

## Capítulo 3

# TRANSFORMAR PARA ADAPTAR, ADAPTAR PARA INCLUIR: UNA MIRADA PSICOEDUCATIVA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

*Javier Onrubia*  
*Universitat de Barcelona*

Las ideas, políticas y prácticas relativas a la respuesta educativa para los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje escolar relacionadas con sus capacidades o condiciones personales han experimentado una notable evolución en las últimas décadas. Los principios de normalización e integración escolar y la noción de “necesidades educativas especiales”, formulados en las décadas de 1960 y 1970, se encuentran entre los primeros referentes conceptuales de esta evolución, y suponen cambios fundamentales con respecto a las ideas, políticas y prácticas tradicionalmente asociadas a estos alumnos. Así, por ejemplo, desde estos referentes, se asume que las finalidades de desarrollo y socialización perseguidas por la educación escolar se extienden a todos los alumnos, y que es el sistema escolar ordinario el que debe garantizar el logro de estas finalidades para todos ellos, ofreciendo los medios apropiados y adaptando sus recursos y servicios de manera que todos los alumnos,

sean cuales sean sus condiciones personales, puedan efectivamente acceder a dichas finalidades; se rompe la identificación mecánica entre condiciones personales del alumno y necesidades educativas que pueda presentar, remarcando el carácter relativo y dependiente de contexto de estas necesidades; se vincula la delimitación de las necesidades educativas de un determinado alumno a los tipos de actuaciones y ayudas que requiera en cada momento, y a las características que deban tener las interacciones y contextos en que vaya a participar para proporcionar de forma óptima esas ayudas y actuaciones con el fin de promover su desarrollo y aprendizaje; y se subraya que todos los alumnos tienen necesidades educativas –todos necesitan ayudas y apoyos para realizar los aprendizajes deseados y lograr las finalidades y objetivos de la educación escolar– y que éstas constituyen un continuo, desde las más ordinarias e inespecíficas –compartidas por la práctica totalidad del alumnado– hasta las más extraordinarias y específicas –presentadas sólo por determinados alumnos–, resaltando con ello tanto lo que hay de común entre los alumnos que presentan necesidades más específicas y los que no las presentan como lo que hay de diverso entre estos últimos.

La noción de “educación inclusiva”, que va cobrando protagonismo creciente especialmente desde la década de 1990, constituye un nuevo eslabón en este proceso de evolución, que desplaza el foco de atención desde las condiciones personales de los alumnos, sus dificultades o la respuesta a las mismas, aisladamente consideradas, hacia las condiciones y características que deben reunir las escuelas y las aulas como contextos de desarrollo y aprendizaje para facilitar las ayudas y los apoyos necesarios para el progreso educativo de todos los alumnos, sin exclusiones. Adoptando un enfoque netamente institucional, se entiende, desde esta noción, que una respuesta educativa integradora a los alumnos que presentan necesidades educativas específicas es inseparable de una transformación global de las escuelas y las aulas, que permita educar en ellas a todos los alumnos, consiguiendo de manera efectiva que alumnos diferentes puedan aprender juntos. De acuerdo con ello, la educación inclusiva supone, en definitiva, una apuesta por la reforma y transformación global de la escuela y de los sistemas educativos, situando la capacidad de responder de manera no excluyente ni segregadora a la diversidad de los alumnos, y de promover el éxito escolar y la inclusión social de todos los alumnos, como eje de la calidad de la enseñanza. Identificar y eliminar barreras

para el aprendizaje; promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los alumnos; y poner un énfasis especial en apoyar la presencia, la participación y el rendimiento de aquellos alumnos que, por diversas razones –de discapacidad, pero también culturales, lingüísticas, económicas, sociales, de género, etc.–, puedan estar en mayor riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar, son algunos ingredientes clave del proceso de reforma y transformación que se persigue desde la educación inclusiva.

En este marco, el objetivo de este capítulo es presentar algunos conceptos y principios psicopedagógicos que enlazan con la noción de educación inclusiva y ayudan a caracterizarla, y que pueden constituirse en instrumentos conceptuales de apoyo para la transformación y mejora, en un sentido inclusivo, de las escuelas y las aulas. En particular, estos conceptos y principios, que se basan en una cierta perspectiva teórica sobre los procesos de desarrollo psicológico de las personas y sobre la contribución de la educación a dichos procesos, tienen que ver con la manera de concebir y explicar las diferencias entre los alumnos y su relación con el aprendizaje escolar, con la estrategia general que se propone como más adecuada para dar respuesta educativa a esas diferencias, y con algunos rasgos distintivos de las aulas y las instituciones escolares más capaces de actuar como contextos promotores de aprendizaje y desarrollo para todos los alumnos.

## **1. Una concepción interaccionista de las diferencias individuales y su relación con el aprendizaje escolar**

El *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) sustituye el concepto “necesidades educativas especiales” por el de “barreras para el aprendizaje y la participación”. El uso de este último término pretende subrayar la adopción de un modelo social de explicación de las dificultades de aprendizaje y la discapacidad, en que éstas no se consideran producidas por las deficiencias o problemáticas personales de los alumnos, sino resultado de la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias, y condiciones personales de los alumnos. De acuerdo con este modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación se generan a través de la interacción entre los alumnos y sus contextos, entre las personas y las políticas, instituciones, culturas y circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Este modelo social de comprensión de las dificultades en el aprendizaje presenta evidentes similitudes con lo que, desde la reflexión psicoeducativa, se ha caracterizado como una "concepción interaccionista" de las diferencias individuales (Coll y Miras, 2001). Desde esta concepción, se afirma que las características individuales de las personas dependen de la interacción entre factores intrínsecos y extrínsecos a la misma (factores biológicos, ambientales y contextuales), y que ninguno de estos factores determina por completo y al margen de los restantes tales características. Por ello, se entiende que las características individuales no son fijas ni están predeterminadas, y que pueden modificarse en función de los patrones de interacción entre la persona y su entorno en el marco de los contextos en que la persona participa; el grado en que esa modificación sea posible dependerá tanto del punto de partida y de las condiciones iniciales de la persona como de la intensidad y persistencia de los cambios en los patrones de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en dichos contextos. Desde el punto de vista del aprendizaje escolar, se considera, desde esta concepción, que lo que un alumno puede aprender en un momento dado depende de sus características y condiciones personales, pero, también y sobre todo, de las ayudas que reciba para aprenderlo y de las características del contexto en que deba desarrollar ese aprendizaje. La cantidad y calidad de los aprendizajes del alumno no se atribuye, por tanto, en exclusiva a sus características individuales ni tampoco a las características de la situación educativa en la que participa el alumno, sino a la interacción entre unas y otras, y en particular al mayor o menor grado de ajuste entre ellas. Por lo mismo, la valoración de las capacidades del alumno para afrontar un nuevo aprendizaje no puede realizarse sin ponerlas en relación con las exigencias de la situación educativa y con los apoyos que esa situación pueda prestarle.

A su vez, esta manera de entender las diferencias individuales se apoya en una concepción más general del desarrollo psicológico de los seres humanos; una concepción que, desde una perspectiva sociocultural inspirada en la obra de Vygotsky, subraya el carácter interactivo, contextual, social y cultural de ese desarrollo. De acuerdo con esta concepción, el desarrollo psicológico de las personas no constituye un simple despliegue natural y espontáneo de un conjunto de potencialidades predefinidas en su interior, sino que responde más bien a un proceso complejo de construcción de capacidades mediado socialmente, en el que la aportación al desarrollo de los

factores biológicos y de experiencia no es directa, sino que está modulada por la interacción y el contexto; un proceso que se realiza esencialmente con otras personas y gracias a otras personas, y que depende fundamentalmente de la interacción con otros, de las ayudas que las otras personas vehiculan y ofrecen en el marco de esa interacción, y de los contextos sociales y culturales en que se producen y toman significado y sentido esas interacciones y ayudas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es un mero acompañante añadido al desarrollo de las capacidades psicológicas, ni este desarrollo una mera condición previa necesaria para poder aprender; por el contrario, el desarrollo es, en buena medida, un producto del aprendizaje, y las capacidades psicológicas de las personas el resultado del aprendizaje y apropiación personal de un amplio conjunto de competencias, saberes e instrumentos culturales.

En esta manera de entender el desarrollo psicológico, las diferencias individuales son un elemento consustancial al mismo: las trayectorias de desarrollo y aprendizaje de cada persona son necesariamente particulares y distintivas, por el carácter constructivo de ambos procesos y porque son, en último término, el resultado de una interacción entre condiciones personales, interpersonales y contextuales única e irrepetible. Que los alumnos sean diferentes, que presenten puntos de partida diversos ante cualquier aprendizaje escolar, es consustancial a la forma en que las personas nos construimos psicológicamente como seres humanos. Y también lo es que esas diferencias se manifiesten en todos y cada uno de los tipos de capacidades relevantes para el aprendizaje: motoras, cognitivas, lingüísticas, afectivo-emocionales, motivacionales, de relacionales, sociales, de regulación del propio comportamiento, etc. Lo esperable en cualquier situación educativa, por tanto, es que los alumnos sean diversos, que cada uno de ellos presente una combinación única y personal de potencialidades para aprender como resultado de la compleja trama de capacidades que define en último término la individualidad de cada uno, y que esa combinación no sea estática, sino que se manifieste de manera diferente ante distintos aprendizajes y en diversos momentos.

## **2. La enseñanza adaptativa como instrumento para una educación inclusiva**

Los sistemas educativos han tratado, y tratan, de afrontar la presencia de alumnos diversos mediante diferentes estrategias. Algunas

suponen, directamente, renunciar a que alumnos diversos puedan alcanzar unos mismos objetivos de aprendizaje, bien excluyendo del sistema a los alumnos que, presuntamente, no tienen las aptitudes necesarias para llevar a cabo los aprendizajes establecidos, bien estableciendo vías, ramas o itinerarios formativos alternativos hacia los que se dirige a los alumnos en función de sus supuestas características y capacidades. Otras, mantienen la aspiración a que todos los alumnos alcancen unos objetivos comunes, pero no apuestan por adecuar la enseñanza a los alumnos, sino más bien por realizar intervenciones específicas sobre los alumnos con dificultades para que sean ellos quienes se adecuen a las formas de enseñanza previstas por el sistema; es el caso, por ejemplo, de las estrategias basadas en aumentar el tiempo de permanencia de determinados alumnos en el sistema educativo, hasta que hayan alcanzado los aprendizajes considerados básicos y fundamentales; o de los intentos de neutralizar o compensar, mediante actuaciones educativas específicas –fuera de la acción educativa ordinaria y sólo para determinados alumnos–, posibles carencias o dificultades en relación con los aprendizajes escolares previstos que algunos alumnos presentan antes de iniciar su escolarización formal o en el transcurso de la misma.

Como puede fácilmente entenderse, ninguna de estas estrategias resulta coherente con los planteamientos de una educación inclusiva ni útil para desarrollarlos. En unos casos, porque la renuncia a que determinados alumnos alcancen los objetivos básicos de la escolarización choca frontalmente con la aspiración fundamental de la escuela inclusiva a garantizar una escuela de calidad para todos, así como con el derecho básico de todos los alumnos a recibir esa educación. En otros, porque se opera como si las características de la enseñanza que se ofrece a los alumnos fueran independientes de las dificultades en el aprendizaje que éstos pueden encontrar, y no se aborda la necesaria transformación de los elementos del entorno escolar que están, en realidad, en el origen de esas dificultades –las barreras para el aprendizaje y la participación a las que antes nos referíamos–. La estrategia general de respuesta educativa a la diversidad de los alumnos más consistente con los objetivos y propuestas de la educación inclusiva supone, en cambio, combinar el mantenimiento de unos objetivos y aprendizajes comunes para todos los alumnos con la adaptación de las formas y métodos de enseñanza a las características de esos mismos alumnos. Esta combinación es, precisamente, la que define la denominada “enseñanza

adaptativa” (Coll y Miras, 2001). La enseñanza adaptativa defiende, por tanto, que los objetivos básicos de la actuación educativa son los mismos para todos los alumnos, pero que la mejor manera de que todos puedan alcanzarlos es ofrecerles un amplio y diverso abanico de ayudas y soportes para aprender, y asegurar que ese abanico se usa de manera flexible, favoreciendo que alumnos distintos –o un mismo alumno ante distintos aprendizajes o en distintos momentos de su aprendizaje– puedan recibir ayudas distintas y más adecuadas. Este principio de adaptación, entendida como apoyo sistemático al logro de objetivos comunes mediante formas de enseñanza diversas y flexibles, constituye, en la enseñanza adaptativa, el eje de la actuación educativa para todos los alumnos, y el criterio básico que debe presidir los distintos aspectos de la acción educativa escolar.

Los dos ingredientes básicos de la enseñanza adaptativa resultan coherentes con la visión de los procesos de desarrollo y la caracterización de las diferencias individuales que señalábamos más arriba. El primero de ellos, el mantenimiento de objetivos y finalidades educativas comunes para todos los alumnos, se sigue particularmente de la concepción del desarrollo como proceso mediado que hemos apuntado, y del papel que, en ese desarrollo, cumplen las prácticas educativas, y en particular la educación escolar (Coll, 2001). En efecto, desde una concepción del desarrollo psicológico como proceso mediado, las prácticas educativas tienen un papel clave en la construcción de las capacidades psicológicas de las personas, puesto que el progreso en estas capacidades se vincula directamente al aprendizaje de determinadas competencias, saberes e instrumentos culturales, y este aprendizaje no se realiza en solitario, sino con la ayuda de otras personas. Las prácticas educativas son, en este planteamiento, el enlace básico entre la persona en desarrollo y esas competencias, saberes e instrumentos culturales, al vehicular las ayudas de otros más expertos en esas competencias, saberes e instrumentos necesarios para que la persona pueda aprenderlos y apropiarse de ellos. En este proceso, la educación escolar se responsabiliza de manera específica de promover y asegurar el aprendizaje de ciertos contenidos culturales que, por su complejidad, requieren un apoyo específico, sistemático y continuado para poder ser adquiridos. La función fundamental de la escuela desde una perspectiva psicoeducativa es, por tanto, asegurar el aprendizaje de esos contenidos, necesarios para el desarrollo de las personas y que no es seguro que puedan aprenderse suficientemente o adecuadamente

en otros contextos. De ahí que las finalidades y objetivos de la escuela deban mantenerse para todos los alumnos, sin exclusiones de ningún tipo: si excluimos a algunos alumnos de esas finalidades y objetivos, lo que provocamos es que esos alumnos no puedan aprender un conjunto de competencias, saberes e instrumentos culturales que necesitan para poder desarrollarse plenamente como personas. La renuncia a que determinados alumnos accedan a los objetivos de la escolaridad obligatoria es, desde esta perspectiva, simple y llanamente, la renuncia a que se desarrollen plenamente como personas en el contexto social que les ha tocado vivir.

En cuanto a la adaptación de las formas de enseñanza, es plenamente coherente con la concepción interaccionista de las diferencias individuales que describíamos. En efecto, desde esta concepción, se sostiene que no es posible establecer métodos o formas de enseñanza que se consideren, de manera absoluta, los mejores para favorecer el aprendizaje. Por el contrario, el criterio básico para valorar la bondad de los métodos y formas de enseñanza es el grado en que se ajustan o adecuan a las características que los alumnos presentan, en cada momento y ocasión, frente al aprendizaje. De acuerdo con este principio de ajuste de la ayuda (Coll, 2001), la enseñanza más eficaz no es la que proporciona siempre un determinado tipo de ayuda, ni la que plantea esa ayuda al margen de las características y el proceso mismo de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos, sino la que tiene en cuenta el punto de partida de los alumnos –en sentido amplio, no únicamente académico o cognitivo– ante el aprendizaje concreto que se les propone realizar, les propone retos que le permitan ir más allá de ese punto de partida, y les ofrece simultáneamente instrumentos –intelectuales, afectivos y motivacionales– y apoyos –materiales y sociales– para poder superar esos retos y avanzar. La ayuda ajustada remite, por tanto, a un proceso de intervención que incluye distintos tipos de apoyos y distintas formas de orientación y guía al proceso de aprendizaje del alumno, y que utiliza esos distintos apoyos y formas de orientación de manera contingente y transitoria, es decir, valorando lo que el alumno sabe y es capaz de hacer en cada momento, aumentando o disminuyendo la ayuda en consecuencia, y promoviendo en último término que sea cada vez más autónomo en el dominio y uso de lo que está aprendiendo.

Vale la pena, en este punto, recalcar que, así entendido el ajuste de la ayuda y la adaptación de las formas de enseñanza, adaptar la enseñanza no es reducir, simplificar o eliminar determinados apren-

dizajes para determinados alumnos (Echeita, 2006). Por el contrario, adaptar supone más bien enriquecer, ampliar y multiplicar las ayudas disponibles a los alumnos y las formas concretas de llevar a cabo esas ayudas. Por lo mismo, adaptar no es, tampoco, mantener idénticas las condiciones básicas de enseñanza –las formas de agrupamiento de los alumnos, las formas de presentación de los contenidos, las actividades y metodologías, la evaluación, las formas de gestión del aula, las formas de relación, etc.– ni, en ese contexto, tratar de introducir ayudas adicionales para algunos alumnos. De lo que se trata, en cambio, es de modificar y transformar esas condiciones, creando contextos de actividad en el aula más capaces de apoyar y promover el aprendizaje de un alumnado por definición heterogéneo. La noción de ajuste de la ayuda, en definitiva, no propone un ajuste “a la baja” de la enseñanza, sino que, por el contrario, apuesta siempre por un ajuste “al alza”: ajustar la ayuda es plantear constantemente nuevos y más complejos retos y desafíos a los alumnos, ofreciendo, eso sí, las condiciones, los apoyos y soportes necesarios para que esos retos resulten abordables y estimulantes, y puedan superarse con éxito.

Desde la lógica de la enseñanza adaptativa, por tanto, la respuesta educativa a la diversidad de los alumnos debe prever y combinar diversas medidas y formas de adaptación, relativas tanto a la organización y agrupamiento de los alumnos como a la propuesta curricular que se les plantea, en sus distintos componentes, y permitir que un mismo alumno pueda participar de esas medidas y formas de maneras diversas y en grados distintos en momentos distintos. Así entendida, la enseñanza adaptativa no puede limitarse a unos pocos aspectos de la organización o del currículo escolar, sino que afecta y atraviesa el conjunto de la acción educativa de la escuela, y se inscribe en el centro mismo del diseño y desarrollo del conjunto de la práctica educativa de un centro escolar. No es algo distinto o al margen de la actuación educativa habitual en las aulas y en el conjunto del centro, sino una manera de enfocar globalmente esa actuación, desde determinadas prioridades y criterios. En último término, una respuesta adaptativa e inclusiva a la diversidad supone, en realidad, desarrollar la enseñanza de una cierta manera, en cada aula y en el conjunto del centro. Por ello, cualquier decisión curricular u organizativa que se adopte en la escuela, a título individual o de manera colectiva, estará siempre, por acción o por omisión, consciente o inconscientemente, favoreciendo o perjudicando una respuesta adaptativa e inclusiva a la diversidad.



La puesta en acción de una estrategia de enseñanza adaptativa exige, en la práctica, procesos y decisiones de dos tipos, que se han denominado "macroadaptación" y "microadaptación" (Coll y Miras, 2001). Los procesos de macroadaptación son adaptaciones que se llevan a cabo antes de iniciarse la práctica en el aula –por ejemplo, cuando se toman decisiones sobre los contenidos fundamentales que vertebrarán el proceso de enseñanza y aprendizaje, la secuenciación de dichos contenidos, las actividades y tareas a emplear, los materiales didácticos y curriculares o los instrumentos y procedimientos de evaluación–. Por su parte, los procesos de microadaptación son adaptaciones que se realizan en el aula y durante un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje, en función de la valoración que se va haciendo de la marcha del proceso –por ejemplo, aumentar o reducir el contenido inicialmente previsto para una sesión, dar más tiempo para realizar una actividad o resolver una tarea, volver a trabajar ciertos contenidos que han suscitado dificultades para los alumnos, explicar de una manera distinta a la prevista un contenido o una tarea, cambiar la composición de un pequeño grupo de alumnos, etc.–.

Macroadaptación y microadaptación son imprescindibles para una enseñanza adaptativa, y están mutuamente relacionadas. En particular, la enseñanza adaptativa requiere procesos de macroadaptación en los niveles más generales de toma de decisiones curriculares y organizativas en los centros, los que enmarcan y delimitan la práctica en el aula. Si las decisiones globales en estos aspectos no contemplan ciertas posibilidades de adaptación o se establecen de manera rígida no será posible, o será muy difícil, ajustar adecuadamente la ayuda educativa en el aula. Así, por ejemplo, no será posible que un alumno o un grupo de alumnos reciba en un momento dado el apoyo de un segundo profesor en el aula si esta posibilidad no se ha contemplado al elaborar de manera global el horario escolar, o no será posible que un profesor plantee una revisión o un enfoque de los contenidos de su área más adecuado a los alumnos que tiene si hay una decisión colectiva previa de que deben desarrollarse, incluíblemente, los temas de un cierto libro de texto. En cambio, la existencia de decisiones flexibles y abiertas, que contemplen y tomen en consideración la diversidad de los alumnos, en esos niveles más altos de planificación curricular y organizativa, puede facilitar enormemente la adaptación en el aula. Si, por ejemplo, los contenidos fundamentales de un área se han seleccionado y

programado teniendo en cuenta las características más relevantes al respecto de los alumnos que deben aprenderlos, si se ha contemplado la realización de algún tipo de evaluación diagnóstica al respecto, si se han previsto formas diversas de presentación de esos contenidos o tareas de diverso tipo para los distintos temas o apartados, si se ha decidido utilizar sistemáticamente estructuras cooperativas en el aula que favorezcan el apoyo entre alumnos, si se han establecido instrumentos y criterios de evaluación formativa y formadora... es probable que las dificultades que aparezcan entre los alumnos puedan abordarse de manera más fácil, y que pueda darseles una respuesta más ajustada en el contexto del aula –y, de hecho, es también probable que aparezcan menos dificultades que las que se darían sin esas formas de macroadaptación–. Al mismo tiempo, los procesos de macroadaptación, por sí solos, no pueden garantizar una enseñanza adaptativa: el carácter sensible, continuo y transitorio de la ayuda ajustada sólo puede asegurarse a partir del seguimiento continuado, en la práctica del aula, de lo que los alumnos van haciendo y aprendiendo –y lo que no–, y de la variación de las ayudas en función de la valoración que se extraiga de ese seguimiento.

### 3. Centros inclusivos, aulas inclusivas: algunas características

Como hemos señalado reiteradamente, la educación inclusiva, y las nociones de enseñanza adaptativa y ajuste de la ayuda que podemos vincular a ella, suponen, en definitiva, un programa de reforma y transformación de los centros escolares y las aulas, y por extensión del conjunto de los sistemas educativos. Este programa, si bien es, en un cierto sentido, un proceso sin fin, puesto que siempre será posible mejorar la cultura, las políticas y las prácticas de la escuela en una dirección más inclusiva, no es sólo un *desideratum* o un referente teórico, sino que se encuentra presente, en diversos grados, en la realidad de muchos centros y aulas. Por ello, la investigación educativa y psicoeducativa dispone de algunas informaciones sobre los rasgos que caracterizan efectivamente a los centros y las aulas que avanzan hacia la inclusión, y ofrecen mayores oportunidades de participación y aprendizaje a los alumnos.

En el caso de los centros, estas informaciones remiten a algunas condiciones institucionales que caracterizan las escuelas que presen-

tan culturas, políticas y prácticas más inclusivas y que avanza hacia la inclusión. Muy sintéticamente, entre estas condiciones podemos destacar las siguientes (Ainscow, 2001; Echeita, 2006; Marchesi y Martín, 1998):

- La existencia de un proyecto educativo global y compartido por parte del conjunto de agentes educativos de la institución, que asume y adopta la diversidad de los alumnos como eje fundamental.
- Un alto grado de implicación y autoexigencia profesional por parte del profesorado, una elevada responsabilización de su propia práctica, una práctica reflexiva y comprometida con la innovación y la mejora, y una disposición favorable a la formación y el desarrollo profesional al servicio de esa mejora.
- Un clima de centro y de aula favorable al aprendizaje, y una actitud preventiva, más que correctiva, frente a las dificultades en el aprendizaje
- Un liderazgo eficaz y aceptado, distribuido por toda la escuela, y combinado con la participación, la colaboración, la colegialidad y la coordinación del profesorado.
- Una planificación cuidadosa, coordinada y flexible de los recursos, tanto desde el punto de vista curricular—acuerdos sobre el tratamiento de determinados contenidos, continuidad y coherencia entre niveles y aulas, delimitación de contenidos transversales, trabajo interdisciplinar, etc.—, como organizativo—uso de los espacios, tiempos y agrupamientos de los alumnos—.
- Un aprovechamiento sistemático de los recursos y espacios ordinarios para la atención a la diversidad, y un uso acotado de los recursos “especiales”, estableciendo un continuo de posibilidades de adaptación, desde las menos específicas y significativas hasta las más específicas y significativas, y asegurando que los recursos más específicos sólo se utilizan después de haber agotado las posibilidades de respuesta en espacios y recursos (más) ordinarios.
- Un aprovechamiento de las diversas formas de apoyo que los distintos miembros de la comunidad educativa pueden darse unos a otros (unos alumnos a otros, las familias a los alumnos y entre sí, las familias a los profesores y éstos a aquellas, etc.).
- Una fuerte relación entre la escuela y su entorno, asegurando la participación de la comunidad en las políticas y decisiones

de la escuela y estableciendo vínculos sustentadores entre la escuela y la comunidad.

- La existencia de apoyos externos, en forma de procesos de asesoramiento colaborativo, y también de políticas y actuaciones adecuadas por parte de las autoridades y administraciones educativas, como facilitadores del cambio en la línea marcada por las diversas condiciones anteriores.

En el caso de las aulas, estas informaciones remiten a un conjunto de condiciones que definen las formas y contextos de actividad productiva conjunta en que participan de manera ordinaria los distintos alumnos en el aula, delimitando los roles, relaciones, actividades, saberes, reglas y valores que experimentan a través de esa participación. De manera igualmente esquemática, podemos decir que las aulas inclusivas muestran, a este respecto, las condiciones siguientes (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West, 2001; Bielaczyc y Collins, 2000; Collicott, 2000; Tharp, Estrada, Dalton y Yamuchi, 2002; Tomlinson, 2001):

- Se plantean y diseñan como espacios de elaboración colectiva de conocimiento, mediante la realización de actividades auténticas y relevantes que comportan la resolución de problemas complejos.
- Constituyen espacios seguros, personal, afectiva y emocionalmente, para todos los que participan en ellas.
- Permiten y fomentan diversas formas de participación de los alumnos, demandando y enseñando capacidades múltiples.
- Resultan culturalmente cómodas para los distintos alumnos, al tiempo que apoyan el aprendizaje por parte de todos los alumnos de nuevos repertorios de capacidades culturalmente no familiares.
- Se organizan a partir de contextos de actividad simultáneos y diversificados, permitiendo que diversos alumnos o alumnas estén realizando simultáneamente tareas diferentes, con grados igualmente diferentes de autonomía con respecto al profesor o profesores presentes en el aula.
- Utilizan de manera sistemática el trabajo cooperativo y la colaboración entre alumnos.
- Promueven el aprendizaje autónomo y autorregulado, enseñando explícitamente las capacidades metacognitivas, motivacionales y sociales necesarias para la autorregulación del aprendizaje.

- Utilizan de manera sistemática la conversación educativa y promueven el uso intencional del habla por parte de profesor y alumnos para favorecer el aprendizaje.
- Utilizan recursos externos al aula como apoyo a los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en ella, estableciendo vínculos con otras aulas, dentro y fuera de la propia escuela, y con la comunidad.
- Incorporan y aprovechan las posibilidades de apoyo al aprendizaje individual y colaborativo que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Es fácil constatar que la realidad de muchas escuelas y aulas se encuentra, aún, lejos de las condiciones señaladas, y que el avance hacia las mismas constituye un proceso lento, complejo y a menudo difícil. Entendemos, a este respecto, que es imprescindible concebir ese proceso en términos de grado, planteando mejoras progresivas, desde las condiciones de partida de cada centro, en aquellos aspectos en que puedan llevarse a cabo en cada momento con mayores posibilidades de éxito. Entendemos igualmente que este proceso de cambio no puede ser idéntico en su forma ni en su desarrollo en los distintos centros: la diversidad institucional también existe, y también debe tomarse en consideración. El establecimiento en cada centro de proyectos y propuestas concretas de cambio, bien definidas y acotadas, compartidas por los diversos implicados, que partan de sus preocupaciones e inquietudes, que tengan en cuenta y aprovechen el conocimiento y la experiencia de la institución y sus miembros, que puedan ser abordados con garantías de éxito desde las condiciones y apoyos de que disponga efectivamente el centro, y que sean objeto de seguimiento y valoración explícita a corto y medio plazo —dando lugar a nuevos proyectos y propuestas, eventualmente de mayor alcance—, es, a nuestro juicio, una vía privilegiada para el cambio así entendido. Por lo demás, algunas estrategias basadas en la investigación colaborativa y participativa para el diseño y desarrollo de planes de mejora (Ainscow y West, 2006; Booth y Ainscow, 2002), se han mostrado y se están mostrando como instrumentos eficaces en esta línea, y pueden constituir, como se ilustrará en capítulos posteriores de este libro, potentes «palancas para el cambio» (Echeita y Rodríguez, 2007) hacia escuelas y aulas más adaptativas e inclusivas.

## Participación de todo el alumnado, éxito y mejora de la escuela. Análisis de las barreras más relevantes y cómo superarlas

### Capítulo 4

*Monserrat Agell  
EAP de Sarrià-Sant Gervasi*

*Georgina Sala  
Joan Torrent  
CEIP Els Xiprers*

*Chuan-Zu dijo a su maestro:  
— Maestro, estoy cansado de caminar hacia ello...  
Y el maestro Zong le contestó:  
— Vamos a sentarnos en la peña y miramos como  
caen las hojas, esto hará que veamos mejor el ca-  
mino.*

*Fragmento del manuscrito nunca  
encontrado de Zong Po*