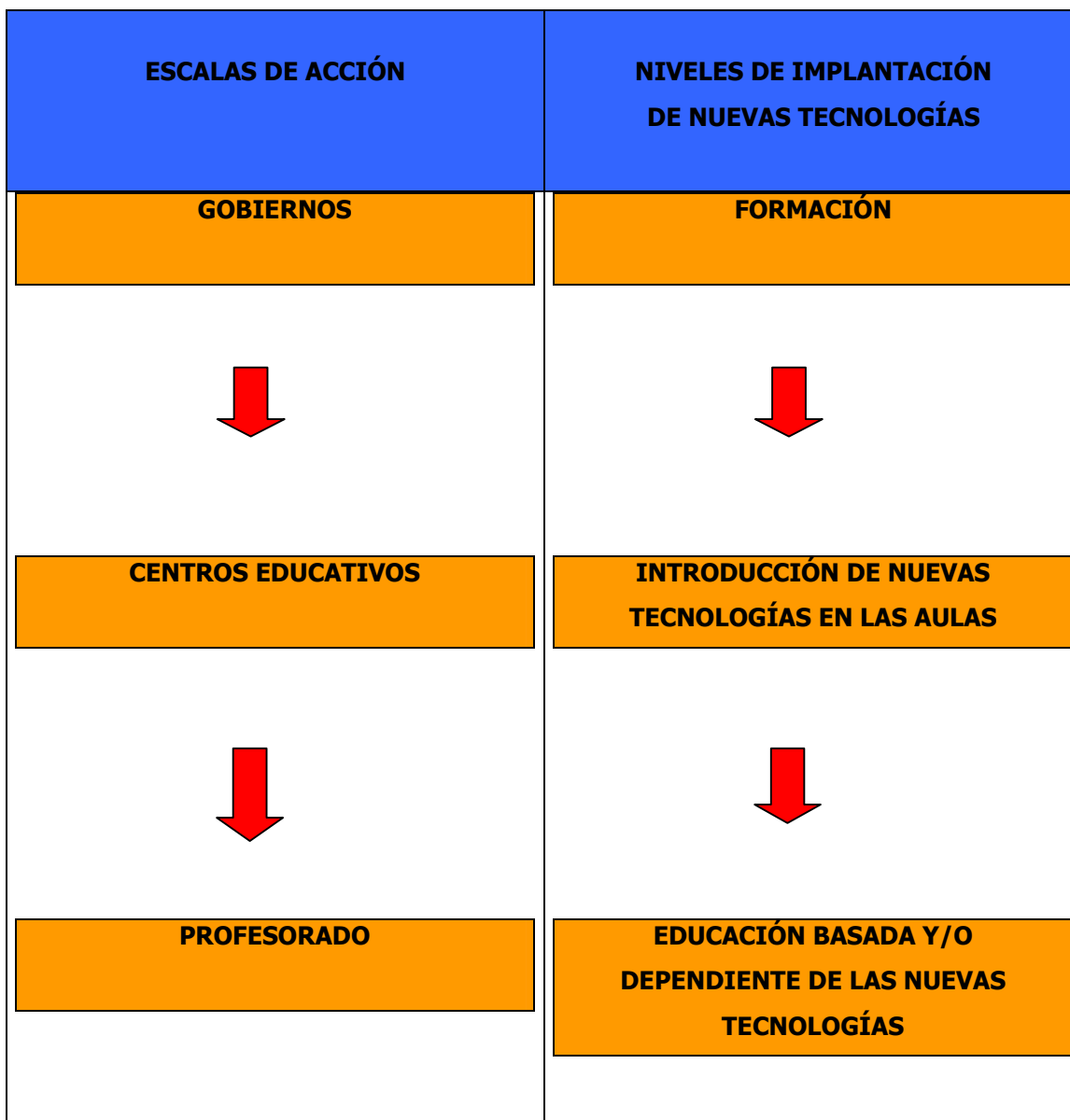
El *primero de estos escalones* estaría relacionado con la capacitación de los docentes, quienes mediante distintos planes de formación lograrían disponer del conocimiento necesario para el empleo de los recursos tecnológicos asociados a las TICs, conocimientos informáticos, uso de Internet.



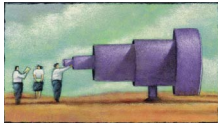
Más adelante se daría un paso hacia la implantación de estas tecnologías en los centros educativos. Un claro ejemplo de ello es la introducción de Internet en la aulas.

Por último nos encontramos con lo relacionado con el empleo de estrategias de transmisión de conocimiento totalmente dependiente de las nuevas herramientas como por ejemplo la educación on-line.

Gráfico 3. NIVELES DE ACCIÓN EN RELACIÓN CON LA APLICACIÓN DE LAS NN.TT.



Fuente: Elaboración propia



2. TENDENCIAS INNOVADORAS: LOS EJES DE INNOVACIÓN

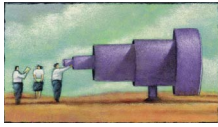
A la hora de analizar las nuevas tendencias innovadoras en la educación relacionadas con las nuevas tecnologías distinguimos diferentes campos de acción innovadores o, dicho de otro modo, observamos distintos escenarios donde aplicar todas las herramientas y procedimientos innovadores. Podemos resumir en cinco los posibles ejes de innovación. (Ver **Tabla 4**)

- Por un lado, la didáctica educativa se presenta como un importante campo de innovación. En este sentido las nuevas tecnologías no se limitan a presentarse como meras herramientas más o menos atractivas sino que son capaces de transformar la práctica y la propia concepción de la pedagogía.
- Otro campo innovador lo constituye el propio concepto de la escuela y de la universidad y su funcionamiento, un terreno que ya ha experimentado importantes cambios sobretodo en el ámbito universitario
- El profesorado es quizás uno de los ámbitos donde mayores transformaciones se están dando y uno de elementos donde más novedades se darán en el futuro. Su función, sus roles en la escuela y la universidad y su propia concepción son los principales ingredientes de cambio.
- El currículum educativo y su adaptación al nuevo panorama definido por la introducción de las TICs es finalmente otro de los campos de innovación en el que se centran los distintos planes y políticas de gobiernos y entidades educativas.

Tabla 4. EJES DE INNOVACIÓN

EJES DE INNOVACIÓN	DIDÁCTICA EDUCATIVA
	FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS
	PROFESORADO
	CURRÍCULO EDUCATIVO

Fuente: Elaboración Propia



2.1. La didáctica educativa

Los efectos de las nuevas tecnologías en la comunicación y en el conocimiento conllevan una serie de consecuencias que obligan a la didáctica educativa a dar un cambio de rumbo si no quiere que el ámbito de la educación transite por una senda completamente alejada de la de la sociedad actual.

Las nuevas herramientas que hoy comienzan a introducirse en los centros, más en ciertos contextos que en otros, no se limitan a introducir meras herramientas o simples "juguetes educativos". Por el contrario, **los efectos de estas tecnologías suponen una innovación en la práctica y concepción pedagógicas.**

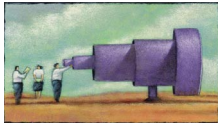
2.1.1. Una nueva visión pedagógica

Herramientas como Internet aplicado a las aulas, pizarras electrónicas, redes educativas, cursos on-line, software aplicado a la enseñanza, etc,... producen unos efectos decisivos en la propia concepción de la enseñanza. El acceso a la información ya no depende exclusivamente del docente como había sido hasta ahora; tras la introducción de las TIC's la información se encuentra disponible en otros lugares diferentes al del propio aula. Esta información es cuantitativamente inmensa y en ocasiones puede ser incluso más válida que la que enseñan los y las profesoras.

Por otra parte, los estudiantes de hoy en día y las nuevas generaciones en general, viven en un entorno de bombardeo masivo de información, donde ésta se actualiza constantemente. En un marco semejante, los sistemas educativos no son capaces de dotar al alumnado de un bagaje de conocimientos válido para toda su vida laboral. En determinadas disciplinas, sobre todo en el ámbito universitario, ni siquiera se garantiza su validez durante un período que vaya más allá de unos cuantos años.

Es evidente, por lo tanto, el hecho de que las nuevas tendencias pedagógicas van encaminadas a lograr que en las escuelas y en las universidades **se potencien aquellas capacidades que hagan del alumnado personas capaces de " aprender a aprender "**.

Los modelos pedagógicos que contemplan a los estudiantes como sujetos pasivos deben de cambiar hacia otros donde el rol del alumnado se transforme en el de un agente activo en la búsqueda, el tratamiento y la asimilación de la información adquirida.



El nuevo panorama se presenta de este modo: jóvenes estudiantes e incluso niños de las etapas educativas más tempranas comprometidos con su aprendizaje de forma activa.

La nueva pedagogía, contempla una actitud diferente en el sentido de que en ciertos conocimientos se asume ahora una actitud más inclinada a la continua **renovación** y por lo tanto a la mayor **flexibilidad** e incluso a un cierto **relativismo**.

2.1.2. Nuevas metodologías de procesos enseñanza-aprendizaje

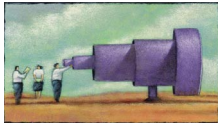
Son varios los aspectos de la didáctica que se ven afectados, tal y como hemos visto. Las tendencias de futuro muestran un horizonte de cambio en las metodologías con las que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Existen varios caminos para alcanzar esta nueva visión de la pedagogía. Uno de ellos es el que engloba a todas aquellas acciones que tengan como objetivo **la autonomía del estudiante**.

Con el fin de lograr esta autonomía la pedagogía ha de tratar de que, en la medida de lo posible, el alumno sea capaz de auto-dirigir su propio aprendizaje cumpliendo al mismo tiempo con las pautas y las metas establecidas por los profesores. La relación alumno-profesor estaría más orientada al cumplimiento por parte de los alumnos de tareas establecidas y tutorizadas por los docentes con el fin de alcanzar unos objetivos cognitivos concretos. Evidentemente, la autonomía deberá ser cada vez más progresiva según el alumnado vaya ascendiendo a través de las diferentes etapas educativas.

El modelo de aprendizaje CAIT (Constructivo, Autorregulado, Interactivo y Tecnológico), enmarcado dentro de la línea de la psicología cognitiva actual, es significativo en este aspecto. El modelo enlaza la idea de aprendizaje auto-regulado, es decir, dirigido en un principio por el profesor y progresivamente delegado en el alumno que ve transferida la dirección del aprendizaje junto con la adopción de un contexto tecnológico que tiene como meta el aprender de la tecnología.

El que el alumno sea capaz de decidir cada vez más por sí mismo con la ayuda de las nuevas tecnologías acarrea notables cambios en la misma concepción de la docencia. El alumno debería de ser capaz de elaborar sus propias estrategias de estudio y lo que es más importante, comenzaría a ser él mismo el encargado de seleccionar sus propios materiales didácticos. En este sentido, Internet, distintos tipos de software educativo como enciclopedias digitales, etc,... se presentan como instrumentos ideales para ayudar a materializar esta tendencia pedagógica.



La ***New Zealand Correspondence School***¹⁷, creada por el Ministerio de Educación neozelandés, constituye un claro ejemplo en el que se aplican las nuevas tecnologías en la educación primaria y secundaria, y es también un modelo de cómo introducirlas desde un punto de vista pedagógico centrado en el alumno. En la citada escuela, los profesores son capaces de personalizar los programas de aprendizaje en función de las necesidades de sus alumnos y éstos a su vez tienen la opción de elegir diferentes materiales (software, materiales disponibles vía web, debates on-line con profesores y con otros estudiantes,...) dentro de cada curso.

De este modo, durante la educación primaria, profesores y padres desarrollan programas adaptados a las características y contextos de cada alumno.

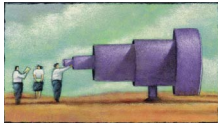
Otro de los posibles caminos tendentes hacia esta nueva pedagogía transformada por la influencia de las nuevas tecnologías es la que tiene que ver con la puesta en marcha de nuevos modelos de aprendizaje que incidan en dos cuestiones clave: la **cooperación** y la **memorización**.

No cabe duda de que tanto la capacidad de colaboración que brindan las nuevas herramientas tecnológicas como el carácter activo y de auto-implicación en el aprendizaje suponen una realidad donde **el esfuerzo cooperativo o de grupo se convierte en algo esencial**. El marco de esta cooperación se daría tanto entre el grupo de alumnos como entre el alumnado y el profesorado y transformaría el mismo funcionamiento de las clases tradicionales. La introducción de Internet en las aulas, el uso de foros e intranets son algunas de las herramientas que permitirían este nuevo modelo de funcionamiento. La publicación de Robert Kozma "Technology, innovation and Educational Change: A Global Perspective"¹⁸ para la International Association for the Evaluation of Educational Achievement donde se estudian decenas de casos de innovación educativa relacionados con las TICs en diferentes países, corrobora esta tendencia cooperativa. En el estudio se evidencian los cambios en los roles de alumnos y profesores que se están experimentando en el día a día de las clases y se hace hincapié en la cada vez mayor colaboración entre alumnos a la hora de buscar información, de realizar diferentes tareas o de presentar sus trabajos y en el desarrollo de las habilidades cooperativas del alumnado.

Por otro lado, las tendencias de futuro apuntan a una **disminución de la importancia de la memorización** (o a que el aprendizaje se limite al mero conocimiento de una serie de informaciones o materias).

¹⁷ [New Zealand Correspondence School](#)

¹⁸ KOZMA, R., *Technology, Innovation, and Educational Change: A Global Perspective*, ISTE, 2003.



En el momento en que las nuevas tecnologías estén plenamente integradas en las aulas de escuelas, institutos y universidades, la información y el conocimiento estarán en todo momento disponibles. Será cada vez más importante que el alumno sea capaz de saber aprender, de tener los conocimientos necesarios para saber dónde se encuentran las informaciones útiles y como hacerse con ellas. Estas nuevas capacidades del alumno son más importantes si comprendemos el hecho de que, como decíamos más arriba, los conocimientos son cada vez menos fijos, menos inmóviles y en algunos casos -como en el de algunas ramas de las Ciencias o de la informática- en continuo proceso de revisión.

2.1.3. Modelos sobre nuevos roles del alumno ligados a las NN.TT.

El impulso de los nuevos roles del alumno ligados a las nuevas tecnologías donde sobresalen la creatividad, el análisis crítico o la actividad aplicativa, se observan en multitud de experiencias innovadoras aplicadas en las aulas y en disciplinas tan diferentes entre sí como la Informática o la Historia.

Existen numerosos ejemplos donde observar estos cambios de roles. Uno de ellos lo constituye **la Escuela elemental Geneva¹⁹** en Ohio (**Estados Unidos**), donde los alumnos incluyen de forma notable las nuevas tecnologías en sus actividades de aprendizaje. Los alumnos diseñan páginas web sobre distintas temáticas conjuntamente con sus profesores o aprenden a través de las herramientas pedagógicas denominadas "Webquest"

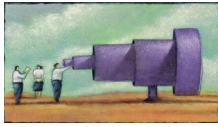
Otro ejemplo interesante donde se conjugan las nuevas tecnologías y la anteriormente mencionada tendencia orientada a la flexibilización, es el de **la Escuela de Secundaria Hendra²⁰** (Hendra Secondary College) en **Australia**. Este instituto, participante en el proyecto nacional "Flexible Learning Framework in Australia", es pionero en flexibilizar la enseñanza en secundaria mediante distintas iniciativas entre las que destacan la conversión de asignaturas como las matemáticas o el inglés en cursos on-line, o la instauración de materiales académicos basados en páginas web.

Actividades como los "**Webquest**", (concepto creado en la Universidad estadounidense de **San Diego²¹** por Dodge y March) donde los alumnos investigan usando la páginas web de Internet sobre temas planteados en clase, trabajando posteriormente con la información que se ha recogido en la red, consiguen que el alumno se implique en su aprendizaje; que su motivación sea mayor; que

¹⁹ [Escuela elemental de Geneva](#)

²⁰ [Escuela de Secundaria de Hendra](#)

²¹ [Universidad de San Diego](#)



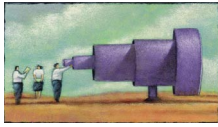
logre adquirir la formación necesaria para el uso de las TIC's y finalmente, que adquiriera una serie de habilidades directamente ligadas con el tratamiento de la información (su selección, interpretación, análisis y organización).

Otras experiencias como **los "Kismarts"**, desarrollados desde 1998 en **Estados Unidos**, introducen en las aulas de niños y niñas de educación infantil equipos informáticos con una serie de características que los hagan más atractivos, conectados a Internet de manera que accedan a una página web concreta donde los educadores han introducido previamente una serie de contenidos.

El colegio Piripao²² en la Comunidad de **Murcia** es uno de los centros que ha experimentado con esta herramienta en alumnos de 4 y 5 años de edad con resultados satisfactorios y orientándolo no sólo al desarrollo motor y de determinadas habilidades y a la familiarización con la informática sino también al impulso del lenguaje oral y escrito y a la práctica del trabajo en equipo.

Los concursos literarios donde los alumnos envían sus redacciones a una página y posteriormente reciben una serie de indicaciones para mejorar sus capacidades de redacción son otro ejemplo de desarrollo de las competencias del alumno gracias a las nuevas tecnologías. El proyecto PIEDRA, llevado a cabo en Francia es un claro ejemplo. Consiste en la creación rotativa de cuentos en primaria mediante la colaboración de diferentes centros y el uso de Internet, correo electrónico, videoconferencias, etc.

²² [Colegio Piripao. Murcia](#)



2.2. FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Un segundo eje innovador es el que hace mención al funcionamiento de los centros educativos, desde los centros de primaria a las universidades y que está relacionado con la propia concepción de la escuela.

Desde hace unos pocos años, conceptos tales como “aula virtual”, “campus en línea” o “clase electrónica” ponen de relieve la influencia de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación en el terreno del funcionamiento de la docencia, del día a día de la enseñanza.

Sin caer en los planteamientos extremistas de ciertos círculos neoliberales que teorizan sobre el fin de la educación tradicional y la inutilidad del centro educativo como espacio físico, es evidente que la educación del futuro pondrá en evidencia algunas de las rigideces del actual modelo basado en el aula y en el papel casi exclusivamente protagonista del profesor.

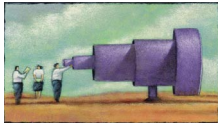
Al haberse logrado la creación de un espacio cibernético educativo (que de momento es casi exclusivo del ámbito universitario) que logra hacer posible las diferentes relaciones educativas entre alumnos-profesores, profesores-profesores, y alumnos entre sí, se plantea un nuevo escenario que también afecta a otras etapas educativas donde la flexibilidad se configura como principal protagonista.

2.2.1. Modelos de nuevo funcionamiento en centros educativos

Desde un punto de vista más práctico, las futuras tendencias nos plantean diferentes modelos donde alumnos de secundaria serían capaces de asistir a un número determinado de clases para continuar formándose en lugares diferentes a los del centro educativo a través de los recursos por línea de la institución y al mismo tiempo de contactar vía chat, foros o e-mails con sus profesores.

Aunque influido por un contexto socio-político muy específico, el caso del **programa educativo filipino IDLP²³** (Integrated Distance Learning Programme) en Mindanao es un claro ejemplo de educación a distancia preuniversitaria donde se aprovechan las nuevas tecnologías (Internet, televisión,...) para alfabetizar y formar al alumnado.

²³ [Integrated Distance Learning Programme. Filipinas](#)



Otro caso destacable es **la educación secundaria a distancia en México**²⁴ (telesecundaria) que en el curso 2002-2003 se aplicó con más de un millón de alumnos y que emplea la televisión por satélite digital e internet como principales instrumentos.

Otro ejemplo destacado por su magnitud, es el de **la escuela abierta india**²⁵ donde, durante secundaria, se enseña a distancia a miles de jóvenes indios con el uso de Internet y aplicaciones on-line (tutoriales, tareas corregidas al finalizar éstas, sistemas de evaluación a distancia).

Son tres ejemplos de un concepto de escuela conocido como "**escuela abierta**" o **open schools**, que a menudo sirven para llevar la educación a entornos de gran dispersión o donde la educación convencional es difícilmente viable y que ofrecen una mayor posibilidad de elección a las familias de los alumnos.

En un entorno más próximo, destaca el experimento realizado en algunas **escuelas secundarias finlandesas**²⁶, en el marco del **Programa Utopia** (1993-94) donde se aplicaron algunos métodos de trabajo propios de la universidad virtual a distancia: se asignaron tareas a los alumnos para ser realizadas en los ordenadores de sus hogares y los alumnos enviaban sus trabajos vía mail a sus respectivos profesores de manera que durante algunos periodos de la jornada escolar los alumnos realizaban el aprendizaje fuera de los centros.

Sin embargo, y respecto a la función de la institución como lugar físico, no podemos olvidar que ésta es un elemento irremplazable sobre todo en etapas más tempranas donde es, sin duda, imprescindible para el necesario control y para la socialización de los alumnos, más en la educación infantil y primaria, así como para el aprendizaje de la ciudadanía, la construcción social del conocimiento y toda la esfera educativa relacionada con los valores.

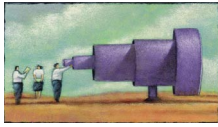
Existen ejemplos en el mundo de la universidad donde la desaparición del ámbito físico se lleva hasta las últimas consecuencias. Es el caso de la **Universidad Interestatal Western Governors University**²⁷ (**Estados Unidos**) donde al fenómeno, ya relativamente corriente de estudiar carreras universitarias y asignaturas on-line, se le suma el hecho de que no existen profesores ya que la formación a distancia y los sistemas de evaluación son contratados a otras instituciones o empresas.

²⁴ [Telesecundaria en México. La televisión que educa.](#)

²⁵ [National Institute of Open Schooling \(NIOS\). India.](#)

²⁶ [Department of Teacher Education University of Helsinki. Finlandia](#)

²⁷ [Western Governors University. EE.UU.](#)



2.2.2. Cooperación e interrelación entre los centros. Los "schoolnets"

Otra importante tendencia que enlaza la idea del cambio en el funcionamiento de los centros con la incorporación creciente de las nuevas tecnologías en la educación es la de la cada vez mayor cooperación e interrelación entre centros.

Mediante las oportunidades de comunicación, intercambio de información y trabajo conjunto, se han creado nuevos modelos de escuela que cada vez más avanzan en esta nueva dirección. Entre estos nuevos modelos, la conocida como **escuela en red o schoolnet** es quizás el más representativo.

Los "schoolnets" engloban entre sus objetivos el enlace entre aprendizaje y enseñanza, y la colaboración y comunicación de grupos a través de la tecnología. Se organizan tradicionalmente en distritos escolares, en áreas geográficas con afinidades socio-económico-culturales y también en territorios administrativos y políticos de mayor o menor tamaño.

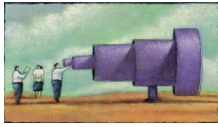
Existen numerosos ejemplos de la escuela en red. Algunos de los más representativos son la canadiense **SchoolNet Canada**²⁸ que aúna los esfuerzos de diferentes agentes (poder público nacional y territorial, comunidad educativa y sector privado) y que impulsa el uso de las TICs en los centros.

La **SchoolNet South Africa**²⁹, que es una organización independiente sin ánimo de lucro que tiene como objetivo la promoción de las nuevas tecnologías en las escuelas de los entornos sudafricanos más desfavorecidos.

También es posible observar otros ejemplos cooperativos que se materializan en proyectos específicos de intercambio de informaciones y que utilizan las TICs como herramienta para esta colaboración. El proyecto finlandés "Aquarium" es un claro exponente. **Aquarium (Finlandia)** es un proyecto dividido a su vez en 800 sub-proyectos que aúna la acción de decenas de centros escolares conectados a la red. Su principal objetivo consiste en el intercambio de ideas acerca del desarrollo del aprendizaje y la enseñanza.

²⁸ [SchoolNet Canada](#)

²⁹ [SchoolNet South Africa](#)

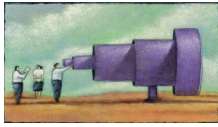


2.2.3. Nuevas tendencias. Los proyectos pedagógicos-científicos

En este sentido también cabe señalar que la Comisión europea, en su afán por conseguir un mayor número de estudiantes que se inclinen por las ciencias y la investigación, ha desarrollado **"Xplora" el portal europeo para la enseñanza de las ciencias**³⁰. El portal Xplora está dirigido por la red European Schoolnet, compuesta por 28 ministerios europeos de educación. Se dirige tanto a los profesores, como a los alumnos y a los científicos. Este portal recoge el soporte PENCIL, proyecto financiado por la Dirección general de Investigación de la Comisión europea bajo el tema Ciencia y Sociedad. El proyecto **PENCIL** está encuadrado en "Nucleus", grupo de proyectos pedagógico científicos en el que participan los más grandes laboratorios de investigación de Europa. Entre estos Proyectos piloto podemos destacar:

- **Exploradôme (Francia)**. Un espacio interactivo de descubrimiento de la Ciencia, el Arte y los Multimedia, implicado en el desarrollo de la cultura y de la educación científicas. Las actividades organizadas se dirigen a todos: familias, grupos escolares, centros de vacaciones... Existe un soporte particular dirigido a los profesores mediante estancias de formación, recursos escritos y electrónicos de ayuda a la concepción de actividades científicas.
- El **Experimentarium (Dinamarca)** Un centro científico que dedica parte de sus actividades a la difusión orientada al campo de las ciencias naturales, el medio ambiente, la salud y las tecnologías. Su principal objetivo reside en la creación de un espacio común entre la comunidad científica, la industria, el comercio y la comunidad que promueva el interés por los temas anteriormente mencionados.

³⁰ [Xplora. Portal Europeo para la Enseñanza de las Ciencias](#)



2.3. El Profesorado como tercer eje de la innovación

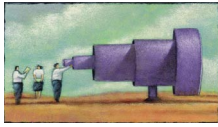
No cabe duda de que cuando los tutoriales multimedia, las bibliotecas y libros electrónicos, y todo tipo de software educativo estén plenamente integrados en los centros educativos, los alumnos dispondrán de nuevas maneras de acceder al conocimiento. Éste estará disponible en todo momento a través de las nuevas tecnologías por lo que, no solamente las herramientas tradicionales (la pizarra, los apuntes o el manual) pueden verse parcialmente sustituidas, sino que el papel mismo del profesor se ve cuestionado en lo concerniente a sus roles tradicionales.

El profesor, llegado este punto, no será el principal responsable de suministrar la información a los alumnos. Su principal cometido en contextos donde la presencia de Internet y otras herramientas sea alta, consistirá en enseñar o inculcar a sus alumnos las habilidades necesarias para, como mencionábamos en el campo de la pedagogía, aprender a aprender.

Dicho de otro modo, cuando exista un acceso directo a la información, y más concretamente a un tipo de información tan masiva y dispersa como la que está disponible en Internet, la función del docente será más la de un consejero, un guía o un instructor en la búsqueda de la información, en su selección y en su tratamiento.

Cada vez más, el rol del profesor o profesora con respecto a sus alumnos tenderá hacia unos objetivos relacionados con los de desarrollar una serie de destrezas o habilidades destinadas a tratar la información. En este sentido, la monitorización de actividades aplicativas orientadas al desarrollo cognitivo tendrán cada vez mayor peso que la tradicional exposición oral, recogida de apuntes, etc,...

El cambio de roles, sin embargo, no supondrá la pérdida del protagonismo o de la capacidad de decisión del profesor. Por el contrario, éste, además de dominar los contenidos, deberá de ser capaz de llevar a cabo la planificación, fijar las metas y los objetivos, evaluar los progresos de sus alumnos, ser capaz de atender al alumno de forma individual, pero sobre todo debe de actuar con un elevado grado de flexibilidad y fomentar el aprendizaje de conocimientos transferibles a todas las disciplinas.



2.3.1. Características del nuevo docente

Otra de las características del docente inmerso en este nuevo panorama dominado por las nuevas tecnologías es la de la **continua renovación**. Se trata de una característica lógica si tenemos en cuenta que una de sus principales tareas será la de preparar los contenidos de las materias en formatos digitales. Por ello, la formación continua del profesorado se convierte así en un pilar básico de la docencia y no bastará la mera alfabetización informática o digital. Además esta formación debe de ser orientada a la práctica si se pretenden aprovechar las posibilidades que la tecnología brinda.

También la **actualización permanente de la propia disciplina** será un factor fundamental debido a los posibles cambios de enfoque, novedades e innovaciones que experimentan en la red casi todas las áreas del conocimiento si no todas. En este contexto, la puesta en marcha de programas que faciliten mediante diferentes herramientas (foros, redes, publicaciones on-line, programas formativos específicos,...) esta renovación, se convierte en un tema prioritario.

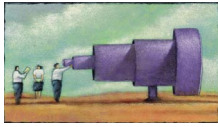
Otra importante tendencia es la de la **potenciación de la cooperación**. Ya hemos visto como este concepto es clave a la hora de entender una pedagogía apoyada en las TICs y en todas las nuevas herramientas aplicadas a la educación que nos proporciona la tecnología.

Para la actualización de los conocimientos del docente, tanto desde el punto de vista de las tecnologías como desde el punto de vista de las disciplinas, no será suficiente la investigación y puesta al día de forma individual. La actualización exigirá una colaboración cada vez mayor entre los docentes, por ejemplo, compartiendo recursos mediante páginas web relacionadas con la docencia o a través de otros medios.

La mejora de la acción didáctica a través del debate, la cooperación y el intercambio de informaciones puede servirse de las nuevas herramientas que, sin duda, se presentan marcadamente superiores a otros medios como la revista científica en papel, etc.

Las nuevas herramientas informáticas destinadas a la cooperación, desempeñan también un papel importante en el contexto de la formación en TICs en el sentido de que paralelamente a esta formación es interesante la creación de canales para el intercambio de experiencias, resoluciones de dudas o para la puesta en marcha de debates.

Un interesante ejemplo de esta cooperación orientada a la formación continua del docente es el desarrollo de portales o sitios específicos de la red que dan acceso a otros lugares o a otras aplicaciones de Internet como chats, direcciones de correo, etc. que -por un lado- conforman una base de conocimientos para los docentes y -por otro- impulsan la colaboración.



Algunos de los portales más destacados en este sentido son AskERIC (<http://askeric.org/About/>), orientado a diferentes agentes de la comunidad educativa, Teachers.net³¹, la europea Eschoolnet³² o Knowledge Finder³³.

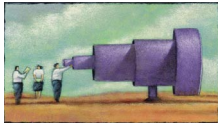
Otra de las nuevas funciones que se plantea a los profesores es la de actuar como **preventor de ciertos riesgos educativos asociados a las nuevas tecnologías**. Entre estos riesgos destacan el de la asunción de modalidades de trabajo basadas en la simple copia de lo disponible en la red, o la falta de criterio y de habilidades críticas derivadas de la falta de análisis, o de objetivos claramente definidos. Para ello el profesor debería de ser capaz de delimitar los espacios o las fuentes de información actuando así como un guía o facilitador de recursos y por otro lado debería de impulsar actividades que complementen a las llevadas a cabo mediante el uso de Internet como redacciones escritas, trabajos de análisis y estructuración de la información disponible u obtenida.

Por último, destacar la Inteligencia Artificial (IA) y sus ramas más conocidas como las "redes neuronales" o los "sistemas expertos", que son capaces de asesorar inteligentemente, tomar determinados tipos de decisiones, e incluso justificar una línea de razonamiento a través de una base de conocimientos y una programa de inferencia. **La Inteligencia Artificial** se presenta como **algo especialmente novedoso** a la hora de servir como sustituto del profesor tradicional en determinados contextos. En este sentido, herramientas como **los sistemas tutoriales inteligentes** (ITS) ya son **capaces de instruir a través de medios interactivos** lo que no significa la desaparición de la persona del profesor, sino que su trabajo dispone de un nuevo apoyo que puede ser introducido en las aulas o aplicado a asignaturas on-line.

³¹ Techers.net

³² European Schoolnet

³³ Knowledge Finder



2.4. El currículo educativo. El cuarto eje

En el marco de la relación entre las nuevas tecnologías y el currículum educativo destaca en primer lugar la necesidad de adecuar las nuevas tecnologías con la enseñanza tradicional. De valorar a fin de cuentas, y basándose en los contextos educativos concretos, cuál va ser el nivel de adopción de las nuevas tecnologías en cada etapa educativa.

Las tendencias de futuro que contemplan una cada vez mayor presencia de las TICs nos presentan, tal y como hemos ido viendo hasta ahora, dos conceptos clave: la **reestructuración** orientada a la renovación de los conocimientos y la **flexibilización del currículo**.

Respecto a la primera cuestión, no hay duda de que Internet y el resto de herramientas son ideales para evitar el riesgo de que los sistemas educativos se vean rezagados en la renovación de los conocimientos.

En este sentido se contemplan dos objetivos o prioridades:

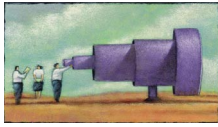
- La actualización de los conocimientos en cada disciplina.
- El objetivo de que los alumnos sean capaces de mantener esta renovación de forma autónoma mediante la introducción de las técnicas necesarias en el currículum.

Respecto a la flexibilización del currículo, se hace necesario eliminar las tradicionales estructuras fijas e inmóviles si realmente se pretende que las nuevas tecnologías tengan un peso importante en la escuela y la universidad; algo imprescindible si tenemos en cuenta que uno de los principales pilares económicos futuros es la inclusión en la sociedad del conocimiento.

La flexibilidad en las asignaturas, en los planes de estudios y en el currículum en general es prioritaria para apoyar aquellas pedagogías que impulsan el aprendizaje activo y cooperativo que utiliza Internet y otras herramientas informáticas.

De la misma manera que en las universidades la flexibilidad del currículo, sobretudo en las últimas fases de las carreras universitarias, hace posible que los alumnos puedan optar por una serie de vías de estudio diferentes, mediante el uso del sistema créditos, en fases más tempranas como en la educación secundaria sería viable la inclusión de prácticas que hasta ahora venían siendo propias de la educación superior como la introducción de un sistema de créditos flexibilizador o la introducción de cursos on-line.

La inclusión de instrumentos para el desarrollo de cursos, actividades y clases donde las TICs tengan un papel decisivo necesita de esta flexibilidad.



2.4.1. Principales cambios a tener en cuenta en el currículo

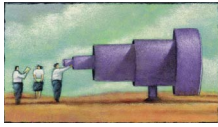
Una de las principales ideas en las que han insistido algunas corrientes es la necesidad de que en el currículum, la importancia de la transmisión de conocimientos vaya cediendo terreno a la **enseñanza de habilidades**. Esto es algo especialmente relevante en el ámbito universitario donde la inclu

sión en el mercado laboral y por lo tanto la preparación de los estudiantes en este sentido es una de las metas más evidentes. Esta enseñanza de habilidades no se plantea como un objetivo exclusivo del mundo de la universidad. En etapas anteriores, los currículos deben de potenciar estos aprendizajes polivalentes y competencias generales apoyadas en las matemáticas, en el lenguaje o en estrategias de aprendizaje.

Otra de los cambios en el currículo que se perfilan tiene que ver con el **sistema de evaluación de los conocimientos**. Comienza a percibirse que la forma tradicional de evaluar basada en la nota numérica no es adecuado para contextos educativos basados en las TICs, con un currículo cada vez más flexible, donde se potencia el aprendizaje grupal mediante el uso de Internet o de redes educativas telemáticas (intranets conectadas a la red que permiten paseos virtuales guiados), o donde uno de los objetivos es la generación de conocimiento. Como alternativas se plantean otros modelos de *evaluación que tengan en cuenta todo el proceso de aprendizaje del alumno*.

Una de las escuelas que tradicionalmente ha venido desarrollando esta idea es la Escuela Democrática. Su herramienta evaluadora, basada en la plasmación de la evolución del alumno a lo largo del curso académico en determinados tipos de documentos que son evaluados por tutores y progenitores conjuntamente, puede ser una alternativa válida y apropiada para un futuro dominado por las TICs. La **Lehman Alternative Community School**³⁴ (**Estados Unidos**) es un ejemplo donde se utiliza un sistema conjunto de evaluación entre profesores y alumnos en determinados ciclos, donde se emplean los mencionados documentos de evaluación.

³⁴ [Lehman Alternative Community School](#)



CONCLUSIONES

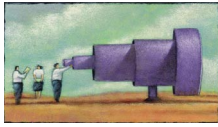
En el marco de las innovaciones educativas podemos observar una serie de pautas que se repiten tanto en la escuela inclusiva como en las nuevas tecnologías y que conforman una tendencia concreta marcada por algunos elementos entre los que se destacan los siguientes:

El impulso de la cooperación es una de las claves de todas las novedades, de todos los cambios de rumbo y de las nuevas tendencias. El fenómeno del incremento de la cooperación es cada vez más evidente en todos los niveles educativos, desde niveles más relacionados con las bases de la educación, donde la didáctica la adopta como una de las vías para avanzar en la inclusividad y también como consecuencia de la progresiva incorporación de las nuevas tecnologías hasta en otros niveles más amplios del que es claro ejemplo la evidente tendencia hacia la colaboración interescolar e incluso entre comunidades educativas a nivel global.

Por ello hoy en día, la innovación educativa en su sentido más amplio, ha de tener en cuenta este componente presente en tantos programas innovadores, en tantas estrategias y en definitiva en aquellas medidas que articulen nuevos y viejos elementos con el fin de alcanzar los escenarios deseados.

Otro de los campos donde la innovación está generando importantes cambios es el del profesorado. Las innovaciones van dirigidas fundamentalmente en la dirección de ir modificando el papel tradicional que había venido desarrollando hasta hace poco. Las tendencias muestran una nueva docencia donde el profesorado deja de ser el único poseedor del conocimiento, donde el trabajo en equipo con otros profesores e incluso con profesionales de otros ámbitos ajenos al de la educación comienza a ser algo cada vez más extendido o donde la formación en áreas muy diferentes, desde la pedagogía orientada a determinados colectivos con necesidades específicas, hasta conocimientos relacionados con las nuevas tecnologías, es ya una realidad.

La propia organización de la escuela es uno más de los objetivos de la innovación. Aspectos de tanto calado como la propia concepción de la escuela, su voluntad de incluir en lugar de integrar, su voluntad de adaptarse a las diferencias o incluso su radical transformación derivada de la inclusión de las nuevas tecnologías son los nuevos caminos que la escuela recorre de la mano de las medidas innovadoras.



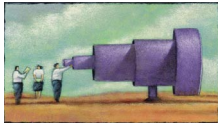
Otra de las características que pueden observarse en todos los nuevos escenarios y que incluso son imprescindibles para entender el propio concepto de innovación es la flexibilidad. Como hemos ido viendo a lo largo del informe, sólo desde realidades flexibles es posible el cambio y solamente desde la flexibilidad de la escuela, de los programas, de la didáctica, de las estrategias, de la práctica pedagógica,... es posible crear realidades que a su vez admitan futuras novedades, futuros cambios innovadores orientados a nuevos objetivos.

En la esfera correspondiente a la escuela inclusiva las innovaciones están vinculadas a la formulación de una nueva planificación que dé una apropiada respuesta a la diversidad del alumnado que se pretende incluir. También la didáctica y la tutorización son dos campos donde las tendencias nos muestran las innovaciones que se aplican en los contextos inclusivos. En cuanto al docente, una vez más se perfila como un objeto indispensable a la hora de asumir nuevos cambios, y en este sentido destaca el nuevo papel del docente como gestor del aula.

Finalmente, los programas y proyectos escolares son otro de los terrenos donde van incorporándose las nuevas semillas inclusivas.

Referente a las nuevas tecnologías en la educación, las innovaciones abarcan los campos de la didáctica, el funcionamiento de los centros educativos, el profesorado y el currículum. Es de destacar el hecho de que la introducción de las nuevas tecnologías tiene la capacidad de ir más allá de mejorar la eficiencia de lo ya existente siendo capaz de transformar múltiples aspectos educativos (los roles del alumnado y docente, los objetivos mismos del aprendizaje, las estrategias pedagógicas,...) debido más a un nuevo enfoque motivado por la creciente presencia de las nuevas tecnologías que a la simple incorporación de éstas.

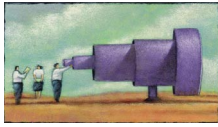
Desde Novia Salcedo Fundación consideramos que las tendencias y las posibles innovaciones que presentamos son en parte indicadoras de la dirección en la que se mueve la educación en los ámbitos que hemos tratado y aunque somos conscientes de que son solamente parte de una realidad todavía mayor, la adopción de algunas de las innovaciones por parte del Gobierno Vasco sería interesante y al mismo tiempo consecuente con los propios objetivos marcados por el Departamento Vasco de Educación.



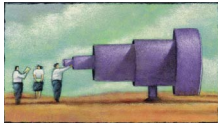
BIBLIOGRAFÍA

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

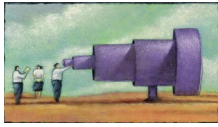
- AA.VV, *Inclusive Education and Classroom Practices*, European Agency for Development in Special Needs Education, 2003.
- AA.VV. "Hacia el Desarrollo de Escuelas Inclusivas", en *Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educativa: Inclusión de Niños con Discapacidad en la Escuela Regular*, UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Diciembre 2001.
- AINSCOW, M, *Formulación de estrategias para el desarrollo escolar 2001* . Extracto de un manual estratégico de apoyo a la educación inclusiva en Rumania. Traducción del documento presentado en el Seminario Regional para América Latina y el Caribe "Educación Inclusiva en el Marco de las Reformas Educativas" organizado por el Ministerio de Educación de República Dominicana y UNESCO/Santiago, Santiago de Chile, Agosto 2001.
- AINSCOW, M. *Desarrollo de las escuelas inclusiva. Ideas, propuestas, experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, 2001.
- ARARTEKO, *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV*, Informe Extraordinario al Parlamento Vasco, Ararteko, Vitoria-Gasteiz, 2001.
- ARROYO A., CASTELO A, PUEYO M.C., *El Departamento de Orientación: Atención a la diversidad*. Narcea, Madrid, 1994.
- ATEE-RDC19 "Scenarios for the Future of Teacher Education in Europe" en *European Journal of Teacher Education*, Vol. 26, Nº. 1, 2003,
- BISQUERRA, RAFAEL. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Praxis, Barcelona, 1998.
- BRANDSMA, J., *Education, equality and social exclusion. Final synthesis report*, University of Twente, NL, 2003.
- CUESTIONARIO *Inclusion through innovation: Tackling social exclusion through new technologies Have your say A questionnaire from the Social Exclusion Unit*, LSDA Londres, 2004.
- HERNÁNDEZ ARTHUR, G., "La capacidad sobresaliente. Una necesidad educativo especial en todos los sujetos", *Educación. Nueva Época*, Nº 11, oct-dic, 1999.
- HERNÁNDEZ DE LA TORRE, E.: *La Formación en Estrategias Didácticas y Organizativas del Profesor de Secundaria: una Exigencia para Responder a la Diversidad*. Fuentes. D.L., 2002.



- JENKINS, J. R., ANTIL, L., WAYNE, S. y VADASY, P. F., "How cooperative learning works for special education and remedial students", *Exceptional Children*, Vol. 69, nº 3, Marzo 2003.
- JUNTA DE ANDALUCÍA *II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*. Consejería de Educación y Ciencia, 2002.
- KAPUSNICK, R. A. y HAUSLEIN, C.M., *The 'silver cup' of differentiated instruction*, Kappa Delta Pi Record, 2001
- KOZMA, R., *Technology, Innovation, and Educational Change: A Global Perspectiv*, ISTE, 2003.
- MALARZ. L., "Using Staff Development to Create Inclusive Schools en *Journal of Staff Development*, Vol. 17, Nº. 3 Summer 1996.
- MALE, M., *Thecnology for Inclusion: Meeting the special Needs of all Students*, Ally & Bacon, Boston, 2003.
- MARTIN, E.. "La intervención psicopedagógica en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Cultura: la historia de un difícil pero imprescindible factor de calidad", *Infancia y Aprendizaje*, nº.87. 1999.
- MCLAUGHLIN, M., "Promising Practices and Future Directions for Special Education", en *NICHCY News Digest*, Volume 2, nº 2, 1993.
- MENDÍA, R., "Situación Actual y Tendencias de los servicios de apoyo de la red educativa en la CAV. Nuevos perfiles y modalidades formativas", en AA.VV. *La formación de profesionales de apoyo al sistema educativo. Perfiles y servicios*. Erein, Espacio Universitario, Donosita, 1999.
- MILLIS, B. J., AND COTTELL, P. G., Jr., *Cooperative learning for higher education faculty*, American Council on Education, Series on Higher Education. The Oryx Press, Phoenix, AZ. 1998.
- MONTIEL, L. "El papel de la orientación educativa en el campo de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales" en *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, 2003.
- Naicker, S.M. y García Pastor, C., "De la retórica a la realidad: la educación inclusiva en Sudáfrica" en *RELIEVE*, vol. 4, n. 1, 1998.
- PARRILLA, A. "La figura y la formación del profesor de aula ordinaria en el proceso de integración". 1987, en GARCÍA PASTOR, C., (Ed.). *La formación de los profesionales de la Educación Especial. Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Universidad de Sevilla.
- PARRILLA, A. *La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica (GID), 1992.
- PETERS, S. *Education for All: Including Children with Disabilities* (Education Notes), Washington, D.C.: The World Bank. 2003.

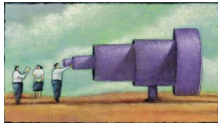


- RODRÍGUEZ MORENO, M^a. "La orientación escolar y profesional en el sistema educativo español", 2002, en ÁLVAREZ y BISQUERRA, R. 1.996, actualizado en Manual de Orientación y Tutoría, Barcelona: Praxis, 2002.
- SOLÉ I. y COLOMINA, R. "Introducción: Intervención psicopedagógica: una -¿o más de una?- realidad compleja" en *Infancia y Aprendizaje*, nº.87.1999.
- SOLE I., *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Horsori, Barcelona, 1998.
- WALDRON, N. y COLE, C., *The academic progress of students in inclusive and traditional settings*. Research report for the Indiana Department of Education, Division of Special Education, Indianapolis, IN. 1999.
- WILSON, K. B., "Exploration of VR Acceptance and Ethnicity: A National Investigation" en *Rehabilitation Counseling Bulletin*, PRO-ED, 1, vol. 45, Nº 3, Abril 2002.
- ZIGMOND, N., JENKINS, J., FUCHS, L., DENO, S., FUCHS, D., BAKER, J., JENKINS, L., & COUTHINO, M. "Special education in restructured schools: Findings from three multi-year studies" en *Phi Delta Kappan*, 76 (7), Marzo 1995.



JORNADAS Y SEMINARIOS

- AGUILAR MONTOYA, G., "Del Exterminio a la Educación Inclusiva: una visión desde la discapacidad" en el *V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva*. Universidad Interamericana, Julio-2004.
- AINSCOW, M. y TWEDDLE, D., "Developing the roles of local education authorities in relation to achievement and inclusion: barriers and opportunities" en *SEO National Summer Conference*, Cambridge, 13 de Julio de 2001
- CONGRESO *Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad*, Conf. de MRPs, CEAPA, CCOO, FETE-UGT, STEs, CGT y MCEP, Madrid, 26, 27 y 28 de enero de 2001
- CONGRESO *V Encuentros estatales sobre Atención a la Diversidad*, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport, Valencia, 4, 5 y 6 de mayo 2005.
- FULLAN, M.G. "The school as a learning organisation" en *Changing forces: Probing the depths of educational reform*. Falmer Press, London, 42 – 83, 1993.
- GHESQUIÈRE, P, MOORS, G., MAES., B. y VANDENBERGHE, R., "Inclusive education as an innovation process in Flemish primary schools: a multiple case study", en *International Special Education Congress 2000: Including the Excluded*. University of Manchester, 24-28 Julio, 2000.
- GINÉ I GINÉ, C., "Inclusión y Sistema Educativo" en el *III Curso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*, Salamanca, 6-9 de febrero de 2001.
- IV Jornadas de Experiencias de Innovación Educativa de Guipúzcoa. Palacio Miramar. San Sebastián, 28-29 Abril 2005.
- KISANJI, J., "Models of Inclusive Education: where do communitybased support programmes fit in?" en el Workshop *Inclusive Education in Namibia: The Challenge for Teacher Education*, , Rossing Foundation, Khomasdal, Windhoek, Namibia, 24-25 Marzo 1999.
- PAT PARROTT, P., *Instructional Strategies for Co-Teaching and Inclusion*, University of Richmond.
- PRENDES ESPINOSA , M^a. P., "Experiencias de televisión educativa en relación con la atención a la diversidad" en el *III Congreso Edutec' 97*, Málaga, 27- 29 octubre de 1997.
- SEMINARIO *Atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria. Una educación de calidad para todos y entre todos*. Ministerio de Educación y Ciencia, Universidad de Zaragoza y Gobierno de Aragón, 27-29 octubre de 2004.
- VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C. "Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social". Seminario *Atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria*, Propuestas para el Debate Ministerio de Educación y Ciencia, Zaragoza, 27-29 de octubre de 2004.
- W. KUGELMASS, J., "Creating and sustaining an inclusive school: the central role of collaboration" en *International Special Education Congress 2000: Including the Excluded*. University of Manchester, 24-28 Julio, 2000.



ENLACES WEB

➤ **CENTROS EDUCATIVOS Y EXPERIENCIAS INTERNACIONALES**

- [Colegio Piripao. Murcia](#)
- [Department of Teacher Education University of Helsinki. Finlandia](#)
- [Escuela de Secundaria de Hendra](#)
- [Escuela elemental de Geneva](#)
- [Integrated Distance Learning Programme. Filipinas](#)
- [Lehman Alternative Community School](#)
- [Michigan State University. EE.UU.](#)
- [National Institute of Open Schooling \(NIOS\). India.](#)
- [SchoolNet Canada](#)
- [SchoolNet South Africa](#)
- [Telesecundaria en México. La televisión que educa.](#)
- [The Correspondence School. Nueva Zelanda](#)
- [Universidad de Montreal. Canadá.](#)
- [Universidad de San Diego](#)
- [Universidad Iberoamericana de Puebla, México.](#)
- [Western Governors University. EE.UU.](#)

➤ **ADMINISTRACIONES PÚBLICAS**

- [Consejo Europeo de Lisboa. Conclusiones de la Presidencia \(23 y 24 de Marzo de 2000\)](#)
- [Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco.](#)
- [Ministerio de Educación y Ciencia](#)
- [Ministerio de Educación. República Federal de Alemania.](#)
- [Oficina Internacional de Educación. UNESCO](#)
- [Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. Portal Educativo. México](#)
- [Subdirección General de Lengua y Cohesión Social. Dep. de Educación. Generalitat Catalana.](#)
- [The Europe of Cultural Cooperation. Council of Europe](#)

➤ **CENTROS DE INVESTIGACIÓN**

- [Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales](#)
- [European Schoolnet](#)
- [Knowledge Finder](#)
- [Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.](#)
- [Wisconsin Center for Education Research](#)
- [Xplora. Portal Europeo para la Enseñanza de las Ciencias](#)