

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Estrategias y prácticas en las aulas inclusivas



This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Estrategias y prácticas en las aulas inclusivas

Este paquete de formación "Estrategias y prácticas en las aulas inclusivas" presenta las siguientes partes:

1. Consideraciones generales sobre las estrategias y prácticas en las aulas inclusivas
2. Propuestas de estrategias y prácticas en las aulas inclusivas
 - 2.1. Factores de éxito para las prácticas educativas inclusivas
 - 2.2. Estrategias orientadas al desarrollo de competencias sociales y relacionales
 - 2.3. Estrategias orientadas a la gestión de las actividades de aprendizaje y los grupos de trabajo de las aulas inclusivas
 - 2.4. Prácticas educativas relacionadas con la cultura de la escuela inclusiva
 - 2.5. Colaboración e inclusión en línea
3. Referencias

1. Consideraciones generales sobre las estrategias y prácticas en las aulas inclusivas

La escuela inclusiva es un tipo de comunidad educativa las prácticas de la que responden a la diversidad de sus alumnos, teniendo en cuenta las necesidades emocionales, académicas y sociales del centro.

Todo centro que desee seguir una política de educación inclusiva debe desarrollar una serie de directrices, prácticas y culturas que potencien la diferencia y la contribución activa de cada alumno / a para construir un conocimiento compartido, buscando y así obteniendo, sin discriminación, la calidad académica y el contexto socio-cultural de todo el alumnado.

Aunque el concepto de inclusión se ha difundido rápidamente como un principio organizativo subyacente del sistema educativo de muchos países, en la mayoría de países europeos aún se produce una contradicción entre la ley y la práctica en los centros o en las aulas. Tanto la ley como el discurso del profesorado rápidamente se convirtieron en "inclusivos", pero las prácticas en los centros no siempre son coherentes con esos discursos (Rodrigues, 2006). Sin embargo, los datos presentados por la Agencia Europea

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

para el Desarrollo de la Educación Especial (2003) animan a concluir que las aulas inclusivas existen efectivamente en los países europeos.

La educación inclusiva sólo se lleva a cabo si se introducen aula estrategias y prácticas diferentes de las utilizadas tradicionalmente (Sancho, 2005). Este hecho depende ampliamente de la actitud, el conocimiento, la competencia y las competencias del profesorado la hora de innovar y de crear contextos de aprendizaje que satisfagan las necesidades y el potencial del alumnado.

Crear un aula inclusiva es un reto. Los profesores / as deben crear entornos de aprendizaje que valoren la creatividad, el potencial individual, las interacciones sociales, el trabajo cooperativo, la experimentación y la innovación. Además, resulta esencial el apoyo que el profesorado recibe, a varios niveles, tanto desde dentro como desde fuera del centro.

Es importante destacar que la actitud de los profesores / as es un elemento crucial para el éxito del aula inclusiva. Las actitudes positivas del profesorado hacia la inclusión se reflejan en su comportamiento aula inclusiva (Leatherman y Niemeyer, 2005).

Una perspectiva de inclusión desplaza la atención del alumno / a individual en el contexto (Moens et al., 2007). Una inclusión de calidad no se determina sólo mediante la ubicación del alumno, sino que más bien se basa en crear un entorno que apoye a todos los alumnos y los incluya-una comunidad inclusiva que da apoyo al comportamiento positivo de todo el alumnado. Para alcanzar este objetivo, las prácticas deben fomentar la pertenencia, facilitando la amistad y la colaboración (Soodak, 2003).

Si basamos nuestra descripción de prácticas inclusivas en los criterios proporcionados por la "Plataforma Ciudadana para una Escuela Inclusiva", (2006) podemos afirmar que las buenas prácticas son aquellas que:

- a. Incluyen todo el alumnado.
- b. Fomentan una cultura de escuela inclusiva.
- c. Llevan a cabo un trabajo cooperativo eficaz entre los agentes educativos.
- d. Utilizan diversos recursos y estrategias educativas diferenciadas.
- e. Tienen un modelo organizativo flexible.
- f. Disponen de una programación específica y sistemática.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

- g. Conducen una evaluación sistemática del progreso del alumno / a en diversas áreas (cognitiva, emocional, social, relacional, etc.) Y proponen medidas para superar las dificultades.
- h. Fomentan las actividades extracurriculares.
- i. Valoran la colaboración con la comunidad.

Para evaluar la utilidad de estas prácticas y estrategias inclusivas, proponemos tener en cuenta diversos criterios como:

- a. La cantidad y la calidad del aprendizaje del alumnado considerando su educación global (no sólo las capacidades cognitivas, sino también los conocimientos culturales, las capacidades sociales y relacionales, el desarrollo moral, el desarrollo de la autonomía y del autoconcepto, el desarrollo de la ciudadanía, etc.).
- b. La sociabilidad y la participación del alumnado en el contexto del aula, en particular, así como el centro, en general.
- c. La motivación de los alumnos hacia el aprendizaje activo.
- d. El nivel de satisfacción de todas las personas que participan en las prácticas educativas.
- e. La oportunidad de aplicar y trasladar esta experiencia a situaciones nuevas.

Es esencial que esta evaluación de prácticas docentes y de estrategias educativas deriven de la participación activa de todos los actores responsables del proceso educativo (el profesorado, otros especialistas educativos, el alumnado y las familias).

Cada centro adapta estos criterios en función del contexto educativo específico. El ofrecimiento de diversas experiencias y de buenas prácticas ayuda a los profesores / as a aplicar la inclusión en su propio contexto. La metodología de acción-investigación (cf. Riel, 2007) es una manera importante de potenciar el éxito de la educación inclusiva.

El proyecto IRIS destaca la importancia de la acción-investigación fomentando mejoras contextualizadas. Esta metodología alcanza los objetivos de comprensión, mejora y reforma de las prácticas, lo que supone también una planificación cuidadosa, una recopilación de datos más rigurosa y una autorreflexión sistemática.

Estamos de acuerdo con Isabel Sanchís (2005) cuando presenta los siguientes beneficios

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

de la acción-investigación en la educación inclusiva:

- a. La intervención activa del grupo en cuestión en el análisis crítico, la reflexión y la toma de decisiones sobre los cambios que hay que fomentar, lo que da una calidad mayor en el proceso y una eficacia más elevada al producto.
- b. La relevancia de los contextos de la vida real desde una perspectiva ecológica.
- c. La importancia de la autorreflexión-el profesor / a supervisa continuamente la operación, recogiendo y analizando la información utilizada en la presa de decisiones y la intervención educativa.
- d. Una práctica docente más informada, más sistemática, coherente y precisa.
- e. El profesor / a produce conocimiento contextualizado que utilizará para solucionar los problemas del día a día consiguiendo una mayor autonomía (sin ya depender del conocimiento producido por los otros).
- f. El proceso que proporciona una capacidad superior para entender el proceso de enseñanza y de aprendizaje, dando respuestas puntuales y relevantes ajustadas a la realidad.

Basado en el análisis de la literatura, el proyecto IRIS define o subraya un conjunto de prácticas y de estrategias que pueden ser referencias eficaces. Sin embargo, siempre es importante recordar que cada sugerencia puede servir como elemento de reflexión y debe considerarse como adaptar dentro de las características específicas del contexto educativo donde se empleará.

2. Propuestas de estrategias y prácticas en las aulas inclusivas

Hemos buscado artículos de investigación sobre estrategias y prácticas docentes para una clase inclusiva. Mediante la literatura encuentro ha sido posible identificar ciertos principios o directrices que deben estar presentes en cualquier metodología docente enmarcada en el principio de la educación inclusiva, y hemos señalado algunas estrategias que, en determinados contextos, han producido resultados interesantes para la educación inclusiva. A continuación, presentamos los resultados de los estudios que nos han parecido más relevantes para el logro de esta tarea.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

2.1. Factores de éxito para las prácticas educativas inclusivas

Teniendo en cuenta el informe de la Agencia Europea para el Desarrollo en la Educación Especial (2003) producido sobre la base de numerosas investigaciones, se pueden identificar los siguientes grupos de factores como determinantes de prácticas inclusivas:

- a. Enseñanza cooperativa
- b. Aprendizaje cooperativo
- c. Resolución de problemas colaborativa
- d. Agrupaciones heterogéneas
- e. Enseñanza eficaz

Describan y analizamos cada uno de estos factores.

a. La enseñanza cooperativa, también conocido como coeducación, es un factor de éxito esencial para que los profesores/as necesitan el apoyo de una serie de compañeros y de profesionales de dentro y fuera del centro, y también ser capaces de cooperar en ellas.

La coeducación se interpreta normalmente como dos profesionales de la educación que trabajan juntos para dar servicio a un grupo de alumnos heterogéneos y compartir responsabilidades para determinados objetivos (p. ej. Cook y Friend, 1995; Friend y Resing, 1993) .

Wood (2009:17) describe el coensenyament de la siguiente manera: "El coensenyament es como tener dos cocineros en una cocina, cada uno de ellos midiendo, observando, adaptando, compartiendo ideas, haciendo turnos y, a veces, trabajando individualmente". Los equipos más comunes de educadores que se comprometen a relaciones de coensenyament son educadores generales y especiales, un paraprofesional y un educador especial o general, dos profesores de educación general, logopedas y un educador especial o general, un trabajador / a social y un educador especial o general, otro personal de apoyo y un educador especial o general y profesores especializados (música, arte, informática, lenguas extranjeras, etc.) y un educador especial o general (Diek, 2009).

Wood (2009:19) presenta ocho componentes del coensenyament que contribuyen a un entorno de aprendizaje satisfactorio y colaborativo. Todos los componentes se encuentran desarrollados en tres etapas: de la etapa inicial a una etapa de compromiso

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

para terminar en la etapa colaborativa. Los atributos de cada componente de la etapa colaborativa (la etapa ideal para el éxito del coensenyament) son los siguientes:

1. La comunicación interpersonal: entre los educadores / as se utiliza más la comunicación no-verbal.
2. La organización física: el profesorado y los profesionales de la educación comparten el espacio y el material y hacen más lecciones con todo el grupo.
3. Familiaridad con el currículum: ambos educadores / as aprecian las competencias que aportan al contenido.
4. Objetivos y modificaciones del currículum: ambos educadores / as empiezan a ver la "gran idea" de conceptos enseñados.
5. Planificación didáctica: una planificación continua dentro y fuera del aula empieza a transpirar.
6. Presentación didáctica: ambos profesores / as presentan las instrucciones didácticas y estructuran las actividades de aprendizaje.
7. Gestión del aula: ambos educadores / as participan en el desarrollo y la implementación de normas y de rutinas de la clase.
8. Evaluación: ambos profesores / as exploran una variedad de planes de evaluación.

El trabajo cooperativo entre los profesionales es crucial en la planificación de las estrategias mejores para afrontar la diversidad. También es fundamental que cada profesor / a desarrolle una flexibilidad, la capacidad de adaptar sus métodos docentes y buscar estrategias alternativas.

b. El aprendizaje cooperativo, también conocido como tutoría de grupo ("peer tutoring"), es una estrategia eficaz en las áreas cognitiva y socio-emocional de aprendizaje y desarrollo del alumnado.

Ciertas investigaciones (p. ej. Bond y Castagnera, 2006; EADSNE, 2003; Terpstra y Tamura, 2008) destacan que el aprendizaje cooperativo tiene muchas potencialidades educativas, como la motivación a aprender, el compromiso en las tareas de aprendizaje, la atención, la actuación en la resolución de problemas, la satisfacción con el centro, la autoestima, las atribuciones causales para lograr el éxito basadas en el esfuerzo y el compromiso, las relaciones sociales, las actitudes hacia la diferencia y un sentido del

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

grupo / comunidad.

Los alumnos que se ayudan los unos a los otros especialmente en un sistema de agrupación de alumnos flexible y bien considerado se benefician del hecho de aprender juntos.

c. La resolución de problemas colaborativa es otra estrategia relevante especialmente en cuanto a los problemas de comportamiento. Se ha demostrado que el establecimiento de unas normas claras en clase junto con una serie de límites, con el acuerdo de todo el alumnado es un método eficaz (EADSNE, 2003). Los profesores / as deben desarrollar habilidades relacionales que les permitan negociar y crear las condiciones para la definición participativa de normas acordadas entre todos y todas.

El modelo de resolución colaborativa de problemas propuesto por Windle y Warren (2009) contiene los siguientes pasos:

- Compartir perspectivas (mediante las habilidades comunicativas para entender la percepción de la situación por parte de los otros, sus necesidades y deseos).
- Definir los temas (clarificar los temas objeto de discusión).
- Identificar los intereses (ir más allá de las posiciones o soluciones expuestas para intuir lo que las partes realmente necesitan para estar satisfechas para llegar a un acuerdo y buscar una base común entre todas las partes).
- Generar opciones (hacer una lluvia de ideas y generarlas, observando el problema desde todos los ángulos y considerar tantas ideas diferentes como sea posible).
- Desarrollar un estándar justo o criterios objetivos para decidir (utilizando criterios acordados previamente, combinando y reduciendo las opciones y creando acuerdos para un beneficio mutuo).

d. El agrupamiento heterogéneo y un planteamiento pedagógico basados en la diferenciación son necesarios para gestionar y aprovechar la diversidad en el aula.

Los objetivos designados, las rutas de aprendizaje alternativas, una didáctica flexible y la abundancia de formas homogéneas de agrupar mejoran la educación inclusiva (EADSNE, 2003).

La heterogeneidad se puede considerar en términos de diversos criterios, según los objetivos educativos que haya que alcanzar: el género, la raza, la edad, el grupo social,

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

el rendimiento escolar, las capacidades relacionales, la personalidad, la motivación o la actitud hacia estos temas, etc.

No queremos señalar que la heterogeneidad sea siempre la mejor opción, pero sí que la diversidad es esencial para crear una comunidad inclusiva. Los alumnos deberían tener la oportunidad de aprender a vivir en comunidad, y fomentar el sentido de pertenencia, de amistad, de solidaridad y de cooperación.

e. La enseñanza eficaz basada en la evaluación y la programación, expectativas elevadas, una enseñanza directa y la reacción. Con una supervisión sistemática, evaluación, programación y evaluación del trabajo, todos los alumnos mejoran.

El currículum se puede adaptar a las necesidades individuales y se puede introducir apoyo adicional adecuadamente a través del PEI que encaje en el currículum normal.

2.2. Estrategias orientadas al desarrollo de competencias sociales y relacionales

La investigación ha demostrado que la unificación de alumnos con necesidades educativas especiales en un entorno educativo general no da como resultado de forma automática el aumento de las interacciones sociales entre los niños y niñas con y sin una educación especial (Terpstra y Tamura, 2008). Añadir o incorporar un programa de competencias sociales o estrategias de interacción social en un programa inclusivo es esencial para el éxito del programa inclusivo. Mediante estos programas, los niños y las niñas aprenden a interactuar con el resto, a emplear competencias sociales específicas en la vida diaria, controlar el comportamiento y apoyar a los compañeros / as. Todas estas competencias se pueden usar tanto al centro como a la comunidad.

Terpstra y Tamura (2008) presentan varias estrategias para facilitar el desarrollo de las competencias sociales. En primer lugar, el profesor / a debe considerar varios temas antes de intervenir (las características de población del alumnado, las oportunidades que los niños y las niñas tendrán que utilizar la estrategia que se ha introducido, las áreas de competencia social y de interacción social que hay que tener en cuenta, el formato que el programa debería tener). Las estrategias que se proponen son las siguientes:

a. Formación en sensibilidad a los compañeros/es- La formación debería consistir en una lista identificada de comportamientos o de competencias objetivo y una discusión general con los niños y las niñas sobre las diferencias. Permitirles identificar algunas de las diferencias aula y tener una discusión abierta a raíz de sus observaciones.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

b. La enseñanza de estrategias específicas en los companys/es- Las habilidades que se enseñan a los niños ya las niñas con NEE van más allá de los temas de sensibilidad e incluyen la persistencia de iniciaciones, el reconocimiento de iniciación y de respuestas en diversos estilos comunicativos, los comentarios, el apoyo natural para el comportamiento aula, y otras habilidades que pueden ser apropiadas para un grupo concreto de niños y niñas.

c. El juego de las manteles individuales ("the placement game"). Se trata de un juego interactivo que se centra en la interacción social verbal de los niños y niñas de educación infantil con discapacidades y se realiza durante las comidas.

d. Formación por imitación de los compañeros / as. Esta es una estrategia en que se enseña a los niños ya las niñas sin discapacidad a actuar como modelos aula, aunque también se forma a los alumnos con alguna discapacidad para que observen e imiten los compañeros / as.

Las relaciones de igual a igual entre compañeros / as son más que un resultado, se trata de un componente fundamental del proceso de educación inclusiva. La interacción entre parejas tiene muchas potencialidades educativas y fomenta el progreso cognitivo, social y emocional.

Bond y Castagnera (2006) creen que cuando se utiliza los compañeros / as como apoyo en la educación inclusiva, todo el mundo se beneficia. Los alumnos con discapacidades disfrutan de una educación apropiada en un entorno tan poco restrictivo como sea posible, mientras que en las clases de educación general y los alumnos sin discapacidades se les presentan oportunidades para aumentar sus habilidades académicas, conseguir una mejor comprensión y aceptación de la diversidad, así como mejorar las capacidades comunicativas y sociales. Estos autores describen diversas prácticas y estrategias para usar los compañeros / as como apoyo en la educación inclusiva:

a. Tutoría entre iguales en clase (Class-wide peer tutoring o CWPT). Se aparean un alumno / a de capacidad académica superior con un / a de capacidad inferior. Así se lleva a cabo una rotación del papel tutor-tutora de manera que cada miembro de la pareja tenga la oportunidad de actuar como tutor.

b. Estrategias de aprendizaje con el apoyo de iguales (Peer-assisted learning strategies o PALS) es un método eficaz en vistas a mejorar la fluidez y comprensión lectora de los

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

alumnos con dificultades de aprendizaje. Como en el método CWPT, ambos alumnos de la pareja tienen la oportunidad de hacer de tutores en cada sesión (sesiones de 40 minutos tres veces por semana). Las interacciones entre tutores y tutorats están muy bien estructuradas, de modo que la persona que hace de tutor sigue un guión para corregir y premiar al tutor.

c. Programas de tutoría entre iguales interciclo (Cross-age tutoring programs). Ha obtenido resultados altamente satisfactorios, especialmente en los ámbitos de la lectura y de la escritura (tanto el tutor como el tutor realizan avances importantes en materia de vocabulario, competencia lectora, autocorrección y comprensión). Ofrecer a los alumnos con discapacidad la oportunidad de ser tutores de otros alumnos es un rasgo fundamental de los programas de tutoría.

d. Tutoría entre iguales en secundaria (cuando los alumnos tienen varias clases con diferentes profesores / as por primera vez). Un curso optativo de compañero-tutor es una manera útil y creativa de cubrir las necesidades de los alumnos con discapacidad que se encuentran en clases de educación general. Mediante este curso optativo, el compañero-tutor asiste a la clase de educación general con el alumno que tiene una discapacidad, todo proporcionándoles el apoyo necesario. El compañero-tutor no está inscrito en la clase de educación general, sino en una clase optativa de compañeros-tutores conducida por el profesor / a de educación especial. Parte de la responsabilidad de un compañero-tutor consiste en facilitar la inclusión del alumno / a con una discapacidad en discusiones y actividades de clase al máximo posible (para ser eficaces, los compañeros-tutores deben recibir formación).

2.3. Estrategias orientadas a la gestión de las actividades de aprendizaje y los grupos de trabajo de las aulas inclusivas

Aunque los resultados del informe de EADSNE (2003) revelan que los grupos reducidos favorecen la educación inclusiva, estamos de acuerdo con la perspectiva de David Rodrigues según la cual la presencia de diferentes grupos de trabajo supone una serie de ventajas (cf. Rodrigues, 2006):

- a. un grupo grande que pueda establecer el contrato, la misión y las razones de aprendizaje;
- b. grupos de proyecto;
- c. grupos de nivel;

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

- d. trabajo en pareja;
- e. trabajo individual.

Todos estos marcos permiten que las diversas situaciones se adapten a las características diferentes de los alumnos y de las tareas. Según este autor, desarrollar la gestión de una clase inclusiva requiere no sólo la preparación del trabajo individual sino también la planificación y ejecución de un programa en el que los alumnos pueden compartir diversos tipos de interacción y de identidad.

Efectivamente, "establecer un entorno eficaz requiere un análisis de los aspectos socio-emocionales, actitudinales y físicos del aula" (Wood, 2009:61). Los procedimientos de agrupamiento varían de centro a centro y de profesor a profesor. Hay una serie de maneras de agrupar a los alumnos que ayuda a los profesores / as a individualizar en situaciones generales de todo el grupo. Wood (2009:55) presenta algunos ejemplos:

- a. El agrupamiento creativo permite la diversidad de competencias académicas y la libertad de movimiento entre grupos. Cuando un alumno / a domina una competencia determinada puede entrar en un grupo creativo nuevo.
- b. El agrupamiento de investigación se establece dando a cada grupo un problema concreto sobre el que deben llevar a cabo una investigación (preguntas que deben responder y fuentes posibles para investigar). Entonces, cada grupo informa la clase de los resultados obtenidos en la investigación.
- c. El aprendizaje cooperativo, en el que los alumnos trabajan juntos para alcanzar un nivel académico global compartido.
- d. El agrupamiento por interés es un método de agrupar los alumnos basado en sus intereses concretos.

Para este tipo de agrupamiento (el agrupamiento por interés), Theroux (2004) recomienda que aunque los alumnos se agrupen según los intereses, también pueden tener actividades de diferentes niveles de complejidad (niveles de preguntas / procesos de pensamiento abstracto) que dan como resultado productos diversos que utilizan la modalidad de aprendizaje preferida del alumnado (auditiva, visual o sinestética). Así, el contenido se diferencia en función de los intereses, el proceso se diferencia según la preparación (la complejidad de la competencia de pensamiento que se requiere) y el producto, por las preferencias de modalidad de aprendizaje del alumno / a. Esta

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

diferenciación múltiple tiene la ventaja añadida de hacer que las presentaciones sean mucho más interesantes que si todos los grupos hicieran lo mismo de la misma manera y cada presentación fuera simplemente una repetición de la anterior.

El proyecto IRIS también destaca la importancia del aprendizaje basado en proyectos en la educación inclusiva. El aprendizaje basado en proyectos se define como un método docente sistemático que implica al alumnado en competencias y conocimientos de aprendizaje a través de un amplio proceso de investigación estructurado alrededor de preguntas auténticas y complejas y productos y tareas diseñados atentamente (BIE , 2007). Este proceso puede durar a lo largo de períodos variables de tiempo y extenderse a múltiples áreas de contenido.

El aprendizaje basado en proyectos puede suponer la formulación y redefinición de preguntas, el debate de ideas, el diseño de planes y / o experimentos, la recopilación y análisis de datos, la creación de artefactos y otros. El profesor / a debe explicar detalladamente todas las tareas que deben llevarse a cabo, proporcionar instrucciones precisas sobre cómo debe desarrollarse el proyecto y circular por el aula para responder preguntas y motivar al alumnado.

Los alumnos trabajan normalmente en grupos colaborativos reducidos para el modelo de aprendizaje basado en proyectos. Buscan fuentes, llevan a cabo investigación y todos se consideran responsables del aprendizaje y la finalización de las tareas. Básicamente, en esta propuesta de aprendizaje, los alumnos deben saber "autogestionar".

Moens (2008) y Moens, Nilssen y Weidemann (2007) describen un caso en que les interesa averiguar cómo una maestra de educación primaria trata el tema de la educación inclusiva en las actividades normales del aula. Los resultados muestran dos elementos de apoyo importantes:

- a. El discurso internamente persuasivo y no autoritario cuando guía a los niños y niñas de una actividad a otra.
- b. El tiempo, ya que la maestra debe reaccionar o responder de maneras diferentes y ciertos alumnos requieren más tiempo que otros.

Los autores señalan que se puede dado el caso que las actividades aula no estén totalmente controladas. La maestra debe ser tolerante ya menudo apreciar cosas no planificadas. Se pueden producir nuevas experiencias entre los elementos programados y los inesperados. La maestra en cuestión considera la clase como una unidad. En lugar de

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

considerar los niños y niñas como un problema, los ve como un reto.

2.4. Prácticas educativas relacionadas con la cultura de la escuela inclusiva

Cada centro con una población diversa debe programar actividades que valoren la diversidad y obtener ventajas educativas de las diferencias. Las prácticas en los centros inclusivos deben fomentar el sentimiento de comunidad (Soodak, 2003) mediante el desarrollo de ciertos valores como el respeto por las diferencias, la solidaridad, la colaboración, la amistad y la pertenencia.

Para aumentar la inclusión en las aulas, el profesorado puede utilizar los "fundamentos de los conocimientos" (Lopez, 2009) relacionados con los conocimientos por parte del profesorado de la base cultural del alumnado. Este concepto es especialmente importante en centros con alumnado inmigrante. Lopez (2009) afirma que "cuando los profesor / as abandonan su papel de expertos y adoptan el nuevo papel de aprendices, aprenden a conocer los alumnos y sus familias de maneras nuevas y diferentes. Con este nuevo conocimiento, empiezan a ver que los hogares de los alumnos contienen recursos culturales y cognitivos que pueden y deberían utilizar en el aula para ofrecer lecciones culturalmente receptivas y significativas que aprovechen los conocimientos previos de los alumnos. La información que el profesorado obtiene del alumnado en este proceso se considera a los "fundamentos de los conocimientos" del alumnado.

Con este propósito, se puede utilizar una estrategia que consiste en invitar a la familia del alumno / aa compartir sus "conocimientos culturales" aula.

Para valorar la diversidad cultural de la clase, el profesorado puede utilizar estrategias como las siguientes:

- La estrella del día. Consiste en hacer que un alumno o alumna sea el centro de atención de la clase. Todos los alumnos pueden hacerle preguntas sobre su cultura. También se puede invitar a un miembro de la familia del alumno para que visite el centro y comparta la comida, las canciones, la historia y las tradiciones, entre otros, de su país.
- Un póster, dedicado a un país / cultura, se puede colgar el aula y tanto los profesores / as como los alumnos y los inmigrantes pueden contribuir, incluyendo mapas, fotos o dibujos, por ejemplo. Es aconsejable dedicar un cierto tiempo cada semana a compartir sus contenidos.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

En el caso de alumnos inmigrantes, muchos de ellos con dificultades comunicativas debido a la lengua, es importante utilizar estrategias de bienvenida en el aula que los hagan sentirse miembros de la comunidad escolar. Mora (2007) presenta algunas estrategias con esta intención:

- Aprender los nombres de los alumnos y pronunciarse correctamente.
- Ofrecer asistencia individual siempre que sea posible.
- Asignar un compañero / a, mediante la identificación de un alumno / a de la clase que realmente quiera ayudar al alumno / a inmigrante de igual a igual.
- Presentar un programa visual del día, siempre que sea factible, para fomentar la comprensión de ciertas palabras y el contenido de la lección.
- Utilizar un intérprete siempre que se pueda, una opción muy útil a la hora de limar los malentendidos que pueden surgir a raíz de los problemas de comunicación y las diferencias culturales.
- Invitar al alumnado inmigrante a llevar a clase algo representativo de su cultura.
- Etiquetar los objetos del aula (por ejemplo) en ambas lenguas.
- Hacer participar al alumnado inmigrante que acaba de llegar en el aprendizaje cooperativo.
- Ayudar a los niños y las niñas inmigrantes recién llegados a seguir las normas de gestión establecidas en clase, lo más pronto posible para evitar malentendidos, problemas de disciplina y sentimientos de baja autoestima.

2.5. Colaboración e inclusión en línea

Pertecemos a una época en la que las fronteras de comunicación ya no existen y la necesidad de comunicación y de comprensión es más importante que nunca.

Los proyectos online contribuyen de manera relevante a la evolución de la educación. El hecho de crear asociaciones pedagógicas también implica un cambio en este aspecto en que la comunicación se fomenta de manera real y empuja a los alumnos a interactuar los unos con los otros, comprendiendo, compartiendo y manipulando datos y produciendo materiales. Se trata, pues, de un paso hacia el hecho de que el alumnado sea responsable del propio aprendizaje. Esto implica un cambio metodológico en el que la

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

programación, la supervisión y las estrategias socio-afectivas se vuelven especialmente importantes. De nuevo, el profesorado en las aulas se encuentra analizando cómo se toman las decisiones hoy en día y enseñando al alumnado las competencias que les serán extremadamente valiosas en el futuro. Enseñan muchas más cosas y pueden evaluar de manera mucho más inclusiva.

El profesor o profesora tiene la responsabilidad de enseñar a los alumnos las competencias que necesitará en la vida, pero no puede hacerlo solo. És per aquesta raó que els projectes en línia creen una estructura fiable en la qual és possible proporcionar i identificar tota la millora pedagògica, la infraestructura tècnica, els serveis de suport i la formació interna que es necessiten.

3. Referencias

- Austin, V. (2001). Co-teaching and teacher beliefs. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245-255.
- Bauwens, J. i Hourcade, J. (1991). Making co-teaching a mainstreaming strategy. *Preventing School Failure*, 35(4), 19-24.
- Bond, R. i Castagnera, E. (2006). Peer supports and inclusive education: an underutilized resource. *Theory into Practice*, 45 (3), 224-229.
- Buck Institute for Education (2007). *Project-based learning*. Buck Institute for Education. http://www.bie.org/index.php/site/PBL/pbl_handbook_introduction/#history (Consultat el 18 de juliol de 2009)
- Cook, L. i Friend, M. (1995). Co-teaching - Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-16.
- Cowie, H. (2007). La ayuda entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270 (Junio), 56-59.
- Dieker, L. (2001). What are the characteristics of 'effective' middle and high school co-taught teams for students with disabilities? *Preventing School Failure*, 46(1), 14-24.
- Dieker, L. (2009). *An Introduction to Cooperative Teaching*, Special Connections, University of Kansas. <http://www.specialconnections.ku.edu/cgi-bin/cgiwrap/speconn/main.php?cat=collaboration§ion=coteaching/main> (Consultat el 18 de juliol de 2009)
- Duran, D. (2009). *Llegim en parella: tutoria entre iguals, a l'aula i a casa, per a la millora de la competència lectora*, Notícies Grup de Recerca sobre aprenentatge entre iguals (GRAI). <http://antalya.uab.es/ice/grai> (Consultat el 20 de juny de 2009)

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices- Summary Report*. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/inclusive-education-and-classroom-practices> (Consultat de 20 de novembre de 2008)

Flecha, R. et al. (2007). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Freire, S. i César, M. (2003). Inclusive ideals/ inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (3).

Friend, M. i Reising, M. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure*, 37(4), 6-11.

Gately, S. i Gately, F. (2001). Understanding coteaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33(4), 40-47.

Gerber, P. i Popp, P. (1999). Consumer perspectives on the collaborative teaching model: Views of students with and without LD and their parents. *Remedial and Special Education*, 20(5), 288-297.

Halvorsen, A. i Neary, T. (2009). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success* (2nd Ed.). New Jersey: Pearson

Keefe, E., Moore, V., i Duff, F. (2004). The four "knows" of collaborative teaching. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 36-42

Lawton, M. (1999). Co-teaching - Are two heads better than one in an inclusion classroom? *Harvard Education Letter*, March/April, 1-4.

Leatherman, J. i Niemeyer, J. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23-36.

Lingard, B. i Mills, M. (2007). Pedagogies making a difference: issues of social justice and inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (3), 233-244.

Lopez, J. (s/d). *Funds of knowledge*, LEARN NC, University of North Carolina. <http://www.learnnc.org/lp/pages/939> (Accessed July 18, 2009)

Moen, T. (2008). Inclusive educational practice: results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (1), 59-75.

Moen, T.; Nilssen, V. i Weidemann, N. (2007). An aspect of a teacher's inclusive educational practice: scaffolding pupils through transitions. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13 (3), 269-286.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Mora, P.(2007). *How to Create a Welcoming Classroom Environment*. Colorín Colorado. <http://www.colorincolorado.org/educators/reachingout/welcoming> (Consultat el 20 de desembre de 2008)

Pallach, J. (2008). *Nouvinguts, fins quan? La incorporació de l'alumnat estranger nouvingut al currículum ordinari. Cinquè simposi: llengua, educació i immigració*. Girona: Documenta Universitaria.

Perez Blanco, J, (2008). Escuela inclusiva y aprendizaje cooperativo. *Revista Digital de CEP de Alcalá de Guadaira*. 3. http://www.cepalcala.org/upload/recursos/05_02_09_12_24_17.pdf (Consultat el 20 de desembre de 2008)

Plataforma Ciutadana per a una Escola Inclusiva (2006). *Horitzó: Escola Inclusiva*. Barcelona. www.pangea.org/acpeap/doc%20pdf/horitzo.pdf (Consultat el 18 de juliol de 2009)

Pujolàs, P. (2008). *Programa per ensenyar a treballar en equips cooperatius a l'Ensenyament Secundari Obligatori*. <http://www.uvic.cat/fe/recerca/ca/psico/cooperatius-eso.html> (Consultat el 20 de desembre de 2008)

Reinhiller, N. (1996). Co-teaching: New variations on a not-so-new practice. *Teacher Education and Special Education*, 19(1), 34-48.

Riel, M. (2007). *Understanding Action Research*, Center for Collaborative Action Research. Pepperdine University. <http://www.cadres.pepperdine.edu/ccar/define.html> (Consultat el 19 de juliol de 2009).

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In David Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.

Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Soodak, L. (2003). Classroom Management in a Diverse Society. *Theory into Practice*, 42 (4), 327-333. USA

Swain, K.; Friehe, M.; i Harrington, J. (2004). Teaching Listening Strategies in the Inclusive Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 40(1), 48-54.

Terpstra, J. i Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early childhood Educational Journal*, 35, 405-411. USA

Tharp, R., Estrada, P., Stoll Dalton, S., i Yamauchi, L. (2000). *Teaching transformed. Achieving excellence, fairness, inclusion, and harmony*. Boulder, USA: Westview Press.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

- Theroux, P. (2004). *Strategies for differentiating*, Enhace Learning with Technology. <http://www.members.shaw.ca/priscillatheroux/differentiatingstrategies.html> (Consultat el 4 de desembre de 2008)
- Walsh, J. i Jones, B. (2004). New models of co-operative teaching. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 14-20.
- Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395-407.
- Wehmeyer, M.; Hughes, C.; Agran, M.; Garner, N. i Yeager, D. (2003). Student-directed learning strategies to promote the progress of students with intellectual disability in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 7 (4), 415-428. USA.
- Windle, R. i Warren, S. (s/d). *Collaborative Problem Solving: Steps in the Process*, US Office of Special Needs Education. <http://www.directionservice.org/cadre/section5.cfm#> (Consultat el 19 de juliol de 2009).
- Wood, J. (2009). *Practical strategies for the inclusive classroom*. New Jersey: Pearson.