

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y ORGANIZATIVAS PARA LA MEJORA DE LA ESCUELA INCLUSIVA

methodological and organizational strategies for improving school inclusive

estratégias metodológicas e organizacionais para melhorar a escola inclusiva

Borja Avilés Soler

bas581@inlumine.ual.es

Antonio Luque de la Rosa

aluque@ual.es

Carmen María Hernández Garre

cmhgarre@ual.es

Universidad de Almería (España)

Recibido: 02/05/2015

Aceptado: 26/06/2015

Resumen

El auge que el término inclusión está consiguiendo en la actualidad está cambiando la filosofía de trabajo en los centros escolares. Sin embargo, el profesorado en la actualidad necesita adaptarse a los cambios que se producen para poder responder a las necesidades que conlleva este modelo de educación, siendo relevante la formación del mismo, tanto la inicial como la permanente. Se comentan, además, elementos que favorecen este tipo de escuela, divididos en el ámbito metodológico, aprendizaje cooperativo y trabajo por proyectos, y organizativo, comunidad de aprendizaje, grupos interactivos y redes de escuelas. Además, se realiza una reseña de investigaciones acerca de la introducción de dichos elementos en la escuela inclusiva.

Abstract

The boom that the term inclusion is getting today is changing the philosophy of work in schools. However, teachers now need to adapt to changes that occur to meet the needs associated with this model of education, and training relevant thereof, both initial and ongoing. They also discussed elements that favor this type of school, divided into the methodological level, cooperative learning and project work, and organizational learning community, interactive groups and networks of schools. In addition, a review of research is done about the introduction of these elements in the inclusive school.

Palabras Clave: Inclusión educativa; Formación del profesorado; Metodología; Organización escolar.

Keywords: Inclusive education; Teacher training; methodology; School organization.

1. Introducción

Han sido muchas las iniciativas para cambiar los centros educativos en pro del desarrollo del alumnado, y en especial de aquellos con algún tipo de dificultad y que, por tanto, se puedan encontrar en riesgo de exclusión. De esta manera, surge así el término de inclusión, e inclusión educativa como filosofía de actuación para evitar la exclusión de cualquier alumno y alumna, o miembro de la sociedad, convirtiendo a la escuela inclusiva, a día de hoy, en un gran reto que ha de afrontar la comunidad educativa y la sociedad en general.

La educación inclusiva busca la igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a la educación y la integración social de los sectores desfavorecidos, es por ello, que mantiene un compromiso a favor de la igualdad de oportunidades a nivel educativo para todo el alumnado (Luque y Torreblanca, 2007). Por consiguiente, y atendiendo a las características propias de la educación, ésta representa el mejor vehículo de transmisión de la cultura de una determinada sociedad, sin embargo, la finalidad de la escuela no puede

centrarse solamente en la enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinares, si no, más bien, en el desarrollo en cada individuo de cualidades, capacidades o competencias, que incluyen conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores (Pérez, 2011), convirtiéndose en el medio a través del cual, los niños y niñas se reconocen a ellos mismos y su contexto, descubren los cambios sociales que se producen y valoran su heterogeneidad como algo positivo. No obstante, según Pérez (2011), los docentes, en su mayoría, carecen de la formación suficiente para ello. Por tanto, la formación inicial y permanente del profesorado son aspectos muy importantes para la integración de prácticas inclusivas en los centros educativos, pues un docente al que, durante su preparación en la universidad, se le ha enseñado distintas prácticas innovadoras, le será más sencillo ponerlas en prácticas en el aula, por tanto, se requiere superar la consideración subordinada de la práctica respecto de la teoría (Pérez, 2010), además, siguiendo a Moliner y Loren (2010), la formación docente ha de basarse en el trabajo colaborativo, la investigación y la reflexión crítica sobre la propia práctica.

Consecuentemente, esta forma de entender la educación conlleva entre otras, un cambio de la metodología y en la organización para dar respuesta a su alumnado y su diversidad y evitar, de esta manera, la exclusión tanto educativa como social para que de esta manera participen en igualdad de condiciones. Por tanto, estos aspectos son esenciales para el buen desarrollo de la educación inclusiva, permitiendo al profesorado realizar diversas actividades donde la totalidad del alumnado pueda participar en ellas sean cual sean sus necesidades.

Así pues, el alumno debe ser el eje por el que gire toda acción docente, por lo cual el currículo ha de girar sobre cuestiones que les sea de utilidad al alumnado, y el profesor debería estar formado y preparado para saber contestar a las problemáticas surgidas.

2. Aspectos innovadores relacionados con las estrategias metodológicas y organizativas para la mejora de la escuela inclusiva

La educación inclusiva implica una respuesta educativa adecuada para todos los alumnos, ya que no basta con que un alumno que presenta NEE asista a la escuela ordinaria, sino que lo importante es que esté valorado de la misma manera que el resto de sus compañeros y compañeras independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (Luque, 2006).

Se trata, en definitiva, de dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado en el ambiente natural de clase. Ainscow (2001) en sus principios de calidad de una escuela inclusiva, indica que el alumno debe ser partícipe activo de ella, así como el profesorado se ha de responsabilizar del progreso de todo su alumnado, entendiendo las diferencias como un aspecto de enriquecimiento educativo.

Según Angulo y Martín (2013) los centros educativos y el profesorado se han convertido en un lugar y agente privilegiados de investigación, esto se debe a que la escuela se ha convertido en un lugar donde poder observar la evolución de la sociedad y los distintos cambios que se van produciendo, por ende, se necesita que el profesorado desarrolle su profesión basándose en la teoría y en realidades derivadas de la investigación y la reflexión (Álvarez y San Fabián, 2013).

Muchos son los factores que influyen para que la educación inclusiva alcance los logros marcados, así, el marco legislativo, la experiencia que el propio profesorado tenga sobre cómo actuar ante la inclusión, los recursos que éste disponga para llevar a cabo esta práctica, su formación, tanto inicial como permanente son aspectos determinantes para su éxito (Pegalajar-Palomino, 2014). Igualmente, otra de las principales dificultades para conseguir la inclusión del alumnado en el aula y para atender a la diversidad del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje se refleja en la actitud del profesorado y la comunidad educativa (Luque y Gutiérrez, 2013). Trabajar en un contexto inclusivo deberá basarse en técnicas educativas que consideren las diferentes capacidades, habilidades e intereses de los alumnos, para ello, es necesario que el docente sea capaz de reflexionar sobre el proceso que está llevando a cabo, y apoyarse, tanto en los compañeros como en los distintos agentes que conforman el contexto escolar para que, de esta manera, el alumnado pueda

desarrollar todas sus capacidades en igualdad con el resto de compañeros y compañeras.

Siguiendo a Muntaner (2014), uno de los factores claves para el desarrollo de un modelo educativo inclusivo recae sobre el profesorado que debe de aceptar al alumnado tal y como es. No obstante, Blanco (2007), indica que la formación del profesorado es muy importante para que acepten la inclusión, destacando que su preparación debe girar sobre la diversidad existente en los centros y, además, en la necesidad de deberían poseer conocimientos sobre la teoría y la práctica en todos los ámbitos en los que se basa la educación inclusiva. De esta manera, la formación inicial docente es la técnica más práctica para promover actitudes positivas hacia esta filosofía educativa y para promover que esta práctica inclusiva sea calidad se hace imprescindible no solo la formación docente inicial como se viene argumentando, sino también la formación permanente de los profesionales de la educación Pegalajar-Palomino (2014).

En este sentido, Imbernón (2013) indica que el desarrollo profesional del profesorado se ha de entender como proceso por el cual se intenta mejorar tanto la práctica educativa como la laboral, así como los conocimientos profesionales y personales con el fin de mejorar la calidad docente, de gestión e investigadora, de forma individual y colectiva por parte del profesorado del centro, para que de esta manera mejore el aprendizaje de todo el alumnado.

No obstante, dentro del ámbito educativo inclusivo, la formación docente ha de entenderse como un recurso para desarrollar destrezas de intervención con el alumnado durante su aprendizaje (Delgado, 2001). Sin embargo, la formación continua del profesorado tiene un papel muy importante en el devenir docente, siguiendo a Santos (2010), es necesario que el profesorado aprenda a lo largo de su etapa profesional, siendo muy importante que tanto la actuación como la formación se realice de manera cooperativa y ligada a problemas y situaciones existentes (Mir y Ferrer, 2014).

2.1. Aspectos metodológicos

Una metodología inclusiva de calidad deberá partir del análisis de la realidad, fomentando la participación activa del alumnado e implicándoles en su proceso

de enseñanza y aprendizaje, siendo protagonistas de su enseñanza. De esta manera, el docente adquiriría el rol de orientador del proceso educativo, siendo imprescindible la apuesta por una metodología activa y participativa que responda a la diversidad existente en las aulas.

En este sentido, las formas de trabajo que se han revelado exitosas, según Gutiérrez et al. (2012), son el *aprendizaje colaborativo* y el *trabajo por proyectos*.

El *aprendizaje colaborativo* es un elemento con un futuro en alza. Se ha comprobado que los alumnos que trabajan o estudian juntos se implican más activamente en el proceso de aprendizaje, ya que las técnicas de aprendizaje cooperativo permiten que actúen sobre su propio proceso de aprendizaje, implicándose más con la materia de estudio y compañeros (Rué, 2008). Pujolás (2001) afirma que este tipo de aprendizaje facilita los procesos cognitivos, motivacionales y afectivo-relacionales tal y como señala el estudio de Marín (2005) en el que, a través de la utilización de dicha metodología, los estudiantes participantes obtuvieron una mejora del nivel de motivación en la materia de Lengua, mejoraron el clima de convivencia en el aula, así como los resultados académicos. Atendiendo a estos argumentos, el aprendizaje cooperativo es entendido como el enfoque pedagógico del aprendizaje estructurado por grupos heterogéneos de alumnos que trabajando juntos buscan una meta común en el mismo proceso de aprendizaje, creándose la responsabilidad de cada uno sobre la totalidad del conjunto y del proceso (Santos-Rego, Cernadas-Ríos y Lorenzo-Moledo, 2014).

Por otro lado, el *trabajo por proyectos* es un ejemplo de flexibilidad en el aula, de la mejora del clima en ella, que conlleva un aumento de la motivación y el interés en el alumnado, de la participación de las familias, etc. (Gutiérrez, Yuste y Borrero, 2012).

Con esta manera de entender la educación, los alumnos y alumnas realizan una investigación con sentido para ellos, en el que pueden integrar distintos conceptos, procedimientos o destrezas en torno a un contenido (Carrión y Sánchez, 2002), además, pueden planificar su propio aprendizaje ayudándoles a ser flexibles, reconocer los puntos de vista de los compañeros,

comprendiendo el entorno que le rodea y aprendiendo que el resultado final está basado en los intereses del grupo. Asimismo, siguiendo a Railsback (2002), el *trabajo por proyectos* produce en los alumnos otros beneficios, tales como mejoras en las habilidades y competencias comunicativas, adquisición de nuevos hábitos que contribuyan a mejorar la escuela o la comunidad y el aumento de la autoestima del alumnado.

2.2. Aspectos organizativos

En cuanto a la manera en que se organiza el centro y el aula es muy importante para conseguir llevar a cabo la práctica inclusiva, ya que es allí dónde se va a llevar a cabo, permitiendo extender el trabajo del docente a otras personas y niveles y trabajando en grupo o en comunidad facilitando la tarea de innovación (Tejada, 1995). Además, Para Escudero (1988), el cambio y la innovación en educación están vinculados al concepto clave de organización escolar, ya que cualquier proyecto de innovación y cambio educativo requieren de una cierta organización como condición indispensable para que efectivamente los procesos educativos mejoren.

En este sentido es necesario lograr que el alumnado consiga mayor autonomía en la realización de su trabajo diario, para lograrlo es necesario que se fomente la búsqueda de información, la creación propia por parte del alumnado y la organización y planificación del trabajo en grupo, llegando a la conclusión de que el resultado final sea una elaboración conjunta por parte de todo el alumnado.

Con respecto a la organización del centro, se podrían destacar las *comunidades de aprendizaje* y, dentro de éstas, los *grupos interactivos*, y la *red de escuelas*.

El *proyecto de comunidades* de aprendizaje busca investigar, analizar y actuar para promover la igualdad educativa y social (Elboj, Oliver, 2003), por tanto, se trata de un proyecto de transformación social y cultural que se produce en un centro educativo y en su entorno que busca lograr una sociedad de la información para todos, basándose en el diálogo y mediante la participación de toda la comunidad educativa (Eboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002).

En cuanto a los *grupos interactivos*, éstos promueven la enseñanza a partir del diálogo y el trabajo cooperativo entre grupos heterogéneos, a través de una mayor participación de adultos que adoptan el papel de voluntarios (Peirats y López, 2013), además, el aula es organizada para que el alumnado transite por distintas actividades que suelen ser cortas con la intención de que el alumnado mantenga un nivel alto de atención, en la que contará con un monitor-voluntario (Iglesias, De la Madrid, Ramos, Robles y Serrano de Haro, 2013).

Además, esta forma de trabajar, es una respuesta inclusiva para el alumnado con cualquier tipo de discapacidad o dificultad, ya que puede participar en las distintas actividades sin ser excluido del grupo, y beneficiándose de la interacción con sus compañeros (Gutiérrez, Yuste y Borrero, 2012)

La *red de escuelas* es otro aspecto innovador relacionado con la organización de centros. Se fundamenta en dos principios básicos de la LOE: el esfuerzo compartido por la comunidad educativa y el fomento de la promoción de la investigación, experimentación e innovación (Gutiérrez, Yuste y Borrero, 2012) Siguiendo a Bolívar (2008), un grupo de escuelas que trabajan juntas permiten dispersar el conocimiento educativo y las buenas prácticas, además, son una estructura de apoyo a la innovación, rompiendo con el tradicional aislamiento entre escuelas.

Por lo tanto, la *red de escuelas* consiste en el agrupamiento de centros docentes que participan conjuntamente en un proceso de cambio, construcción e innovación del centro y su entorno y que en relación a un tema basan su proyecto educativo, teniendo como objetivo la educación integral del alumnado (Gutiérrez, Yuste y Borrero, 2012). Su actuación se basa en el trabajo colaborativo entre centro, familia y comunidad.

3. Experiencias metodológicas y organizativas en la práctica inclusiva

Como se viene señalando, la educación inclusiva como filosofía de trabajo implica actuaciones de diversa índole, tanto a nivel metodológico como organizativo, que los agentes educativos y familias deben asumir para llevarla a

cabo de forma efectiva. Para tener un conocimiento lo más exhaustivo posible sobre las metodologías utilizadas en las aulas, así como la organización que se establece en los centros educativos para realizar una verdadera educación inclusiva, es necesario conocer las investigaciones que se están llevando a cabo con el objetivo de que tanto profesionales como familias puedan tomarlas como punto de partida en sus distintos roles de actuación o también de promover mejoras en la medida de lo posible.

En este sentido, a continuación, se recogen investigaciones basadas en aspectos metodológicos (aprendizaje colaborativo y trabajo por proyectos), y por otro lado, se recogen también investigaciones basadas en aspectos organizativos (comunidades de aprendizaje, grupos interactivos y redes de escuelas).

Con respecto al **aprendizaje colaborativo**, se han realizado diversas investigaciones que muestran los beneficios de la puesta en práctica de esta metodología.

Otra investigación, titulada “Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física” (Velázquez, 2013), de la Universidad de Valladolid, en la que participaron 2 docentes de Primaria y 2 de Secundaria, realizaron un cuestionario exploratorio a otros 198 profesores, llegando a la conclusión de que el aprendizaje cooperativo permite un aprendizaje motor igual o superior al de otras metodologías suponiendo, sin duda alguna, la principal ventaja de este tipo de aprendizaje, al mismo tiempo que favorece unas mejores relaciones sociales entre el alumnado, y en especial, la inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas (Velázquez, 2013), favoreciendo también el ámbito afectivo, en especial la mejora del auto-concepto de los estudiantes (Fernández-Río, 2003; Prieto y Nistal, 2009).

Otra investigación importante sobre el aprendizaje colaborativo es la realizada por Heredia (2013), sobre el aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas, llegando a la conclusión que el aprendizaje cooperativo se mostró útil para la inclusión del alumno en las sesiones de educación física, logrando un aumento de la participación frente a

las actividades individuales realizadas, señalando la importancia de proponer actividades atractivas para este alumnado que pueda realizar de forma segura, aportándole una ayuda para que participe de forma activa.

Con respecto al **trabajo por proyectos**, un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Barcelona, con una muestra de 28 docentes titulado “Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos” (Bernabéu, 2009) pone de relieve que los docentes, una vez implicados en el proyecto, encuentran motivos de satisfacción tanto en su desarrollo como en sus consecuencias, ya que, el trabajo colaborativo de los docentes también es un elemento que asegura el éxito y el alcance de las innovaciones educativas.

Así mismo, una investigación realizada en la Universidad de Córdoba (Mérida, et al, 2011) dentro de una experiencia de innovación docente denominada “Una comunidad de Aprendizaje escuela-universidad a través de los Proyectos de Trabajo” con maestras de Educación Infantil, más de trescientos niños y niñas de esta etapa, siete profesores de la Facultad de CC de la Educación de la Universidad de Córdoba, ochenta y cinco estudiantes de Magisterio y dos asesoras del CEP ‘Luisa Revuelta’ de Córdoba, ponía de manifiesto la existencia de una gran diferencia entre la formación inicial de los docentes y la cultura profesional existente en la mayoría de centros, ya que no tienen relación los métodos empleados durante la etapa universitaria y los empleados en las prácticas escolares. El desarrollo del currículum por proyectos genera incertidumbres, a veces inseguridad para afrontar situaciones de aprendizaje imprevistas que requieren una actitud de indagación compartida entre los docentes, el alumnado y sus familias. Trabajar el currículum de forma globalizada, establecer cauces de colaboración con las familias, incrementar los recursos disponibles, trabajar la etapa de transición con la educación primaria, mejorar los criterios de coordinación de los equipos docentes puede contribuir en ese propósito de equidad y calidad para todos.

Con respecto al ámbito organizativo, existen diversas investigaciones directamente relacionadas con la comunidad de aprendizaje, los grupos interactivos y las redes de escuelas.

Con respecto a la **comunidad de aprendizaje**, el estudio “Voluntariado en la escuela: un estudio de caso dentro de proyecto comunidades de aprendizaje” (Vieira, 2010), llevada a cabo en la Universidad Autónoma de Barcelona y realizada con una muestra de 6 voluntarios educativos, se llega a la conclusión de que el voluntariado educativo multicultural aporta una contribución muy importante en la valoración de la diversidad. La educación basada en el diálogo, la diferencia y la pluralidad cultural promueve valores como el respeto hacia todas las culturas coexistentes, poniendo de manifiesto que las diferencias culturales deben ser respetadas en oposición a todo tipo de desigualdades o injusticias de cualquier índole.

En este sentido, el trabajo realizado por (Comte, 2013) de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el Centro CEIP “Lledoner” determina que la enseñanza de la ciudadanía en la comunidad de aprendizaje enfatiza el aprendizaje inclusivo y aprendizaje participativo y cooperativo, debido a que la cultura de reconocimiento y el enfoque pedagógico innovador que predomina en la comunidad de aprendizaje, anima a los docentes a derribar barreras educativas e institucionales que impiden el ejercicio de los derechos cívicos de los alumnos y alumnas, y los incentivan a utilizar metodologías de trabajo que permiten restituir los derechos cívicos de los alumnos en el proceso de aprendizaje y en la organización y gestión de la vida escolar. Asimismo, la presencia de esta cultura escolar de reconocimiento cívico promueve el diseño de espacios educativos, situaciones y actividades de aprendizaje que propician la adopción de un rol más protagonista de los alumnos en el proceso de aprendizaje y en la organización de la vida escolar, así como promueve las interacciones sociales democráticas entre el profesor y alumnado.

Con respecto a los **grupos interactivos**, son varias las investigaciones realizadas que aportan datos importantes sobre su puesta en marcha. En este sentido, destaca la titulada “Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física” (Castro, Gómez y Macagaza, 2014) llevada a cabo con profesorado, familias y voluntariado de los centros participantes, donde los datos revelan que para conseguir una correcta implementación de la comunidad de aprendizaje el docente tendrá que adoptar una actitud empática, sincera y honesta, siendo importante que se propicie situaciones en las que dialogue con el alumnado y otras en las que se responsabilice de comprobar

las actitudes en las que procede a dialogar, preguntar y dejar decidir al alumnado. En este sentido, son muy importantes los escenarios que estimulen su inteligencia, al mismo tiempo que respeten la igualdad de las diferencias.

Además, los grupos interactivos representan una estrategia pedagógica muy valiosa, ya que ofrecen al alumno la posibilidad de experimentar el principio de solidaridad del aprendizaje dialógico.

Otro trabajo sobre “Metodologías innovadoras e inclusivas en Educación Secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula”, realizado por Iglesias, Madrid, Ramos, Robles y Serrano de Haro (2013), con estudiantes de 1º y 2º de E.S.O. y un grupo de voluntarios, pone de manifiesto que con los grupos interactivos se facilita la integración del alumnado con desfase curricular dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje sin que conlleve un retraso o entorpecimiento para aquellos alumnos más avanzados.

Con esta propuesta metodológica, se abre el centro educativo a la familia y al entorno, produciéndose un aprendizaje más significativo por acercar al centro el punto de referencia de las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Además, con la ayuda de otros agentes del entorno se potencia en el alumnado la motivación, la escucha, la participación, la autoestima y la inclusión de todos y cada uno.

Con respecto a las **redes de escuela**, se han realizado, entre otras, las siguientes investigaciones:

La investigación “Colaboración educativa en la sociedad del conocimiento” (Martín y Morales, 2013), de la Universidad de Sevilla, con una muestra de 411 profesores que imparten enseñanzas secundarias en Andalucía, comprueba que más de la mitad de los docentes andaluces de secundaria no cuentan con las tecnologías como apoyo en el establecimiento de las relaciones de colaboración. Por otro lado, los centros entablan más relaciones de colaboración con otros centros educativos e instituciones locales que con sindicatos y otros agentes sociales siendo significativo si se considera la vinculación de estas enseñanzas con el mundo laboral. Por otro lado, las redes inter-centros y las comunidades en red están funcionando, por lo que hay que

potenciarlas y reforzar las redes, ya que la utilización de las tecnologías puede servir de unión para la creación de relaciones de colaboración que produzcan mejoras y cambios significativos en los centros.

El trabajo “Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad” (Mérida, González y Olivares, 2011), de la Universidad de Córdoba, contó con una muestra de dieciséis maestras de Educación Infantil, trescientos veinte niños y niñas de esta etapa, siete profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba (España), ochenta y cinco estudiantes de Magisterio y dos asesoras del CEP “Luisa Revuelta”. En total han participado cuatrocientas treinta personas. Los resultados muestran que la experiencia de innovación de la Red de Colaboración Escuela-Universidad genera, según el alumnado universitario y maestras tutoras de las aulas infantiles donde se aplican, un nivel elevado de aprendizajes relacionados con las competencias profesionales docentes establecidas para la etapa de infantil, confirmando la necesidad de incrementar la conexión entre los aspectos teóricos y los prácticos durante la formación inicial de los futuros docentes.

4. Discusión y conclusiones

El conocimiento sobre la educación inclusiva y cómo se aborda en los centros educativos supone una puesta en valor de todas las acciones llevadas a cabo en los mismos con el fin de aportar una nueva perspectiva sobre el tratamiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Aceptar la escuela inclusiva significa tomar la equidad como valor sobre la que gira la mejora social tomando las diferencias como valiosas y rechazando cualquier tipo de discriminación (Sandoval, 2008).

Se ha podido comprobar a lo largo de la elaboración de este trabajo, para llevar a cabo una educación inclusiva de forma real, se hace indispensable una buena formación de los docentes, una financiación ajustada a las necesidades, la concienciación de las familias y de la sociedad, así como la coordinación entre el centro y las administraciones públicas y privadas.

Para la consecución de una escuela inclusiva, es necesario partir de un currículo amplio y flexible, siendo muy importante para atender a la diversidad. Además, esta práctica educativa requiere un currículo equilibrado con respecto a los contenidos contemplados. En la actualidad, se está avanzando en el diseño de currículos que atiendan a la inclusión, pero hasta que los docentes no estén plenamente concienciados de lo que significa este tipo de escuela no se llevará a cabo de forma totalmente satisfactoria. Además, para favorecer este tipo de aprendizaje, que conlleve ayudas pedagógicas para todo el alumnado, es necesario que se cuente con los elementos teóricos y prácticos necesarios para ello (Pegalajar-Palomino, 2014).

La inclusión no puede centrarse sólo en el currículo, la metodología o la organización; la inclusión es una manera distinta de entender la educación y la sociedad. La UNESCO, (2003) considera que la inclusión tiene que ver con todos los alumnos y alumnas, y no únicamente con aquellos que tienen algún tipo de necesidad, siendo un intento de mejorar la calidad de todo el sistema educativo. Desde esta perspectiva, el trabajo de los docentes tiene un valor fundamental para lograr las mejores prácticas educativas, ya que es en el aula donde se trabaja para entender y respetar la diversidad. El maestro es el mediador de estos aprendizajes, por lo que existe la necesidad de una adecuada formación de maestros que atiendan y valoren la diversidad.

La formación inicial del docente novel, así como la del profesorado en servicio debe basarse en la idea de que el trabajo en equipo, tanto entre docentes como con la familia y el contexto, es la mejor respuesta posible para atender a la diversidad. Además, la formación inicial del docente se debe basar en valores y actitudes, ya que su labor profesional la desarrollará ante niños y niñas en desarrollo que tomarán al profesorado como modelo de aprendizaje (López-Justicia, Hernández, Fernández, Polo, Chacón, 2008). Se trata, en definitiva, de formar docentes para trabajar en la mejora de los centros educativos para ser capaces de fomentar la participación y el aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas. Además, es necesario que exista una constante labor de formación, investigación, evaluación y actualización de los conocimientos necesarios para que resolver los distintos problemas que les surjan en su labor docente.

Los docentes han de tener la oportunidad de formarse y sensibilizarse para comprender las ventajas del cambio hacia la cultura inclusiva, (Luque y Gutiérrez, 2013), no obstante, no deben de centrar su formación en la mejora de actuación docente, sino en contenidos muy importantes para el desarrollo de prácticas inclusivas en su centro de actuación. Así, Porter (1996) destaca que las actividades de formación del personal deben cubrir los aspectos demandados por los profesores, para ello han de ser diversas las opciones que se les presenta para su formación, desde asistencias a seminarios, cursos, conferencias a formarlos para trabajar conjuntamente o involucrarlos en reuniones con miembros de la comunidad escolar como pueden ser padres y madres o agentes externos al centro.

A lo largo del trabajo se han comentado diversas investigaciones centradas en algunos elementos curriculares como son la metodología y la organización del centro educativo que nos permiten ver de forma práctica cómo se trabajan estos aspectos en los centros educativos de forma real. La revisión de las investigaciones realizadas por otros profesionales ha permitido conocer las distintas realidades que se viven en los centros educativos que trabajan la inclusión de forma activa. En este sentido, consideramos que un buen docente, que quisiera promover la inclusión en su contexto más cercano, debería incluir una determinada actividad innovadora basada en la colaboración con expertos en la temática, por consiguiente, el trabajo colaborativo es importante, ya que fortalece el proceso educativo una vez que tanto el profesorado como el investigador trabajan para la consecución de unos objetivos comunes de forma conjunta. Además, pueden aprender de manera conjunta, a través de una reflexión crítica, mejorar su labor profesional ya que la reflexión se convierte en una cualidad muy importante para la realización de una práctica innovadora, siendo la experiencia una condición insuficiente. De esta manera, creemos conveniente apostar por que la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje abarque todos los elementos del currículo, y en especial a la metodología y a la organización, ya que como se ha podido observar en las investigaciones analizadas, la puesta en práctica de elementos innovadores en la metodología y la organización han conllevado resultados positivos que sería conveniente profundizar.

Así mismo, a pesar de la aparente aceptación de las características individuales como enriquecimiento para la sociedad en general, no se pueden perder de vista las reticencias sociales que subyacen durante este proceso. Esto nos ayudará a promover estrategias, tanto a nivel familiar como de centro, que contribuyan a una valoración real de lo que significa la inclusión en toda la extensión del término. Para que este proceso sea posible, a nivel de centro educativo y en la sociedad, es fundamental una actitud positiva hacia este modelo educativo, por tanto, se ha de trabajar en fomentar esta filosofía de actuación porque trabajando con mentalidad negativa disminuyen las oportunidades de participación y aprendizaje por parte del alumnado.

Considerando todo lo anterior, es cierto que cada vez más existe una implicación activa por parte de todos los miembros de la comunidad educativa que fomentan la educación inclusiva en todos sus aspectos, no obstante, el camino por recorrer hasta llegar a una inclusión real del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es largo y dificultoso, por lo que este punto de partida nos ayudará al desarrollo de estrategias inclusivas y guiará las actuaciones previstas.

En definitiva, la sociedad actual no entendería que una educación sea de calidad si no llevara consigo el tratamiento de equidad justa, y para ello ha de basarse en la inclusión de todo el alumnado, ya que, si no es así, no estará completamente desarrollada.

Por consiguiente, hay que apostar, tanto por parte del equipo docente, como por parte del resto de la comunidad educativa, por una escuela que sea inclusiva, pues, de esta manera, el alumnado se irá formando en un entorno en el que las diferencias no se entenderán como negativas, sino que serán comprendidas como algo que es positivo para todos y de las que se podrá aprender. Sin embargo, para poder llevar a cabo esta escuela, se ha de partir realizando una “actualización” de la misma, pues tiene un ritmo de adaptación a la realidad social muy inferior a la que se desearía.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2013). Perspectivas para comprender la relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. En *Enseñanza & Teaching*, Vol. 31, pp. 23-42
- Angulo, J. F. y Martín, E. (2013). Concepciones, vínculos, significados y otras cuestiones estructurantes de la evaluación de centros y profesores. En E. Martín Rodríguez, (coord.), *Evaluación de centros y profesores* (pp.57-95). Madrid: Editorial UNED.
- Bernabéu, M^a. D. (2009). *Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos*. Tesis doctoral publicada, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE*, Vol. 3.4, pp. 1-15.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga: Aljibe.
- Carrión, J. J., y Sánchez, A. (2002). Estrategias organizativas de aula para atender a la diversidad. En A. Palomino (Ed.), *Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad* (pp. 203-221). Madrid: Pirámide.
- Castro, M., Gómez, A., y Macazaga, A. M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, Vol. 25, pp. 174-179.
- Comte, C. (2013). *La contribución de las comunidades de aprendizaje al desarrollo de la competencia social y ciudadana*. Tesis doctoral publicada, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). Comunidades de aprendizaje. *Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C., y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 48, pp. 91-103.

- Escudero, J. M. (1988). La innovación y la organización escolar. En R. Pascual (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* pp. 84-99. Madrid: Narcea.
- Fernández-Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- Gutiérrez, P., Yuste, R. y Borrero, R. (2012). *La escuela inclusiva desde la innovación docente*. Madrid: Catarata.
- Heredia, J. (2013): Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 6.3, pp. 25-40.
- Iglesias, B., Madrid, L. D. L., Ramos, A., Robles, C., y Serrano de Haro, A. (2013). Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula. *Tendencias Pedagógicas*, Vol. 21, pp. 63-78.
- Imbernón, F. (2013). Formación y desarrollo de la profesión. ¿De qué hablamos?. *Aula de innovación educativa*, Vol. 218, pp. 12-15.
- López-Justicia, M. D., Hernández, C. M., Fernández, C., Polo, M. T., y Chacón, H. (2008). Características formativas y socioafectivas del alumnado de nuevo ingreso en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 6.1, pp. 95-116.
- Luque, A. (2006). Los retos de la orientación ante la escuela inclusiva. V Congreso Internacional Educación y Sociedad, Granada.
- Luque, A. y Gutiérrez, R. (2013). La integración educativa y social del alumnado con discapacidad en el EEES: Universidad de Bolonia. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 25.1, pp. 153-175.
- Luque, A. y Torreblanca, M.C. (2007). La atención a la diversidad: marco normativo e implicaciones en el currículum y en la organización del centro. En Sánchez Palomino, A. y Pulido Moyano, R. *El centro educativo: una organización de y para la diversidad*. Granada: Grupo Editorial Universitario; pp. 111-129.
- Marín, S. (2005). Aprender lengua en equipos cooperativos. *Cuadernos de Pedagogía*, Vol. 345, pp. 69-72.
- Martín, A. y Morales, J. A. (2013). Colaboración educativa en la sociedad del conocimiento. *Apertura*, Vol. 13.18, pp. 74-87.

- Mérida, R., Barranco, B., Criado, E., Fernández, N., López, R. M., y Pérez, I. (2011). Aprender investigando en la escuela y en la universidad. Una experiencia de investigación-acción a partir del trabajo por proyectos. *Investigación en la Escuela*, Vol. 73, pp. 65-76
- Mérida, R., González, E., y Olivares García, M. A. (2011). Adquisición de competencias profesionales del alumnado de Magisterio de Educación Infantil a través de una red de colaboración escuela-universidad. *Revista de Investigación en Educación*, Vol. 9.2, pp. 184-199.
- Mir Pozo, M. L., y Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 17.2, pp. 235-255.
- Moliner, L., y Loren, C. (2010). La formación continua como proceso clave en la profesionalización docente: Buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, Vol. 4.1, pp. 25-44.
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 7.1, pp. 63-79
- Pelagajar-Palomino, M. C. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 17.1, pp. 177-192.
- Peirats, J., y López, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Vol. 28, pp. 197-211.
- Pérez, A. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 68, pp. 17-67.
- Pérez, A. I. (2011). Aprender a educar(se): una nueva ilustración para la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, Vol. 417, pp. 52-55.
- Porter, G. L. (1996). *Critical Elements for Inclusive Schools*. En Libro sobre la inclusión. Londres: Routledge Publishing.
- Prieto, J. A., y Nistal, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista iberoamericana de educación*, Vol. 49.4, pp. 6-10.
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona: Aljibe.
- Raibback, J. (2002). *Project-based Instruction: Creating Excitement for Learning*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.

- Rué, J. (2008). El portafolio del alumno, herramienta estratégica para el aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, Vol. 15.169, pp. 29-31.
- Sandoval, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos educativos: Revista de educación*, Vol.11, pp. 149-160.
- Santos, M. Á. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, Vol. 24.2, pp. 175-200.
- Santos-Rego, M. A., Cernadas-Ríos, F. X. & Lorenzo-Moledo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 17.2, pp. 123-137
- Tejada, J. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Educar*, Vol. 19, pp. 19-32.
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: Un desafío una visión*. París: UNESCO.
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. Tesis doctoral publicada, Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Vieira, L. (2010). *Voluntariado en la escuela: Un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje*. Tesis doctoral publicada, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.