

Educación inclusiva

Odet Moliner García

Educación inclusiva

Odet Moliner García



DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ

■ Codi d'assignatura SAW001

UNIVERSITAT
JAUME I

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
<http://www.tenda.uji.es> e-mail: publicacions@uji.es

© Compilació de totes les pràctiques i referències: Arcia Aguirre
Col·lecció Sapientia 83
www.sapientia.uji.es
Primera edició, 2013

ISBN: 978-84-695-8437-8



Publicacions de la Universitat Jaume I és una editorial membre de l'UNE,
cosa que en garanteix la difusió de les obres en els àmbits nacional i inter-
nacional. www.une.es



Reconeixement-CompartirIgual
CC BY-SA

Aquest text està subjecte a una llicència Reconeixement-CompartirIgual de Creative Commons, que permet copiar, distribuir i comunicar públicament l'obra sempre que s'especifique l'autor i el nom de la publicació fins i tot amb objectius comercials i també permet crear obres derivades, sempre que siguin distribuïdes amb aquesta mateixa llicència.

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/legalcode>

ÍNDICE

Introducción	5
Tema 1	
Principios de la educación inclusiva, factores clave y aspectos normativos ..	7
1.1. Introducción	9
1.2. Definición, principios y factores clave	10
1.3. La inclusión en los acuerdos internacionales (UNESCO, ONU...) y en la normativa estatal	17
1.4. Situación internacional y nacional. Informes, retos contemporáneos y pistas para la acción	26
1.5. Prácticas	32
1.6. Referencias bibliográficas	35
1.7. Para saber más... ..	36
Tema 2	
Redes educativas y de investigación sobre educación inclusiva	39
2.1. Introducción	41
2.2. Redes de educación inclusiva	41
2.2.1. Redes internacionales	41
2.2.2. Redes nacionales	44
2.3. Centros y equipos de investigación sobre educación inclusiva	47
2.4. Prácticas	50
2.5. Referencias bibliográficas	50
2.6. Para saber más... ..	51
Tema 3	
Modelos de mejora y transformación de centros educativos	53
3.1. Introducción	55
3.2. El <i>Index for Inclusion</i>	59
3.3. Comunidades de aprendizaje	62
3.4. Otros modelos e instrumentos con enfoque inclusivo	64
3.5. Prácticas	66
3.6. Referencias bibliográficas	66
3.7. Para saber más... ..	68

Tema 4	
Estrategias para la accesibilidad, la participación plena y el aprendizaje	69
4.1. Introducción	71
4.2. Accesibilidad y Diseño Universal	71
4.2.1. Estrategias para la promoción de la accesibilidad y la participación plena	77
4.3. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)	84
4.4. Prácticas	89
4.5. Referencias bibliográficas	90
4.6. Para saber más...	91
 Tema 5	
Recursos y estrategias para la igualdad de oportunidades de las personas con diversidad funcional	93
5.1. Introducción	95
5.2. Modelo de Vida Independiente	96
5.3. Derechos Humanos, ciudadanía y participación comunitaria	98
5.4. Autodeterminación y Planificación Centrada en la Persona (MAPS, PATHS, Dream Cards)	100
5.4.1. Ejes básicos de la PCP	101
5.4.2. El proceso de la PCP	102
5.4.3. Rol del facilitador/a	104
5.4.4. Estrategias para la PCP	106
5.5. Prácticas	111
5.6. Referencias bibliográficas	118
5.7. Para saber más...	118

Introducción

Esta asignatura proporciona un marco general para entender los planteamientos psicopedagógicos actuales relacionados con la educación en la diversidad, desde un enfoque inclusivo, integrados en el resto de asignaturas del máster.

Los principios de comprensividad y diversidad están presentes en las prácticas educativas actuales, en las que cobran relevancia el diseño y planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, particularmente, aquellos aspectos relacionados con las dimensiones institucionales desde un enfoque inclusivo. Por ello, el movimiento de la Educación inclusiva surge como alternativa al sistema tradicional de la Educación especial, y trata no solo de hacer posible que los alumnos con NEE puedan acceder al currículo, sino de transformarlo para que todos tengan acceso a una educación de calidad, participen plenamente desde la garantía de la igualdad de oportunidades y aprendan juntos desde el respeto a las características individuales de cada uno.

La asignatura ofrece un marco de análisis normativo desde los principios y preceptos de la inclusión ratificados por los organismos internacionales y recogidos en la legislación educativa actual. También presenta una muestra de experiencias y redes de inclusión nacionales e internacionales que evidencian el alcance del movimiento, así como los centros y equipos de investigación más representativos. Muestra los modelos de transformación de la cultura de los centros hacia horizontes más inclusivos y los procesos de cambio que de ellos se derivan. Propone un enfoque de reflexión crítica sobre los procesos de inclusión/exclusión, particularmente de los colectivos más vulnerables tradicionalmente excluidos del contexto educativo y de nuestra sociedad, como es el caso de las personas con diversidad funcional. Aporta estrategias innovadoras para promocionar la autodeterminación de las personas con diversidad funcional desde un enfoque centrado en la comunidad.

Pretende que el futuro psicopedagogo/a se muestre competente en el desarrollo de su profesión con un enfoque inclusivo, no solo en el ámbito educativo, sino en los múltiples contextos de intervención: trabajo con familias, servicios especializados y asociaciones, entre otros.

TEMA 1

Principios de la educación inclusiva, factores clave y aspectos normativos

1.1. Introducción

La diversidad se manifiesta cada día en nuestras aulas, y la escuela, aun reconociendo su existencia, se empeña en llevar a la práctica un tratamiento educativo más o menos homogeneizante de la diversidad en aras de una supuesta efectividad y/o rentabilidad de recursos. Para ello se sirve de procesos que pueden derivar en «prácticas exclusoras» en la medida que impiden o limitan la participación de determinadas personas en determinadas situaciones (minorías étnicas, lingüísticas, geográficas o culturales, personas con discapacidad, personas con pocos recursos económicos, personas mayores, mujeres...). Veamos algunos ejemplos que recoge Berruezo (2006):

- a) Los niños con los niños, las niñas con las niñas. Amparándose en que las diferencias de género provocan ritmos de maduración y desarrollo diferentes en niños y niñas, existe una corriente defensora del beneficio de separar los niños de las niñas en escuelas separadas. Si bien en nuestro país todas las escuelas públicas son mixtas, algunos centros concertados y privados mantienen la separación por género como criterio de agrupamiento. Esto transmite ya desde la escuela valores de desigualdad.
- b) Agrupamientos por rendimiento académico. Cuando hay que hacer distintos grupos del mismo curso, frecuentemente se utiliza como criterio la nota del curso anterior, con lo que se crean grupos de nivel o de capacidad. Esta pretendida homogeneidad, que supuestamente beneficia al profesorado para impartir mejor sus clases, perjudica a los alumnos que se encuentran en los niveles más bajos, ya que no encuentran estímulos ni modelos apropiados.
- c) Grupos de apoyo. El tratamiento educativo de las necesidades especiales se da frecuentemente fuera del aula ordinaria. Ello limita la participación del niño o niña que recibe el apoyo en las mismas actividades que sus compañeros, lo cual provoca sentimientos de exclusión y desajustes con el grupo de referencia, pues las ausencias de clase hacen que se pierdan actividades y la distancia se acentúe cada vez más.
- d) Agrupamiento de alumnos conflictivos. En casi todas las aulas hay alumnos que presentan conductas difíciles. En muchas ocasiones la expulsión del aula es la única respuesta. Algunas administraciones proponen medidas de agrupamiento selectivo para este alumnado (muchas veces transitorias) partiendo de la idea de que es mejor tenerlos agrupados para que eviten perjudicar a sus compañeros. Sin embargo, en algunos casos esas aulas (de acogida, de convivencia, de adaptación curricular...) se convierten en guetos excluyentes y generadores de prejuicios.

La mayor parte de estas prácticas no nos parecen segregadoras porque estamos acostumbrados a ellas. Creemos que a pesar de ellas podemos crear una escuela para todos, sin plantearnos que en la raíz de nuestras actuaciones están los prejuicios hacia los que son diferentes, vienen de fuera, hablan otra lengua o son menos capaces...

Para contrarrestar esta tendencia homogeneizadora ha surgido en el ámbito internacional el movimiento de las escuelas inclusivas. Pero ¿qué es la educación inclusiva? ¿La inclusión es un paso más en la integración u otro modelo educativo?

1.2. Definición, principios y factores clave

La Asociación Americana de Trastornos del Aprendizaje (1993) define la inclusión como una política/práctica en la cual todos los alumnos con deficiencias, independientemente de la naturaleza o gravedad de estas y de la necesidad para recibir servicios, reciben la educación total dentro de una clase regular en el colegio que les corresponde. Tal definición se centra en el emplazamiento de los alumnos en el contexto ordinario, que es uno de los principios de la integración.

Otras definiciones van más allá, considerando el derecho de cada alumno a no ser excluido.

Es una forma de vida, una manera de vivir juntos, basada en la creencia de que cada individuo es valorado y pertenece al grupo. Una escuela inclusiva será aquella en la que todos los estudiantes se sientan incluidos (Patterson, 1995: 5).

Es una actitud, un sistema de valores, de creencias, no una acción ni un conjunto de acciones [...]. Se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen éxito (Arnáiz, 1996: 27-28).

Es un sistema de educación que reconoce el derecho de todos los niños y jóvenes a compartir un entorno educativo común en el que todos somos valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje (Armstrong, 1999: 76).

Es una forma mejor de vivir. Es lo opuesto a la segregación y el «apartheid». La «inclusión» determina dónde vivimos, recibimos educación, trabajamos y jugamos. Tiene que ver con el cambio de nuestros corazones y valores (Pearpoint y Forest, 1999: 15).

La educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad –y a cada estudiante de la democracia– el derecho inalienable de pertenecer a un grupo, de no ser excluido (Falvey y otros en Arnáiz, 1997: 328).

Es un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas (Ainscow, 2001: 293).

Es el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños (UNESCO, 2006).

Una cuestión está bastante clara: hasta ahora la integración no parece haber transformado el sistema, ni siquiera las aulas. Muchas experiencias de integración se han quedado en una integración física, ni tan siquiera social o académica. La integración supone «meter dentro al que estaba fuera», mientras que el concepto de inclusión presupone que «todos están dentro», y esa es una diferencia fundamental. Este cambio implica un giro radical en la idea de ayudar solo a los estudiantes con discapacidades. El interés se centra ahora en el apoyo a las necesidades de cada miembro de la escuela. Estos cambios deberían llevar al alumnado, profesorado y familias a modificar su perspectiva sobre la escuela, puesto que el problema o dilema ante el que estamos ya no es cómo integrar a algunos alumnos con necesidades educativas especiales, sino cómo desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela, independientemente de sus características.

Para Jiménez y Vilá (1999), el movimiento por la inclusión se articula alrededor de tres dimensiones clave:

- a) en su origen, unos principios y valores que van más allá del marco de la integración;
- b) en su base filosófico/ideológica, la consideración de la escuela como un agente de cambio enmarcado en un nuevo modelo de sociedad, plenamente democrática (dialogante y esencialmente ética) e igualitaria;
- c) en su desarrollo práctico, unas estrategias educativas que ponen el acento en los procesos de interacción y que deben hacer posible una educación de calidad para todos sin exclusión ninguna.

En cuanto a los orígenes, siguiendo a Stainback y Stainback (1991), el origen de la escuela inclusiva podemos encontrarlo en Estados Unidos en 1975 con la *Public Law 94-142 (Education for All Handicapped Children Act)*, que consideró que los alumnos con alguna deficiencia podían recibir una educación apropiada en ambientes menos restrictivos, concretamente en clases de educación ordinaria o general. Estableció además el derecho a una educación gratuita en el ambiente menos segregado posible. Esta idea de «ambientes menos restrictivos» originó dos grandes movimientos: la iniciativa de educación regular (REI) y la escuela inclusiva. La iniciativa de educación regular (REI) «permite» a los alumnos con alguna deficiencia moderada progresar al ritmo del resto de alumnos en una clase ordinaria. La escuela inclusiva se centra en cómo aumentar la participación de *todos los estudiantes con deficiencias, incluidos los severos*, en las clases ordinarias, independientemente de sus niveles y características. Los autores más representativos de este movimiento (Stainback y Stainback, 1999) consideran el concepto de escuela inclusiva como una evolución del concepto de integración que supone la integración total o *full inclusion*. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa como física y socialmente. La atención en las escuelas inclusivas se centra en cómo construir un sistema que incluya las necesidades de cada uno de los alumnos y esté estructurado para hacer frente a ellas.

La base filosófico-ideológica de la escuela inclusiva se resume, según Stainback y Stainback (1999: 8-11), en los siguientes principios:

- Establecer una filosofía escolar basada en el principio democrático e igualitario, que valora positivamente la diversidad y que todo el alumnado debe aprender a lo largo de su escolaridad.
- En consonancia con el principio de sectorización, se propone seguir el principio de las proporciones naturales, aceptando en las escuelas, de forma lógica, a todo el alumnado de la comunidad natural en la que este se encuentra (barrio, zona o distrito escolar), con independencia de sus dificultades o características personales.
- Incluir a todas las personas implicadas en la educación (profesorado, padres, alumnado, etc.) en la planificación y toma de decisiones que se deben realizar, lo que ayuda a comprender el porqué y el cómo del desarrollo de una escuela inclusiva. En este sentido, se plantea la necesidad de efectuar sesiones de información donde se puedan someter a debate y discusión experiencias y ofrecer sugerencias a los demás.
- Desarrollar redes de apoyo, ya que no es suficiente contar con uno o dos modelos de apoyo. Estas redes implican toda una serie de estrategias de apoyo profesionales o no profesionales (especialistas, profesores de apoyo, colegas, tutores, grupos de asistencia, seminarios, etc.) que deben estar disponibles en cada momento que sea necesario. Es imprescindible dar importancia al tiempo dedicado a planificar y al trabajo en colaboración.
- Integrar alumnado, personal y recursos, configurando un equipo homogéneo para resolver las necesidades que se presentan, adaptar el currículum y dar apoyo al alumnado que lo precise.
- Adaptar el currículum cuando sea preciso según las necesidades del alumnado, en vez de ayudar a este a adaptarse al currículum ya prescrito.
- Mantener flexibilidad en lo que concierne a estrategias y planificación curricular. Para ello es imprescindible una revisión continuada y constante del desarrollo del currículum, a través, por ejemplo, de mecanismos de resolución de problemas.

Estos principios se sintetizan en lo que el CSIE o Centro de Estudios de la Educación Inclusiva (Manchester, 2000) denomina «diez razones para la inclusión»,¹ formuladas desde tres perspectivas: la educación inclusiva es un derecho humano, es una educación de calidad y tiene un sentido social.

1. «Ten Reasons for Inclusion». Tomado de la web del Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) <http://www.hipro.org/fileadmin/cdroms/Education/TenReasons.pdf>

a) Es un derecho humano.

- Todos los niños tienen el derecho de aprender juntos.
- Los niños no deberían ser devaluados, discriminados o excluidos por sus discapacidades o dificultades en el aprendizaje.
- Las personas adultas con discapacidad se describen a sí mismas como supervivientes de la escuela especial y demandan el fin de la segregación.
- No hay razones legítimas para segregar. Los niños tienen que permanecer juntos, lo que genera ventajas y beneficios para todos. No necesitan ser protegidos unos de otros separándolos.

b) Es una educación de calidad.

- Las investigaciones demuestran que los niños trabajan mejor, académica y socialmente, en contextos inclusivos.
- No hay educación ni cuidado en una escuela segregada (especial) que no pueda realizarse en una escuela ordinaria.
- Ofreciendo apoyo y compromiso, la educación inclusiva es la forma más eficaz de utilizar los recursos educativos.

c) Tiene un sentido social.

- La segregación enseña a los niños a ser temerosos e ignorantes y genera prejuicios.
- Todos los niños necesitan una educación que les ayude a desarrollar relaciones y los prepare para la vida en ambientes normalizados.
- Solo la inclusión tiene el potencial de reducir el miedo y construir relaciones de amistad, respeto y comprensión.

En cuanto al desarrollo práctico de la inclusión, algunos autores (Wang, 1995; Stainback y Stainback, 1999) establecen algunas estrategias para dar respuesta a todos los alumnos desde el aula ordinaria. Según Arnáiz (2003), estas estrategias educativas se concretan en:

- Aceptación de la comunidad. A pesar del grado o de la naturaleza de las necesidades que presente cada uno, todos los alumnos son miembros bienvenidos y valorados por la comunidad escolar. El profesorado tutor será el responsable de la educación de todos (para lo que recibe el apoyo necesario) y seguirá el currículum regular (que puede modificar y adaptar).
- La educación basada en los resultados. Se parte de la premisa de que todos los niños pueden aprender y tener éxito, aunque no de la misma forma y en el mismo día; el éxito alimenta el éxito, y las escuelas determinan las condiciones del éxito. Si tenemos claros cuáles son los objetivos de la educación, no se trata de que todos adquieran los mismos conocimientos, los mismos resultados, sino de que desarrollen óptimamente sus potencialidades y capacidades. Si creemos que cada estudiante es «capaz de hacer bien cosas

significativas», se espera que todos los estudiantes demuestren su éxito a su modo.

- Educación multicultural. Ha estado raramente vinculada de forma eficaz con la educación inclusiva. Sin embargo, cuando se examinan los objetivos subyacentes en un enfoque multicultural, se puede comprobar que encajan con el esquema ideológico de la educación inclusiva, puesto que van dirigidos a: promover los derechos humanos y el respeto de la diferencia, reconocer el valor de la diversidad cultural, promover un entendimiento de la elección de vida alternativa, establecer la justicia social y la igualdad de oportunidades, y facilitar la distribución equitativa de poder entre los individuos y los grupos.
- La Teoría de las Inteligencias Múltiples. Se basa en la suposición de que existen varias formas o familias distintas de inteligencia. Gardner (2005) considera ocho tipos de inteligencia (lingüística, lógico/matemática, musical, espacial, corporal/cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista) que van más allá de las representaciones convencionales de la habilidad verbal, la expresión escrita y el razonamiento matemático. La noción de inteligencias múltiples tiene implicaciones importantes para la educación inclusiva, puesto que en parte basa su teoría sobre observaciones y estudios de las capacidades de los niños con discapacidades y sobre el significado de la inteligencia en distintas culturas, de manera que valida una perspectiva más amplia.
- El aprendizaje constructivista. El constructivismo fomenta la idea de que todos estamos aprendiendo siempre y de que no se puede parar el proceso. En las escuelas, pues, se debería hacer frente al nivel real de actuación de los niños, sin una atención excesiva a la búsqueda de un remedio, puesto que todos los alumnos entran a la escuela con un conocimiento diferente, que está influenciado por su entorno, sus experiencias y su práctica cultural. Los profesores deberían tener en cuenta estos factores y asegurar que la nueva información esté relacionada de forma significativa con el conocimiento que cada estudiante posee.
- El currículum. Si queremos que las escuelas sean para todos, como postula la escuela inclusiva, es inexorable la existencia de un único currículum en el que el alumno con necesidades educativas especiales (NEE) participe al máximo posible. Así, en algunos casos, será capaz de participar tanto como cualquier otro alumno; en otros necesitará adaptaciones que implicarán modificaciones curriculares simples o complejas. Cada modificación estará fundamentada individualmente, sin que haya separación del currículum basada en etiquetas, participando en la base cultural del colegio que es el currículum. Otra característica que define al currículum en la escuela inclusiva viene dada por su carácter interdisciplinar.
- Enseñanzas prácticas. Se buscan estrategias prácticas de aprendizaje que sean efectivas para todos los alumnos (Villa y Thousand, 1995). Desde este

punto de vista, son consideradas las de aprendizaje cooperativo en grupo, las estrategias de aprendizaje con compañeros y la enseñanza basada en la experiencia, entre otras. Esto no significa que las estrategias particulares para el alumno con NEE se deban abandonar, sino que se utilizan como suplemento, sin que dominen en la clase.

- La mejor evaluación-valoración sobre la actuación del alumno. Las medidas tradicionales no proporcionan una clara información sobre el aprendizaje del alumnado. Ante la necesidad de encontrar otras formas de evaluación que subsanen este problema y con la finalidad de buscar medidas más realistas e interesantes, han evolucionado un número de técnicas de evaluación alternativas, agrupadas bajo la denominación de «valoración auténtica». Dicha forma de evaluación indica que los alumnos pueden demostrar lo que saben a través de habilidades que representan demandas de aprendizaje realistas. Con este fin, durante las valoraciones se utilizan contextos de la vida real dentro y fuera del aula sin condiciones inventadas ni estandarizadas.
- La agrupación multiedad. Viene definida por la realización de cualquier agrupamiento deliberado de niños y niñas que incluya más de un curso tradicional en una sola clase. Así, las aulas multiedad son consideradas como comunidades heterogéneas de aprendizaje, compuestas por una serie equilibrada de alumnos, que difieren en sexo, habilidad, carácter étnico, intereses y edad. La diversidad es esencial. Se espera que aprendan a velocidades y niveles diferentes.
- El uso de la tecnología en el aula. No solo para apoyar la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidades en la escuela, sino para fomentar el aprendizaje de todo el alumnado.
- Enseñar la responsabilidad y a establecer la paz. El conflicto es una parte natural de la vida. Se considera que el comportamiento es contextual y que transforma el papel del educador de «policía» a facilitador. No hay consecuencias «si-entonces» (ej., diez faltas significan un suspenso en esta asignatura). Por el contrario, las respuestas a un comportamiento que viola las reglas dependen de todo tipo de factores, tales como la hora del día, la frecuencia y la intensidad del comportamiento y el número de personas que exhiben ese comportamiento. Estas respuestas van desde recordatorios, avisos y apuntes hasta contratos de comportamiento y la enseñanza directa de respuestas alternativas. Lo más importante es reconocer que el desarrollo de la responsabilidad del estudiante debería ser parte del currículum y ser considerado como algo tan importante como las demás asignaturas. Aprender a resolver los conflictos con los compañeros mediante programas de mediación entre iguales es una acción consistente con los principios de la educación inclusiva.
- Amistades. Se fomentan las relaciones de amistad en la escuela, identificando intereses en común, comprendiendo a los alumnos con discapacidad, hablando de amistad, animando a la colaboración y a la cooperación y facilitando la participación.

- Apoyos. La escuela inclusiva propone que los apoyos deben dirigirse a las necesidades de los profesores en la clase y no estar exclusivamente ligados al alumnado con dificultad. Los apoyos de la enseñanza efectiva incluyen colaboración en equipo, con padres y administradores incluidos como miembros del equipo (Thousand y Villa, 1995). La enseñanza se mejora, en general, donde los profesores tienen la oportunidad de ser colaboradores, compartir ideas y apoyarse entre ellos directamente en clase. Se incluyen visitas a otros que trabajan en la inclusión, apoyo a los iguales y estrategias de enseñanza que se refieran a todo el alumnado.

Sola y López (2000) han documentado los beneficios de la escuela inclusiva: mejora de las interacciones sociales para los alumnos con discapacidades severas, efectos beneficiosos para todo el alumnado, aumento del rendimiento académico y social del alumnado incluido en aulas ordinarias, el alumnado con alguna dificultad severa no produce deterioro en el rendimiento académico de sus compañeros y sí beneficios en la socialización.

También una amplia variedad de estudios (Frederickson y Cline, 2002) han puesto de relieve que:

- No hay evidencias que muestren que la educación segregada produce mayor progreso social o académico que la educación inclusiva.
- Algunos estudios muestran ventajas en la escolarización inclusiva si va acompañada de un apropiado programa individualizado.
- La evidencia sugiere que la inclusión promueve el progreso de los niños sin discapacidades.
- La inclusión tiene un impacto positivo y facilita la educación de todos los niños.
- El tiempo de dedicación del maestro no tiene por qué verse afectado por la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Sin embargo, una vez justificada la necesidad de la escuela inclusiva, encontramos todavía barreras que, según Kochhar, West y Taymans (2000) se pueden clasificar en barreras de organización, de actitud y de conocimiento. Las barreras de organización se relacionan con las diferencias en las maneras de enseñar, proveer de personal y gestionar las clases y las escuelas. Las barreras de actitud y conocimiento, especialmente entre los maestros, se refieren al desconocimiento sobre la educación inclusiva y sobre el deber ético y normativo que avala y exige su desarrollo en nuestros centros.

Amplia es la literatura disponible sobre los factores clave de la inclusión. Entre ellos, recogemos en la Tabla 1 los descritos en el trabajo de Duk y Narvarte (2008) y en el de Booth y Ainscow (2000).

Tabla 1. Factores clave de inclusión educativa

FACTORES CLAVE DE INCLUSIÓN EDUCATIVA	
Duk y Narvarte (2008)	Booth y Ainscow (2000)
<p>Actitudes de aceptación y valoración de las diferencias.</p> <p>Proyecto Educativo Institucional que contemple la diversidad.</p> <p>Compromiso y apoyo del equipo directivo con el aprendizaje de todos los alumnos y docentes.</p> <p>Trabajo colaborativo del equipo docente en torno a objetivos comunes.</p> <p>Formación y reflexión permanente de los docentes sobre las prácticas.</p> <p>Desarrollo de un currículum amplio y flexible, susceptible de ser adaptado.</p> <p>Estrategias y metodologías activas y variadas.</p> <p>Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción.</p> <p>Desarrollo de una cultura de apoyo y colaboración entre padres, docentes y alumnos.</p> <p>Disponibilidad de servicios de apoyo para los alumnos que lo requieran.</p> <p>Participación activa y compromiso de la familia.</p>	<p>Incremento de la participación de estudiantes y reducción de su exclusión cultural, curricular y comunitaria de las escuelas.</p> <p>Reestructuración de culturas políticas y prácticas en las escuelas de forma que respondan a la diversidad de estudiantes.</p> <p>Fomento del aprendizaje y participación de todos los estudiantes que pudieran sufrir presiones excluyentes, no únicamente aquellos que tengan discapacidades o necesidades educativas especiales.</p> <p>Mejora de la escuela tanto para los profesores como para los alumnos.</p> <p>Superación de barreras en el acceso y la participación de alumnos.</p> <p>Garantía de que todos los estudiantes tienen derecho a recibir educación en su comunidad.</p> <p>La diversidad no se ve como un problema que se debe superar, sino como un recurso para apoyar el aprendizaje de todos.</p> <p>Fomento de relaciones entre escuela y comunidad.</p> <p>La inclusión en educación es una parte de la inclusión en la sociedad.</p>

También Moliner (2008), a partir de la exploración de la realidad de las escuelas inclusivas canadienses, propone varios factores clave analizados desde el modelo sistémico.

1.3. La inclusión en los acuerdos internacionales (UNESCO, ONU...) y en la normativa estatal

Los principios básicos que sustentan la educación inclusiva se establecen en torno a tres derechos fundamentales:

- el derecho a la educación,
- el derecho a la igualdad de oportunidades y
- el derecho a participar en la sociedad.

Estos derechos se encuentran consagrados en normas y acuerdos internacionales que abogan por una educación de calidad para todos, con todos y cada uno, los cuales constituyen un marco de referencia para la educación inclusiva.

En 1948, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas) fue el instrumento que sirvió para promover el conocimiento de los derechos humanos por parte de todos los ciudadanos del mundo. La declaración no hace referencia específica a las personas con discapacidad, sino que asume que están comprendidas en todos y cada uno de los derechos allí enunciados.

En los años setenta, el derecho a la educación de las personas con deficiencias fue una demanda social cuya resonancia máxima en los Estados Unidos se reflejó en la ley de integración de 1975: *Education for All Handicapped Children Act*.

En el Reino Unido, el informe publicado en 1978 por la comisión de Warnock fue la referencia obligada de los sistemas educativos que pretendían abordar la educación desde un marco comprensivo. El concepto de necesidades educativas especiales introducido por el informe remite directamente al núcleo mismo del concepto de educación, a lo que ha de ser la práctica docente en el marco de las necesidades educativas en general frente a otros conceptos como minusvalía, deficiencia, disminución, retraso en el desarrollo, etc.

Estos conceptos fueron propuestos por la OMS (1983) en su 20.^a Asamblea Mundial de la Salud de mayo de 1976, que diferenció entre lo que era:

- Deficiencia: «dentro de la experiencia de la salud, una deficiencia es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica».
- Discapacidad: «una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano».
- Minusvalía: «una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales)».

En la década de los ochenta no se cuestiona la integración escolar de los alumnos con NEE, sino cómo llevarla a cabo. La Organización de las Naciones Unidas declaró 1981 como el Año Internacional del Minusválido y celebró en Torremolinos la Conferencia Mundial sobre Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración, que dio origen a la Declaración Sundberg la cual resumía la situación de los discapacitados en los distintos países miembros.

En 1989, la Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas) dispuso que todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños sin excepción alguna,

y en algunos puntos se hizo referencia especial a los niños con discapacidad, entre ellos el artículo 23, que dice: «el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad».

Por su parte, la UNESCO inició varios programas y eventos a lo largo de la década de los noventa, entre los que destacamos (Sánchez Palomino, 2002):

- El Programa *Special Needs Education* sobre prácticas y proyectos desarrollados en numerosos países, entre los que sobresalen las experiencias de integración centradas en la comunidad en zonas escasamente desarrolladas.
- El Programa de formación de profesores dirigido por Ainscow (1995) y titulado «Las necesidades educativas especiales en el aula», que ha diseñado y difundido un *Resource Pack* para la práctica de estrategias integradoras completamente innovador.
- En la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos celebrada en Jomtien (Tailandia) en 1990, no se insiste en la idea de integración con la premisa de la necesidad de elaborar planes para acomodar a los alumnos considerados especiales dentro de un sistema escolar intacto, sino que se empieza a contemplar el avance hacia una escuela inclusiva cuyo objetivo consiste en reestructurar la escuela en respuesta a las necesidades de todos los alumnos.

En 1993 se aprobó la resolución sobre «Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad» como instrumento programático para la Unión Europea. Algunas cuestiones relevantes son:

- Los países deberán reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación primaria, secundaria y estudios superiores para niños, jóvenes y adultos con discapacidades, en lugares integrados.
- Los grupos de padres y asociaciones de personas discapacitadas deberán estar implicados en el proceso de educación a todos los niveles; y en los estados donde la educación es obligatoria, esta deberá ser proporcionada a niñas y niños con todo tipo y nivel de discapacidades, incluyendo las más severas.
- Para la implantación de la educación inclusiva, los estados deberían tener una legislación claramente establecida que comprendiera la escuela y niveles más amplios de comunidad; deberían permitir un currículo flexible, así como ayudas y adaptaciones, y proporcionar materiales de calidad y una formación continua de profesores y de profesores de apoyo.

- Debería asegurarse que la educación de las personas con discapacidades fuese una parte integral del sistema educativo.
- Educación inclusiva y programas basados en la comunidad deberían ser considerados como acercamientos complementarios a una educación efectiva en cuanto al coste y formación para personas discapacitadas. Las comunidades deberían desarrollar recursos locales para proporcionar esta educación.
- En aquellos casos donde las escuelas ordinarias no puedan dar una respuesta adecuada a los alumnos, se deberá considerar la educación en escuelas especiales, pero debería ir dirigida a preparar al estudiante para la integración en contextos ordinarios. Este emplazamiento separado debería tener los mismos objetivos que la educación ordinaria, incluyendo la existencia de unos recursos iguales a los existentes para los alumnos sin discapacidades.

En 1994 tuvo lugar la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales organizada por la UNESCO en colaboración con el gobierno español y celebrada en Salamanca. En este contexto, la OCDE presentó los estudios sobre la integración educativa desarrollados por el Centro para la Investigación y la Innovación en la Enseñanza (CERI). Las observaciones de la Conferencia Mundial fueron concluyentes en lo que respecta a promover políticas que favorezcan una escuela para todos, en la que tengan cabida y respuesta adecuada todos los alumnos con independencia de sus condiciones personales. El concepto de *inclusión* es asumido plenamente. En este sentido, nos parece relevante exponer algunas de las afirmaciones que, de forma categórica, quedaron expresadas:

Creemos y proclamamos que:

Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.

Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios. Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.

Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberían integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades.

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

Cuadro 1. Segundo apartado de la Declaración de Salamanca (1994)

En estas declaraciones textuales podemos apreciar con claridad que la última finalidad ya no es integrar al alumnado en las escuelas ordinarias, sino que es la escuela

la que debe ser capaz de atender a todo el alumnado, contemplando y valorando sus particularidades y características individuales. Se defiende una escuela para todos, una escuela abierta a la diversidad, en la que esta diversidad se convierte en protagonista. Será una escuela definida por la colaboración y el consenso, por un proyecto global y conjunto de todos los implicados en torno a la idea de la diversidad.

En el año 2000 tuvo lugar en Dakar el Foro Mundial sobre Educación, que dio lugar al *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos*, donde se llamó la atención de los gobiernos que olvidaron los compromisos adquiridos en Jomtien y eliminaron la educación de la lista de prioridades, y se expusieron los grupos en desventaja sometidos a tratos selectivos y de mayor exclusión social. Los países participantes quedaron nuevamente comprometidos a cumplir con los compromisos, entre los que destaca el siguiente: «La inclusión de los niños con necesidades educativas especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte de las estrategias para lograr la Educación para Todos antes del año 2015».

En 2001, la OMS presentó la revisión del concepto de discapacidad en la nueva «Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud», con las siglas CIF. Se pronunció así a favor de un enfoque biopsicosocial y ecológico, superador de la perspectiva biomédica imperante hasta el momento. Los nuevos términos definidos son:

- **Funcionamiento:** «un término global que hace referencia a todas las funciones corporales, actividades y participación». Es, por tanto, el término genérico para las condiciones de salud positivas (o «no negativas»).
- **Discapacidad:** engloba las deficiencias, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación y, así, deja de emplearse como una parte de las consecuencias de la enfermedad y se eleva a término «paraguas» para todas las condiciones de salud negativas.
- **Estado de salud:** es empleado para referirse a la «enfermedad o trastorno que padece un individuo y es la llave de paso entre el funcionamiento y la discapacidad». Debemos diferenciar este concepto del de salud, que en la CIF hace referencia tanto a aspectos negativos como positivos.

En 2006 se aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Se trata del primer instrumento amplio de derechos humanos del siglo XXI y señala un «cambio paradigmático» de las actitudes y enfoques respecto de las personas con discapacidad. Se reafirma que todas las personas con todos los tipos de discapacidad deben poder gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Se aclara y precisa cómo se aplican a las personas con discapacidad todas las categorías de derechos y se indican las esferas en las que es necesario introducir adaptaciones para que las personas con discapacidad puedan ejercer en forma efectiva sus derechos y las esferas en las que se han vulnerado esos derechos

y en las que debe reforzarse la protección de los derechos. España ratificó esta convención en 2008.

En septiembre de 2007 tuvo lugar la conferencia europea «Voces jóvenes: Satisfaciendo la Diversidad en Educación» en Lisboa (Portugal); fue organizada conjuntamente por la Agencia Europea² y el Ministerio de Educación portugués. En ella, un grupo jóvenes con NEE de educación secundaria y superior de 29 países de la Unión Europea se reunió para declarar sus derechos, necesidades, desafíos y recomendaciones. El resultado fue la *Declaración de Lisboa: La visión de las personas con discapacidad acerca de la educación inclusiva*.

En 2009 se celebró en España la Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva «Afrontando el reto: derechos, retórica y situación actual. Volviendo a Salamanca». En la resolución firmada por los 59 países participantes se ratificó el compromiso de la Declaración de Salamanca de 1994, con énfasis en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Nos comprometemos a desarrollar un sistema de educación inclusivo en todos los países del mundo. Damos la bienvenida a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de UN (CDPDNU), y en particular al artículo 24, que da un nuevo ímpetu al derecho humano de educación inclusiva para todas las personas con discapacidad.

Entendemos que la educación inclusiva es un proceso en el cual la escuela común o regular y los establecimientos dedicados a la educación se transforman para que todos los niños y niñas/estudiantes reciban los apoyos necesarios para alcanzar sus potenciales académicos y sociales, y que implica eliminar las barreras existentes en el medio físico, actitudes, la comunicación, el curriculum, la enseñanza, la socialización y la evaluación en todos los niveles.

Instamos a todos los gobiernos a ratificar la CDPDNU y a desarrollar e implementar planes concretos para asegurar el desarrollo de la educación inclusiva para todos. Instamos también a las agencias internacionales como UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial a aumentar y priorizar sus esfuerzos para apoyar el desarrollo de la educación inclusiva.

Por nuestra parte, nos comprometemos a formar una alianza que transforme los esfuerzos globales para lograr la Educación para Todos, creando una mejor educación para todos a través del desarrollo de la educación inclusiva, y lanzamos aquí INICIATIVA 24 como un medio para lograr nuestro objetivo.

Cuadro 2. Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva (2009). Compromiso sobre el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

2. <http://www.european-agency.org/>

En síntesis, los acuerdos internacionales se recogen en este cuadro.

RECONOCIMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN PARA TODOS Y A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
<ul style="list-style-type: none">• 1948 Declaración Universal de los Derechos Humanos (art. 26)• 1976 20.ª Asamblea Mundial de la salud• 1982 Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad• 1989 Convención sobre los Derechos del Niño• 1990 Conferencia Mundial de Jomtien sobre la Educación para Todos• 1993 Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad• 1994 Declaración de Salamanca y Marco de Acción• 2000 Foro Mundial sobre la Educación de Dakar• 2001 Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud• 2006 Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad• 2007 Conferencia europea «Voces jóvenes: Satisfaciendo la Diversidad en Educación»• 2009 Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva

Cuadro 3. Acuerdos internacionales sobre educación inclusiva

Por otro lado, en relación con la normativa estatal, el proceso de integración escolar en España se inició en 1985 cuando con la ley de integración, numerosos niños dejaron de estar escolarizados en los centros específicos para integrarse en centros ordinarios. Ello supuso también la creación en estos centros de profesionales que en principio eran especialistas en la atención y respuesta a estos alumnos: profesores de apoyo a la integración. Los alumnos estaban en los centros ordinarios, en clases ordinarias, con el apoyo regular mayor o menor, según los casos, de estos profesionales. En aquellos momentos en los que el alumno integrado necesitara unos apoyos difíciles de dar en la clase ordinaria, recibiría una respuesta individualizada para la realización de una actividad didáctica alternativa a la común. Tras la implementación del Plan Experimental de Integración en España (1985-1988) y en el período comprendido antes de la LOGSE (1988-1990), se puede afirmar que, aunque generalmente la integración resultó positiva, se detectaron situaciones, que podemos identificar aún en estos momentos, en las que determinados alumnos se encontraban aislados en clase y asistían a las aulas de apoyo en momentos diversos, con currículum paralelos y adaptados a sus «carencias» y con grandes dificultades para acceder a la llamada cultura del aula.

Arnáiz (1997) indicaba que la integración favoreció el acceso de alumnos con deficiencias a la escuela ordinaria, pero no la participación completa de estos en la vida de la escuela.

Y ello es debido a diferentes causas:

- El efecto del «etiquetado» del alumnado, con gran repercusión en las expectativas que los profesores tienen sobre ellos. Los alumnos son definidos por clasificaciones, diagnósticos, cifras; son contemplados no en función de lo que son capaces de aprender o necesitan, sino por las características que obstaculizan su aprendizaje, fruto del predominio de la perspectiva individualizada.
- Centrar la atención en determinados niños/as de modo individualizado ha traído como consecuencia que el alumnado se divida, dentro del propio sistema ordinario, en diferentes grupos de niños a los que se debía atender de formas diferentes, con contenidos, recursos y estrategias distintas, o incluso con maestros diferentes.
- Centrar la atención en ciertas características de los alumnos considerados individualmente ha traído consigo una forma de atención individualizada, que desembocó en muchas ocasiones en que el niño pasase demasiado tiempo trabajando solo. Se ha olvidado en ocasiones la importancia del trabajo compartido, del aprendizaje cooperativo, del modelamiento en la adquisición de nuevas conductas...
- El empleo de recursos. Es un tema habitual en los centros; se pensaba que la atención a determinados alumnos requería muchos más medios y que sin estos es imposible una adecuada respuesta.
- Mantenimiento del *statu quo*. El problema está en el niño, sin que cuestionen, evalúen y transformen otros factores y contextos más amplios externos.

Pero en la LOE (2006) se establece por primera vez que el principio de inclusión como tal tiene que guiar la respuesta educativa a todo el alumnado. Concretamente, se cita la inclusión educativa en el Título Preliminar como uno de los principios del sistema educativo, y también se incluye en el capítulo I del Título II «De la Equidad en la Educación», dedicado al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

En el artículo 74 de la LOE se afirma que:

La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de *normalización e inclusión* y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

Todo el Título II de la LOE (2006) está dedicado a la equidad en educación y se refiere en el Capítulo I a los *alumnos con necesidad específica de apoyo educativo*, que son aquellos «alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por cualquier

otra circunstancia personal o familiar que suponga necesidad desde el punto de vista educativo». Este concepto engloba a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, que se definen de la manera siguiente:

Artículo 70.

Se entiende por alumnos que presentan necesidades educativas especiales aquellos que requieran, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o que padezcan trastornos graves de conducta.

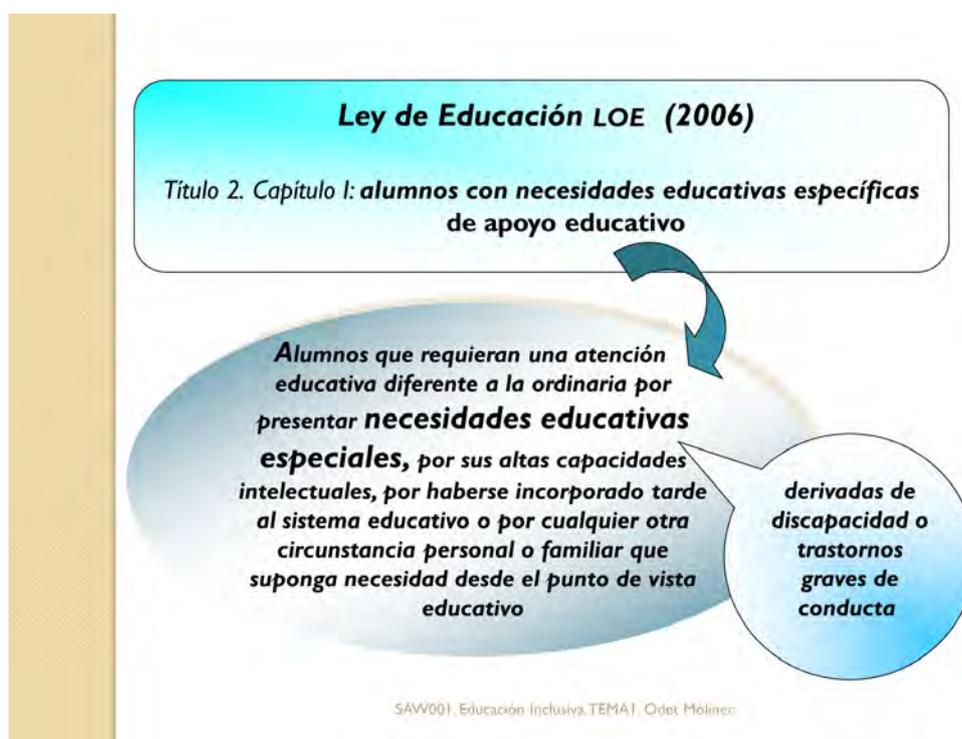


Figura 1. Definición de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y de alumnado con necesidades educativas especiales (NEE)

Con el nuevo término de *alumnos con necesidad específica de apoyo educativo* y las respuestas educativas propuestas por la ley, hay que advertir una cuestión, a mi entender fundamental: todas las medidas que se plantean para atender a la diversidad permiten, de nuevo, la diferenciación estructural. Es decir, permiten orientar a los «diversos» o con «necesidades específicas de apoyo educativo» hacia programas, aulas y profesionales específicos o especiales, sin que se produzca transformación alguna en la práctica docente, factor clave para que avance la inclusión.

En la actualidad, nos encontramos en un momento especialmente crítico, pues algunos de los dilemas y reticencias que parecían haberse superado aparecen de nuevo. Llegados a este punto, necesitamos evidenciar qué experiencias se han desarrollado y cómo se han producido los cambios en las escuelas para favorecer la inclusión, y en este sentido, algunas investigaciones recientes presentan los resultados del análisis de prácticas inclusivas llevadas a cabo en varios países, como veremos a continuación.

1.4. Situación internacional y nacional. Informes, retos contemporáneos y pistas para la acción

En la Conferencia Mundial de Salamanca (2009) se presentó el informe «Mejor educación para todos: Cuando se nos incluya también. Un informe mundial. Las personas con discapacidad intelectual y sus familias hablan sobre la educación para todos, discapacidad y educación inclusiva», el cual recoge en el prólogo (pág. 9):

[...] el logro de los derechos sobre un papel es una cosa. Al celebrar 15 años desde nuestro cambio de nombre y 15 años desde la histórica conferencia realizada en Salamanca, nos encontramos frente a una serie de verdades contradictorias. La Educación Inclusiva es un derecho, pero menos del 5 % de los niños con discapacidad en la mayor parte del mundo termina la escuela primaria. Existen ejemplos excelentes de la inclusión exitosa en cada región del mundo, pero los sistemas todavía excluyen a nuestros hijos. Los niños con discapacidad se quedan en casa, al cuidado de sus familias, pero son invisibles ya que no se los incluye en las estadísticas nacionales o a menudo ni siquiera son inscritos al nacer.

Algunas conclusiones de este estudio son:

- Existe un vacío político de liderazgo y responsabilidad para la educación inclusiva, cuya carencia no se reformarán los sistemas educativos.
- Los niños con discapacidad en muchos países en desarrollo permanecen invisibles al sistema educativo –no se inscriben al nacer; no se identifican para la protección e instrucción en la primera infancia, la educación primaria, etc. no están incluidos.
- Las familias no reciben apoyo para tener altas expectativas para sus hijos con discapacidad, y la educación inclusiva para la mayoría de ellos permanece fuera de la imaginación. En consecuencia, la demanda efectiva es mínima.
- En su mayor parte, los maestros carecen de la formación, el liderazgo, los conocimientos y los apoyos para adaptar el plan de estudios y hacer que las aulas inclusivas funcionen.
- En la gran mayoría de casos, el profesorado trabaja en un ambiente que pone en peligro la calidad de la educación para los alumnos con discapacidad: falta de transporte, instalaciones inaccesibles y falta de apoyos sociales y de salud, así como de apoyos y dispositivos auxiliares para la discapacidad en el programa de protección e instrucción en la primera infancia y en la escuela. Las personas que necesitan los conocimientos sobre la política inclusiva y la práctica para trabajar –los padres, los maestros, los administradores y los encargados de formular políticas– no están eficazmente enlazados desde el plano local con las redes de conocimientos mundiales para la educación inclusiva.

- La «maquinaria» de un sistema de educación inclusiva (es decir, la gestión, la política, la planificación, la financiación, la aplicación y la supervisión necesarias) no ha sido establecida en la mayoría de los casos.
- Finalmente, el público en general parece estar atrapado en una «solidaridad de negación» sobre la realidad de la exclusión y el derecho de los niños con discapacidad a ser educados junto con sus compañeros de aulas. La falta de apoyo público para la inclusión es una de las mayores barreras a enfrentar. Perpetúa los estereotipos negativos y socava el liderazgo político.

Sin embargo, este mismo estudio pone de manifiesto que en los últimos quince años, los niños y los jóvenes con discapacidad intelectual y otras discapacidades, los padres, los educadores y los encargados de formular políticas han demostrado que la inclusión funciona. Tenemos numerosos ejemplos de personas con discapacidad muy significativa que han sido incluidas y apoyadas en las aulas ordinarias con sus compañeros. Y tenemos una base cada vez mayor de conocimientos de mejores prácticas en la ley, la política y la aplicación que nos permiten avanzar.

Los estudios de la Agencia Europea sobre «Educación inclusiva y prácticas en el aula» (2003)³ y «Educación inclusiva y prácticas en el aula en educación secundaria» (2005) analizan las prácticas inclusivas efectivas en quince países y concluyen que las estrategias de inclusión son:

- *Enseñanza cooperativa.* Los profesores necesitan apoyo y deben ser capaces de cooperar con distintos colegas y profesionales de dentro y fuera del centro educativo.
- *Aprendizaje cooperativo.* La tutoría en parejas o el aprendizaje cooperativo son efectivos para las áreas cognitivas y afectivas (socioemocionales) del aprendizaje y desarrollo del alumno. Los alumnos que se ayudan entre sí, especialmente dentro de un sistema de agrupamiento flexible y bien estructurado, se benefician del aprendizaje mutuo.
- *Resolución cooperativa de problemas.* Particularmente para el profesorado que necesita ayuda con la inclusión de alumnos con problemas sociales / de comportamiento, es una herramienta eficaz para disminuir la cantidad e intensidad de las molestias durante las clases y abordar el mal comportamiento de forma sistemática. Establecer reglas de comportamiento claras y una serie de límites acordados con los alumnos (además de incentivos adecuados) se ha comprobado que es muy eficaz.
- *Agrupamientos heterogéneos.* El agrupamiento heterogéneo y un enfoque más personalizado en educación son necesarios y eficaces cuando se trata con una diversidad de alumnos en el aula. Para mejorar la educación inclusiva, es necesario utilizar objetivos programados, rutas alternativas para

3. Todos los informes originales de los quince países participantes en el estudio, junto con los informes de todos los intercambios, están disponibles en: www.european-agency.org

el aprendizaje, enseñanza personalizada/flexible y gran variedad de formas heterogéneas de agrupamiento.

- *Enseñanza efectiva.* Finalmente, los métodos mencionados arriba deberían llevarse a cabo dentro de un enfoque general y eficaz de centro/enseñanza donde la educación se base en la evaluación, las altas expectativas, la instrucción directa y la retroalimentación. Todo el alumnado, y también el que tiene NEE, mejora con un control, una programación y una evaluación del trabajo sistemáticos. El currículum puede adaptarse a las necesidades individuales y se puede introducir un apoyo adicional a través de las adaptaciones curriculares individuales, estas siempre adecuadas al currículum ordinario y garantizando la participación en el aula.

Muchas de estas estrategias efectivas de educación inclusiva se recogen en un trabajo previo (Moliner, 2008) en el que se muestran los factores y condiciones que han permitido poner en marcha un sistema educativo inclusivo en New Brunswick (Canadá) desde 1986.

En nuestro país, Durán y colaboradores (2005) presentan los resultados de las experiencias inclusivas en centros de la Comunidad de Madrid, Cataluña y País Vasco. También Echeita (2008) realizó una investigación sobre la inclusión del alumnado con discapacidad desde la percepción de las asociaciones y organizaciones no gubernamentales; Macarulla y Saiz (2009) recogen buenas prácticas inclusivas contrastadas a partir de la experiencia, y Moliner (2011) recoge prácticas inclusivas desarrolladas en nuestro contexto más inmediato, la provincia de Castellón.

Aunque seguimos avanzando en la investigación sobre la puesta en práctica de la inclusión, una cuestión parece que está quedando bastante clara: «el reciente interés por la inclusión ha llevado a las personas a percibir y apreciar que la exclusión es un problema y no es un estado natural» (Tyne, 2003: 236).

En realidad, si revisamos todas estas experiencias que ilustran los avances de la escuela inclusiva, podemos observar que no existen dos experiencias idénticas, lo cual nos lleva a considerar que, efectivamente, estamos hablando más bien de prácticas inclusivas. Son acciones específicas contextualizadas dentro o fuera de los centros; muchas de ellas tienen lugar en escuelas inclusivas, que comparten una visión sobre la educación que quieren para sus niños, pero otras no. Por ello, nos planteamos: ¿no resulta contradictorio hablar de prácticas inclusivas cuando el movimiento de las escuelas inclusivas pasa por una concepción filosófica y pragmática que lleva implícitos el cambio y la transformación global a nivel de centro? Pues no, siempre que tales prácticas tengan una orientación clara, un objetivo claro sobre lo que se quiere conseguir en materia de inclusión. Consideramos que al hablar de escuela inclusiva no lo hacemos bajo el criterio del «todo o nada». Los cambios nunca se producen de forma drástica, y menos en educación; la transformación de los centros se produce de forma gradual y progresiva.

Para Echeita y Ainscow (2011), la clave está en desarrollar un marco de referencia que aborde cuatro esferas superpuestas (concepto, políticas, estructuras y prácticas), que interaccionan dinámicamente entre sí e interseccionan con las principales variables del proceso (presencia, aprendizaje y participación). Los indicadores resultantes permiten evaluar el estado de la inclusión.

Primer punto: conceptos

- 1.1. ¿La inclusión, definida como se ha hecho anteriormente, es vista como un principio general que orienta todas las políticas y prácticas educativas?
- 1.2. ¿El currículo y los sistemas de evaluación en él incluidos están diseñados para tomar en cuenta a todos los alumnos?
- 1.3. ¿Todas las organizaciones que trabajan con niños y jóvenes, incluyendo los servicios sanitarios y sociales, comprenden y apoyan las aspiraciones políticas de promover una educación inclusiva?
- 1.4. ¿Los sistemas de evaluación de rendimientos y procesos educativos están dispuestos de modo que supervisen la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos?

Segundo tema: política de educación

- 2.1. ¿La promoción de una educación inclusiva está claramente presente en los documentos de política de educación nacionales?
- 2.2. ¿Los dirigentes ofrecen un claro liderazgo en materia de educación inclusiva?
- 2.3. ¿Las autoridades de todos los niveles expresan aspiraciones políticas consistentes para el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas?
- 2.4. ¿Los líderes a todos los niveles combaten las prácticas no inclusivas en las escuelas?

Tercer tema: estructuras y sistemas educativos

- 3.1. ¿Se brinda el apoyo adicional y específico que necesitan los grupos de alumnos más vulnerables?
- 3.2. ¿Todos los servicios e instituciones involucradas en el trabajo con niños y jóvenes trabajan juntos coordinando políticas y prácticas inclusivas?
- 3.3. ¿Todos los recursos, tanto humanos como económicos, se distribuyen en maneras que benefician a los grupos vulnerables de alumnos?
- 3.4. ¿Las ofertas especializadas, como por ejemplo las escuelas y unidades educativas especiales, tienen un rol central en la promoción de la educación inclusiva?
- 3.5. ¿Existe un compromiso para recoger con rigor la información cualitativa y estadística, que permita tomar decisiones sobre la marcha del proceso de inclusión, incorporando el punto de vista de los estudiantes vulnerables y sus familias?

Cuarto tema: prácticas educativas

- 4.1. ¿Las escuelas (¡su escuela!) tiene/n estrategias para estimular la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos pertenecientes a sus comunidades?
- 4.2. ¿Las escuelas (¡su escuela!) ofrece/n apoyo a todos los alumnos vulnerables a la marginalización, la exclusión, o en riesgo de un fracaso escolar?
- 4.3. ¿Los maestros y maestras recién incorporados a la enseñanza, tanto en educación infantil como primaria o en secundaria, están preparados para enfrentar la diversidad entre los alumnos?
- 4.4. ¿El profesorado de las distintas etapas educativas tiene la oportunidad de ampliar su desarrollo profesional en el campo de las prácticas inclusivas?

Cuadro 4. Cuestiones clave para afrontar el reto según Echeita y Ainscow (2011)

Es momento de evaluar el impacto, es decir, ¿cómo estamos avanzando?, ¿en qué situación estamos?, ¿cómo lo medimos? El **punto de partida de las decisiones** sobre lo que debe ser objeto de evaluación ha de ser una definición concertada de la inclusión. Es necesario «medir lo que se valora», más que «valorar lo que podemos medir». Los datos recopilados en todos los niveles del sistema deben referirse a *la presencia, la participación y los resultados* de todos los educandos, con especial atención a los grupos de estudiantes que se consideran en riesgo de marginación, de exclusión o de rendimiento inferior al esperado.



Figura 2. Tres retos o pilares básicos de la inclusión

Siguiendo a estos autores, dos factores, en particular cuando están estrechamente relacionados, son especialmente importantes: la *claridad de definición* en relación con la idea de la inclusión y las *formas de evidencia* que se utilizan para medir el desarrollo educativo.

Así pues, y a modo de síntesis, podemos establecer una definición con fines estratégicos, para la que pueden resultar útiles los siguientes elementos:

- *La inclusión es un proceso.* Es decir, la inclusión debe considerarse como una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias, de tal forma que estas últimas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para fomentar el aprendizaje, tanto de niños como de adultos.
- *La inclusión se interesa por la identificación y eliminación de barreras.* Por consiguiente, supone la recopilación, el cotejo y la evaluación de información de procedencia muy variada con el objeto de planificar las mejoras de las políticas y la práctica. Se trata de utilizar la información de diversos tipos para estimular la creatividad y la resolución de problemas.
- *La inclusión se refiere a la presencia, la participación y los resultados de todos los educandos.* En este caso, la «presencia» remite al lugar en que se imparte la educación a los niños y al grado de asiduidad y puntualidad con que asisten a clase; la «participación» guarda relación con la calidad de sus experiencias durante la asistencia y, por lo tanto, debe incorporar las opiniones de los propios educandos; y los «resultados» se refieren a los logros del aprendizaje en todas las áreas de estudio, no únicamente a los resultados de pruebas o exámenes.
- *La inclusión supone una atención especial a los grupos de educandos que se consideran en riesgo de marginación, de exclusión o de desempeño inferior al esperado.* Ello apunta a la responsabilidad moral de garantizar que se siga muy de cerca a esos grupos que estadísticamente están en una posición de mayor riesgo y que, en caso necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, participación y resultados en el sistema educativo en términos de equidad (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2011).

1.5. Prácticas

Práctica 1

OBJETIVO

El objetivo de esta práctica es desarrollar un tema sobre la educación inclusiva como «proyecto de investigación». Cada grupo de trabajo indaga sobre una cuestión que le interesa, busca y organiza la información y la presenta al resto de grupos implicados.

METODOLOGÍA

Grupos de investigación

DESARROLLO

- a.* Presentación del tema de forma general, como un tema controvertido y de relevancia social.
- b.* Análisis del material. Antes de empezar con la investigación, se presenta a los estudiantes la variedad de recursos y se invita a examinarlos en clase. Al examinar el material, nos planteamos qué sabemos sobre el tema y qué nos gustaría saber.
- c.* Formulación de preguntas. Los estudiantes proponen (individualmente o en grupos) diversas cuestiones sobre las cuales indagar, en forma de pregunta. Todas las preguntas formuladas se van anotando en la pizarra, de manera que están disponibles para toda la clase. Las cuestiones se agrupan en categorías, cada una de las cuales determina los subtemas a investigar para cada grupo.
- d.* Formación de grupos. Se forman en función de los intereses de los alumnos; se pueden organizar diversos grupos sobre un mismo tema.
- e.* Los grupos planifican sus investigaciones. Eligen las preguntas a las que buscarán respuesta y determinan los recursos que necesitarán; luego se distribuye el trabajo y se asignan roles dentro del grupo. Las actividades a realizar son variadas: entrevistar, leer el material, ver material audiovisual, dibujar gráficos o diagramas.
- f.* Los grupos desarrollan sus investigaciones. Localizan la información de diversas fuentes (manuales, libros de texto, experimentos, enciclopedias,

Internet, panfletos, revistas, mapas, películas, vídeos, museos, parques, expertos...), organizan sus datos, informan a los compañeros del grupo de sus descubrimientos, los discuten y analizan, determinan si necesitan más información...

- g. Los grupos planifican sus exposiciones. Determinan cómo enseñarán a sus compañeros de clase lo que han aprendido. En esta fase, los grupos deciden qué descubrimientos van a compartir con la clase y cómo los van a presentar: mediante una exhibición, una dramatización, un juego de rol, un informe escrito, un espectáculo, un concurso...
- h. Los grupos realizan sus exposiciones. Cada grupo expone el aspecto del problema general que mejor conoce y aprende simultáneamente otras dimensiones del problema.
- i. Evaluación de los proyectos. Se evalúa tanto el conocimiento adquirido como la experiencia individual y en grupo de investigación.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Individualmente: participación y aportaciones del trabajo grupal, cumplimiento de los roles.
- En grupo: diseño y seguimiento del plan de trabajo, gestión del trabajo en grupo, informe y exposición del informe (contenidos, reflexiones y conclusiones).

ESTRUCTURA DEL INFORME

Este es un documento guía para la redacción del informe. Es orientativo y ayuda a tomar decisiones. La estructura puede adecuarse en función de las particularidades de cada trabajo.

Título. Debe expresar con claridad el tema a investigar. Normalmente se pone al final.

Línea de investigación o tema. En general... de qué va...

Antecedentes y planteamiento del problema. ¿Por qué me interesa? ¿Qué sé sobre el tema?

Mencionar los motivos de la investigación y mis conocimientos. ¿Qué dice la literatura? Me documento y presento una base teórica clara y sustentante del problema.

Muestro una revisión de la literatura vigente al respecto.

Expreso con claridad el problema a investigar.

Pregunta de investigación

Metodología

Definir la estrategia: estudio exploratorio...

Muestreo: ¿quién participa?

Variables: ¿qué voy a medir?

¿Cómo se piensa hacer la recogida de datos y su análisis? ¿Con qué instrumentos (cuestionarios, entrevistas, observaciones...)? ¿Dónde? ¿Cuándo?

Resultados

Análisis y conclusiones. Analizar los resultados e interpretarlos.

Bibliografía. Relacionar todas las fuentes de información utilizadas.

Anexos. Recoger los diversos elementos: cuestionarios, datos, fotografías, enlaces...

SESIONES DE TRABAJO

A continuación se adjunta una tabla que nos ayudará a organizar las sesiones.

Fecha	
	Presentación de la práctica y organización de los grupos de trabajo. FASES A-D
	Los grupos planifican el trabajo y determinan los recursos. FASE E
	Localizados los recursos, se analizan documentos, se discute, se organiza la información. FASE F
	Continuación. FASE F
	Se planifica la exposición. FASE G
	Exposición de los grupos, evaluaciones y entrega de informes. FASES H-I

Práctica 2

Por parejas, grabar un vídeo de sensibilización sobre qué es la educación inclusiva (máximo tres minutos). Elegir al público destinatario (familias, profesores, estudiantes...) y el contexto (escolar, comunitario...).

1.6. Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M., P. FARRELL y D. TWEDDLE (2000): «Developing Policies for Inclusive Education: A Study of the Role of Local Education Authorities». *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), pp. 211-229.
- AINSCOW, M., A. DYSON, S. GOLDRICK y M. WEST (2011): *Developing Equitable Education Systems*. Londres: Routledge.
- ARNÁIZ, P. (1997): «Integración, segregación, inclusión». En P. ARNÁIZ y R. DE HARO: *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia.
- (1996): «Las escuelas son para todos». *Siglo Cero*, 27(2), pp. 25-34.
- (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ARMSTRONG, F. (1999): «Inclusion, Curriculum and the Struggle for Space in School». *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), pp. 75-87.
- BERRUEZO, P. P. (2006): «Queriendo incluir pero excluyendo en realidad». *Revista CEAPA*, 88, pp. 21-26.
- BOOTH, T. y M. AINSCOW (2000): *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Manchester: CSIE.
- DUK, C. y L. NARVARTE (2008): «Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 137-156. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art10.pdf>
- ECHETA, G. y M. AINSCOW (2011): *La educación inclusiva como derecho*. Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Down España. http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- FALVEY, M. A., GIVNER, C. C. y C. KIMM (1995): «What Is an Inclusive School?». En R. A. VILLA y J. S. THOUSAND (eds.): *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD, pp. 1-12.
- GARDNER, H. (2005): *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- FREDERICKSON, N. y N. CLINE (2002): *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. McGraw-Hill Education.
- JIMÉNEZ, P. y M. VILÁ (1999): *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- MACARULLA, I. y M. SAIZ (coords.) (2009): *Buenas prácticas de escuela inclusiva: La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: Graó.

- MOLINER, O. (2008): «Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la Inclusión Educativa: Retomando las aportaciones de la experiencia canadiense». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2). <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art3.pdf> (consultado el 06/09/12).
- (ed.) (2011): *Prácticas inclusivas: Experiencias, proyectos y redes*. Castelló de la Plana: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- PATTERSON, C. E. (1995): «Foreword». En R. A. VILLA y J. S. THOUSAND (eds.): *Creating an Inclusive Schools*. Alexandria: ASCD, pp. v-vi.
- PEARPOINT, J. y M. FOREST (1999): «Prólogo». En S. STAINBACK y W. STAINBACK: *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, pp. 15-18.
- SOLA, T. y N. LÓPEZ (2000): *Enfoques didácticos y organizativos de la educación especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- STAINBACK, S y W. STAINBACK (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- TYNE, J. (2003): «Crecimiento y desarrollo en la vida adulta». En C. TILSTONE, N. FLORIAN y L. ROSE (eds.): *Promoción y desarrollo de prácticas inclusivas*. Madrid: EOS.
- UNESCO (2006): *Temario abierto sobre Educación Inclusiva: Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO (Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe).
- VILLA, R. A. y J. S. THOUSAND (1995): *Creating an Inclusive School*. Alexandria: ASCD.
- WANG, M. (1995): *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.

1.7. Para saber más...

- *Educación inclusiva 1*, Universidad de Sevilla:
<http://www.youtube.com/watch?v=bdszzObKWEM>
- *Educación inclusiva 2*, Universidad de Sevilla:
<http://www.youtube.com/watch?v=YkHSQZ4whp0>
- Debate sobre la escuela inclusiva - La 2
<http://www.rtve.es/alicarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-la-2-debates-la-escuela-inclusiva-1-parte/963654/>
<http://www.rtve.es/alicarta/videos/para-todos-la-2/para-todos-2-debates-escuela-inclusiva-2-parte/963660/>
- MOLINER, O. (2008): «Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la Inclusión Educativa: Retomando las aportaciones de la experiencia canadiense». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2)
<http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art3.pdf>
- «Educación inclusiva y formación del profesorado en declaraciones y normas internacionales». Raquel Casado Muñoz, Universidad de Burgos.
<http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/16-10.pdf>

- *El libro rojo de la vergüenza.*
<http://issuu.com/librorojo/docs/pactoeducativoparatodos.blogspot.com>
- *El impacto de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española.*
<http://goo.gl/VsTmP>
- Algunas experiencias prácticas orientadas a la inclusión educativa, recogidas en el libro: MOLINER, O. (ed.) (2012): *Prácticas inclusivas: Experiencias, proyectos y redes*. Col·lecció Educació de la Universitat Jaume I.

TEMA 2

Redes educativas y de investigación sobre educación inclusiva

2.1. Introducción

La Sociedad de la Información en la que estamos inmersos nos ha llevado a vivir en un mundo en constante conexión y nos ha abierto grandes posibilidades para comunicarnos, aprender y compartir información. Este nuevo contexto ha posibilitado que la comunidad científica, el profesorado y la comunidad educativa aúnen esfuerzos y los proyecten hacia la búsqueda de una educación más inclusiva mediante el trabajo en red.

Algunas de las ventajas que tiene esta forma de trabajo para el desarrollo de los profesionales de la educación es que permite combatir el aislamiento ofreciendo apoyo social, y que puede estimular la articulación y explicitación del conocimiento tácito acerca del aprendizaje y la enseñanza.

2.2. Redes de educación inclusiva

El trabajo de Moliner (2011) nos aproxima a las redes internacionales y nacionales que centran sus esfuerzos en la difusión del conocimiento sobre la educación inclusiva y sobre la creación de movimientos que faciliten su implantación en los centros y sus comunidades.

2.2.1. Redes internacionales

The Enabling Education Network (EENET)
(<http://www.eenet.org.uk/>)

El propósito de esta red es compartir información referente a la educación inclusiva y fomentar el pensamiento crítico en temas como la equidad y el derecho a la educación. En la propia web puede encontrarse una base de datos con gran cantidad de recursos, artículos o vídeos relacionados con la inclusión. Desde esta macrored se alienta y se apoya el desarrollo de otras redes y se ofrece asesoramiento sobre el intercambio de información o el trabajo en red. La Escuela de Educación de la Universidad de Manchester es la encargada de coordinarla.

Inclusive Education Canada
(<http://www.inclusiveeducation.ca>)

Es una red canadiense que pretende construir y compartir conocimiento sobre la educación inclusiva. Recoge experiencias y ofrece formación, consultoría, evaluación y planes estratégicos al profesorado y a las familias.

Canadian Association of Community Living
(<http://www.cacl.ca/>)

Fundada en 1959, esta asociación, formada por familias de personas con discapacidad intelectual, se basa en que todas las personas tienen los mismos derechos a vivir en libertad y con dignidad, contando con los apoyos necesarios para poder hacerlo. Su aporte más significativo es que son las propias familias las que lideran este movimiento. En el portal de la asociación se ofrece información acerca de los proyectos que se están llevando a cabo y de aspectos legales que pueden ser de interés.

New Brunswick Association for Community Living (NBACL)
(<http://www.nbacl.nb.ca/>)

El objetivo de esta asociación canadiense es promover redes y foros, así como organizar seminarios y grupos de trabajo en los que se impliquen profesionales, padres y miembros de asociaciones relacionadas con los derechos humanos y la inclusión, para hacer realidad las políticas y prácticas de carácter comunitario. Desde 1987 se ha propuesto el reto de construir comunidades inclusivas donde las personas con discapacidad puedan vivir, aprender, trabajar y participar activamente en sus sociedades. Desde esta organización no gubernamental se promueven valores como la igualdad y la inclusión, y se lucha por los principios de autonomía, participación o coherencia.

Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE)
(<http://www.rinace.net>)

RINACE es una red profesional de investigadores educativos comprometidos con el incremento de los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos de Iberoamérica. Se crea con un triple objetivo: fomentar el desarrollo de investigaciones educativas; potenciar la utilización de la investigación para la toma de decisiones en las aulas, la escuela y el sistema educativo; y formar a investigadores en educación. Las dos cuestiones básicas que orientan la indagación de esta red son: ¿qué hace que un aula, una escuela y un sistema educativo sean buenos? y ¿cómo conseguir que se incrementen los niveles de calidad y equidad en estos tres ámbitos?

Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE)
(<http://www.foro-latino.org/>)

FLAPE es una iniciativa interinstitucional destinada a generar y ampliar espacios de encuentro de instituciones de la sociedad civil que promueven procesos democráticos de cambio educativo; se propone la defensa de la educación pública y el desarrollo de estrategias de movilización social centradas en la equidad, la inclusión, la interculturalidad, la integración de los países de la región, la participación

ciudadana y el reconocimiento del derecho inalienable a una educación de calidad para todos. Su objetivo es ampliar y consolidar un espacio regional de reflexión, opinión, construcción de pensamiento crítico e incidencia para la defensa y mejora de la educación como derecho social y bien público.

Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI)
(<http://www.oei.es/acercaoei.htm>)

La OEI es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional. Entre sus objetivos están: *a*) contribuir a fortalecer el conocimiento, la comprensión mutua, la integración, la solidaridad y la paz entre los pueblos iberoamericanos a través de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura, y *b*) fomentar el desarrollo de la educación y la cultura como alternativa válida y viable para la construcción de la paz, mediante la preparación del ser humano para el ejercicio responsable de la libertad, la solidaridad y la defensa de los derechos humanos, así como para apoyar los cambios que posibiliten una sociedad más justa.

Red Internacional de Profesionales de Educación Inclusiva (RIPEI)
(<http://www.comunidad.ripei.org/>)

RIPEI tiene como principal objetivo convertirse en un espacio de intercambio, reflexión y producción de nuevos conocimientos que invite a la participación de todos los interesados que luchan a favor de la educación inclusiva. En esta red se puede acceder a información y materiales relativos a la educación inclusiva, la formación y actualización docente o el uso de las TIC. El registro en esta red permite el acceso a chats y a foros de intercambio de opinión.

Inclusion International
(<http://www.inclusion-international.org/>)

Es una federación formada por organizaciones basadas en familias que abogan por los derechos humanos de las personas con discapacidad intelectual en países de todo el mundo. Colabora con organizaciones internacionales y representa a alrededor de 200 federaciones en 115 países. El quehacer de Inclusión Internacional no se limita al ámbito educativo, sino que aboga por la plena inclusión social de las personas con discapacidad intelectual. Así, sus temas de interés abarcan la ciudadanía, la autodeterminación en la toma de decisiones y la transformación de las estructuras y los sistemas de la sociedad para hacerlos «mejor para todos». La educación inclusiva es una de las áreas prioritarias de esta organización, y desde su sitio web, se puede acceder a documentos y boletines específicos sobre esta temática.

Inclusion Europe

(<http://www.facebook.com/inclusion europe?ref=sgm>)

Es una organización sin ánimo de lucro que lucha por los derechos e intereses de las personas con discapacidad intelectual y sus familias en toda Europa. Su objetivo es promover la solidaridad, el respeto y la inclusión.

Inclusive Education

(<http://www.facebook.com/pages/Inclusive-Education/139708346050957?ref=sgm>)

Es un espacio para todas las personas interesadas en compartir información y comentarios que aboguen por la inclusión de todos los niños y niñas en la escuela, independientemente de su género, cultura, etnia, religión...

Inclusion Ireland

(<http://www.facebook.com/pages/Inclusion-Ireland/144471862139?ref=sgm>)

Es una organización nacional de voluntarios fundada en 1961 y se ha convertido en la coordinadora de más de 160 organizaciones que apoyan a más de 28.000 personas con discapacidad intelectual en Irlanda.

Community Living Ontario

(<http://www.facebook.com/communitylivingontario?ref=sgm>)

Es una federación provincial formada por una red sólida de personas con discapacidad intelectual y sus familias, amigos, organizaciones...

s.p.a.c.e

(<http://www.facebook.com/pages/space/216369151481?ref=sgm>)

Es una comunidad que presta especial atención e interés en satisfacer las necesidades de las personas con discapacidad. Se trata de un espacio de conexión entre las redes comunitarias que facilita la comunicación entre ellas.

2.2.2. Redes nacionales

Comunidades de aprendizaje

(<http://utopiadream.info/ca/>)

Las comunidades de aprendizaje son un proyecto de transformación de los centros educativos que apuesta por el aprendizaje dialógico (Elboj y otros, 2002) para la superación del fracaso escolar y de los conflictos en el aula; una transformación

encaminada al sueño de la escuela que quiere llegar a conseguir, y en la que ningún niño o niña se ha de quedar atrás, de forma que se alcance el máximo éxito escolar y social. Representan una apuesta para llegar a una igualdad educativa dentro de la Sociedad de la Información y para luchar contra las desigualdades sociales que se crean en ella. Esta inclusión se produce mediante actividades dentro de las aulas y actividades que incluyen a la comunidad en el centro educativo.

Red de centros implicados con el Index for Inclusion

En el seno del Seminario sobre Escuela Inclusiva de la Universidad de Barcelona se lleva a cabo la formación del profesorado sobre el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002). Este material, a través de sus dimensiones, secciones, indicadores y preguntas, proporciona progresivamente un mapa detallado que guía el análisis de la situación de los centros y determina futuras posibilidades de acción y de mejora. Para conseguir una adecuada comunicación entre los diferentes centros que han adoptado el *Index* como guía de autoevaluación, se creó una red donde todos ellos se comunicaban a través del seminario mencionado. La demanda de formar parte de esta red surge de los propios centros. Para ello se forman en un curso de veinte horas de duración y en el momento en que inician el proceso cuentan con la supervisión y el seguimiento de los profesionales del seminario. La red está formada por una gran cantidad de escuelas e institutos de educación secundaria ubicados a lo largo de Cataluña, que de forma anual se reúnen para compartir sus experiencias con el *Index*. En los encuentros participan dos o tres representantes de los centros que, guiados por una ficha de trabajo, relatan sus experiencias. En las sesiones se plantean como objetivos fundamentales la posibilidad de discutir la implementación del Índice para la Inclusión (cómo ha sido el inicio, cómo son el presente y las perspectivas futuras), el análisis de las prioridades de mejora implementadas (las nuevas prácticas o la continuación de aquellas que ya estaban en funcionamiento) y la evaluación de las experiencias presentadas por cada centro como motor de cambio para avanzar hacia una educación más inclusiva.

Apuntes para una escuela inclusiva

(<http://www.facebook.com/pages/contactoesuelainclusivagmailcom/Apuntes-para-una-escuela-inclusiva/31512078171?ref=sgm>)

Es una red interesada por la educación inclusiva que cuenta con enlaces a su web, que ofrece recursos, servicios y bibliografía en torno a esta temática.

Plataforma España Inclusión

(<http://pactoeducativoparatodos.blogspot.com.es>,
<http://www.facebook.com/group.php?gid=231274669396&v=wall>)

Esta red fue muy activa en el debate del Plan 2010-2011 de educación, en el que se resumen los objetivos educativos a alcanzar en esta década; el último de ellos,

el doceavo, es el relativo a «Educación inclusiva, diversidad e interculturalidad: Derecho a la diferencia sin diferencia de derechos».

FEAPS

(<http://www.facebook.com/pages/Feaps-Madrid/359796998424?ref=sgm>)

Es la federación de organizaciones en favor de las personas con discapacidad intelectual. La misión del movimiento FEAPS es contribuir, desde su compromiso ético, con apoyos y oportunidades, a que cada persona con discapacidad intelectual o física y su familia puedan desarrollar su proyecto de calidad de vida, así como a promover su inclusión como ciudadana de pleno derecho en una sociedad justa y solidaria.

Seminario de ciudadanía crítica

(<http://ciudadaniacritica.blogspot.com.es/>)

Este seminario se gestó en el año 2005 a partir del curso de postgrado «Prácticas inclusivas: más allá de la integración escolar» impartido en la Universitat Jaume I y financiado por el Centro de Postgrado y la Conselleria de Cultura i Educació de la Generalitat Valenciana. A raíz de las intervenciones de diversos profesionales, expertos en la escuela inclusiva del ámbito nacional, se inició una línea de trabajo que implicó al profesorado y a los especialistas de apoyo de varios centros de Castellón y provincia que asistieron al curso. Los participantes tuvieron la ocasión de seguir profundizando en algunos de los aspectos que se abordaron en el curso a través de un seminario permanente que fue reconocido y consolidado institucionalmente por el Departamento de Educación de la Universitat Jaume I. Este grupo se fue ampliando con los participantes de dos ediciones posteriores del curso, ahora denominado «Estrategias didácticas, organizativas y sociocomunitarias para una ciudadanía crítica». En el seminario se opta por el enfoque del modelo de investigación en la acción dentro de la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social. Tres principios básicos de procedimiento permiten integrar y entender las contribuciones al seminario como una posibilidad de desarrollo profesional (Moliner, Sales y Traver, 2007):

- Se parte de las propias experiencias docentes y profesionales, completadas e iluminadas con las aportaciones de los trabajos y publicaciones de autores nacionales e internacionales.
- Se contrastan las diferentes visiones con la experiencia y con las aportaciones de expertos que puntualmente intervienen en el seminario.
- Se trata de una experiencia de formación entre iguales (enriquecida por la heterogeneidad formativa, experiencial y profesional de sus miembros).

Escoles compromeses amb el món

(<http://www.escolescompromeses.org/ca/xarxa/quisom.html>)

Constituyen un espacio de reflexión, formación, aprendizaje y construcción conjunta en red donde compartir buenas prácticas a partir de la propia experiencia. Este proyecto pretende crear puentes de comunicación entre los diferentes agentes que trabajan la educación en la ciudadanía global, como por ejemplo centros de educación formal y no formal, ONG, ayuntamientos, AMPA... Integrado por personas que trabajan en diferentes ámbitos (internacionales, urbanos y rurales), este proyecto quiere concretar el intercambio de experiencias en temas de educación para el desarrollo, educación para la paz, cooperación, solidaridad, derechos humanos, relaciones Norte-Sur, deuda externa, consumo responsable, comercio justo y objetivos del milenio. En la actualidad, la red está formada por 102 miembros, dos comisiones, 2.000 suscripciones al boletín y una coordinación técnica.

2.3. Centros y equipos de investigación sobre educación inclusiva

CSIE. Centre for Studies on Inclusive Education

(<http://inclusion.uwe.ac.uk/csie>)

El trabajo de este centro busca situar la inclusión educativa como un asunto de derechos humanos, subrayando, entre estos, el derecho de todos los niños –con o sin discapacidad o dificultades de aprendizaje– a asistir a escuelas ordinarias y a participar de su vida cotidiana. Es un centro independiente con sede en Bristol orientado a entregar información sobre buenas prácticas, legislación, conferencias y análisis del funcionamiento de las administraciones educativas. Trabaja directamente con padres y adultos con discapacidad y con organizaciones asociativas de la sociedad civil, e intenta poner en contacto a escuelas inclusivas con aquellas que están iniciando procesos de cambio.

Entre sus credenciales figura la de ser editores de la versión original del *Index for Inclusion*, que ha sido traducido a veinte idiomas y que actualmente se está utilizando en países de prácticamente todo el mundo (Europa, América Latina, África, Asia y Oceanía). Desde su web se puede descargar este instrumento (en diferentes idiomas) y otros documentos de referencia.

CREA. Centro especial de investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades de la Universidad de Barcelona

(<http://www.pcb.ub.es/crea>)

Se trata de un equipo de investigación multidisciplinario (antropología, comunicación, economía, política, sociología) conocido por el desarrollo y estudio de las

comunidades de aprendizaje. Ha desarrollado el Proyecto INCLUD-ED: *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*. Este proyecto estudia las estrategias educativas que contribuyen a superar las inequidades y promover la cohesión social, comparando cuantitativa y cualitativamente los distintos sistemas educativos europeos. Se busca un impacto social y político, mediante la identificación de las estrategias que generan mayores y menores tasas de fracaso y exclusión. El fundamento del proyecto INCLUD-ED proviene de tres enfoques teóricos: la construcción dialógica del conocimiento, la inclusión de voces *tradicionalmente silenciadas* y el estudio de los mecanismos sociales de la exclusión. Este proyecto integrado interrelaciona tres «familias» de proyectos ejecutados por un consorcio de universidades europeas y coordinados por CREA. Desde su web se accede a la explicación de la metodología y los resultados de cada uno de los proyectos.

Agencia Europea de Necesidades Educativas Especiales
(<http://www.european-agency.org>)

La agencia se define como una «organización independiente y autónoma fundada por sus países miembros para actuar como plataforma para la colaboración en el campo de las necesidades educativas especiales» y su idioma de trabajo es el inglés. Con sede en Middelfart (Dinamarca), su objetivo es promover la integración y la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Su trabajo consiste en la recolección, el procesamiento, el análisis y la difusión de información relevante, dirigida a los gestores políticos, expertos y profesionales que influyen las políticas y las prácticas referidas a las necesidades educativas especiales en Europa. Esta agencia define como sus temas de interés la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, la educación inclusiva y la promoción de la calidad de la educación. Algunas de sus principales acciones son la puesta en funcionamiento de una red marco de colaboración de largo plazo en Europa y el análisis de información actualizada sobre las necesidades educativas especiales en los diferentes países europeos. En 2007 organizó la conferencia de jóvenes que dio lugar a la *Declaración de Lisboa: La visión de las personas con discapacidad acerca de la educación inclusiva*.

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca
(<http://sid.usal.es>)

El INICO se dedica a la realización de acciones de investigación, formación y asesoramiento dirigidas a mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad física, intelectual y sensorial y con enfermedades crónicas. Junto con el Ministerio de Trabajo de España, ha desarrollado el *Sistema de información sobre discapacidad* SID, que desarrolla una labor de recopilación, sistematización y difusión de información sobre estos colectivos. Está dirigido a profesionales, investigadores y docentes, así como a los responsables políticos y a las administraciones públicas. También trabaja de la mano del movimiento asociativo de las personas

con discapacidad y sus familias, y busca actuar como mediador entre la generación y la necesidad de información actualizada. A través de este sistema se accede a una base de datos amplia referida a estos colectivos.

Red CIES

(www.redcies.uvigo.es)

La Red de Colaboración para la Inclusión Educativa y Social (CIES) es una red de investigación basada en la asociación de grupos de investigación que participan en el Plan Nacional de I+D+i. Está integrada por cinco equipos de investigación del área de Educación de seis universidades españolas y es financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Tiene como principal objetivo el desarrollo de actividades que permitan la coordinación y la interacción entre los distintos grupos de investigación nacionales que la componen y de estos con otros grupos internacionales. Igualmente, tiene el objetivo de difundir y dar visibilidad a los trabajos de investigación que estos equipos vienen desarrollando. Pretende estructurar de forma estable y afianzar el intercambio de los procesos y resultados del trabajo que los distintos equipos desarrollan sobre educación inclusiva, creando una red amplia y solvente que se beneficie de las sinergias de todos los grupos.

MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica)

(<http://meicri.uji.es>)

El grupo MEICRI es un grupo interdisciplinar de la Universitat Jaume I de Castellón que confluye en el ámbito de la mejora educativa desde presupuestos y hacia horizontes de ciudadanía crítica. Desde este enfoque aporta nuevas contribuciones (servicios educativos y proyectos de investigación e innovación) al conocimiento de las realidades interculturales y a las prácticas educativas inclusivas que favorecen la equidad, la convivencia escolar y la transformación social. Entre sus líneas de investigación están: la educación inclusiva, el aprendizaje cooperativo y la perspectiva sociocomunitaria, la educación intercultural, modelos y métodos de evaluación, educación de adultos e historias de vida.

El trabajo de López (2008) contribuye a completar este tema, poniendo el acento en algunos equipos de I+D (investigación y desarrollo), portales de acceso a información y agencias de cooperación internacionales que desarrollan iniciativas en torno a la inclusión educativa.

2.4. Prácticas

Práctica 1

La práctica se realiza en el aula de Informática. En ella se dispone al alumnado en pequeños grupos de dos o tres personas. Cada grupo deberá buscar en Internet una referencia de una red, una plataforma o un centro y realizar una descripción en función de los criterios de la ficha que se adjunta a continuación.

Referencia	Nombre, dirección URL...
Justificación	Describir por qué la has elegido
Cobertura geográfica	Internacional, nacional, autonómica, regional, local
Tipo de red o recurso	Blog, portal, lista de distribución, página web, centro de investigación, centro de recursos, red social...
Idioma	Catalán, castellano, inglés, francés...
Objetivos	
Destinatarios	
Contenidos	
Autores	Equipo, responsables...
Actualización	Periodicidad

2.5. Referencias bibliográficas

- BOOTH, T. y M. AINSCOW (2002): *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- ELBOJ, C., I. PUIGDELLÍVOL, M. SOLER y R. VALLS (2002): *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- LÓPEZ, M. (2008): «Redes de apoyo para promover la inclusión educativa». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 200-211. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art14.pdf>
- MOLINER, L. (2011): «Redes nacionales e internacionales sobre educación inclusiva y mejora educativa». En O. MOLINER. *Prácticas inclusivas: Experiencias, proyectos y redes*. Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- MOLINER, O., A. SALES y J. TRAVER (2007): «Procesos de indagación colaborativa: investigación-acción y apoyo entre colegas para una educación intercultural e

inclusiva. Congreso de Orientación Educativa y Profesional». *Quaderns Digitals*.
www.quadernsdigitals.net/indexhp?accionMenu=hemeroteca

2.6. Para saber más...

- «Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: una revisión de algunos equipos y recursos». Mauricio López Cruz (2008).
http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art14_hm.htm
- «Seminario de Ciudadanía Crítica en la Universidad Jaume I». Joan Andrés Traver, Odet Moliner y Auxiliadora Sales.
<http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/20233/31607.pdf?sequence=1>

TEMA 3

Modelo de mejora y transformación de centros educativos

3.1. Introducción

En un estudio de Rosenholtz (1989) se distinguía entre dos culturas escolares con características propias: las «escuelas estancadas» (o de *aprendizaje empobrecido*) y las «escuelas en movimiento» (o de *aprendizaje enriquecido*). En las primeras los estudiantes presentaban niveles bajos de rendimiento, sus profesores solían trabajar solos y era raro que se les pidiese ayuda. En las escuelas en movimiento, también denominadas escuelas cooperativas o eficaces, los docentes trabajaban más en colaboración y creían que nunca dejaban de aprender a enseñar, confiaban más en sí mismos y estaban comprometidos con el perfeccionamiento.

Así, podemos hablar de centros favorecedores de la inclusión que exigen una nueva organización institucional al amparo de un paradigma cultural pluralista que englobaría movimientos como el de las escuelas eficaces, del desarrollo organizativo y de la mejora escolar.

El movimiento de «Mejora de la escuela» (*School Improvement*) surgió con la idea de que «la escuela debe ser el centro del cambio», con su doble visión: el cambio debe ser liderado por la propia escuela y hay que centrarse en la cultura de la escuela para lograr cambiar la educación (Hargreaves y otros, 1998). Desde el punto de vista de Murillo (2003), la mejora de la escuela es «la capacidad de la escuela para incrementar, de forma simultánea, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar». Los fundamentos de este movimiento son:

- está centrado en la escuela,
- implica a todo el personal del centro,
- construye una comunidad de aprendizaje que incluye a la comunidad escolar en su conjunto,
- está guiado por la información obtenida tanto a partir de datos del centro docente y sus alumnos como de la literatura de investigación,
- potencia el desarrollo continuo del profesorado,
- fomenta la capacidad de los alumnos para aprender, y
- se centra en el análisis de la enseñanza y el currículo y en el desarrollo de iniciativas para mejorarlo.

Para la consecución de mejores escuelas, más eficaces y más inclusivas, es preciso que se produzca un cambio organizativo que va a generar un desarrollo de la organización desde procesos de formación-innovación centrada en la escuela. Según Murillo (2003: 21):

La lección más importante que podemos recoger de este movimiento, de los miles de esfuerzos de cambio y de investigaciones realizadas, es que es posible cambiar la educación y que una de las estrategias más eficaces para conseguirlo es mediante la transformación de los centros. Una transformación que se ocupe de la organización y el currículo pero, sobre todo, que se centre en la cultura de la propia escuela. Y es que un centro cambiará realmente si y solo si cambia su cultura.

Desde este movimiento, el cambio se sitúa a un doble nivel (aula e institución), y se toma como foco de innovación al centro escolar como totalidad. Muchos

proyectos surgidos de este movimiento han sido claros antecedentes de experiencias transformadoras y con orientación inclusiva que conocemos en la actualidad. Entre ellos se encuentran el *Halton Project* (Stoll y Fink, 1999) en Canadá, el *Accelerated Schools Project* (Levin, 1993), las iniciativas enmarcadas en la línea de reestructuración escolar (Elmore, 1990) en Estados Unidos, el famoso proyecto *Improving the Quality of Education for All* (IQEA) (Ainscow, Southworth y West, 1994), así como el denominado *Schools Make a Difference* (Myers, 1996); y el proyecto *Success for All* (Slavin y otros, 1996). Y es que el modelo inclusivo coincide con muchos de los aspectos que están presentes en el movimiento de mejora de la escuela y en el de mejora de la eficacia escolar. En realidad, la educación inclusiva es definida como «un proceso de cambio» que requiere revisiones continuas y mejoras progresivas. Pero ¿qué tipo de cambio?, ¿Cualquier cambio vale?

En nuestros últimos trabajos (Moliner, Sales y Traver, 2011) coincidimos con Ainscow (2001) en que la construcción de una escuela inclusiva implica una transformación de la cultura y la organización de los centros educativos. Esa visión transformadora es una visión radical y política que exige, a su vez, avanzar hacia una pedagogía radical de y a favor de la diferencia. Según Ainscow (2001: 9):

La consecución de una escuela inclusiva constituye una tarea profundamente subversiva y transformadora: pretende una revisión de las formas tradicionales de escolarización que ya no son adecuadas para la tarea de educar a todos los niños. [...] Se reconoce la insuficiencia de las escuelas para los estudiantes de minorías culturales y étnicas, de origen no angloparlante y de las comunidades más perjudicadas de clase trabajadora.

Existen en la actualidad diversos modelos e instrumentos que permiten orientar la mejora y transformación de centros con una orientación inclusiva. Y estos cambios afectan a la cultura, la organización y las prácticas del centro.

Podemos definir la cultura de un centro como el conjunto de asunciones e ideologías compartidas que los miembros de una comunidad mantienen en común. Según Fullan y Hargreaves (197: 63):

Mediante el concepto de cultura nos referimos a las creencias y expectativas evidentes en la forma de operar en la escuela, sobre todo en referencia al modo de relacionarse (o de fracasar las relaciones entre) las personas. En términos sencillos, la cultura es el modo de hacer las cosas y de relacionarse mutuamente.

Fullan y Hargreaves (1997) describen dos tipos de cultura escolar: individualista y cooperativa. Si la cultura que describe al centro es la primera, el desarrollo de una cultura de la inclusión es casi imposible, pues el individualismo favorece según estos autores incertidumbres a falta de información positiva de las consecuencias de sus acciones. En el otro polo, se sitúa la cultura de la colaboración, que está relacionada con las oportunidades de aprender y perfeccionarse continuamente dentro de la asunción de la complejidad de la enseñanza descrita en actitudes y conductas generalizadas donde la ayuda, el apoyo, la confianza y la apertura se sitúan en el centro de las relaciones.

Así pues, ¿cómo pueden las escuelas desarrollar procesos globales de mejora y transformación hacia la inclusión? La respuesta no es sencilla, pero tenemos

evidencias en la investigación educativa de los modelos y procesos que contribuyen al cambio. Algunos autores denominan a los centros que los adoptan centros versátiles, escuelas que aprenden, comunidades de aprendizaje, escuelas inclusivas...

Torres y Sánchez (1999: 194) definen un modelo de centro versátil que se contrapone al modelo de centro tradicional:

Se trataría de generar y potenciar un modelo de escuela que propicie no solo un discurso y unos contenidos claros, sino que, además, esté configurada como una institución que apuesta por la innovación y la ilusión, abierta al compromiso y respeto a la identidad de cada estudiante y docente y sensibilizada con una visión global y colaborativa. La escuela colaborativa, por tanto, será aquella en la que el conjunto de sus miembros la identifica y vive como una comunidad de intereses, responsabilidades y proyectos de mejora. La institución forma parte, en su conjunto, del sentido y de la opción profesional de todos sus componentes. A su vez, esta visión de comunidad se debe hacer compatible con el respeto a la autonomía de cada miembro, especialmente del alumno. Un respeto a sus capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje, que constituyen la base para entender el hecho diferencial, de tal manera que la escuela pone su esperanza en el proyecto singular de cada persona del centro en colaboración con las restantes. Esta síntesis entre la apertura y el estímulo creador de cada miembro se integra en la visión de conjunto en la que todos participan.

Las diferencias entre ambos se resumen en esta tabla:

Tabla 2. El centro versátil frente al tradicional. Martín Moreno (1996)

CENTRO VERSÁTIL	CENTRO TRADICIONAL
Centro abierto al entorno	Centro encerrado en sí mismo
Dirección participativa	Dirección unipersonal
Currículo diferenciado	Currículo uniforme
Metodología individualizada	Metodología indiferenciada
Disciplina centrada en las exigencias de la actividad y de la relación social	Disciplina formal
Evaluación continua	Evaluación discontinua
Agrupamiento flexible de alumnos	Agrupación rígida de alumnos
Enseñanza en equipo	Profesor autosuficiente
Diversidad de espacios	Uniformidad de espacios
Abundancia de recursos para el aprendizaje	Escasez de recursos
Horarios flexibles	Uniformidad de horarios

Las escuelas que aprenden (Santos, 2000) son aquellas que se articulan en torno a estos principios:

- Permeabilidad. Para aprender, el centro debe abrirse al entorno en el doble sentido (del entorno al centro y del centro al entorno), pero no con buenas voluntades, sino con propuestas organizadas y estructuradas en cuanto a espacios y tiempos que la hagan posible.
- Flexibilidad. «La rigidez es el cáncer de las instituciones» (Santos Guerra, 2000: 68). Esta rigidez es la que va a impedir la modificación y el cambio aunque, señala este autor, a veces se plantea más como excusa que como causa.
- Creatividad. Es necesario abrir márgenes para la innovación y experimentación y ello debería ser respetado por la propia administración educativa que, al contrario, muchas veces con inquietud, es la que pone freno a prácticas o planteamientos creativos, o al menos «diferentes». También los padres, continúa este autor, en bastantes casos ejercen presión para que este principio no pueda desarrollarse.
- Colegialidad. Es una forma de aprendizaje que se refiere a todo el centro, a toda la institución; así, sería necesario un planteamiento cooperativo donde todos aprendan de todos.
- Complejidad. Es una institución donde confluyen y se reflejan dimensiones políticas, didácticas, éticas, económicas, etc.; por ello su análisis, investigación, respuestas... no deberían ser simples ni parciales ni escasamente rigurosas.

En definitiva, Ainscow (1999) apunta algunos rasgos propios de los centros que emprenden el viaje hacia la transformación en escuelas más inclusivas y que son imprescindibles para que se produzca el cambio:

- Liderazgo eficaz, no solo del director sino también extendido a todo el colegio.
- Implicación del personal, los alumnos y la comunidad en las decisiones y políticas escolares.
- Un compromiso de planificación cooperativa.
- Estrategias de coordinación especialmente relacionadas con el uso del tiempo.
- Atención a los beneficios potenciales de la exploración y reflexión.
- Una política para el desarrollo del personal que se centre en las prácticas de aula.

3.2. El *Index for Inclusion*

Un antecedente claro de esta herramienta para la inclusión fue el Proyecto IQEA (*Improving the Quality of Education for All*) (Ainscow *et al.*, 1994), que supuso una colaboración entre investigadores de la Universidad de Cambridge con escuelas inglesas para buscar nuevas formas de reforzar el aprendizaje de todos los miembros de las comunidades, incluyendo alumnos, padres y profesores.

La obra de Booth y Ainscow (2000), *Index for Inclusion* fue publicada en el Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE) para ayudar a los centros escolares a desarrollar procesos que mejoren la participación y el aprendizaje de todo su alumnado; es una guía para la mejora de los centros. Permite evaluar su propia situación respecto a las barreras que pueden existir en ellos y que impidan o dificulten la participación y el aprendizaje de determinados alumnos, con vistas a poner en marcha planes de mejora para avanzar hacia una *educación más inclusiva* (Parrilla, 2002; Echeita y Sandoval, 2002).¹

La inclusión y la exclusión se exploran a través de tres dimensiones interrelacionadas en la vida de las escuelas: culturas, políticas y prácticas.

Dimensión A: crear CULTURAS inclusivas

Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se han de transmitir a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela.

Dimensión B: elaborar POLÍTICAS inclusivas

Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se consideran como «apoyo» todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas.

1. Una primera traducción y adaptación al castellano de la obra citada ha sido realizada por Sandoval, M.; López, M. L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C.; Echeita, G., 2002.

Dimensión C: desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para «orquestrar» el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos.

Cuadro 5. Dimensiones del *Index for Inclusion*

Cada dimensión se divide a su vez en dos secciones, que centran la atención en un conjunto de actividades en las que deben comprometerse las escuelas, como una vía para ir mejorando el aprendizaje y la participación de todo el alumnado:

Dimensión A: crear CULTURAS inclusivas

1. Construir una comunidad
2. Establecer valores inclusivos

Dimensión B: elaborar POLÍTICAS inclusivas

1. Desarrollar una escuela para todos
2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad

Dimensión C: desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

1. Orquestrar el proceso de aprendizaje
2. Movilizar recursos

Cuadro 6. Secciones de cada dimensión

Para cada sección se concretan una serie de indicadores que son como una declaración de «aspiraciones» con las que se compara la situación existente en la escuela a fin de establecer determinadas prioridades de desarrollo.

Cada indicador va acompañado por preguntas que ayudan a definir su significado y animan a los centros a explorarlo con detalle. Por ejemplo:

- B.1.5 es un indicador de la dimensión B, desarrollar políticas inclusivas, sobre las políticas de acogida para el nuevo alumnado, y las preguntas son las siguientes:

B.1.5. Cuando el alumnado accede a la escuela por primera vez se le ayuda a adaptarse.

- ¿Tiene la escuela un programa de acogida para el alumnado?
- ¿Funciona adecuadamente el programa de acogida para el alumnado y su familia, independientemente de si entra al principio del curso o en cualquier otro momento?
- ¿El programa de acogida considera las diferencias en cuanto al manejo y la capacidad de comprensión de la lengua que se utiliza en la escuela?
- ¿Hay información disponible acerca del sistema educativo general y sobre la escuela en particular?
- ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez en la escuela?
- ¿Se han tomado medidas para conocer hasta qué punto el nuevo alumnado se siente como en casa después de algunas semanas?
- ¿Hay algún apoyo para el alumnado que tiene dificultad para recordar la distribución del edificio, particularmente cuando entra por primera vez en la escuela?
- ¿El alumnado tiene claro a quién tiene que acudir si experimenta dificultades?
- ¿Se han tomado medidas para facilitar la transición entre la educación inicial y primaria, y entre esta y la secundaria?
- ¿Cuando el alumnado pasa de una escuela a otra, el profesorado de cada centro colabora para hacer fácil el cambio?

Cuadro 7. Ejemplo de indicador y preguntas

El proceso de cambio mediante el uso del *Index* se establece en cinco fases que se recogen en la figura 3.

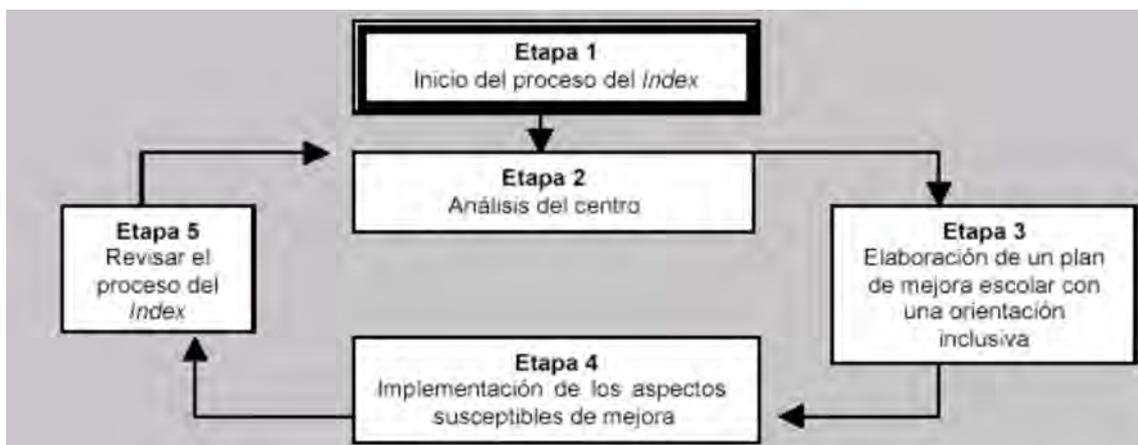


Figura 3. Proceso de mejora

El propio proceso del *Index* contribuye a la mejora de la inclusión, ya que involucra a todas las personas relacionadas con el centro y promueve el abandono de la idea de *integración* (en el que se apoya a cada niño para que participe en el

programa vigente) a favor de la *inclusión* (que indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad del alumnado.). El *Index* se va construyendo sobre la base del conocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa y se adapta a las circunstancias específicas de esta. De este modo, anima a todo el centro a sentirse partícipe y protagonista del proceso de mejora. Se centra en tres dimensiones: cultura, política y prácticas y, a través de indicadores y preguntas, se indaga y se reconstruye el currículum de forma colaborativa.

En nuestro contexto, la traducción y adaptación del *Index* ha sido realizada por el Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva con el título *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*.

Existe también la guía traducida al catalán *Índex per a la inclusió: Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva* por el Grup de treball sobre escola inclusiva del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, y al euskera, y han sido varias sus aplicaciones documentadas (Durán, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz y Sandoval, 2005).

3.3. Comunidades de aprendizaje

La organización de un centro como una comunidad de aprendizaje es el modelo por excelencia de la garantía del principio de participación, pues toda ella, desde todos los agentes de la escuela, se concentra en el cambio de la estructura jerárquica tradicional hacia una escuela abierta al barrio (Flecha, 2004). Padres, madres, familiares, voluntarios o cualquier otra persona del entorno cercano a la escuela que esté interesada en ello entra a formar parte, junto con el profesorado, de los órganos directivos de la escuela, de forma que la supervisión y coordinación del proyecto se lleva a cabo con la participación de todos los sectores implicados, por encima de una dirección unipersonal. Para la gestión y organización del centro educativo a todos los niveles, se crean comisiones mixtas (formadas por profesorado, familiares, voluntarios...) que desarrollan tareas concretas, desde la toma de decisiones referentes al proyecto educativo del centro o a los contenidos del currículum que se tiene que priorizar hasta la organización de fiestas u otras actividades lúdicas. Las fases de realización propuestas por el CREA (2006) para la puesta en marcha y la consolidación de comunidades de aprendizaje son las siguientes:

- Puesta en marcha
 1. Sensibilización
 2. Toma de decisión
 3. Sueño
 4. Selección de prioridades
 5. Planificación

- Consolidación
- 6. Investigación
- 7. Formación
- 8. Evaluación

En la *fase de sensibilización* se da a conocer el proyecto y se analizan el contexto social, la evolución de las teorías de las ciencias sociales actuales y los modelos de educación. Se trata de un curso de treinta horas en el que pueden participar tanto el claustro como las familias y otros miembros de la comunidad. En este curso se comenta la situación de la escuela, los problemas que se plantean, el plan de transformación... y se planifica la manera de seguir trabajando.

En la *toma de decisión* se determina comenzar con el proyecto, siempre que se reúnan estas condiciones (Elboj y otros, 2002: 83):

- La mayor parte del claustro ha de estar de acuerdo en llevar a cabo el proyecto.
- El Equipo Directivo debe estar de acuerdo.
- El proyecto lo debe aprobar el Consejo Escolar.
- La asamblea de familiares organizada por el AMPA debe aprobar mayoritariamente el proyecto.
- Implicación de la comunidad (entidades, agentes sociales...).
- La Consejería de Educación debe dar apoyo a esta experiencia y dotarla de un estatus propio con autonomía pedagógica y financiera para realizar el proyecto.

La *fase del sueño* consiste en idear entre todos cómo les gustaría que fuera su centro. Cada agente (claustro, familias, alumnado y representantes de la comunidad) sueña por separado con la escuela que quiere. Cada sector se expresa a su manera: los alumnos y alumnas redactan, elaboran murales y dibujos sobre cómo quieren su escuela. Las familias, claustro y comunidad, por grupos y reuniones, dan lugar a la escuela ideal. Después de exponer públicamente y leer todos y cada uno de los sueños, estos son clasificados por bloques temáticos para su posterior análisis y concreción.

En la *fase de selección de prioridades* se analiza la realidad del centro y entorno para priorizar actuaciones concretas del proceso de transformación, inmediatas y a medio plazo, y diseñar un plan general a largo plazo.

En la *fase de planificación* entran en acción todas las comisiones encargadas de actividades específicas. Las comisiones y grupos de acción deben ser siempre heterogéneos, es decir, formados por los distintos sectores de la comunidad educativa. Aquí se decide sobre las actividades de aula (grupos interactivos, las tertulias dialógicas de aula) y las actividades para toda la comunidad y en horario extraescolar.

La *fase de investigación* se basa en la innovación y reflexión desde la acción, mediante la experimentación y la puesta en común de las experiencias llevadas a

cabo y los resultados obtenidos. Las comisiones explorarán los cambios concretos y organizarán su práctica.

En la *fase de formación* los distintos miembros de la comunidad solicitan formación o realizan actividades de autoformación sobre temas concretos.

La *fase de evaluación* es en realidad una «autoevaluación», ya que participarán en ella todas las personas implicadas en el proyecto: familias, alumnado y profesorado.

3.4. Otros modelos e instrumentos con enfoque inclusivo

El Modelo Inclusiva

Es utilizado en Chile (Duk y Narvarte, 2008) como un «modelo para evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de estudiantes», con particular atención en aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Este modelo aporta a los centros escolares información relevante para la toma de decisiones y la puesta en marcha de planes de mejora con orientación inclusiva. Se contemplan cuatro áreas de evaluación (cultura escolar inclusiva, gestión centrada en el aprendizaje y la colaboración, prácticas educativas que responden a la diversidad y resultados) en tres dimensiones (culturas, políticas y prácticas) mediante los siguientes instrumentos: cuestionario para docentes, cuestionario para especialistas, entrevista para el director, ficha de información escolar, lista de chequeo de la infraestructura, entrevistas grupales para estudiantes y padres, pautas de análisis documental (PEI-PIE; REC-REE). Una revisión detallada del modelo y sus aplicaciones piloto puede consultarse en Moliner (2011a).

Guía INTER

La *Guía INTER* (Aguado, 2008) es una herramienta que permite analizar, aplicar y mejorar la educación intercultural en la práctica educativa. Está dirigida a profesores en formación y a profesores en activo, así como a cualquier persona directa o indirectamente involucrada en un replanteamiento crítico de la educación. Está dividida en ocho módulos, cada uno dedicado a tratar la educación intercultural y cómo llevarla a la práctica:

- Módulo 1. Educación obligatoria: ¿por qué y para qué?
- Módulo 2. Diversidad versus homogeneidad en la escuela
- Módulo 3. Escuela, familia y comunidad
- Módulo 4. Presupuestos teóricos.
- Módulo 5. Políticas educativas
- Módulo 6. Evaluación y calidad
- Módulo 7. Estructura y organización escolar
- Módulo 8. Estrategias de enseñanza y aprendizaje

En el grupo de investigación MEICRI (Millora Educativa i Ciutadania Crítica) de la Universitat Jaume I proponemos esta guía de autoevaluación que surge de la adaptación del *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2002) y de las escalas de observación para contextos interculturales (*Guía INTER*) de Aguado y colaboradores (2003). Consta de tres dimensiones y los siguientes factores clave para la autoevaluación escolar. En cada factor se introducen una serie de preguntas de reflexión para hacer una primera exploración de la realidad, recogiendo evidencias, y en una segunda fase buscamos tomar decisiones colectivas sobre las dimensiones y factores seleccionados:

A. Cómo somos (cómo nos vemos y cómo nos ven)

- A.1. Valores compartidos
- A.2. Valoración positiva de la diversidad
- A.3. Altas expectativas

B. Cómo nos organizamos

- B.1. Proyecto educativo intercultural inclusivo
- B.2. Liderazgo inclusivo
- B.3. Cultura colaborativa
- B.4. Tiempos y espacios para la reflexión y la innovación
- B.5. Comunicación y mediación intercultural
- B.6. Participación de la comunidad

C. Cómo aprendemos y enseñamos

- C.1. Agrupamientos heterogéneos
- C.2. Objetivos y contenidos curriculares por competencias
- C.3. Metodología participativa y cooperativa
- C.4. Actividades globalizadoras
- C.5. Evaluación diversificada
- C.6. Gestión dialógica del aula
- C.7. Competencias de comunicación intercultural del profesorado
- C.8. Desarrollo profesional y comunitario

Cuadro 8. Dimensiones y factores de la guía CEIN (2011)

Un ejemplo de aplicación práctica de esta guía con toda la documentación que acompaña al proceso de transformación en un centro de la provincia de Valencia puede consultarse en:

SALES, A., O. MOLINER y J. TRAVER (2009): *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.

3.5. Prácticas

Práctica 1

Estudio de caso

Eres el/la psicopedagogo/a de un CEIP de un pueblo de la provincia de Castellón. Actualmente son 190 estudiantes y es un centro con un 70 % del alumnado en situación de desventaja social y con un 60 % de familias recién llegadas de los países del Magreb y de religión musulmana. Hay un índice muy elevado de fracaso escolar y graves problemas de absentismo y desmotivación. Desde hace cuatro años sois centro CAES y tenéis un programa de compensatoria, aula PASE hasta el año pasado y PAE desde hace dos años.

La participación de las familias es baja. Las madres musulmanas no acuden a las reuniones (vienen los padres si pueden), pero sí que van a los festivales y a otras fiestas. No se relacionan con la gente del pueblo.

La mayor parte del claustro está desmotivado y muchos se limitan a «cumplir con el expediente» porque no saben qué hacer. Aún así, el jefe de estudios es muy activo y crítico con la situación que tenéis, quiere emprender un seminario de innovación y hacer alguna cosa. El director también quiere hacer alguna cosa porque la matrícula ha bajado mucho en los últimos años y porque el centro tiene una imagen lamentable de cara al sector. Te piden colaboración para hacer algo de forma efectiva e inclusiva... no saben por dónde comenzar...

¿Qué puedes hacer tú como psicopedagogo/a?

PREGUNTAS

1. Opta por un modelo alternativo a la compensatoria. Justifica por qué.
2. Describe el proceso de transformación siguiendo las fases del modelo escogido y concreta las acciones precisas que se desarrollarían en cada fase.

3.6. Referencias bibliográficas

AGUADO, T. y colaboradores (2003): *Guía INTER: Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*, UNED. http://inter.up.pt/docs/spanish_guide.pdf

AGUADO, T., I. GIL y P. MATA (2008): «El enfoque intercultural en la formación del profesorado: Dilemas y propuestas». *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), pp. 275-292.

AINSCOW, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

- AINSCOW, M., G. SOUTHWORTH y M. WEST (1994): *Creating the Conditions for School Improvement*. Londres: David Fulton Publishers.
- BOOTH, T. y M. AINSCOW (2000): *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Londres: CSIE.
- (2002): *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- DUK, C. y L. NARVARTE (2008): «Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 137-156. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art10.pdf>
- DURÁN, D. y otros (2005): «Primeras experiencias de uso de la *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva (Index for Inclusion)* en el Estado español». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1). http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Duranetal.pdf
- ECHETA, G. y M. SANDOVAL (2002): «Educación inclusiva o educación sin exclusiones». *Revista de Educación*, 327, pp. 31-48.
- FULLAN, M. y A. HARGREAVES (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Madrid: Morata.
- ELMORE, R. F. (1990): *Restructuring Schools*. Oakland, CA: Jossey-Bass.
- HARGREAVES, A., A. LIEBERMAN, M. FULLAN y D. HOPKINS (eds.) (1998): *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- LEVIN, H. (1998): «Accelerated Schools: A Decade of Evolution». En A. HARGREAVES, A. LIEBERMAN, M. FULLAN, y D. HOPKINS (eds.): *International Handbook of Education Change*. Boston: Kluwer Academic Publishers, pp. 807-830.
- MOLINER, L. (2011): «INCLUSIVA: Una guía de autoevaluación para la mejora de centros». En O. Moliner (2011): *Prácticas inclusivas: Experiencias, proyectos y redes*. Castellón: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- MOLINER, O., A. SALES y J. TRAVER (2011): «Trazando procesos de cambio desde un modelo educativo intercultural inclusivo». En O. Moliner (2011): *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castellón: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- MURILLO, F. J. (2003): «El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela: Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2).
- MYERS, K. (1996): *School Improvement in Practice: Schools Make a Difference Project*. Londres: Falmer Press.
- PARRILLA LATAS, Á. (2002): «Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva». *Revista de Educación*, 327, pp. 11-29.
- ROSENHOLTZ, S. J. (1989): *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. Nueva York: Longman.
- SALES, A., O. MOLINER y J. TRAVER (2009): *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SLAVIN, R. (1996): *Education for All*. Lisse: Swets y Zeitlinger.
- STOLL, L. y FINK, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

TORRES GONZÁLEZ, J. A. y A. SÁNCHEZ PALOMINO (1997): «La estructura organizativa de los centros y la atención a la diversidad». En A. SÁNCHEZ PALOMINO y J. A. TORRES GONZÁLEZ (coords.): *Educación Especial: Una perspectiva organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide, pp. 329-350.

3.7. Para saber más...

- El projecte de comunitats d'aprenentatge a Catalunya.
<http://www.xtec.cat/web/projectes/comunitats>
- *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela*.
<http://goo.gl/YpAea>
- *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. David Duran, Climent Giné i Álvaro Marchesi.
<http://goo.gl/mHmV0>
- Red de comunidades de aprendizaje.
<http://utopiadream.info/ca/>
- *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Tony Booth y Mel Ainscow.
<http://goo.gl/jkOhX>
- Sales, A., O. Moliner y J. Traver (2009): *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I (CD-R).

TEMA 4

Estrategias para la accesibilidad, la participación plena y el aprendizaje

4.1. Introducción

En nuestros días las expresiones *diseño para todos*, *accesibilidad global*, *diseño accesible*, *diseño integrador*, *diseño sin barreras*, *diseño transgeneracional* y *accesibilidad para todos* convergen en la de «*Diseño Universal*».

La idea general consiste en que la planificación y la elaboración de políticas, del entorno construido, de la información, de los productos y de los servicios debe ofrecer respuestas a las necesidades de las personas con capacidades diversas. El reto es desarrollar soluciones generales adaptables y compatibles, adecuadas al mayor número de personas, entre ellas las que tienen alguna discapacidad. Para las personas con discapacidades especiales, las tecnologías de apoyo y los servicios personales forman parte de la solución global, que a su vez será útil para otras personas si, por ejemplo, las interfaces que siguen los criterios de normalización se incorporan al diseño.

4.2. Accesibilidad y Diseño Universal

La condición de ciudadanía es el estatus conformado por el acceso a los recursos básicos para el ejercicio de derechos y deberes de las personas. La falta de accesibilidad a ciertos espacios, equipamientos municipales o servicios puede derivar en la limitación de libertades fundamentales como el derecho a la educación, a la cultura, a las actividades recreativas y deportivas, al alojamiento, etc. Apostar por una ciudad accesible es apostar por una mayor calidad de vida, en la medida que los equipamientos, servicios y espacios son más cómodos, más seguros y más fáciles de usar y, por lo tanto, promueven la autonomía de las personas (ACCEPLAN, 2005).

Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la accesibilidad es un derecho que implica la posibilidad real de una persona de ingresar, transitar y permanecer en un lugar de manera segura, confortable y autónoma.

La accesibilidad es el grado en el que todas las personas pueden utilizar un objeto, visitar un lugar o acceder a un servicio, independientemente de sus capacidades técnicas, cognitivas o físicas. Es indispensable e imprescindible, ya que se trata de una condición necesaria para la participación de todas las personas, independientemente de las posibles limitaciones funcionales que puedan tener.

Para promover la accesibilidad se hace uso de ciertas facilidades que ayudan a salvar los obstáculos o barreras de accesibilidad del entorno, y se consigue que estas personas realicen la misma acción que pudiera llevar a cabo una persona sin ningún tipo de discapacidad. Tales facilidades son llamadas ayudas técnicas. Entre ellas se encuentran el alfabeto Braille, la lengua de signos, las sillas de ruedas, las señales auditivas de los semáforos, etc.

Si nos referimos a la accesibilidad del entorno físico, encontramos muchas barreras que han de ser suprimidas.



Figura 4. Causas de estrechamiento inaccesible: mobiliario urbano, obras, árboles, coches sobre la acera. Fuente: ACCEPLAN (2005: 21)

Pero también podemos referirnos a la accesibilidad web, exigida por ley en las páginas de las Administraciones públicas españolas. Sobre ella, sabemos que hoy en día existen barreras significativas para un amplio número de ciudadanos, entre ellos las personas con discapacidad y las personas mayores. En entornos virtuales se entiende la accesibilidad como la posibilidad de que un sitio o servicio web pueda ser visitado y utilizado de forma satisfactoria por el mayor número posible de personas, independientemente de las limitaciones personales que tengan o de aquellas limitaciones que sean derivadas de su entorno. La accesibilidad web es un elemento esencial que favorece la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad y permite el ejercicio de un derecho reconocido constitucionalmente: el acceso a la cultura, el ocio y el tiempo libre. Al mismo tiempo, beneficia a otros grupos de usuarios, como:

- Usuarios de edad avanzada con dificultades producidas por el envejecimiento.
- Usuarios afectados por circunstancias derivadas del entorno como baja iluminación, ambientes ruidosos, espacio reducido, etc.
- Usuarios con insuficiencia de medios que acceden a los servicios de Internet mediante equipos y conexiones con capacidades limitadas.
- Usuarios que no dominen el idioma, como aquellos de habla extranjera o con menor nivel cultural.

- Usuarios inexpertos o que presentan inseguridad frente a la utilización de diversos dispositivos electrónicos.

Hoy en día existen unas «Pautas de Accesibilidad al Contenido en la Web» (WCAG) que son una especificación del w3c (World Wide Web Consortium). Proporcionan una guía sobre la accesibilidad de los sitios de la web para las personas con discapacidad y han sido desarrolladas por la Iniciativa de Accesibilidad en la Web (WAI) del w3c.

Mediante el Test de Accesibilidad Web (TAW), disponemos de una herramienta de evaluación automática de accesibilidad. Dispone de una versión en línea y de otra descargable que permite trabajar sin conexión a Internet; ambas son gratuitas a través de: <http://www.inteco.es/Accesibilidad> (Centro de Referencia en Accesibilidad y Estándares Web de INTECO).

Por otra parte, el concepto de *Diseño Universal* se asume a partir de la *Resolución Tomar*,¹ adoptada en 2001, en la que se llega a las siguientes conclusiones:

- El Diseño Universal es una estrategia encaminada a lograr que la concepción y la estructura de los diferentes entornos, productos, tecnologías y servicios de información y comunicación sean accesibles, comprensibles y fáciles de utilizar para todos del modo más generalizado, independiente y natural posible, preferentemente sin recurrir a adaptaciones o soluciones especializadas.
- El objetivo del concepto de Diseño Universal es hacer la vida más sencilla para todos, permitiendo que sean accesibles y comprensibles tanto el entorno construido como la comunicación, los productos y los servicios.
- El concepto de Diseño Universal promueve un mayor protagonismo del usuario mediante una aproximación global, con la meta de satisfacer las necesidades de las personas con discapacidad, incluidos los cambios que se experimentan a lo largo de la vida.
- En consecuencia, el Diseño Universal es un concepto que va más allá de la simple accesibilidad de las personas con discapacidad con respecto a los edificios y debería formar parte de la política urbanística en cualquier ámbito de la sociedad.

El Diseño Universal ofrece, para llevar a la práctica estas ideas, una filosofía y una estrategia básicas en el proceso que conducen hacia la plena ciudadanía, la vida independiente y la integración. La expresión clave en este proceso es la de «soluciones generales», es decir, las adoptadas para el conjunto de los usuarios. El objetivo es extender este concepto en la mayor medida posible, de modo que se pueda reducir al mínimo la necesidad de soluciones que impliquen algún grado de segregación o la existencia de servicios especiales.

1. Resolución ResAP (2001) del Consejo de Europa sobre la introducción de principios del diseño universal en los programas de formación de las profesiones dedicadas al entorno construido (*Resolución Tomar*).

Al tratarse de una metodología de diseño que se adapta al momento, el Diseño Universal contribuye a la prevención y la eliminación de obstáculos para la integración, tanto psicológica como educativa o con respecto al ámbito familiar, cultural, social, profesional, urbano y arquitectónico. De este modo, el Diseño Universal puede ayudar a definir una política europea coherente para la integración de las personas con discapacidad: así será posible alcanzar el objetivo común de fortalecer su autonomía gracias a una auténtica independencia económica.

Desde la perspectiva del Consejo de Europa, los derechos humanos, la participación y la integración son elementos básicos del Plan de Acción del Consejo de Europa sobre Discapacidad 2006-2015. El Diseño Universal es uno de los instrumentos para lograr las metas propuestas en el Plan de Acción.

Desde el punto de vista de la industria, la Organización Internacional de Normalización ha contribuido con las guías de Diseño Universal y Diseño Accesible sobre las necesidades de las diferentes categorías de personas con discapacidad. Estas guías ayudan a la industria a convertir los valores fundamentales en productos y entornos reales que resulten útiles al mayor número posible de ciudadanos, al margen de su edad o de su discapacidad.

La Directiva de la Comisión Europea sobre Contratación Pública y la normativa para la futura legislación de la Unión Europea también incorpora el Diseño Universal como herramienta para alcanzar la participación y la integración plenas a largo plazo.

En cuestión de accesibilidad, se establece que todos los edificios, sitios web, servicios, etc., creados según las normas del Diseño Universal, deben ser accesibles. Es importante que la accesibilidad, como rasgo distintivo, ofrezca soluciones relativas a la integración y no se limite a resolver un simple problema técnico. Sin embargo, el concepto de Diseño Universal enriquece el concepto de accesibilidad con los principios de «la misma entrada para todos» o «las mismas oportunidades para todos», y garantiza así la participación y la integración de un modo igualitario.

En 2007, la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ya hace una mención concreta del Diseño Universal en el artículo dedicado a las «obligaciones generales».

A modo de ejemplo, recogemos algunas buenas prácticas sobre Diseño Universal.

Ejemplo 1. El entorno construido

Principios del Diseño Universal incorporados a la formación de los arquitectos (Hungría)

- Descripción: los principios del Diseño Universal forman parte fundamental, desde 2002, del plan de estudios de la Escuela de Arquitectura YMMF, en la Universidad Szent István (Hungría).

- Criterios de Diseño Universal: la Escuela de Arquitectura YMMF ha introducido los principios del Diseño Universal en sus planes a través de un curso obligatorio para todos los arquitectos, con la elaboración de material pedagógico específico y cursos de formación para educadores. De acuerdo con la Resolución 1015/2005 del Gobierno sobre entornos sin barreras y servicios administrativos para todos, las escuelas y universidades implicadas en la educación de profesionales relacionados con el entorno construido deberían haber incorporado los principios del Diseño Universal en sus planes de estudios.

Ejemplo 2. Participación en la vida cultural

Playas accesibles en la Comunidad Valenciana (España)

- Descripción: el *Proyecto de Playas Accesibles de Valencia* ya ha logrado la completa accesibilidad a 74 playas, así como su total equipamiento. Son varios los municipios que han solicitado su participación en el proyecto, ya que conocen los beneficios que la accesibilidad universal proporciona a todos los ciudadanos y con respecto a la atracción turística. En este sentido, las mejoras alcanzan a zonas de aparcamiento, señalización, rampas, paseos especiales junto a la orilla, sillas anfibas o un área de descanso con sombrillas y equipamiento específico, casetas de baño y servicios y duchas con sillas de baño. En la página web oficial² hay información disponible en español, inglés, francés, alemán, chino y japonés. El Plan de Playas Accesibles de la Región de Valencia está siendo gestionado por la Conselleria de Benestar Social de la Generalitat Valenciana.

Ejemplo 3. Educación

Programa Escuela Alerta (Portugal)

- Descripción: sensibilización de los estudiantes de enseñanza secundaria acerca de los problemas relativos a la integración de niños con necesidades especiales. Premios para los mejores trabajos sobre la eliminación de barreras estructurales y arquitectónicas.
- Criterios de Diseño Universal: invitar a todos los alumnos a mejorar el entorno escolar, y el suyo propio, mediante la eliminación de barreras físicas, arquitectónicas y estructurales; estudiar los procedimientos y métodos para alfabetizar a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

2. Más información en: www.comunitatvalenciana.com/playas/playas1.htm

Ejemplo 4. Transporte
Transportes Metropolitanos de Barcelona (TMB)

- Descripción: Transportes Metropolitanos de Barcelona (TMB) ha iniciado un proceso de mejora de la accesibilidad en toda la red de transporte público de la ciudad. La dirección del plan se ha puesto en manos de un grupo de trabajo del que forma parte, entre otros, el Instituto Municipal de Personas con Discapacidad. Además, TMB ha firmado un acuerdo de colaboración con el Consorci de Recursos per a la Integració de la Diversitat (CRID) –el departamento técnico de la Diputació de Barcelona– que valida la accesibilidad. En la actualidad, la accesibilidad queda garantizada en la mayor parte de la red de transporte público de la ciudad, sin olvidar la existencia de un servicio que ofrece información sobre la mejor combinación de transporte público adaptado. También se ofrece un servicio complementario de puerta a puerta para cubrir las necesidades de personas con grandes limitaciones de movilidad, que pueden encontrar dificultades en momentos concretos o en actividades cotidianas. Este servicio corre a cargo del Ayuntamiento de Barcelona, a través del Instituto Municipal de Personas con Discapacidad, con la colaboración de la Autoridad del Transporte Metropolitano y la Entidad Metropolitana de Transporte.
- Criterios de Diseño Universal: decisión, coordinación y evaluación de la accesibilidad en el transporte público. La accesibilidad universal se considera desde un punto de vista global: se tienen en cuenta tanto la variedad de necesidades como la de usuarios. Accesibilidad física, en un estadio ya muy avanzado, además de sistemas de comunicación e información accesibles: los usuarios pueden utilizar teléfonos móviles WAP o agendas electrónicas (PDA) para planificar su viaje, tanto con servicios en línea como de otro tipo.

Ejemplo 5. Investigación y desarrollo
Lector portátil de conversión de texto a voz (Luxemburgo)

- Descripción: la compañía Motto S. A., con sede en Luxemburgo, ha trabajado en un proyecto a gran escala en colaboración con la Universidad de Copenhague y el Instituto Danés de la Construcción. El proyecto tiene como meta el empleo de las nuevas tecnologías en el desarrollo de un asistente pedagógico electrónico, especialmente útil para las personas con dificultades de lectura, con discapacidad visual y, sobre todo, con dislexia. Proporciona a las personas con discapacidad apoyo diario por medio de su ordenador de bolsillo (PDA); les ayuda a leer, por ejemplo, las guías técnicas, los menús de un restaurante o los formularios de aduanas. El aparato se utiliza para capturar una imagen de texto que posteriormente les será leída en voz alta. También se están desarrollando programas que permitirán mejorar la capacidad lectora de personas que prefieren que su dificultad no sea conocida por quienes las rodean. Este tipo de aplicaciones podría ser una solución para los problemas experimentados en la lectura por un tercio de los adultos

Europeos, que afectan tanto a su formación como a su vida profesional y actividades de ocio.

- Criterios de Diseño Universal: este proyecto está destinado a mejorar la calidad de vida de quienes, en un momento u otro, experimentan dificultades en la lectura. Sus destinatarios son tanto los jóvenes con dislexia o discapacidad visual como los mayores cuya visión suele empeorar con los años.

4.2.1. Estrategias para la promoción de la accesibilidad y la participación plena

La concienciación, formación y participación ciudadana son estrategias transversales destinadas a lograr el compromiso social necesario para la aplicación de una política integral de accesibilidad en un municipio:

- La *concienciación* busca la motivación necesaria para respetar y valorar la accesibilidad, así como que todos se sientan partícipes y beneficiarios de esta, de modo que las conductas y comportamientos de los ciudadanos sean acordes con la idea de Accesibilidad Universal. Esta estrategia se debe apoyar en el beneficio y la responsabilidad que la accesibilidad comporta para todos. El éxito de esta estrategia facilitará el deseo de conocer más aspectos relacionados con la accesibilidad, lo que conduce a la estrategia de formación, y generará expectativas, exigencias y demandas, que deberán ser canalizadas a través de la estrategia de participación.
- La *formación* capacita a los trabajadores de la administración municipal para actuar a favor de la accesibilidad de una forma eficiente, y facilita su correcta aplicación. La formación produce una participación e implicación mayor y más efectiva, por cuanto genera un conocimiento y, en consecuencia, una *capacidad*; un ciudadano formado adecuadamente desarrolla una mayor capacidad de influir sobre los ámbitos laborales o personales en que desarrolla sus actividades.
- La *participación* establece medios para canalizar tanto las demandas como las aportaciones de los ciudadanos y, particularmente, de los principales beneficiarios respecto a las condiciones de accesibilidad; establece los medios para conocer las necesidades, las ideas y las aportaciones de los ciudadanos, y así enriquecer los proyectos y legitimar las acciones que se emprendan. Establecer canales de participación o espacios de diálogo específicos para los principales colectivos beneficiarios de las mejoras de accesibilidad garantiza la realización de su derecho efectivo de participación en la vida política, potencia su visibilidad y facilita el conocimiento de sus demandas. La participación no debe ser un obstáculo para la ejecución realista de las políticas locales; la cultura participativa no se improvisa y tampoco existen fórmulas fijas para su estímulo, pero se debe potenciar e ir incrementando progresivamente. Se puede avanzar así hacia la construcción de una cultura

de la accesibilidad; una situación caracterizada por la igualdad de oportunidades de todos los ciudadanos, en la que la accesibilidad se convierta en una norma incorporada a la actitud de las personas y a cualquier intervención o producto público y privado.

a) *Estrategias de concienciación: campañas*

El desarrollo de la estrategia de concienciación en cualquier municipio o ciudad se debe basar sobre la idea de que los ciudadanos son sujetos pasivos y sujetos activos de las condiciones de accesibilidad:

- Como sujetos pasivos, los ciudadanos son beneficiarios de la accesibilidad porque la accesibilidad mejora su calidad de vida (ej.: ensanchar aceras).
- Como sujetos activos, los ciudadanos son generadores de barreras o de accesibilidad según el caso. Buena parte de las barreras que se generan en los municipios son temporales, generadas por hábitos y comportamientos ciudadanos (ej.: aparcar en paso de cebra).

Las campañas deben partir de esta base y giran en torno a mensajes como los siguientes: «SI ES ACCESIBLE, ES PARA TODOS» O «QUE SEA ACCESIBLE ES COSA DE TODOS».

Para articular este tipo de mensajes y transmitirlos de forma adecuada, se debe realizar una campaña estructurada en fases de acuerdo a los objetivos predeterminados. Una buena secuencia de los objetivos a lograr, acompañada de lemas que sintetizen su alcance, sería:

CONCIENCIACIÓN: «es verdad, no lo había pensado»

VALORACIÓN: «es mejor para todos, es mejor para mí»

PARTICIPACIÓN: «puedo aportar mi granito de arena»

EXIGENCIA: «no me vale cualquier cosa, exijo servicios sin barreras»

La campaña debe evolucionar desde un enfoque de concienciación pasiva, en la que se presenta el significado de las implicaciones y las ventajas de la accesibilidad universal (qué es y por qué es importante la accesibilidad), hacia enfoques más activos dirigidos a promover la participación ciudadana con respecto a la problemática (qué puedo hacer yo en materia de accesibilidad). Entre ambos extremos, la campaña se divide en fases.

Fase 1. Cuando el objetivo principal es CONCIENCIAR, es importante comenzar por FACILITAR UNA ADECUADA INFORMACIÓN que posibilite a los ciudadanos acercarse al tema planteado. Es preciso que conozcan:

- Que la ciudad está llena de barreras que impiden la integración de todos en igualdad de condiciones, y que estas barreras no únicamente son físicas, sino que pueden tener las siguientes manifestaciones: barreras en la vía pública,

barreras en la edificación, barreras en el transporte, barreras en la comunicación y barreras en la señalización.

- Que existen personas con diversas discapacidades: personas con movilidad reducida (PMR), personas con deficiencias visuales, sordos, personas con deficiencias auditivas, ciegos, personas con deficiencias mentales, cognitivas e intelectuales.
- Que estas personas están más presentes y parecen más numerosas cuando las condiciones de accesibilidad son las más adecuadas. En caso contrario, suelen permanecer confinadas en sus casas o centros especiales, sin oportunidad de participar activamente en la sociedad.

Fase 2. Cuando el objetivo principal es que los ciudadanos RESPETEN y VALOREN la accesibilidad, es preciso INFORMAR Y QUE SE CONOZCA:

- Que la accesibilidad nos afecta a todos porque todos nos podemos encontrar en situaciones de desventaja temporal –podemos tener un accidente, trasladar bultos, pasear con niños, movernos con prisa y con maletas, etc.– y todos envejeceremos.
- Que la accesibilidad posibilita la integración de las personas discapacitadas y a su vez facilita y mejora la calidad de vida de todos, esto es, «lo que es una necesidad de algunos pocos es una mejora para muchos».
- Que todos tenemos responsabilidad en que haya unas condiciones propicias para la participación de las personas con discapacidad en la sociedad, y que estas condiciones son, además, necesarias y beneficiosas para todos.

Fase 3. Una vez que se ha despertado el interés de la sociedad por esta temática, se busca la PARTICIPACIÓN de la ciudadanía en la consecución de un medio accesible, es decir, que todos los ciudadanos, cada uno en su condición y en el rol que desempeña en su vida diaria, se conviertan en generadores de accesibilidad; por ello, se deben buscar cambios de actitudes sustanciales. La mayoría de las barreras son temporales y se crean por comportamientos ciudadanos (ejemplo: aparcar encima de un paso de cebra).

Las acciones irán encaminadas a crear una imagen propia y aglutinadora de la política de accesibilidad, ya que una imagen unifica todas las acciones que se realizan y las dota de una firma propia. Esta imagen debe identificar la accesibilidad con la mejora de calidad de vida de todos los ciudadanos de forma directa mediante:

1. Carteles: deben ser simples; su impacto será mayor si son inmediatos y fáciles de recordar. Es necesario utilizar caracteres grandes y el mínimo texto posible; hay que respetar la «regla de los tres segundos», según la cual una

persona que pasa en automóvil o autobús debe poder percibir el mensaje en ese lapso de tiempo. Es preciso utilizar una imagen o símbolo que luego se identifique con todas las intervenciones que se realizan a favor de la accesibilidad. De ser posible, debe incluir una dirección y un número de teléfono a donde puedan dirigirse los ciudadanos que tengan interés en informarse más. Es preciso utilizarlos para dar publicidad a otros actos con fines de sensibilización (charlas, exposiciones, mesas redondas, etc).

2. Folletos: es posible distribuirlos directamente a domicilio o en lugares públicos (comercios, bibliotecas, consultas de dentistas, médicos, etc.). Deben incluir un teléfono de información al que se pueda recurrir en el caso de que alguien quiera un información más extensa.
3. Adhesivos: su utilidad es complementaria a los dos medios desarrollados con anterioridad; deben contener mensajes cortos. Se deben distribuir en lugares públicos. Su utilidad es difundir mensajes o denunciar conductas generadoras de barreras (coches mal aparcados, motos, obstáculos que generan barreras temporales).
4. Los medios de comunicación locales: se debe dar publicidad a las políticas de accesibilidad y a las actuaciones que se realicen para su promoción; los medios de comunicación son una buena herramienta al respecto. Su función es meramente divulgativa.
5. Actos o eventos: charlas informativas y mesas redondas. Cuando se organiza un acto de estas características, es importante preparar un documento informativo al respecto y darle publicidad: relaciones con los medios, apoyo de famosos, galas, carteles, el boca a boca, etc. Estos actos se deben realizar en una tercera fase y siempre en función de la receptividad generada en la ciudadanía en las dos primeras fases de la campaña.
6. Exposiciones sobre accesibilidad: son una actividad que se puede dirigir a toda la ciudadanía pero que a su vez –con el enfoque adecuado– es realmente interesante para técnicos y profesionales (del urbanismo, del transporte, de la edificación, etc.). Es necesario recalcar que el aprovechamiento de este recurso probablemente sea mayor en las ciudades grandes, donde se cuenta con asociaciones y colectivos más significativos de los tipos mencionados. Estas exposiciones se pueden organizar de varias maneras y con objetivos diferentes. Su utilización puede hacerse en una segunda o tercera fase según el objetivo que se pretenda lograr.
7. Otras actividades dirigidas a la población infantil: dentro de cualquier campaña de concienciación, y siguiendo siempre las fases que se han definido, es preciso hacer hincapié sobre la población infantil.

- *Cuentafórum*: es una actividad que se puede organizar en la biblioteca municipal o distrital. Implica la participación de una persona o colectivo que se dedique a contar cuentos (cuentacuentos) y se debe basar en la explicación de historietas que promuevan el concepto de diversidad, la discapacidad y la accesibilidad como medio para mejorar la calidad de vida de todas las personas. Esta actividad debe estar dirigida a niños de entre 4 y 10 años.
- Concursos de dibujo y redacciones: son actividades que puede organizar el ayuntamiento a través de la escuela. Los temas deben estar relacionados con la diversidad, discapacidad, accesibilidad, etc.
- Otros: yincana de accesibilidad, autobuses o jornadas itinerantes, cursillos, etc.

b) Estrategias de formación: capacitando para la acción

La formación, entendida como la capacitación de los principales agentes involucrados, se plantea a través de un plan de formación en accesibilidad universal. El objetivo principal de un plan de formación de estas características es que cada miembro de la Administración municipal –en el desarrollo de su labor diaria– incluya la perspectiva de accesibilidad universal. La formación puede realizarse por medio de talleres, cursillos o elaboración de materiales didácticos –siempre en función de las necesidades particularizadas y recursos disponibles en cada ayuntamiento. Dada la especialización técnica de algunos sectores a los que afectan, estos planes de formación se deben buscar en las ofertas de formación de consultoras externas especializadas, o se deben demandar en el momento de convocarse a concurso público la redacción de un plan de accesibilidad.

c) Estrategias de participación ciudadana: el papel de los principales beneficiarios de la accesibilidad

La participación es un derecho fundamental de la ciudadanía, y como tal, implica la obligación por parte de las administraciones públicas de informar a sus ciudadanos y hacerlos partícipes del desarrollo de sus políticas; participar es una forma de ejercer nuestros derechos y cumplir nuestros deberes como ciudadanos. Como primer requisito, es imprescindible tener en cuenta que una participación efectiva debe basarse en una información exhaustiva y puede hacerse, según Font y Blanco (2003), mediante:

1. Audiencias y fóruns. Se trata de la presentación de unas propuestas o resultados por parte de unos ponentes y el posterior debate de estas propuestas entre el público. Esta forma de trabajar responde a las audiencias públicas que se realizan en los ayuntamientos. La diferencia entre los fóruns y las audiencias está en que las audiencias las realiza el equipo municipal, mientras que los fóruns los suelen poner en marcha profesionales externos. Las

sesiones duran entre dos y tres horas (Pindado, 2002). Buena parte de los procesos participativos que se han realizado en torno a la Agenda 21 en los últimos años han adoptado una forma similar a la descrita. La presentación del diagnóstico se realiza a manos de un experto especializado en el tema y las sesiones son dos y abiertas; la primera se hace para aquellos grupos y asociaciones que se piensa que pueden tener más incidencia en el tema y la segunda convocatoria se realiza para la ciudadanía en general.

2. Los jurados ciudadanos. En algunos casos se han denominado Núcleos de Intervención Participativa (NIP) y en otros se han conocido como Consejos Ciudadanos. Se trata siempre de un mismo mecanismo inspirado en el funcionamiento de los Jurados de la Administración de Justicia. El objetivo es que un número determinado de ciudadanos, escogidos al azar, reciben información y deliberan durante unos cuantos días para acabar emitiendo un dictamen que explica lo que creen que se debe hacer con una determinada actuación. Normalmente funcionan en grupos de unas veinticinco personas, entre los cuales deberían estar representados los intereses de los principales colectivos beneficiarios. Funcionan durante dos o tres días a jornada completa. Los participantes reciben una compensación por tener que dejar sus actividades cotidianas y se les facilita al máximo la participación, que es voluntaria. Durante las jornadas de trabajo, el debate combina la discusión en plenario y la discusión en pequeños grupos de cinco, lo que facilita la participación de todos.
3. El taller de prospectiva. En él se busca reunir a varios grupos de personas para discutir sobre los escenarios de futuro que ven en su ciudad respecto a las necesidades y demandas de accesibilidad y su posterior satisfacción. Los tipos de colectivos que se debe buscar que participen en esta clase de procesos son cinco:
 1. Provenientes del mundo laboral local (comerciantes, dueños de establecimientos, etc).
 2. Provenientes del mundo asociativo (representantes de personas con discapacidad, mayores y mujeres).
 3. Técnicos municipales.
 4. Ciudadanos no afiliados.
 5. Políticos.

El número de participantes debe ser entre veinte y treinta personas. Estos participantes se reunirán durante un tiempo determinado, que no será inferior a las seis horas. A modo de ejemplo, se presenta en el siguiente cuadro una posible propuesta sobre el desarrollo de un taller con este objetivo:

<i>Taller: ¿cuáles son nuestras demandas de accesibilidad?</i>
9.30 h. Reunión de bienvenida.
10.30 h. Debate en pequeños grupos. Se reúne cada colectivo por separado y designan a un moderador dentro de él. En este pequeño debate, se discute sobre las demandas y necesidades de accesibilidad por grupos; también es preciso analizar las molestias que pueden causar las intervenciones de mejora (por ejemplo, en el caso de los comerciantes o dueños de establecimientos del municipio) y los beneficios que puede comportar el permitir el acceso a diversos colectivos de forma igualitaria.
11.30 h. Desayuno.
12.00 h. Plenario. El moderador o representante de cada grupo expone sus conclusiones y se pone en marcha un debate conjunto sobre las propuestas y demandas de los diferentes grupos.
13.00 h. Comida.
15.00 h. Reunión en pequeños grupos. Esta vez se hacen cinco o seis grupos en los que se mezclan los diferentes colectivos (personas discapacitadas, representantes de mayores y/o mujeres, comerciantes/dueños de establecimientos, ciudadanos no afiliados, técnicos municipales y políticos). Cada grupo ha de pensar, discutir y proponer conjuntamente un pequeño grupo de propuestas para solucionar los problemas planteados por la mañana.
16.30 h. Plenario. Cada uno de los cinco grupos expone sus propuestas, que se escriben en un panel y se discuten brevemente.
18.00 h. Votación y conclusiones. Cada participante tiene un número limitado de votos que puede repartir entre todas las propuestas que se han escrito en el panel, exceptuando las que se han planteado en su propio grupo. Se hace el recuento de votos y se dan a conocer oficialmente los resultados con formato de listado de prioridades según el número de votos obtenido.
19.00 h. Fin del taller.

Cuadro 9. Taller de prospectiva. Fuente: ACCEPLAN, (2005: 142)

La participación en la gestión diaria de la accesibilidad: creación de una comisión de accesibilidad. Los consejos consultivos son un mecanismo participativo que se utiliza en todos los niveles administrativos: Europa, España, CC. AA. y ayuntamientos. En un consejo o comisión de estas características la representación debe ser doble: por un lado la autoridad local, y por el otro, debe existir una representación directa de los principales colectivos beneficiarios de la accesibilidad (personas discapacitadas, mayores, etc.).

4.3. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

En el ámbito educativo, esta misma idea de Diseño Universal de Aprendizaje³ se traslada al diseño curricular. Un currículum estandarizado no concuerda con la diversidad de las experiencias vividas, ritmos de aprendizaje, estilos e intereses de todos los alumnos. Cuando el currículum está definido de antemano, los educadores parten de él y no del niño. Con frecuencia, el «currículum estándar» incapacita a las personas directamente implicadas en el proceso de aprendizaje, ya que «el currículo» viene definido de antemano por asesores de los ministerios de educación y por especialistas que lo seleccionan a partir de unos materiales estandarizados, sin tener en cuenta las preocupaciones de los alumnos y profesores maestros. En este sentido, la escuela de la diversidad tiene que dejar de hacer esfuerzos inútiles para hacer adaptaciones curriculares y buscar una alternativa a estas. Según López Melero (2004), los profesionales comprometidos con la construcción de una escuela sin exclusiones han de procurar penetrar en el currículum ordinario, flexibilizarlo y acomodarlo a las diferencias personales.

El DUA ayuda a estar a la altura del reto de la diversidad sugiriendo materiales de enseñanza flexibles, técnicas y estrategias que den poder a los educadores para atender y reconocer estas múltiples necesidades. Un currículo diseñado universalmente está diseñado desde el principio para tratar de satisfacer las necesidades educativas del mayor número de estudiantes, y hace innecesario el costoso proceso de introducir cambios una vez diseñado «para algunos» el currículo general.

El término *diseño universal* es aplicado a menudo erróneamente a las adaptaciones curriculares que se realizan «después de hecho el currículo». Sin embargo, el DUA se refiere al proceso por el cual el currículo (por ejemplo las metas, los métodos, los materiales o las evaluaciones) está intencional y sistemáticamente diseñado desde el inicio para tratar de satisfacer las diferencias individuales.

Las definiciones subyacentes del DUA de tipo pedagógico, neurocientífico y práctico están discutidas en mayor profundidad en libros como *Teaching Every Student in the Digital Age* de Rose y Meyer (ASCD, 2002), *The Universally Designed Classroom* (Rose, Meyer y Hitchcock, eds.; Harvard Education Press, 2005), y *A Practical Reader in Universal Design for Learning* (Rose y Meyer, eds.; Harvard Education Press, 2006).

Así pues, el Diseño Universal de Aprendizaje es uno de los enfoques más prometedores para asegurar que todo el alumnado pueda acceder a los contenidos y objetivos del currículo ordinario (Giné y Font, 2007). Se trata de un sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, el aprendizaje y la participación de los alumnos. Esta nueva concepción de la accesibilidad es entendida como una condición imprescindible para garantizar la igualdad de oportunidades en el aula. Es, pues, una apuesta determinante para

3. Puede ampliarse información consultando la «Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA): Versión 1.0», de CAST (2008) y el libro de Robert Ruiz i Bel (2008): *Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*, Barcelona: Eumo.

considerar un «entorno discapacitante» en lugar de «persona discapacitada». Este modelo asume que los problemas generados por la falta de accesibilidad son problemas directamente relacionados con el ejercicio de derechos y cumplimiento de deberes y, por tanto, no son problemas que se puedan atajar mediante la mera supresión de barreras físicas cuando estas se producen. De acuerdo con el Diseño Universal de Aprendizaje, es necesario identificar por qué se producen, qué se puede hacer para que no se vuelvan a originar y cómo desarrollar las medidas, programas y políticas necesarios para avanzar hacia la igualdad de oportunidades de los ciudadanos en el ejercicio de derechos y cumplimiento de deberes.

El Diseño Universal del Aprendizaje se fundamenta en tres principios y proporciona la estructura para estas pautas:

- Principio I. Proporcionar múltiples medios de representación (el «¿qué?» del aprendizaje). Los alumnos difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta. Por ejemplo, aquellos con deficiencias sensoriales (como sordera o ceguera), dificultades de aprendizaje (dislexia), diferencias culturales o de idioma y demás, pueden requerir todos ellos diferentes maneras de abordar los contenidos. Otros pueden simplemente captar mejor la información a través de métodos visuales o auditivos que a través de un texto escrito. En realidad, no hay un solo medio que sea el mejor para todos los alumnos; proporcionar opciones en la representación es esencial.
- Principio II. Proporcionar múltiples medios de expresión (el «¿cómo?» del aprendizaje). Los alumnos difieren en el modo en que pueden «navegar en medio del aprendizaje» y expresar lo que saben. Por ejemplo, estudiantes con discapacidades motoras significativas (parálisis cerebral), aquellos que luchan con las habilidades estratégicas y organizativas (déficits de la función ejecutiva, TDHA), aquellos con un idioma materno distinto a la lengua de acogida y demás, abordan las tareas del aprendizaje y demostrarán su dominio de manera muy distinta. Algunos serán capaces de expresarse correctamente por escrito pero no oralmente, y viceversa. En realidad, no hay un medio de expresión óptimo para todos los estudiantes; proporcionar opciones para expresarse es esencial.
- Principio III. Proporcionar múltiples medios de compromiso (el «¿por qué?» del aprendizaje). Los alumnos difieren marcadamente en la forma en que pueden sentirse implicados y motivados para aprender. Algunos alumnos se enganchan o conectan con la espontaneidad y la novedad, mientras que otros desconectan, incluso se asustan, al aprender así. No hay un único medio de representación que sea óptimo para todos los estudiantes; proporcionar múltiples medios de compromiso es esencial.

Ruiz i Bel (2008) propone el diseño de programaciones múltiples a partir del uso de determinados instrumentos y formatos de trabajo que orientan y guían para la toma de decisiones. Los componentes de la programación múltiple son los siguientes:

- El sentido general del progreso deseado para todos: puede determinarse mediante la formulación de objetivos didácticos, capacidades y competencias.
- Los contenidos de aprendizaje: se pretenden abordar en el conjunto de la programación.
- Las opciones de trabajo en el aula: corresponden al conjunto de actividades, tareas o tipologías de actividades que se prevén desarrollar para atender las diferentes necesidades y tipos de inteligencia descritos por Gardner o estilos de aprendizaje.
- Diferentes modos de presentación de la información, considerando diferentes maneras de expresión e implicación por parte del alumnado...
- Opciones múltiples de evaluación: son la base para la evaluación del alumnado de acuerdo a los diferentes procesos de aprendizaje desarrollados.
- Opciones múltiples de evidencias de progreso: diferentes criterios de evaluación que se contemplarán en la evaluación del alumnado de manera personalizada.

PM: Tipus: Àrea/es de cicle/curs: «La terra, la lluna, i més enllà» 4t/5è	Versió:	Pla Educatiu Individualitzat (PEI) per a l'alumne/a:	Versió:
1. Sentit general <ul style="list-style-type: none"> - Saber que el nostre sistema solar és un sistema immens i interactiu que està canviant constantment. - Conèixer com ens afecta el moviment de la Terra i la Lluna. 		1. Prioritats generals de l'atenció educativa	
2. Continguts <ol style="list-style-type: none"> 1. Coneixement del medi natural: la Terra i l'espai, el dia i la nit, les estacions. 2. Coneixement del medi social: el calendari. 3. Visual i plàstica: creació de models i descripció de les fases de la Lluna. 4. Llengua: redacció d'un diari (memòria, anotacions sobre la classe), lectura i creació d'històries i poemes sobre la Lluna. 5. Música: audició i creació de música sobre la Lluna. 6. Matemàtiques: càlculs i orientació espacial. 		2. Continguts	

<p>3. Opcions (múltiples) de treball a l'aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensament matemàtic: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Calcular quants dies falten per a la primavera o l'estiu. ▪ Calcular amb quants dies es completa un cicle lunar. ▪ Determinar quina hora és en les diferents zones horàries. ▪ Calcular quan tindrà lloc el següent eclipsi lunar. - Pensament lingüístic: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anomenar la Terra, la Lluna i el Sol. ▪ Lectura i escriptura de textos i poesies sobre la lluna. ▪ Enumerar les parts de l'esfera terrestre. ▪ Observar i descobrir com es diuen les diferents fases de la lluna. ▪ Realitzar un mural sobre les quatre estacions i el temps típic de cada una. - Pensament espacial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Buscar la distància entre la Terra i la Lluna i entre la Terra i el Sol. ▪ Dibuixar la posició de la Terra, la Lluna i el Sol en el sistema solar. ▪ Fer una maqueta de la Terra i situar-hi el pol Nord, el pol Sud, l'eix de rotació, l'equador i la resta d'eixos imaginaris. - Pensament musical: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cantar una cançó de cada estació. ▪ Escoltar música que faci referència a la lluna. ▪ Crear alguna cançó sobre la Lluna, la Terra o el Sol. - Pensament cineticocorporal: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Representar el moviment de rotació de la Terra. ▪ Representar el moviment de translació de la Terra al voltant del Sol. ▪ Representar el moviment de la Lluna al voltant de la Terra. ▪ Representar el moviment de la Terra i la Lluna al voltant del Sol. - Pensament intrapersonal: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Crear un diari espacial on s'aniran anotant les activitats realitzades i els coneixements apresos durant el dia. - Pensament interpersonal: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Algunes de les activitats anteriors només es poden realitzar si es treballa en equip, d'altres també es poden adaptar a aquest format. ▪ Els estudiants més avançats poden ajudar als que tenen més problemes d'aprenentatge (o que són més petits). 	<p>3.1. Canvis a l'aula</p> <p>3.2. Mitjans d'accés</p> <p>3.3. Ajuts a l'alumne/a</p>
<p>4. Opcions (múltiples) d'activitats i materials d'avaluació</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diari espacial. - Creació d'un text o un poema on apareguin les fases de la Lluna. - Realització d'una maqueta o un dibuix amb la posició de la Terra, la Lluna i el Sol. - Resum o esquema sobre la relació del moviment de la Terra amb el dia i la nit i amb les estacions. - Informe sobre el temps típic de cada estació en el nostre país. - Examen sobre els conceptes treballats. - Observació directa. - Autoavaluació dels estudiants. 	<p>4. Activitats d'avaluació</p>

<p>5. Opcions d'evidències de progrés (criteris d'avaluació)</p> <p>Opcions segons grau de dificultat</p> <p>Opció 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conèixer que la Terra és només una petita part del sistema solar. - Conèixer que la Terra gira al voltant del Sol i que la Lluna gira al voltant de la Terra. - Enumerar el nom de les estacions i descriure com és el temps (meteorològic) durant aquestes estacions en el lloc on viu. - Conèixer que la Lluna és sempre esfèrica però que només veiem les parts que el Sol il·lumina. - Conèixer que la Terra es mou sempre al voltant del Sol i que la Lluna gira constantment al voltant de la Terra. <p>Opció 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conèixer la posició de la Terra i la Lluna en el sistema solar. - Conèixer per què la Terra gira al voltant del Sol i per què la Lluna gira al voltant de la Terra. - Conèixer les estacions i per què es produeixen les fases de la Lluna i els eclipsis solars i lunars. - Conèixer com la Lluna provoca les marees a la Terra. - Conèixer que el sistema que formen la Terra i la Lluna es mou sempre al voltant del Sol, de la mateixa manera que ho fan els altres planetes. <p>Opció 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conèixer la relació de la posició de la Terra i la Lluna en funció del temps i l'espai. - Conèixer per què la Terra gira al voltant del Sol i per què la Lluna gira al voltant de la Terra. - Relacionar els moviments de la Terra i la Lluna amb les estacions, les fases de la Lluna i els eclipsis solars i lunars. - Conèixer també com la Lluna provoca les marees a la Terra. - Conèixer que el sistema que formen la Terra i la Lluna es mou sempre al voltant del Sol, de la mateixa manera que ho fan els altres planetes i les seves llunes. 	<p>5. Evidències personals de progrés</p>
---	---

Cuadro 10. Ejemplo de programación multinivel. Fuente: Ruiz i Bel (2008): *Plans Múltiples i Personalitzats per a l'aula inclusiva*, Barcelona: Eumo

4.4. Prácticas

Práctica 1

Consiste en diseñar una campaña de concienciación sobre las condiciones de accesibilidad de un barrio, un edificio, etc., concretando:

- Problema.
- Objetivo.
- Acciones: incluye la creación de una imagen o símbolo identificador mediante carteles, folletos, adhesivos, medios de comunicación, actos o eventos, exposiciones sobre accesibilidad, actividades infantiles...

Práctica 2

Diseñar una propuesta de formación, capacitando para la acción, concretando:

- Tema: accesibilidad universal.
- Destinatarios: miembros de la Administración municipal.
- Acción: taller, cursillo... materiales didácticos.

Práctica 3

Diseño de una estrategia de participación ciudadana mediante una de las propuestas de acción (audiencias y fórums, jurados ciudadanos, taller de prospectiva, comisión de accesibilidad), concretando el tema, destinatarios, recursos, desarrollo y evaluación.

Práctica 4

Diseña una propuesta multinivel teniendo en cuenta las pautas del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y siguiendo el formato propuesto por Ruiz i Bel (2008):

PM: Tipo: Área/s de ciclo/curso:	Versión:	Plan Educativo Individualizado (PEI) para el alumno/a:	Versión:
1. Sentido general		1. Prioridades generales de atención educativa	
2. Contenidos		2. Contenidos	
3. Opciones (múltiples) de trabajo en el aula		3.1. Cambios en el aula	
		3.2. Medios de acceso	
		3.3. Ayudas al alumno	
4. Opciones (múltiples) de actividades y materiales de evaluación		4. Actividades de evaluación	
5. Opciones de evidencias de progreso (criterios de evaluación)		5. Evidencias personales de progreso	

4.5. Referencias bibliográficas

- ACCEPLAN (2005): *La accesibilidad universal en los municipios: Guía para una política integral de promoción y gestión*. Institut Universitari d'Estudis Europeus. Equipo Acceplan.
- FONT, J. e I. BLANCO (2003): «Experiències de participació ciutadana, Polis, la ciutat participativa», *Papers de participació ciutadana*, 9. Diputació Barcelona, Xarxa de municipis. Universitat Autònoma de Barcelona.
- GINÉ, C. y J. FONT (2007): «El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo». En J. BONALS y M. SÁNCHEZ-CANO (coords.): *Manual de asesoramiento pedagógico*. Barcelona: Graó, pp. 879-914.
- LÓPEZ, M. (2004): *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- ROSE, D. H. y A. MEYER (2002): *Teaching Every Student in the Digital Age*. ASCD.
- (2006): *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. Harvard: Education Press.

ROSE, D. M., A. MEYER y C. HITCHCOCK (eds.) (2005): *The Universally Designed Classroom*. Harvard: Education Press.

4.6. Para saber más...

- ACCEPLAN (2005): *La accesibilidad universal en los municipios: guía para una política integral de promoción y gestión*. Institut Universitari d'Estudis Europeus. Equipo Aceplan. Universitat Autònoma de Barcelona.
<http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/guiaaccesmuni.pdf>
- Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) Versión 1.0 de CAST (2008). Plantilla resumen.
http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v1.0-Organizer_espanol.pdf
- RUIZ I BEL, R. (2008): *Plans múltiples i personalitzats per a l'aula inclusiva*. Barcelona: Eumo.

TEMA 5

Recursos y estrategias para la igualdad de oportunidades de las personas con diversidad funcional

5.1. Introducción

El Plan de acción 2005-2016 del Consejo de Europa para las personas con discapacidad tiene por objeto incluir, para la próxima década, los fines en materia de derechos del hombre, de no discriminación, de igualdad de oportunidades, de ciudadanía y de participación de pleno derecho de las personas con discapacidad en un marco europeo.

En la línea de las políticas de carácter social, se promulga en España la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU). Esta ley se inspira en los principios de vida independiente, normalización, accesibilidad universal, diseño para todos, diálogo civil y transversalidad de las políticas en materia de discapacidad y los define como:

- Vida independiente: la situación en la que la persona con discapacidad ejerce el poder de decisión sobre su propia existencia y participa activamente en la vida de su comunidad, conforme al derecho al libre desarrollo de la personalidad.
- Normalización: el principio en virtud del cual las personas con discapacidad deben poder llevar una vida normal, accediendo a los mismos lugares, ámbitos, bienes y servicios que están a disposición de cualquier otra persona.
- Accesibilidad universal: la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de «diseño para todos» y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse.
- Diseño para todos: la actividad por la que se conciben y proyectan, desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible.

Se trata de asegurar que las personas con discapacidad puedan disfrutar del conjunto de todos los derechos humanos: civiles, sociales, económicos y culturales.

5.2. Modelo de Vida Independiente

A lo largo del tiempo pueden distinguirse diversas maneras o modelos de trato social a personas con diversidad funcional, modelos que coexisten en mayor o menor medida en el presente.

- a) Un primer modelo, que se podría denominar de *prescindencia*, en el que se supone que las causas que dan origen a la diversidad funcional tienen un motivo religioso, y en el que las personas con este tipo de diferencias se consideran innecesarias por diferentes razones: porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, porque albergan mensajes diabólicos, porque son la consecuencia del enojo de los dioses, o porque –por lo desgraciadas que son–, sus vidas no merecen la pena ser vividas. Como consecuencia de estas premisas, la sociedad decide prescindir de las mujeres y hombres con diversidad funcional, ya sea a través de la aplicación de políticas eugenésicas, o ya sea situándolas en el espacio destinado para los *anormales* y las clases pobres, con un denominador común marcado por la dependencia y el sometimiento, en el que asimismo son tratadas como objeto de caridad y sujetos de asistencia.
- b) El segundo modelo es el denominado *rehabilitador*. Desde su filosofía se considera que las causas que originan la diversidad funcional no son religiosas, sino científicas. Desde este modelo las personas con diversidad funcional ya no son consideradas inútiles o innecesarias, siempre que sean *rehabilitadas*. Es por ello que el fin primordial que se persigue desde este modelo es *normalizar* a las mujeres y los hombres que son diferentes, aunque ello implique forzar a la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que representa la diversidad funcional. Es imprescindible rehabilitar a las personas y el éxito se valora según la cantidad de destrezas y habilidades que logre adquirir el individuo.
- c) El tercer modelo, denominado *social*, es aquel que considera que las causas que originan la diversidad funcional no son ni religiosas ni científicas, sino que son *sociales*. Según los defensores de este modelo, no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las mujeres y hombres con diversidad funcional sean tenidas en cuenta dentro de la organización social. Considera que las personas con diversidad funcional pueden contribuir a la comunidad en igual medida que el resto de mujeres y los hombres sin diversidad funcional, pero siempre desde la valoración y el respeto de su condición de personas diferentes. Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la incorporación de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno y diálogo civil, entre

otros. El modelo parte de la premisa de que la diversidad funcional es una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las mujeres y los hombres con diversidad funcional. Asimismo, reivindica la autonomía de la persona con diversidad funcional para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a fin de brindar una adecuada equiparación de oportunidades.

De ahí arrancó el Modelo de Vida Independiente, que representó un cambio significativo en la percepción de las mujeres y los hombres con diversidad funcional dentro de Estados Unidos, y que asimismo actuó como una guía para la legislación antidiscriminatoria en otros países, en especial, en el Reino Unido. El Movimiento de Vida Independiente tuvo también su influencia en España; se inició a mediados del año 2001.

- d) El cuarto modelo, más allá del modelo social, es el denominado por Palacios y Romañach (2006) el *modelo de la diversidad*. Este es una herramienta más para conseguir lo estipulado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en especial en los artículos 1, 22 y 23.3,¹ confirmando que la discriminación por diversidad funcional es una cuestión de Derechos Humanos, principio ya defendido por el modelo social. El nuevo modelo propone además un imprescindible cambio terminológico que huye de términos vinculados a la valía o la capacidad, como *minusválido* o *discapacidad*, y defiende el uso de un nuevo término: mujeres y hombres discriminados por su diversidad funcional o, más corto, personas con diversidad funcional.

Romañach (2005) explica el término tal y como sigue:

Las mujeres y hombres con diversidad funcional somos diferentes, desde el punto de vista biofísico, de la mayor parte de la población. Al tener características diferentes, y dadas las condiciones de entorno generadas por la sociedad, nos vemos obligados a realizar las mismas tareas o funciones de una manera diferente, algunas veces a través de terceras personas. Así una persona sorda se comunica a través de los ojos o mediante signos, mientras que el resto de la población lo hace a través de las palabras y el oído. Sin embargo, la función que realizan es la misma: la comunicación. Para desplazarse, una persona con una lesión medular habitualmente utiliza silla de ruedas, mientras que el resto de la población lo hace utilizando las piernas: misma función, manera diversa. Por eso el término «diversidad funcional» se ajusta a una realidad en que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad. Este término considera la diferencia de la persona y la falta de respeto de las mayorías, que en sus procesos constructivos sociales y de entorno, no tiene en cuenta esa diversidad funcional.

1. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948.

Artículo 1. «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros».

Artículo 22. «Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad».

Artículo 23.3. «Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social».

5.3. Derechos Humanos, ciudadanía y participación comunitaria

Los derechos de las personas con diversidad funcional están contemplados en las leyes fundamentales del Estado español:

- LISMI - Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos
- LIONDAU - Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia.

Según Palacios y Romañach (2008), el Foro de Vida Independiente (FVI) tuvo un rol relevante en la evolución de la finalmente llamada Ley de promoción de la autonomía y atención a las personas en situación de dependencia, que partía de un enfoque rehabilitador y que finalmente incorporó conceptos básicos para la vida independiente como la igualdad de oportunidades, la no discriminación, la figura del asistente personal y el pago directo. Para ello, tres miembros del Foro de Vida Independiente fueron recibidos por la Comisión del Pacto de Toledo para exponer su opinión sobre la que se propuso denominar Ley de apoyos a la Vida Activa, en lucha por la eliminación de la visión negativa generada por el término *dependencia*. También, para apoyar cambios en esta ley estatal, los miembros del FVI desarrollaron diversas campañas de participación ciudadana directa, como la de «apadrina a un político, ayúdale a comprender». Más de treinta mujeres y hombres del Foro de Vida Independiente «apadrinaron» a políticos de diferentes ámbitos, estableciendo un vínculo directo entre la ciudadanía y sus representantes, a los que se les hizo llegar directamente documentación relacionada con la ley elaborada desde el Foro de Vida Independiente.

Es esta ley se define la autonomía como:

Autonomía: la capacidad de controlar, afrontar y tomar, por propia iniciativa, decisiones personales acerca de cómo vivir de acuerdo con las normas y preferencias propias, así como de desarrollar las actividades básicas de la vida diaria.

Según Arnau y Toboso (2009), la Ley estatal de la dependencia hace un esfuerzo por traspasar la perspectiva médica al enfoque social. Sin embargo, en esta definición se entremezcla una doble vertiente de la autonomía: la «autonomía moral» (es decir, la capacidad racional de autodeterminación y de toma de decisiones) y la «autonomía física, sensorial y/o cognitiva». Esta segunda acepción, curiosamente, es la única que se contrapone con la definición dada de *dependencia*, con lo cual el enfoque que recorre toda la ley se centra en paliar esta segunda visión de la autonomía. Pero, y entonces, ¿qué ocurre con la «autonomía moral» de las personas que se encuentran en un estado o situación de dependencia física, sensorial y/o cognitiva? He ahí el contrasentido de los planteamientos.

Dos conceptos que se siguen confundiendo son la autonomía moral y la autonomía física o funcional, confusión que también proviene del modelo rehabilitador. La capacidad de realizar tareas físicas de manera autónoma (comer, vestirse, correr, etc.) no está relacionada con la capacidad de tomar decisiones sobre la propia vida. Una persona que tiene una tetraplejia puede no ser autónoma a la hora de realizar muchas tareas y, sin embargo, es plenamente capaz de tomar decisiones. La confusión de estos dos conceptos ha tenido como consecuencia la institucionalización de personas con poca autonomía física y plena autonomía moral, que se han visto así privadas de su capacidad de llevar una vida en igualdad de oportunidades, para la que estaban plenamente preparados. Para evitar estas realidades discriminatorias es necesario abordar nuevas políticas que erradiquen esta confusión y promuevan la desinstitucionalización de las personas con diversidad funcional de todas las edades, de manera que sigan viviendo en su comunidad, en línea con lo establecido por la Convención de la ONU.²

También se establece en el artículo 19 de la Ley 39/2006 el derecho a la asistencia personal:

Artículo 19. Prestación económica de asistencia personal.

La prestación económica de asistencia personal tiene como finalidad la promoción de la autonomía de las personas con gran dependencia. Su objetivo es contribuir a la contratación de una asistencia personal, durante un número de horas, que facilite al beneficiario el acceso a la educación y al trabajo, así como una vida más autónoma en el ejercicio de las actividades básicas de la vida diaria. Previo acuerdo del Consejo Territorial del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, se establecerán las condiciones específicas de acceso a esta prestación.

En este artículo se nombra la nueva figura laboral de asistente personal (herramienta humana que potencia la autonomía moral de una persona con diversidad funcional), solo para «paliar» los déficits físicos de un ser humano.

Las personas con diversidad funcional se «autorreconocen» como sujetos/as morales que no disfrutan de su pleno derecho a una «ciudadanía completa». En palabras de importantes activistas del Movimiento mundial de Vida Independiente, las personas con diversidad funcional, en su esfuerzo por reivindicar «sus capacidades» y su independencia, se definen como «ciudadanas y ciudadanos de segunda categoría», dada la permanente discriminación y marginación en la que perviven.

En este sentido, si hablamos de Derechos Humanos y de su posible vulneración y/o violación, en caso de no promoverlos, surge una nueva comprensión del concepto de ciudadanía. Según Arnau y Toboso (2009):

Ciudadanas y ciudadanos somos todas y todos, no por nuestras capacidades racionales, sino por nuestra dignidad inherente. Las políticas sociales inclusivas que se fomenten, basadas siempre en la perspectiva de Derechos Humanos, deben también tener en cuenta a esas personas que difícilmente podrán incorporarse en el hecho de la autodeterminación e independencia.

2. Naciones Unidas. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Artículo 19. Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad.

También la ONU, en la Convención de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (2006), recoge el «Derecho a vivir en forma independiente y a ser incluido/a en la comunidad».

Artículo 19. Derecho a vivir en forma independiente y a ser incluido en la comunidad

Los Estados partes en la presente convención reconocen el derecho de todas las personas con discapacidad a vivir en la comunidad, con opciones iguales a las de los demás, y tomarán medidas eficaces y adecuadas para facilitar el pleno disfrute de este derecho por las personas con discapacidad y su plena inclusión y participación en la comunidad, incluso asegurando que:

- a) Las personas con discapacidad tengan la oportunidad de elegir su lugar de residencia y dónde y con quién desean vivir, en pie de igualdad con las demás, y no se vean obligadas a vivir con arreglo a un sistema de vida específico;
- b) Las personas con discapacidad tengan acceso a una variedad de servicios de asistencia domiciliaria, residencial y otros servicios de apoyo de la comunidad, incluida la asistencia personal que sea necesaria para facilitar su existencia y su inclusión en la comunidad y para evitar su aislamiento o separación de esta;
- c) Las instalaciones y los servicios comunitarios para la población en general estén a disposición, en condiciones de igualdad, de las personas con discapacidad y tengan en cuenta sus necesidades.

Cuadro 11. Derecho a vivir en forma independiente y a ser incluido/a en la comunidad (ONU, 2006)

5.4. Autodeterminación y Planificación Centrada en la Persona (MAPS, PATHS, Dream Cards)

La capacidad de autodeterminación o autonomía moral puede ser entendida como un espacio reservado, sin restricciones, para la acción voluntaria de la persona. El valor de la autonomía se basa en el supuesto previo de una capacidad de acción y de comportamiento autodirigido. Según Arnau y Toboso (2009):

La autodeterminación es un proceso que implica ir ganando control y experiencia en nuestras vidas. Con el tiempo pasamos de depender para todo de otras personas que nos enseñan, cuidan y atienden, a ser más independientes y decidir lo que queremos hacer en diferentes aspectos. Dónde vivir y con quién, qué servicios utilizar, cómo pasar el día, qué estudiar, dónde trabajar, cómo participar en la comunidad o con quién relacionarnos, son todas decisiones importantes que debemos hacer en un momento u otro. Estas decisiones expresan nuestras prioridades y nuestra individualidad. La creencia de que todas las personas pueden hacer elecciones o indicar sus preferencias es la base filosófica de la autodeterminación.

Respetar el derecho de autodeterminación de la persona significa apoyar sus decisiones y asumir que, a menudo, aprenderá lecciones valiosas de los errores. Todos tenemos limitaciones para ser más independientes y controlar nuestras vidas; estas pueden venir impuestas por el número de personas con las que vivimos en casa, por la situación del mercado de trabajo o por las personas y servicios que nos apoyan y de los cuales dependemos. Sin embargo, las personas con diversidad funcional a menudo se enfrentan a más dificultades para conseguir la autodeterminación, y están más limitadas que otros de diferentes maneras. Limitaciones impuestas por el grupo de vida o por la asunción de que no pueden decidir.

Una vez que conocemos qué es la autodeterminación, una de las siguientes preguntas es: ¿cómo podemos promoverla? ¿Cómo apoyamos a la persona con diversidad funcional para que dirija su propia vida, en la medida de sus posibilidades e intereses?

Una de las herramientas para ello es la Planificación Centrada en la Persona. Básicamente, la PCP es un proceso de colaboración en el que la persona con diversidad funcional, con el apoyo de un grupo de personas significativas para ella (profesionales, familia, amigos, voluntarios...), formula sus propios planes de futuro. Sobre estas metas se planifican los medios, estrategias y acciones necesarias para conseguirlos. Por tanto, a diferencia de los modelos tradicionales de planificación de servicios, la PCP sitúa a la persona, a sus deseos y necesidades, en el centro de los apoyos que recibe. Al contrario que en el modelo de servicios, no se trata de «ubicar» o derivar a la persona a algunos de los servicios que ofrece la organización, sino que permite explorar abiertamente la comunidad y construir apoyos partiendo de la red natural y en la comunidad. Según Pallisera (2011), son muchas las posibilidades de la Planificación Centrada en la Persona como vía para la construcción de proyectos con personas con discapacidad intelectual.

5.4.1. Ejes básicos de la PCP

Siguiendo a Bradley (2004: 22), los ejes básicos de la planificación centrada en la persona son los siguientes:

- La persona es el centro del proceso: sus derechos, sus sueños y deseos constituyen el foco a partir del cual se construyen los apoyos. Escuchar a la persona es necesario, y constituye la base para un proceso en el que el profesional pierde su rol de experto para pasar a aprender de la persona. Implica por lo tanto la voluntad y responsabilidad de compartir el poder que habitualmente ejercen los profesionales.
- Los miembros de la familia y amigos se convierten en plenos participantes. La interdependencia es importante: compartir el poder implica no solo a la persona con discapacidad, sino también a miembros de la familia, amigos y otras personas significativas para la persona.
- La planificación centrada en la persona se centra en las capacidades de la persona, las cosas que son importantes para ella y el apoyo que necesita. Ello implica repensar y reformar el rol de los profesionales y reconocer que dejarán de ser los «expertos» y se convertirán en participantes en el proceso de resolución de problemas.
- Hay una responsabilidad compartida en la actuación que reconoce los derechos de las personas. PCP versa sobre acciones compartidas que llevan a cambios para la persona y trata sobre la inclusión en las propias comunidades donde viven. Implica un proceso de cambio continuo que necesita

construir sistemas creativos para ayudar a las personas con discapacidad intelectual a realizar sus aspiraciones, ofreciendo los apoyos que necesitan para conseguir los estilos de vida que desean.

- La planificación centrada en la persona se basa en una escucha continua, aprendizaje y acción continuada. A medida que la vida de las personas cambia, también lo hacen sus circunstancias y aspiraciones. Por ello, PCP consiste en un proceso continuo.

5.4.2. El proceso de la PCP

La utilización de un proceso de planificación centrada en la persona para jóvenes con discapacidades puede unir los sistemas de apoyo formales e informales. Al combinar los recursos y trabajar hacia una meta común, las familias y los profesionales pueden alcanzar logros más positivos para los jóvenes con discapacidades mientras establecen apoyos comunitarios para ser desarrollados a largo plazo.

– *Paso 1: elección de un facilitador/a*

El facilitador/a es una persona que sabe escuchar, trabajar creativamente para ayudar a formar los sueños del individuo, descubrir las habilidades individuales dentro de la persona y dentro de su comunidad y ser un miembro constructivo de la comunidad. Un facilitador puede ser un miembro de la familia, un miembro del personal de la escuela, un proveedor de servicios o un asesor. Es de mucha ayuda si el facilitador además realiza la facilitación gráfica (transcripción visual a través de iconos, ilustraciones y metáforas visuales) del proceso.

– *Paso 2: diseñar el proceso de planificación*

Una reunión inicial para desarrollar el perfil personal tiene lugar varios días antes de la reunión de planificación para permitir que todos los participantes tengan el tiempo suficiente para reflexionar sobre la información compartida. La reunión dura alrededor de dos horas. Los padres, los familiares y la persona con diversidad funcional harán lo siguiente:

- Desarrollar una lista de las personas que desean invitar basada en:
 - Sus conocimientos de la persona y su familia.
 - Su habilidad de convertir el proceso en una realidad.
 - Sus contactos en la comunidad.
 - Sus conexiones con los proveedores de servicios para adultos (si es que van a estar involucrados en el futuro).
- Establecer una fecha y una hora para la reunión inicial y las reuniones de seguimiento.

- Determinar el lugar que sea más conveniente para todos, especialmente la persona con diversidad funcional.
 - Hablar sobre las estrategias que pueden aumentar la participación de la persona en cuestión.
 - Decidir quién será el responsable de reunir información durante la reunión y qué proceso centrado en la persona es el que se utilizará (PATH, MAPS...).
 - Desarrollar una historia personal o perfil de la persona. Esta operación será llevada a cabo por todas las personas que han compartido experiencias en su vida. Los padres y familiares pueden compartir la mayor parte de esta información. Los eventos críticos, asuntos de salud, acontecimientos, relaciones o amistades importantes, entre otras cosas, pueden ser tema de discusión.
 - Describir la calidad de vida de la persona en cuestión al explorar lo siguiente: la participación en comunidad, la presencia en la comunidad, las opciones y/o derechos, el respeto y la competencia.
 - Describir las preferencias personales de la persona en cuestión. Esto debe incluir las cosas que le gustan y las que no le gustan, para obtener una idea más completa.
 - Enviar el perfil personal a las personas invitadas.
- *Paso 3: llevar a cabo la reunión: implementar el proceso de PCP*
- Repasar el perfil personal y hacer comentarios y observaciones adicionales.
 - Identificar los eventos actuales que pudieran afectar la vida de la persona en cuestión, como las condiciones que promueven o amenazan su estado de salud.
 - Compartir los sueños para el futuro. Imaginar maneras de aumentar las oportunidades a través del intercambio de ideas.
 - Identificar los obstáculos y las oportunidades que ponen los sueños en el contexto de la realidad.
 - Identificar las estrategias y los pasos a seguir para llevar a cabo estos sueños.
 - Crear un plan de acción. Los planes de acción identifican lo que hay que hacer, quién lo hará, cuándo sucederá la acción y cuándo se reunirán de

nuevo. Es necesario identificar los pasos a seguir que pueden ser cumplidos a corto plazo.

– *Paso 4: planificar las reuniones de seguimiento*

Poner en práctica el plan de acción. La implementación del plan puede requerir persistencia, la resolución de problemas y creatividad para llevarla a cabo. Invitar de nuevo a los miembros del equipo a reunirse periódicamente para hablar sobre las partes del plan que están funcionando y las que no. Concretar de nuevo lo que queda por hacer, quién lo hará, cuándo sucederá y cuándo volverán a reunirse.

5.4.3. Rol del facilitador/a

– El facilitador debe asegurarse de que en cada reunión de seguimiento el equipo:

- Establezca la hora, fecha y lugar de la siguiente reunión.
- Formule una lista de los participantes.
- Haga una lista de todas las actividades que ocurrieron en el pasado.
- Haga una lista de todos los obstáculos/retos que sucedieron.
- Piense en ideas y estrategias nuevas para el futuro.
- Establezca las prioridades para el siguiente periodo de tiempo (6-12 meses).
- Establezca un compromiso renovado por parte de los participantes.
- Haga una lista de cinco a diez pasos en concreto que cada persona seguirá.
- Ponga hora y fecha para la siguiente reunión.
- ¡Celebre los éxitos!

– El facilitador desarrolla la facilitación gráfica:

La facilitación gráfica nos ayuda a capturar «en vivo» la esencia de reunión... y nos permite generar espacios creativos, participativos, efectivos.

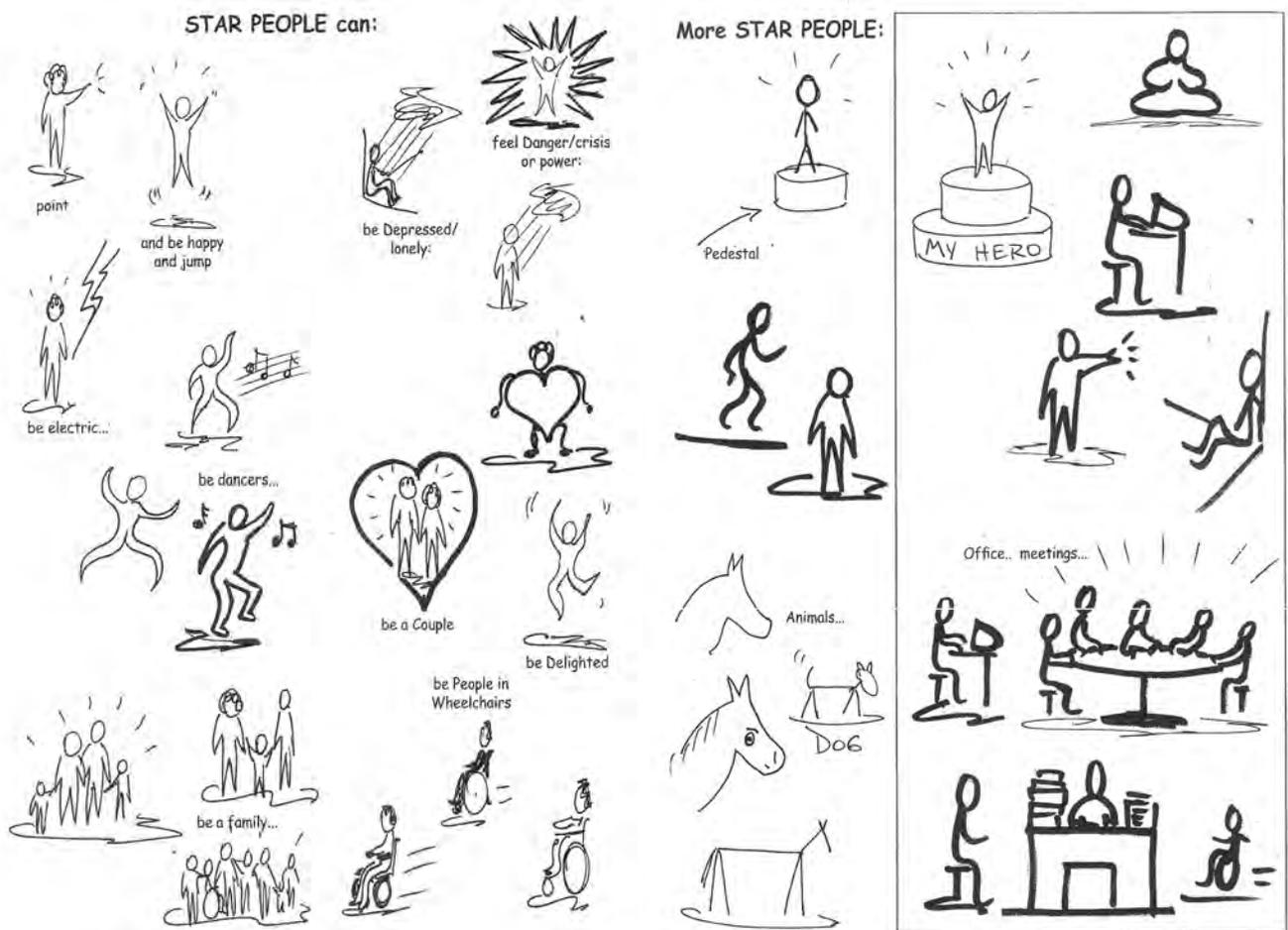


Figura 5. Iconos de ejemplo para los facilitadores gráficos. Fuente: Pearpoint (2007): *Hints for Graphic Facilitators*, Toronto: Inclusion Press

Hace visible lo que el grupo está discutiendo y se convierte en una herramienta que refleja –de manera inmediata– el proceso por el que están atravesando, y de esta manera ayuda a tener una visión compartida, sentirse escuchados, mostrar avances y llegar a acuerdos. Se generan elementos gráficos de alto impacto visual, que permiten de manera más efectiva socializar la información.

Los *soportes visuales* en papel de gran tamaño sirven para plasmar las ideas y decisiones del grupo.

No se requiere que el facilitador tenga habilidades de dibujante o ilustrador, sino ser curioso y estar abierto a practicar la escucha.

5.4.4. Estrategias para la PCP

a) MAP (*Making Action Plans*). Realizando planes de acción

Pretende construir una visión general de la vida de la persona (pasado, relaciones, sueños, miedos, puntos fuertes, apoyos requeridos). En el proceso de recogida de información participan dos facilitadores, uno que dinamiza la reunión y otro que recoge la información gráficamente. Es útil para construir historias personales, para clarificar dónde se halla una persona, en qué momento de su vida, qué es lo que quiere conseguir a corto plazo y cómo. Precisa que exista un círculo de apoyo definido que pueda apoyar a la persona para lograr conseguir sus sueños. Se usó inicialmente con niños con discapacidad para apoyar su inclusión en la escuela ordinaria, y ahora también se utiliza con personas adultas.

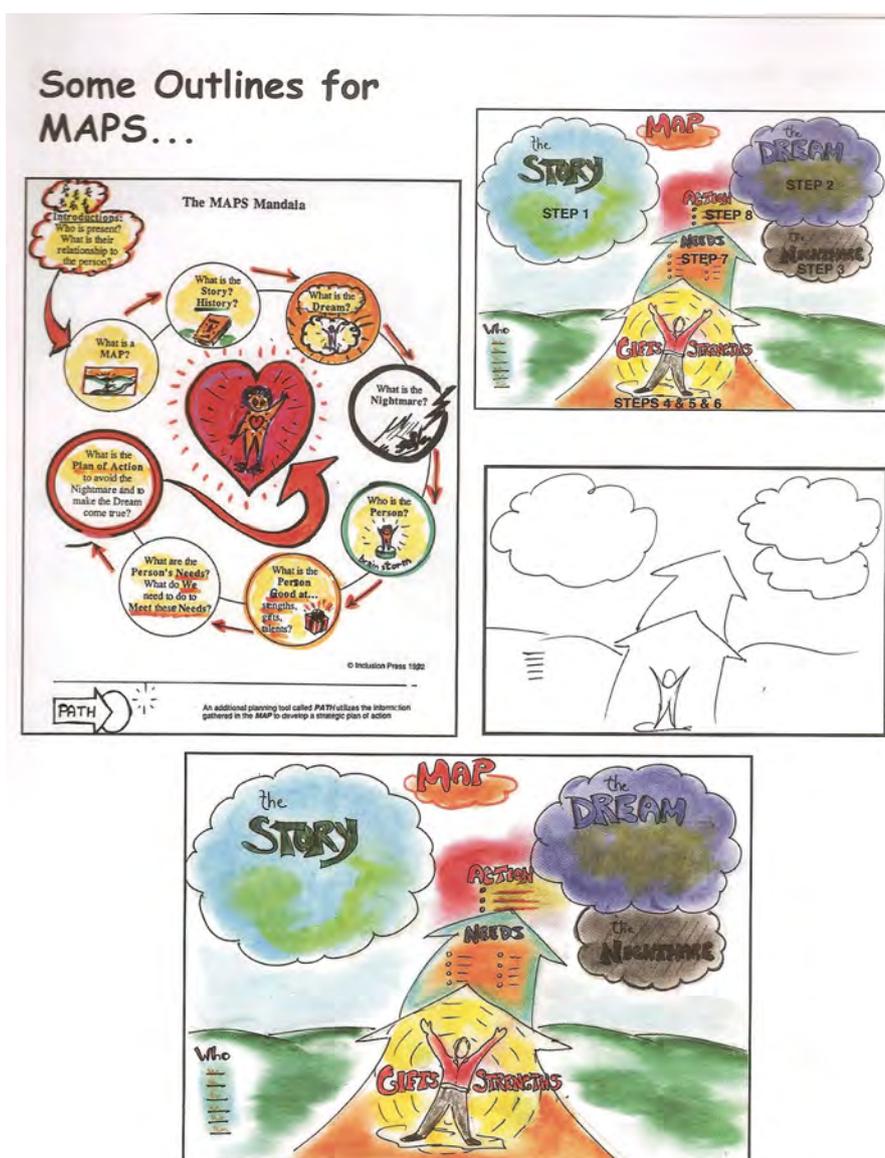


Figura 6. Ejemplo de MAPS. Fuente: O'Brien, Pearpoint y Kahn (2010): *The PATH & MAPS Handbook: Person-Centered Ways to Build Community*, Toronto: Inclusion Press

b) PATH. Planificación de futuros alternativos con esperanza

La palabra *path* significa en inglés: *camino, sendero*. Por lo tanto, la sigla PATH conlleva un significado simbólico. Es una herramienta de planificación creativa desarrollada por Jack Pearpoint, John O'Brien y Marsha Forest para establecer los pasos que pueden llevar a una persona a alcanzar el futuro deseado. Requiere la conformación de un equipo cohesionado de amigos que apoye el sueño (incluyendo a la persona con diversidad funcional, su familia, sus amigos, sus compañeros, maestros y otros profesionales). Contiene ocho pasos:

1. Tocando el sueño (*North Star*).
2. Sentir la meta.
3. Ahora.
4. Identificando las personas a escoger.
5. Maneras de crear fortaleza.
6. Acciones para los próximos meses.
7. Trabajo para el próximo mes.
8. Comprometerse a dar el primer paso.

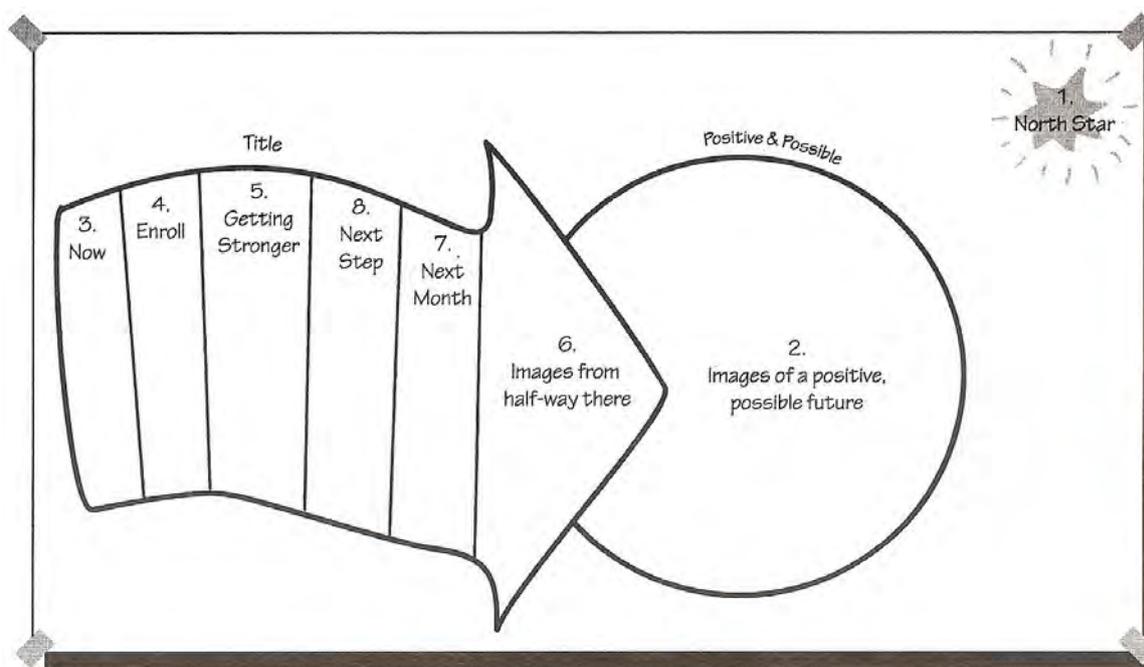


Figura 7. Pasos a seguir en el PATH. Fuente: O'Brien, Pearpoint y Kahn (2010):
The PATH & MAPS Handbook: Person-Centered Ways to Build Community,
Toronto: Inclusion Press

En la planificación de futuros alternativos con esperanza (PATH), el equipo concibe un sueño compartido para la vida de una persona que abarca los próximos 5-10 años y se basa en las fortalezas, los intereses, valores, aspiraciones y elecciones de aquella. Para hacer esto, el equipo le pregunta a la persona con diversidad funcional que escoja dónde quiere vivir y con quién; dónde quiere trabajar y con quién; cómo se involucrará en la comunidad, incluyendo amistades, ocio

y transporte. Las preferencias y elecciones de la persona se convierten en la base para definir una serie de pasos específicos para hacer realidad el sueño. Por ejemplo, se intenta dar respuesta a preguntas como: ¿qué tipo de trabajo quisiera tener la persona?; ¿quién dentro del equipo podría responsabilizarse porque la persona adquiriera experiencia en ese sentido?; ¿dónde puede aprender sobre recursos en la comunidad?; ¿quién podría ayudar en el transporte?; ¿quién podría ayudarlo a encontrar un lugar donde vivir? Como resultado, los miembros del equipo se comprometen con acciones específicas que ayuden a la persona a progresar en su camino (*path*) al futuro.

c) Círculos de soluciones

Es una herramienta breve y potente que se desarrolla en menos de media hora. Es eficaz para lograr «despegarse» de un problema en la vida o en el trabajo. Se asume y demuestra que las personas que tenemos cerca, personas de la comunidad o lugar de trabajo, tienen la capacidad de ayudar si se les pide. Esta herramienta pone todos los valores que defendemos en práctica y demuestra que «juntos podemos». Las personas que forman el círculo serán de cinco a nueve, y el procedimiento es el siguiente:



Figura 8. Pasos a seguir con los círculos de soluciones. Fuente: O'Brien, Pearpoint y Kahn (2010): *The PATH & MAPS Handbook: Person-Centered Ways to Build Community*, Toronto: Inclusion Press

- Paso uno (seis minutos). El presentador tiene seis minutos ininterrumpidos para esbozar el problema. El facilitador del proceso se ocupa de que nadie interrumpa. Una persona toma notas y todos los demás escuchan en silencio. Aunque el que expone el problema pare de hablar antes de que hayan transcurrido los seis minutos, todo el mundo se queda en silencio hasta que pase el tiempo.
- Paso dos (seis minutos). Lluvia de ideas. Todo el mundo interviene con ideas y soluciones creativas a lo que acaban de escuchar. No es momento de aclarar o hacer preguntas. No es momento de dar discursos, conferencias o consejos. Todos deben tener la oportunidad de contribuir con sus ideas. El presentador del problema escucha sin interrumpir, no puede hablar ni responder.
- Paso tres (seis minutos). Ahora el grupo mantiene un diálogo conducido por el presentador del problema. Es hora de explorar y clarificar el problema. Hay que centrarse en los aspectos positivos y no en lo que no se puede hacer.
- Paso cuatro (seis minutos). Volver al primer paso. La persona y el grupo deciden la solución que es factible desarrollar dentro de los próximos tres días. Es fundamental que un primer paso se inicie en 24 horas. La investigación muestra que a menos que un primer paso se dé de inmediato, la gente no sale de sus rutinas. Un voluntario llama por teléfono o visita a la persona dentro de los tres días y comprueba si se ha dado el primer paso.

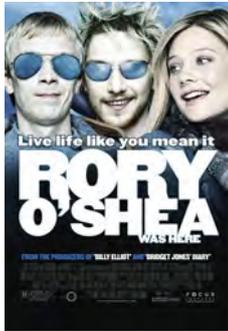
d) Círculo de amigos

Un círculo de amigos es un círculo de ayuda que se forma en torno a una persona. Su objetivo es ayudarla a integrarse en la escuela, la comunidad o el lugar de trabajo y, por tanto, se considera una «herramienta de inclusión». La persona invita a quien lo desee a que forme parte del círculo, basándose en quienes lo apoyan en su vida. Para una persona con habilidades de comunicación limitadas, aquellos que son más cercanos a la persona (los padres, por ejemplo) pueden decidir quiénes son las personas invitadas. Con frecuencia, los círculos de amigos comienzan con motivo de un proceso de planificación centrado en la persona, MAPS o PATH. Después, el plan de acción es ejecutado por los miembros del círculo. Pueden o no incluir a profesionales, dependiendo de que la persona sienta que estos forman parte de su red de apoyo.

5.5. Prácticas

Práctica 1

Cine fórum: *Bailo por dentro*

TÍTULO ORIGINAL	<i>Rory O'Shea Was Here (Inside I'm Dancing)</i>
	
AÑO	2005
DURACIÓN	100 min.
PAÍS	Reino Unido
DIRECTOR	Damien O'Donnell
GUIÓN	Jeffrey Caine
REPARTO	James McAvoy, Steven Robertson, Romola Garai, Brenda Fricker
PRODUCTORA	Coproducción Gran Bretaña - Irlanda - Francia
GÉNERO	Drama Discapacidad
SINOPSIS	Michael Connolly (Steven Robertson), a sus 24 años, vive en la Carrigmore Home, una institución para discapacitados localizada en Dublín. Su parálisis cerebral le obliga a usar una silla de ruedas, pues sufre una diplejía. La llegada al centro de Rory O'Shea (James McAvoy), un chico de su edad, le cambia la vida. Rory sufre una distrofia muscular de Duchenne que solo le permite mover los dedos de su mano derecha. Le entiende cuando habla. Le convence para ir a vivir a un apartamento y llevar una vida independiente y plena, con la asistente personal Siobhan (Romola Garai).

Antes del visionado

- ¿Qué imagen tiene la sociedad acerca de las personas con diversidad funcional?
- Recuerda una experiencia de convivencia con alguna persona con movilidad reducida.

Sobre la película

- Define a Michael y a Rory.
- ¿Qué les proporciona a Rory y a Michael la residencia Carrigmore?

- ¿Qué motivos tienen para salir de la residencia?
- Comenta el papel/actitud de los siguientes personajes: padre de Michael, padre de Rory, la asistente personal Siobhan.
- ¿Por qué Siobhan decide marcharse?
- Evoca escenas que representen para ti: la emoción más intensa, la más humorística, la que más te ha impactado...
- Si has visto la película *Intocable* (Francia, 2011), de Olivier Nakache, ¿qué crees que tienen en común?

Para reflexionar...

- ¿Qué imagen transmite la película sobre la discapacidad?
- ¿La película contribuye a la reproducción o a la destrucción de los estereotipos sobre la discapacidad? ¿Por qué?
- ¿Qué opinas del rol de los asistentes personales?
- ¿Qué contenidos de la asignatura Educación inclusiva están relacionados con la película? Realiza una breve disertación reflexiva (veinte líneas).

Práctica 2

Estudio de caso «El círculo de amigos de Pau»

Introducción:

Una madre muestra cómo el círculo de amigos de su hijo ha formado una comunidad que no solo apoya a Pau, que es sordociego, a llevar una vida rica y satisfactoria, sino que también ha tenido un efecto recíproco en aquellos que pertenecen al círculo. Pau incluyó en su círculo a trabajadores sociales especializados en discapacidades y también a profesionales de la ONCE.

Habla la madre:

El círculo de amigos de Pau (mi hijo) incluye, en su mayoría, a sus amigos de la escuela, aunque la especialista en sordoceguera asiste y ayuda en la facilitación (ha proporcionado simulaciones de sordoceguera, ayudado a los niños a idear signos de nombres para Pau, etc.) y el maestro tutor también ha asistido este año.

El círculo de Pau posee alrededor de dieciocho estudiantes miembros, mitad niños, mitad niñas. Con los años, ellos se han identificado a sí mismos como los chicos que realmente conectan con Pau y que se preocupan por él en un ambiente inclusivo

(curso 6.º de Primaria). Aunque no hay mucha retroalimentación social de parte de Pau hacia estos niños, ellos realmente se interesan por él y han permanecido a su lado durante mucho tiempo. La mayoría son miembros desde primero. En cada reunión, dedicamos cierto tiempo a la planificación, comemos algo, interactuamos y nos divertimos. Hasta ahora, el círculo se ha centrado en la interacción social de Pau. Este año nos estamos centrando más en la transición al centro de secundaria que en otra cosa (existe solo un instituto de secundaria en el pueblo). Los niños han decidido acudir a todos los sextos cursos de las cuatro escuelas del sector y hablar sobre Pau y su círculo de amigos. Después, cuando Pau comience a integrarse en secundaria (que es lo que más deseamos), será más probable que no lo «señalen como el raro», como sucedería si no supieran nada de él, ya que se habrá facilitado la comprensión y el acercamiento. Las actividades que hemos realizado en el último par de años han sido las siguientes:

- *Fiesta de Halloween*: cada niño/a trae bocadillos, objetos decorativos y juegos a los que Pau pueda acceder (normalmente hacen cosas muy bien preparadas) y algo para la casa embrujada (¡yo no tengo que preparar nada!). Llegan disfrazados y lo pasan muy bien. Este año, después de la simulación de sordoceguera, decidieron hacer la casa embrujada en la oscuridad para ver cómo sería para una persona ciega.
- *Fiesta de cumpleaños*: cada año en el mismo lugar, la piscina local. Un año intentaron hacerla en el gimnasio, pero Pau lo odiaba, y como sabían que la natación es su actividad favorita, para su cumpleaños la piscina fue el mejor lugar de celebración. El año pasado, para su cumpleaños, hicieron un colector con todas sus fotografías (caras) digitalizadas sobre él. Lo decoraron con pintura táctil, etc. Fue precioso.
- *Playa con objetos hinchables en verano*: a Pau le encanta; todos los compañeros traen colchonetas o barcas hinchables y él se sienta en mitad de la barca con otro compañero sentado detrás de él y toca el agua con los dedos. Ni siquiera tengo que estar yo en su barca, ¡lo cual es mucho más divertido para mí!
- *Exhibición de talentos en la escuela*: un año el círculo hizo una representación de «los hombres de negro», todos vestidos elegantemente con corbatas y gafas, y Pau fue «el alienígena», porque aún estaba usando una silla de ruedas. Los compañeros le hicieron, con la participación de él, una cabeza de alienígena de papel maché para montarla sobre su silla de ruedas, y le instalamos un interruptor para que él encendiera las luces de los ojos. Fue un baile muy entretenido. El año pasado representaron «Tarzán en el campamento». Se vistieron de gorilas y bailaron. Pau y algunos otros hacían la percusión, golpeando con cucharas de madera durante la presentación.

Cada año, el círculo es facilitado por una estudiante en prácticas voluntaria de la universidad. Funciona muy bien porque yo solo apporto recursos y tengo mucho menos trabajo. Ella trae bocadillos, materiales, etc., y yo simplemente se los pago.

Lo ideal sería que el círculo fuera facilitado durante la temporada escolar por un maestro y se pudiera incluir a toda la clase de Pau. Sería diferente, pero serviría para generar más ideas sobre cómo abordar las clases.

El círculo evoluciona en cuanto a sus miembros y continuará haciéndolo; algunos lo abandonan, pero la mayoría permanece. Cuando pase a la secundaria, esperamos que más personas se identifiquen en el círculo cuando conozcan a Pau. Esperamos que el círculo continúe durante toda su vida, aunque es difícil, a medida que los niños están más ocupados con los deportes y los adultos con los estudios, trabajos, familias... Cambiará, pero confiamos en que siempre esté ahí para intervenir en tiempo de crisis, ¡incluso a través de listas de correo electrónico! Mi objetivo fundamental es que Pau tenga un círculo de apoyo al alcance para asumir decisiones que le afecten si algo nos sucede a su padre o a mí. Sería como un «comité» con sus mejores intereses, sueños y deseos. Cada día te encuentras con acciones que te hacen pensar que todo vale la pena y que te dan fuerzas a continuar y a dar visibilidad a esta forma de vida. Por ejemplo, hubo una vez que una niña del colegio quería ser la representante de estudiantes del centro y en la ficha para su candidatura escribió las principales actividades que realizaba en su tiempo libre; fueron las siguientes: «Actividades en las que participo: 1. Círculo de amigos de Pau, 2. Grupo de danza de la escuela, 3. Asociación cultural» (en ese orden –¡me emocioné!).

Este año, nuestro tema central es dar a conocer al círculo la recaudación de fondos. Los niños (alrededor de ocho de ellos) van a intentar reunir suficiente dinero para poder asistir a un congreso de educación inclusiva. Los he invitado a ayudarme a presentar el círculo de amigos. ¡Ya lo han hecho en varios foros y hacen un estupendo trabajo! Ellos son los protagonistas junto a Pau, y quién mejor que ellos para explicarlo. Espero que puedan reunir suficientes fondos, porque deseo que mucha gente los conozca. Sus padres siempre dicen lo positivo que ha sido para ellos para su formación personal, su sensibilidad ante las diferencias, la solidaridad y la capacidad de pensar y planificar para conseguir algo. También se transforma en un círculo de apoyo social para todos ellos; cada vez menos para Pau, y cada vez más para el grupo entero –¡todos se apoyan mutuamente!

En una reciente entrevista para un vídeo sobre el círculo, le preguntaron a la fundadora por qué pensaba que el círculo era importante. Contuve la respiración, esperando qué diría. Su respuesta me dejó atónita. Dijo: «El círculo es importante porque ayudamos a asegurar que Pau participe y sea incluido en todo. Esto es importante, porque si no estaría solo con maestros todo el día, y ¿quién querría estar solo con maestros el día entero? ¡Eso no es divertido!». Me encantó esa respuesta, porque, en primer lugar, muestra que ¡ve a Pau como un niño!

Por último, estos niños crecerán y serán trabajadores, legisladores, educadores, etc. Esta experiencia vital la llevarán consigo toda su vida. Crecerán para ser los empleadores de Pau, personas de apoyo y amigos de otras personas discapacitadas. Y Pau tendrá un grupo de gente comprometida en asegurar que él tenga una vida plena y no simplemente una vida «integrada»; no solo una vida libre de dolores, abusos, negligencias y segregación, sino una vida «envidiable».

Práctica 3

Practicando la PCP con PATHS

(Adaptado del taller de María Pallisera (2012) en la UJI)

Objetivos:

Acercarnos a la metodología de elaboración de un PATH mediante un *role-playing* través de la construcción de todas sus fases, poniéndonos en el lugar del protagonista o de personas cercanas que participan.

Metodología:

En grupos de ocho personas, cada uno desempeña un rol a partir del personaje asignado, incluido el de facilitador oral y el de facilitador gráfico. Aparte de la información dada, se puede terminar de construir cada personaje.

Consultar la figura 7 del tema 5 y dibujar el esquema del PATH según O'Brien, Pearpoint y Kahn (2010) en el papel continuo. La construcción de un PATH es un proceso creativo... por tanto, hay que dejarse llevar...

Caso 1: Marisa

Marisa tiene 30 años. Está trabajando en un programa de inserción en una residencia de la tercera edad. Después de un largo período de conflictos con la familia, abandonó el hogar familiar para ir a vivir, hace tres años, a un piso tutelado. Actualmente solo mantiene contacto con su tía Dolores y su prima Lola, con quien siempre ha tenido muy buena relación. Tienen aproximadamente la misma edad, y aunque Lola tiene su grupo de amigos, salen juntas a veces. Marisa se lleva muy bien con Encarni, otra chica que vive también en el piso.

Marisa está muy aburrida del trabajo en la residencia, le parece muy rutinario. También quiere irse a vivir sola o con alguna compañera, pero en un piso más pequeño donde pudiera disfrutar de más independencia. Durante todo el tiempo que ha trabajado en la residencia ha establecido relaciones con personal sanitario (auxiliares, enfermeras...) y le parece que le gustaría trabajar en este ámbito.

Pedro, el encargado, piensa que Marisa es una buena trabajadora. Ella tiene una red personal potente, por lo que se decide elaborar un PATH para ayudarla a establecer su proyecto de futuro y conseguirlo. Después de hablar con ella, elige a las siguientes personas para su círculo de apoyo y se reúnen para elaborar el PATH: Marisa, su prima Lola, Pedro, Isabel, Luis y Mónica, una auxiliar de enfermería con quien suele tomar café un par de veces por semana.

Personas que se reúnen	Algunas informaciones para «construir» el personaje
Marisa	<ul style="list-style-type: none"> - Quiere cambiar de trabajo. - Le gustaría trabajar en el ámbito sanitario. - Quiere vivir con mayor independencia.
Lola	<ul style="list-style-type: none"> - Prima de Marisa. - Tiene 32 años. - Tiene buena relación con Marisa, salen juntas con cierta frecuencia, le tiene mucho aprecio.
Encarni	<ul style="list-style-type: none"> - Amiga de Marisa. - Vive con ella en el piso tutelado.
Pedro	<ul style="list-style-type: none"> - Encargado de Marisa. - La conoce muy bien porque ha trabajado con ella desde hace más de diez años, cuando estaba en el centro especial. - Confía en sus posibilidades para desarrollar otro trabajo.
Luis	<ul style="list-style-type: none"> - Educador del piso tutelado donde vive Marisa. - Conoce bien a Marisa y sabe qué potencialidades tiene para vivir con mayor independencia, así como aquello que haría falta potenciar para conseguir este objetivo.
Mónica	<ul style="list-style-type: none"> - Asistente sanitaria que conoce a Marisa. - Un par de veces por semana almuerzan juntas. - A través de ella, Marisa ha conocido las diferentes tareas que hace.
Facilitador 1	
Facilitador 2 (gráfico)	

Caso 2. Santi

Santi es un joven con síndrome de Down de 18 años. Estuvo escolarizado en el CEIP de su pueblo durante la primaria. A los 14 años pasó al instituto. Los últimos cursos ha compartido el aula ordinaria con el aula de PT del instituto y ahora asiste a un PCPI de mantenimiento. Está finalizando el curso y se prevé que el año que viene ya no vuelva al instituto. Santi tiene una red personal potente, y el psicopedagogo del instituto propone elaborar un PATH para ayudarle a establecer su proyecto de futuro y conseguirlo. Después de hablar con Santi, se convoca a una reunión a las siguientes personas: Santi, su hermana Laia, su madre Martina, Laura (del IES), Miguel (amigo de Santi y de sus padres), Lorenzo (amigo). Todos ellos, junto con las dos personas que actuarán como facilitadoras, se reúnen para establecer el PATH.

Personas que se reúnen	Algunas informaciones para «construir» el personaje
Santi	<ul style="list-style-type: none"> • Quisiera encontrar trabajo. No sabe exactamente de qué, pero tiene claro que quiere trabajar. • Le gusta mucho estar al aire libre, hacer caminatas y excursiones. • Tenía muchos amigos en primaria. En secundaria solo ha mantenido unos cuantos. Se relaciona mucho con Miguel, y le hace encargos los fines de semana. Su amigo de siempre es Lorenzo. • Quiere hacer como su hermana, que está estudiando en Valencia y comparte piso con unas compañeras.
Laia	<ul style="list-style-type: none"> • Hermana mayor de Santi. Tiene 23 años. Está muy unida a su hermano. • A pesar de vivir fuera de casa, cada fin de semana va a casa de los padres y sale bastante con él, a dar una vuelta con sus amigos de Castellón. • Está estudiando fisioterapia.
Miquel	<ul style="list-style-type: none"> • Miquel tiene 40 años y una empresa de reprografía. Conoce a Santi de toda la vida y los sábados por la mañana está con Santi y le envía a comprar y a hacer recados y encargos de la empresa. • Tiene una vinculación importante con Santi.
Laura	<ul style="list-style-type: none"> • Laura es la psicopedagoga del IES donde está actualmente escolarizado Santi. • Ha tenido un papel importante en la integración de Santi en el IES. Como trabaja temas de orientación, conoce bien los recursos formativos del entorno. Siempre ha insistido en que Santi podría hacer una formación específica que le facilitara una salida laboral.
Lorenzo	<ul style="list-style-type: none"> • Amigo de Santi desde la infancia. Fueron a la escuela juntos y luego se continuaron viendo en el instituto. Su padre es Miquel, lo que ha facilitado los encuentros entre ellos algunos fines de semana. Lorenzo aprecia a Martí y queda a veces con él y su hermana. • Está estudiando primero de ADEM en la universidad.
Martina	<ul style="list-style-type: none"> • Martina, la madre, potencia a su hijo, pero sabe que la transición desde el instituto a una alternativa formativa o laboral no será fácil. Desde casa, tanto ella como el padre están dispuestos a hacer los esfuerzos necesarios para ayudarle a construir su futuro.
Facilitador 1	
Facilitador 2 (gráfico)	

5.6. Referencias bibliográficas

- ARNAU, S. y M. TOBOSO (2009): «La “IN-dependencia”: un nuevo derecho de ciudadanía: Una cuestión de derechos humanos». En E. CASABAN (ed.): *XVII Congrés Valencià de Filosofia*. Valencia: Universitat de Valencia y Universitat Jaume I, pp. 149-162.
- BRADLEY, A. (2004): *Positive Approaches to Person Centred Planning*. Glasgow: BILD.
- O'BRIEN, J., J. PEARPOINT y L. KAHN (2010): *The PATH & MAPS Handbook. Person-Centered Ways to Build Community*. Toronto: Inclusion Press.
- PALACIOS, A. y J. ROMAÑACH (2006): «El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional». *Diversitas*, AIES. <http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/9899/1/diversidad.pdf>
- (2008): «El modelo de la diversidad: Una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad)». *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, vol. 2 (2), pp. 37-47. Disponible en web: <http://www.intersticios.es/article/view/2712>
- PALLISERA, M. (2011): «La planificación centrada en la persona (PCP): Una vía para la construcción de proyectos personalizados con personas con discapacidad intelectual». *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 56 (3), pp. 1-12.
- PEARPOINT, J. (2007): *Hints for Graphic Facilitators*. Toronto: Inclusion Press.
- ROMAÑACH, J. y M. LOBATO (2005): «Diversidad funcional, nuevo término para luchar por la dignidad en la diversidad del ser humano». Foro de Vida Independiente.

5.7. Para saber más...

- Foro de Vida Independiente y Divertad.
<http://www.forovidaindependiente.org>
- Vídeo: entrevista a Javier Romañach (Foro de Vida Independiente).
<http://www.youtube.com/watch?v=yTGQq5GIFgw>
- *Planificación centrada en la persona*. Cuadernos de buenas prácticas FEAPS.
http://www.feaps.org/biblioteca/libros/documentos/planificacion_persona.pdf
- *Miradas de apoyo* es un portal que da soporte a los grupos de apoyo centrados en la persona.
www.miradasdeapoyo.org
- Video: testimonio del facilitador del grupo de apoyo de David
<https://www.miradasdeapoyo.org/acierta/loggined.do?jsessionid=9479966F87F17819CA8781C6F6AB5177#>