

# AULAS INCLUSIVAS Y APRENDIZAJE COOPERATIVO

Pere Pujolàs i Maset

Universidad de Vic

Febrero de 2006

[pere.pujolas@uvic.es](mailto:pere.pujolas@uvic.es)

## *Introducción: Un nombre para cada cosa y cada cosa por su nombre...*

Imaginaros esta escena. Cerrad los ojos e imagináros por un momento que invito a uno de vosotros a cenar en mi casa, sabiendo que la persona invitada tiene problemas con la comida, que no puede comer de todo... Y le digo: “Ven a cenar a mi casa. De lo que haya y tú puedas comer, toma lo que quieras... De todas formas, si, de lo que hay, tu puedes comer pocas cosas, ya te prepararé un plato especial, que no suponga ningún problema para ti. Y para que no te sientas extraño comiendo con nosotros cosas diferentes, en el comedor, para ti prepararé una mesa en la cocina, para que tu puedas comer tranquilamente los platos especialmente preparados para ti. Con otros invitados sucede lo mismo, y os encontraréis todos en la cocina...”

¿Cómo se sentiría si uno de vosotros fuera este hipotético comensal? ¿Se sentiría incluido en el ágape a que le habría invitado? Supongo que se sentiría muy mal, que, si pudiera, declinaría mi invitación porque mas bien se sentiría excluido, marginado...

Pues bien, *mutatis mutandi*, esto es exactamente lo que hacemos, en el sistema educativo, con algunos alumnos. Les invitamos a ir a nuestra escuela, la escuela pensada para la mayoría de los alumnos, y, siendo conscientes de sus limitaciones, le invitamos a participar en todo aquello que, pensado para la mayoría, también le pueda servir a él: las clases de plástica, o quizás las de música, o de educación física, con mucha suerte algunas clases de ciencias naturales o sociales, pero en los “platos fuertes” como la lengua y las matemáticas, para que no se sienta mal junto a sus compañeros mucho más capacitados que él, capaces de hacer algo que el no sabe hacer, le servimos un “menú” *especial* en el aula de educación *especial*, donde, juntamente con otros alumnos con necesidades educativas *especiales* –eso sí, en grupos muy reducidos e, incluso, individualmente– será atendido por un maestro o una maestra *especialista* en educación *especial*... ¿Y pretendemos que se sientan incluidos, estos alumnos, en los centros y las aulas comunes? ¿No os parece que deben sentirse muy mal, y que quizás su comportamiento extraño y su conducta incorrecta no es más que una forma de comunicarnos, a su manera, que no está precisamente a gusto con esta situación?

Podéis abrir los ojos...

Todo el mundo, o mucha gente, en el campo educativo, se llena la boca hablando de inclusión escolar, de educación inclusiva o de términos parecidos... Pero no todo el mundo se refiere a la misma cosa cuando utiliza estos términos... Permitidme pues que, antes que nada, explique con toda claridad y no menos contundencia, a qué me refiero, en esta ponencia, cuando hablo de escuelas y aulas inclusivas.

Una escuela, y un aula, inclusiva es aquella en la que pueden aprender, juntos, alumnos diferentes. Así de simple. Sin embargo, si no matizamos esta definición, me temo que mucha gente va a estar de acuerdo con ella cuando, en realidad, no lo está. Veamos.

Cuando digo alumnos “diferentes” quiero decir alumnos diferentes aunque sean “muy diferentes”, es decir, me refiero también a alumnos que tengan alguna discapacidad, por grave que sea, que hace que necesiten recursos no corrientes –que no necesitan la mayoría de alumnos– para conseguir las cotas más altas posibles en su desarrollo. Por lo tanto, también nos referimos a los estudiantes que tienen una discapacidad psíquica grave y permanente. Dicho de otra manera, aún más clara si cabe: nos referimos a una escuela que no excluye absolutamente a nadie, porque no hay distintas categorías de alumnos que requieran diferentes categorías de centros. Es suficiente que haya escuelas –sin ningún tipo de adjetivos– que acojan a todo el mundo, porque sólo hay una sola categoría de alumnos –sin ningún tipo de adjetivos– que, evidentemente, son diferentes entre sí. En una escuela inclusiva sólo hay alumnos, a secas, no hay alumnos *corrientes* y alumnos *especiales*, sino simplemente alumnos, cada uno con sus características y necesidades propias. La diversidad es un hecho natural, es la normalidad: lo más normal es que seamos diferentes (afortunadamente...)

Y cuando digo “juntos”, quiero decir que deben aprender, juntos, alumnos diferentes, aunque sean *muy* diferentes, no sólo en la misma escuela, sino en una misma aula, tantos alumnos como sea posible, tanto tiempo como sea posible, participando tanto como sea posible en las mismas actividades de enseñanza y aprendizaje comunes. Quizás sea necesario –como es necesario, por otra parte, con muchos otros estudiantes– que alguien sea atendido de una forma más individual para satisfacer alguna necesidad educativa específica (recuperación logopédica o psicomotriz, por ejemplo), pero el lugar ordinario donde deben ser atendidos *todos* los alumnos es el aula común, al lado de sus compañeros de la misma edad. No sólo la escuela debe ser inclusiva, sino también cada una de sus aulas: *escuelas y aulas inclusivas*, donde puedan aprender juntos alumnos diferentes, a pesar que sean muy diferentes...

Esto no debe desembocar, sin embargo, en un relativismo absurdo que suponga negar la diversidad y las consecuencias de esta diversidad, algunas de ellas muy negativas, contra las cuales debemos luchar y no hacer como si no existieran... Lo dice muy claramente José Gimeno Sacristán (2005): una cosa es ser “diversos” y otra muy distinta ser “desiguales”:

(...) también denominamos diversidad lo que no es diverso sino que es desigual. Es decir, nosotros tenemos categorías por las cuales establecemos (...) diferencias horizontales que son equivalentes, pero también denominamos diversidad a las diferencias verticales de capacidad, de poder, de tener posibilidades, de tener disponibilidades, etc. Y, así como a las concepciones de la diversidad como manifestación de la creatividad universal hay que contraponer ideas pedagógicas como la tolerancia, la apertura, la comprensión, el acercamiento, delante de las diferencias que son desigualdades, hay que aplicar las políticas de igualación, de compensación, etc. (Gimeno Sacristán, 2005, p. 24).

Andrea Canevaro (1985) advierte que, de la misma manera que no podemos tener una actitud de rechazo de una diferencia considerada no aceptable en la relación entre personas, tampoco podemos tener una actitud de aceptación del otro creyendo que la diversidad no existe, cerrando los ojos a la realidad, proclamando una igualdad falsa que niega, o minimiza, los eventuales efectos de la discapacidad o de la diferencia en general:

De la primera actitud puede nacer, a través de un sentimiento de culpa, la aceptación del otro sin ninguna expectativa. En cambio, en el segundo caso, la expectativa va dirigida hacia otro ideal, no real y no histórico. Ambos casos, que se complican en sus

detalles particulares, son un rechazo del encuentro entre persona y persona, para refugiarse en predeterminaciones incluso de signo opuesto. (Canevaro, 1985, p. 58).

Y si sólo hay una “clase” de alumnos, sólo puede haber una “clase” de centros: ya no hay escuelas *corrientes* y escuelas *especiales*, sino simplemente escuelas, escuelas para todos. Y si no hay selección del alumnado entre centros, tampoco debe haberla entre aulas. La composición de los grupos de estudiantes es conscientemente heterogénea y debe seguir la distribución normal de la población, de modo que una clase debe ser el reflejo de la escuela, y ésta el reflejo, a pequeña escala, de toda la sociedad: una sociedad que es diversa, plural, no homogénea.

El éxito de una escuela y de un sistema educativo inclusivo se mide sobretudo por el “valor añadido” que es capaz de dar a los niños y a las niñas, a los muchachos y a las muchachas a quienes educa, con relación a lo que sabían y a lo que eran y valoraban cuando ingresaron en ella. No se valora –o como mínimo, no se valora *sólo*– por el nombre de estudiantes que llegan a la meta establecida de antemano (que obtienen el título correspondiente, o que pueden ingresar en la universidad...), sino por el progreso que han conseguido en el desarrollo de todas sus capacidades. Conozco una escuela de educación infantil y primaria de un barrio habitado mayoritariamente por familias gitanas que, a juzgar por el número de sus estudiantes que “triumfan” más tarde en el instituto, sería de una calidad muy baja; sin embargo, es de una gran calidad, a mi modo de ver, por lo que consigue con la mayoría de aquellos chiquillos... Aquí la pregunta clave es esta: ¿Qué podemos hacer para todos los alumnos, que son diversos, para que aprendan al máximo de sus posibilidades? (En lugar de preguntarnos: ¿Qué podemos hacer para los alumnos “diversos” para que aprendan, además de lo que ya hacemos para los “no diversos”?).

La educación inclusiva –según Susan Bray Stainback (2001)– es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y para aprender de, y con, sus compañeros, dentro del aula. Las escuelas inclusivas se basan en este principio: todos los niños y niñas, incluso los que tienen discapacidades más severas, han de poder asistir a la escuela de su comunidad con el derecho garantizado de estar ubicados en una clase común. Se pueden contemplar otras alternativas, pero sólo eventualmente y cuando se hayan hecho todos los esfuerzos para hacer factible su atención en la clase común, y siempre que estas alternativas representen claramente un mejor beneficio para el alumno. “Como resultado, los estudiantes con necesidades especiales o discapacitados van a la escuela donde irían si no fuesen discapacitados y van en una clase común, con los compañeros de su misma edad.” (Porter, 2001, pàg. 7).

### **Aprender juntos alumnos diferentes es justo**

En un planteamiento inclusivo de la educación, la escuela está abierta a todo el mundo, y no como una concesión gratuita, sino como una exigencia de la justicia. Ya no es necesario seleccionar a los estudiantes: todos se incluyen en la escuela de su comunidad (de su pueblo, de su barrio...), sean cuales sean sus características personales y sus necesidades educativas. La escuela donde deben ser escolarizados los niños y niñas es indiscutible: en la escuela común, en la misma donde van sus hermanos, sus amigos, sus vecinos, y en la clase que les corresponde según su edad. No hay discusión posible, esto no se pone en duda.

¿Porqué?, podemos preguntarnos. Voy a responder a esta pregunta con unas palabras escritas ya hace mucho tiempo (el año 1976) por L. Brown y publicadas en catalán el 1987, en un documento del Departamento de Enseñanza de la época:

¿Porqué?... Porque los alumnos severamente retardados no han de ser ya jamás encerrados en instituciones aisladas y deshumanizadoras; no han de ser escondidos en sus casas; no han de ser rechazados por las escuelas públicas; no han de ser retirados de la sociedad. Tienen el derecho de ser ciudadanos visibles y de funcionar integrados a la vida cotidiana de nuestra compleja sociedad” (L. Brown, J. Nietupski, S. Hamre-Nietupski, 1987)

Muchos años han pasado desde que Brown dijo esto y, sin embargo, muchas personas con discapacidad siguen aún sin poder ejercer el derecho de ser ciudadanos visibles...

Las razones de la inclusión son fundamentalmente éticas: todos los alumnos, sean cuales sean sus características personales y sus necesidades educativas, tienen el derecho de participar en la escuela de todos. Lo contrario, segregarlos, no es éticamente aceptable, como denuncia Pilar Arnaiz:

¿Cómo es posible que se siga favoreciendo la desigualdad, y se justifiquen políticas de exclusión que defiendan el elitismo, al considerar éticamente correcto “educar a los mejores y cuidar al resto”, aceptando la validez de una “clase inferior” permanente en nuestra sociedad? (P. Arnaiz, 2003, p. 141).

### **Aprender juntos alumnos diferentes es necesario**

Un planteamiento inclusivo de la educación –y de la escuela, por lo tanto– es necesario, y lo es para todos: Lo es, por supuesto, en primer lugar, para los alumnos con capacidades diferentes<sup>1</sup>, que tienen algunas “diferencias” más acentuadas: el contacto y la interacción constante con compañeros suyos sin discapacidad propicia y estimula, sin duda, su aprendizaje y su desarrollo. Según explica el profesor Nicola Cuomo<sup>2</sup>, en Italia, cuando se produjo a primeros de los años setenta del pasado siglo la integración de los alumnos discapacitados en las escuelas comunes, se realizaron estudios longitudinales comprobando el rendimiento de los alumnos de un grupo con algún niño o niña con discapacidades graves, con el rendimiento de otro grupo en el cual no hubiera nadie con discapacidad. Se trataba de ver si la presencia de algún alumno con discapacidad podía perjudicar o reducir el rendimiento del resto de compañeros. Según Nicola Cuomo, esta presencia, no sólo no perjudicó ni redujo el rendimiento global del grupo, sino que lo benefició, porque la presencia de un compañero con discapacidad estimulaba el aprendizaje del resto de compañeros, desarrollaba su capacidad de comunicación, de razonamiento y de hacer hipótesis para buscar posibles explicaciones de las discrepancias que ellos y su compañero con discapacidad.

---

<sup>1</sup> “Persona con discapacidad” es, posiblemente, la expresión más habitual para designar a las personas que, debido a alguna deficiencia física o sensorial o cognitiva, tienen reducidas algunas de sus capacidades funcionales. Sin embargo, siempre que se pueda –siempre que la lógica del discurso nos lo permita– soy partidario de referirme a este colectivo con la expresión “persona[s] con capacidades diferentes”, como he escuchado varias veces que utiliza Cristóbal Colón, director gerente de la “Cooperativa La Fageda” (Olot, La Garrotxa, provincia de Girona) y que no hace mucho he visto escrita en un folleto informativo de la Cooperativa per l’Inserimento Laborativo e Sociale (CILS), de Cesena (Itàlia) que se refiere a sus trabajadores con discapacidad como “lavoratori diversamente abili”.

<sup>2</sup> Habló de estos estudios en la conferencia de clausura del Primer Congreso sobre Educación Inclusiva, celebrado en Vic los días 11, 12 y 13 de noviembre de 2004.

Lo que acabo de decir demuestra que, en segundo lugar, también beneficia a los alumnos corrientes, más frecuentes, sin discapacidad. Para ilustrar esta afirmación valga este fragmento de una entrevista que se le hizo a la pedagoga Marta Mata, en noviembre de 2002, cuando estaba a punto de aprobarse la LOCE. El periodista le pregunta: “*Se avanza más en una clase heterogénea que en una clase homogénea, en la cual todos los alumnos tengan el mismo nivel?*” A lo que Marta Mata responde: “*Sí, si es eso lo que te propones. Si lo que quieres enseñar es el pluscuamperfecto, incluso los hay que afirman que es necesario separar a los niños de las niñas, porque dicen que su ritmo intelectual es diferente. Pero si lo que quieres es educar, es decir, hacer crecer las posibilidades de todos los niños, lo mejor es tenerlos juntos. Lo que los niños pueden hacer para ayudarse unos a otros es extraordinario. No hace mucho tiempo una maestra de primaria me explicaba que en su clase tenía un alumno ciego. Resulta que aquel curso fue el mejor curso de lengua que jamás había tenido*”. “¿Por qué?”, le pidió el periodista. Y ella respondió: “*Pues porqué, con aquel compañero ciego, todos tuvieron que esforzarse a hablarle de tal forma que las palabras suplieran lo que él no veía. Aprendieron a jugar con las palabras, perfeccionaron la precisión del vocabulario y desarrollaron su lenguaje. Y, además, aprendieron a ser ciegos*”. (Presència, nº 1603, semana del 15 al 21 de noviembre de 2002). “Aprendieron a ser ciegos”, es decir, a convivir con una persona ciega (a guardar cada cosa en su sitio, a no dejar sillas en medio del pasillo...).

Y finalmente, en tercer lugar, también beneficia a toda la sociedad, a la comunidad de la cual unos y otros forman parte (personas con discapacidad y sin discapacidad). Si conseguimos que aprendan juntos alumnos diferentes, no sólo conseguimos que aprendan, sino que también conseguimos algo tanto o más importante: que aprendan que pueden *aprender juntos*, que pueden *estar juntos* en la escuela, que *pueden vivir juntos*, que *pueden convivir*, a pesar de sus diferencias. Si lo que pretendemos es progresar hacia una sociedad que no excluya a nadie –en la cual, por ejemplo, la gente no salga de la piscina pública del pueblo cuando llegan para bañarse en ella un grupo de personas con discapacidades físicas (como pudo ver con sus propios ojos una alumna de magisterio que durante el verano hizo de monitora en un club de tiempo libre para personas discapacitadas)–; si queremos avanzar hacia una sociedad inclusiva, necesitamos avanzar, más que nunca, hacia una escuela inclusiva, que no excluya a nadie, porque es el lugar –entre otros– donde se educan las futuras generaciones y donde deben aprender a convivir.

### **Aprender juntos alumnos diferentes es posible**

Aprender juntos alumnos diferentes, además de justo y necesario, es posible. Si no lo fuera, nos moveríamos en el terreno pantanoso de las utopías y fácilmente nuestro discurso podría ser calificado –y descalificado– como algo excesivamente idealista y podríamos ser considerados poco o nada realistas.

Insisto: es difícil, pero posible. La educación inclusiva debe entenderse como un reto, no como un problema irresoluble: es normal que los alumnos sean diferentes; por lo tanto, más que preocuparnos por como podemos conseguir grupos homogéneos (para reducir o “anular” las diferencias), es mucho más lógico y coherente preocuparnos por cómo podemos gestionar la heterogeneidad, cómo podemos enseñarles juntos, a pesar de que sean diferentes.

Además, si aprender juntos alumnos diferentes es *justo y necesario* para todos, ¡también ha de ser posible! Difícil, pero no imposible. Como dice Seamus Hegarty, “un mundo

que dispone de los recursos económicos y tecnológicos que posibilitan la comunicación global instantánea, así como mandar personas al espacio, difícilmente puede decir que es imposible educar a todos sus niños” (Hegarty, 1994). Parafraseando estas palabras, también podemos afirmar que en una sociedad como la nuestra, capaz de tantas cosas, no se puede decir de ninguna manera que es imposible que puedan aprender juntos todos los niños, tengan o no alguna discapacidad...

Y está demostrado que es posible porque en algunos sitios ya se ha avanzado mucho en esta dirección. Participan plenamente de esta orientación inclusiva un conjunto de centros de algunos estados del Canadá y de EE.UU. En Canadá este movimiento fue promovido por Gordon Porter en un distrito escolar de New Brunswick, con 14 escuelas y unos 5000 estudiantes en un área de 7200 km<sup>2</sup> (Porter, 2001).

Este es el planteamiento que hace la UNESCO de lo que han de perseguir y de cómo han de ser las escuelas en todo el mundo, y en qué presupuestos se deben fundamentar, en las últimas Conferencias Mundiales sobre la Educación que ha celebrado (UNESCO, 1995):

- Se da por supuesto que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por lo tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, en lugar de que cada niño se adapte a unos supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y a la naturaleza del proceso educativo.
- El término “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o de las dificultades de aprendizaje. Muchos otros niños, no sólo los que tienen alguna discapacidad, experimentan dificultades de aprendizaje y tienen, por lo tanto, necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización.
- Los centros educativos, y más en la enseñanza obligatoria, han de acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o del tipo que sean. Han de acoger niños discapacitados y niños superdotados, niños que viven en la calle y trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otras zonas o grupos desfavorecidos o marginados.
- Los centros educativos, por lo tanto, han de encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluso a aquellos que tienen discapacidades graves. Cada vez existe un mayor consenso sobre el hecho de que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas.
- Esta idea ha conducido al concepto de escuela inclusiva, cuyo principal reto es desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los estudiantes, incluso a los que tienen alguna discapacidad grave.
- Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y, en consecuencia, para toda la sociedad. El mérito de los centros que practican esta pedagogía no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños y niñas sino que, con su creación y extensión, se hace un paso muy importante, e imprescindible, para cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todo el mundo y construir sociedades integradoras. Efectivamente, las escuelas que se centran en el niño son la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos.

Por lo tanto, y para acabar ya esta larga introducción, digamos las cosas por su nombre, y no nos quedemos a mitad del camino ni agüemos el planteamiento inclusivo de la educación: cuando hablamos de inclusión escolar hablamos de acoger en una misma escuela, por razones fundamentalmente éticas pero también de tipo psicopedagógico, a todos los alumnos, sin excepción, sean cuales sean sus características personales.

### ***1. Posibles consecuencias de la inclusión de alumnos con discapacidades importantes en un centro ordinario***

Dicho esto, seamos realistas. Es evidente que la inclusión de alumnos con alguna discapacidad importante en los centros corrientes comporta, o puede comportar, consecuencias que hay que tener muy presentes. Un estudio de Susan Bray Stainback<sup>3</sup> pone de manifiesto que el proceso de inclusión de algunos alumnos con discapacidades en un centro de secundaria tuvo las siguientes repercusiones que, en un grado u otro, también se están dando en centros de nuestro país:

- a) El cambio que supone la inclusión de este alumnado en un centro ordinario genera miedo, ansiedad, incertidumbre..., debido al desconocimiento de las características de este alumnado, tanto en el profesorado como en el resto del alumnado: miedo a no saber qué hacer con este alumnado y cómo debemos tratarle; miedo de que su presencia dificulte la actividad docente y de que perjudique el rendimiento de los demás alumnos...
- b) Aumentan los problemas de conducta y los conflictos entre los estudiantes, generados, directa o indirectamente, por este alumnado (interacciones sociales negativas) como, por ejemplo: ponerse a cantar en momentos inapropiados; rabietas, negarse taxativamente a hacer algo; actos violentos, de distinto grado, como dar empujones, pegar a un compañero, tirar objetos, autolesiones...; timidez extrema e indecisión a la hora de participar en las actividades generales del centro, que les lleva a “refugiarse” junto con “sus” compañeros y “sus” educadores y educadoras en “su” aula...; rechazo, burlas, insultos, provocaciones... por parte de algunos alumnos corrientes hacia los estudiantes con alguna discapacidad...
- c) Algunas familias de los estudiantes corrientes muestran el temor de que el tiempo que el profesorado dedica a los estudiantes con capacidades diferentes sea en detrimento de la atención que también han de recibir sus hijos, y manifiestan su preocupación por el hecho de que los estudiantes con alguna discapacidad “acaparen” los recursos disponibles para la educación de todos.
- d) Es difícil concretar el currículum del alumnado con capacidades diferentes: qué pueden aprender o es prioritario que aprendan, como hay que enseñarles y cómo deben ser evaluados, etc.
- e) Al mismo tiempo también hay dificultades para determinar y concretar la participación de los estudiantes con capacidades diferentes en las actividades de aprendizaje dirigidas al alumnado de las aulas corrientes –objetivo que se persigue

---

<sup>3</sup> Se trata de un estudio sobre un programa de educación inclusiva en un centro de secundaria situado en un barrio de clase media de una ciudad de 35 mil habitantes del medio oeste de EE.UU., que S. B. Stainback presentó, en un seminario celebrado en la Universidad de Vic, el mes de febrero de 2001.

desde un enfoque inclusivo de la educación– por las diferencias tan notables en el rendimiento académico de unos y otros.

## 2. *¿Qué podemos hacer?*

Frente a estas “consecuencias no deseadas” sería un grave error –como más de uno comete, a mi modo de ver– que, para evitar estas consecuencias, recluyéramos a los alumnos con discapacidades graves en un entorno sobreprotegido, lejos de las situaciones y de las personas que puedan hacerles sufrir, dentro de una especie de esfera protectora que les aísla del resto de los mortales. Este argumento es utilizado por más de un asesor psicopedagógico para justificar la escolarización en un centro de educación especial, y muchas familias caen en esta “trampa”: “Allí al menos mi hijo no va a ser señalado”. Todo lo contrario, los niños y niñas con discapacidades, incluso en el caso que éstas sean más graves, no han de ser “escondidos” en sus casas o en centros especiales (situados, algunos, muy lejos de su entorno habitual), sino que tienen el derecho de ser “ciudadanos visibles”, como proclama Brown. Esto es la normalidad, y no que sean rechazados y que se vean obligados a vivir al margen, marginados del resto. Es el rechazo que sufren que no es normal y es la sociedad que les rechaza que debe cambiar, y no resignarse ellos a ser marginados.

Lo que hay que hacer, frente a estas “consecuencias no deseadas” o “efectos colaterales” de la inclusión, es encontrar la forma de evitarlas o, si se dan, de contrarrestarlas. La socialización –juntamente con la personalización– es uno de los dos procesos educativos fundamentales, y una de las dos finalidades educativas básicas: educamos a los alumnos –desde la educación escolar– para que desarrollen al máximo sus habilidades y capacidades *personales* y sus habilidades y capacidades *sociales*, para que sean “personas”, crezcan como tales, y sean además “personas sociales”, capaces de formar parte de una comunidad, como miembros autónomos, críticos y responsables. Pero la socialización –o, más exactamente, una *buena* socialización– también es una condición indispensable para poder aprender: si un alumno no está integrado dentro de la comunidad educativa, si no se siente aceptado y querido, incluido, difícilmente podrá aprender en ella alguna cosa. Esto, evidentemente, vale para todo el alumnado, no sólo para los estudiantes que tienen alguna discapacidad.

Acabo de referirme a la *comunidad* educativa. Y lo he hecho adrede para resaltar que muchas veces abusamos de esta expresión. A menudo denominamos así a un simple grupo de individuos, a una simple colectividad. Para que dejen de serlo y se conviertan en una comunidad es necesario que, además de estar unos junto a otros, se ayuden unos a otros a alcanzar objetivos comunes. Un centro educativo –con todos los que a él acuden, sea para enseñar o para aprender, o para trabajar en actividades no docentes, o para confiarles la educación de sus hijos– será de verdad una *comunidad educativa* si todos ellos se interesan unos por otros, si se esfuerzan a conseguir entre todos el objetivo que les une: que cada estudiante pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades y habilidades personales y sociales.

Está más que demostrado, y bien documentado, que el simple contacto con los alumnos discapacitados no produce la aceptación de éstos por parte de sus compañeros de la escuela o del instituto (Parrilla, 1992). Precisamente éste es el principal error que se ha cometido, en muchos sitios, en el proceso de integración, según mi punto de vista: pensar que, por el mero hecho de estar en contacto, todo el resto (la aceptación por parte de los compañeros e incluso el aprendizaje de las habilidades sociales y de los contenidos académicos) llegaría de forma casi automática...

¿Qué podemos hacer, pues?

En primer lugar, para la atención adecuada de *todos* los alumnos de un centro educativo, no sólo de los que tienen alguna discapacidad, deberíamos tener muy presentes los principios generales, ya muy conocidos y divulgados, como son el principio de inclusión, el de normalización, el de personalización y el de igualdad de oportunidades (a los cuales voy a referirme brevemente más adelante). Pero si estos principios generales no desembocan en programas más concretos difícilmente conseguiremos evitar, o contrarrestar, aquellos efectos no deseados de la inclusión, que señalaba hace un momento. Se trata pues, en segundo lugar, de desarrollar estrategias y programas que promuevan las interacciones sociales positivas entre los alumnos con capacidades diferentes y los alumnos corrientes y que favorezcan un clima de aceptación y respeto mutuo. Se han experimentado, según Ángeles Parrilla (1992), tres tipos de programas: (1) Programas para enseñar y desarrollar las habilidades sociales apropiadas a los alumnos con discapacidades, los cuales, como es lógico, han de aprender –y, por lo tanto, se les debe enseñar de forma explícita y sistemática– a relacionarse con las otras personas (compañeros y adultos) de forma adecuada. (2) Programas para enseñar y motivar a los alumnos corrientes a participar activamente en la integración de sus compañeros discapacitados. También los alumnos corrientes han de aprender –y se les ha de enseñar de forma explícita y sistemática– a conocer a sus compañeros con alguna discapacidad y a relacionarse con ellos de forma adecuada, de la misma manera que se les enseña cómo han de relacionarse correctamente con sus compañeros sin discapacidad y con las personas adultas. Y, finalmente, (3) programas para promover y optimizar la interacción entre iguales de los alumnos con capacidades diferentes y de los alumnos corrientes: unos y otros sólo podrán poner en práctica las habilidades sociales que les hemos enseñado en la medida que tengan la ocasión de compartir de forma continuada espacios, tiempos, actividades, tanto fuera del aula como dentro de ella, que, por otra parte, es la mejor forma de aprenderlas. Se trata de tres tipos de programas complementarios: difícilmente la socialización del alumnado se consolidará si no se llevan a cabo estrategias englobadas en los tres tipos de programas que acabo de citar.

Veamos, aunque forzosamente sólo sea de forma muy sucinta, con un poco más de detalle, qué es lo que podemos hacer.

## **2.1 Principios generales**

La atención a todo el alumnado de un centro, sean cuales sean sus características, tenga o no necesidades educativas especiales, debe estar presidida por los siguientes principios generales:

### *a) Principio de inclusión*

Como todos los alumnos y alumnas cuyos padres lo soliciten de acuerdo con el derecho de elección de centro, el alumnado con discapacidades importantes, en un centro corriente, debe escolarizarse en la escuela común y debe participar, tanto como sea posible, y tantos alumnos con discapacidad como sea posible, en las actividades generales y en la vida del centro, así como en las actividades de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. Este principio supone, pues, algo más que la simple ubicación física en el aula de este alumnado en un centro corriente.

Este “principio de inclusión”, más general, debe ir acompañado ineludiblemente de los otros tres principios que se describen a continuación.

### b) Principio de normalización

Hay que tratar a todos los alumnos, tengan o no alguna discapacidad, de la misma manera: a todos hay que aplicar el mismo régimen de disciplina, las mismas normas de convivencia, etc., evitando las actitudes permisivo-compasivas y las de sobreprotección sobre algunos alumnos concretos.

### c) Principio de personalización

Además, hay que tratar a todo el mundo igual, pero a cada uno de acuerdo con sus características personales. No estaría bien reprender a un niño sordo porque no oye... No podemos dispensar el mismo trato a alguien que hace algo que no está bien sin saber que no está bien, o sin que se pueda controlar o no pueda evitarlo, que a otro que hace lo mismo sabiendo que está mal, o pudiéndolo evitar...

### d) Principio de igualdad de oportunidades

Tratar a todos igual de forma personalizada quiere decir, además, tratarles a todos igual de bien, de acuerdo con lo que necesita cada uno para alcanzar las finalidades últimas de la educación, que son las mismas para todos. Es decir, no se pueden dividir los recursos en partes iguales (dar a todos exactamente los mismos recursos), sino dar a todos los recursos que requieren en función de sus necesidades educativas (los niños y las niñas con necesidades educativas *especiales* vinculadas o derivadas de alguna discapacidad – que no tienen los demás niños y niñas– requieren, evidentemente, recursos educativos *especiales* –que no requieren los demás).

Se trata de cuatro principios complementarios, no contradictorios. A pesar de que cuesta mucho encontrar el equilibrio entre los cuatro, no tenemos más remedio que aplicarlos todos, o ir avanzando en la aplicación de *todos* estos principios, si queremos ser el máximo de justos con *todos* los alumnos.

## 2.2 Enseñar y desarrollar las habilidades sociales apropiadas a los niños y niñas con discapacidades

Imaginaros esta escena. Ha llegado la hora del patio en una escuela rural. Los niños – todos en la misma clase– salen corriendo hacia fuera. (Las niñas –en la otra clase– se lo toman con más calma y no corren tanto). Rápidamente, para no perder tiempo y poder jugar a fútbol más rato, dos niños de los mayores (los “capitanes”, que casi siempre son los mismos) determinan a suertes quien de los dos escogerá primero. El que gana, escoge a uno; el otro, a otro, y así sucesivamente, hasta que quedan formados los dos equipos. Esta escena se repetía casi todos los días (si no llovía...) en la escuela de mi pueblo cuando yo era pequeño. Esto no tendría nada de especial si no fuera que para unos pocos (dos o tres, como máximo) esta escena debía ser un suplicio. A medida que los dos capitanes iban escogiendo, eran conscientes que, una vez más, serían los últimos en ser escogidos... ¡Qué mal debían pasarlos! Aún era mucho peor el día que el Sr. Luis, el maestro, había retrasado la hora del patio, y a uno de los capitanes no se le ocurría otra cosa que decir al otro, para no perder más tiempo, cuando sólo quedaban dos o tres para ser escogidos: “Va, ya te los puedes quedar... ¡Empecemos!” Y empezaba el partido.

¿Os imagináis, por un momento, ser, un día tras otro, del montón de los “ya te los puedes quedar”? A la hora de aprender, dentro de la clase, pasa lo mismo. Es posible que haya algunos que se sientan inútiles, poco valorados, que están allí sólo porque les

dejan estar, y basta. ¿Cómo han de sentirse? Seguro que, a pesar de que no lo manifiesten, deben pasarlo muy mal...

### *Incluir es acoger*

Incluir es acoger. No es sólo ceder un pupitre de la clase para algún compañero con más problemas, ni reservar un sitio en el aula de educación especial. Incluir es acoger este alumno, como un compañero más. Es dejarlo participar activamente en nuestro grupo, es compartir con él las actividades; es querer aprender juntos y, si es necesario (y siempre que sea posible), ceder en algo (cambiar alguna actividad, plantearla de otra forma, ampliar algún objetivo, hacer más generales los contenidos...) para asegurar al máximo su participación.

### *Acoger es valorar*

Acoger no es querer a alguien porque es inferior, porque sabe menos, o tiene más problemas, o es más tímido, o habla otra lengua y es de otra cultura, o tiene alguna discapacidad... Han de aprender juntos, todos los niños y niñas, en un aula inclusiva, porque no hay superiores ni inferiores; porque todos pueden aprender de los demás y todos pueden enseñar algo a los otros; porque todos son valiosos, a pesar de las diferencias.

### *Incluir es acoger y valorar*

Por esto optar por una escuela que acoja a todo el mundo también quiere decir querer una escuela que valore a todo el mundo. Sentirse acogido y valorado, querido, en una escuela, es un requisito previo, imprescindible. Ha de ser muy difícil estar concentrado para aprender, en la escuela, estar atento a lo que explica el maestro, saber lo que quiera que hagas..., si no te sientes acogido y valorado en ella, si te dan a entender de mil maneras que estorbas ante todo, que aquella no es tu escuela, que deberías ir a otra especialmente pensada para ti y para los que son como tu, que tienen los mismos problemas que tu... Ha de ser frustrante notar que, en la escuela, eres uno más del montón de los “ya te los puedes quedar”...

### *Para sentirte valorado te han de valorar. Hacia una pedagogía positiva*

Está muy claro que el autoconcepto, la autoestima, dependen en buena medida de uno mismo, pero no es menos cierto que, sobretodo en niños y niñas más pequeños, el hecho de que sean valorados por los adultos tiene mucho que ver con el valor que se dan a sí mismos. En la escuela, la valoración que el maestro hace de sus alumnos repercute, sin duda, en su autovaloración. Es fácil observar, en un aula, el esfuerzo que hacen muchos niños y niñas por obtener la aprobación de su maestro o de su maestra: cómo se esfuerzan por acabar la tarea antes que nadie, en ser los primeros, cómo levantan el brazo tanto como pueden para responder una pregunta, cómo enseñan continuamente lo que están haciendo –algunos, demasiado a menudo...– para saber si lo hacen bien... Una B o una M en la libreta, en mayúscula y con tinta roja, tienen un efecto evidente, para bien o para mal, en el estado de ánimo de los pequeños estudiantes, así como también lo tiene un elogio público o una reprimenda delante de toda la clase.

Célestin Freinet lo explica de una forma magistral. En la escuela, dice, muchas veces hace falta muy poca cosa –una “pequeña cosa”, pero que lo es todo– para convertir un trabajo percibido para muchos como algo repetitivo y estéril, sin sentido (un “trabajo de soldado”), en una actividad entusiasmadora:

Una sonrisa amable, una palabra prometedora, un poco de calor en el corazón, una perspectiva humana, la libertad, o más bien el derecho que posee el individuo de escoger él mismo el camino por donde se adentrará, sin cuerda, ni cadena, ni barreras. Ha sido necesario muy poco, pero este poco lo es todo. Si conseguís cambiar el clima de vuestra clase; si dejáis que se desarrolle la libre actividad, si sabéis calentar un poco los corazones con un rayo de luz que suscite la confianza y la esperanza, superaréis el trabajo de soldado y vuestro trabajo rendirá al ciento por ciento. Este rayo de luz es todo el secreto de la Escuela moderna. (Freinet, 1979, p. 33. Original de 1967).

Buscar los puntos fuertes de cada estudiante, destacarlos y hacerlos crecer, así como prevenir que no aparezcan los puntos débiles de cada uno, o corregirlos si ya han aparecido, forma parte de una *pedagogía positiva*, basada en las cualidades y no en los defectos. Un buen maestro esto sabe hacerlo muy bien: sabe descubrir lo que tiene de bueno cada uno de sus estudiantes, lo reconoce y sabe utilizarlo en beneficio de todo el grupo. Una maestra tenía un alumno muy movido (ahora seguramente sería considerado hiperactivo). Cada dos por tres tenía necesidad de levantarse y moverse y, si no tenía nada bueno que hacer, hacía lo que le pasaba por la cabeza: echar a tierra los libros de la estantería, sacar su merienda y empezar a comer... Pensó que lo mejor sería tener preparadas algunas tareas para que el “public relations” (así le llamaba afectuosamente), cuando ya no podía más, tuviera algo más “movido” que hacer (repartir el material, recogerlo, llevar la lista de los que se quedaban a comer al cocinero, comunicarle algo a la directora, etc.). El pacto que habían hecho era que sólo se levantaría cuando la maestra le diera permiso, pero la maestra le daba permiso cuando veía que ya no podía aguantarse más... Poco a poco, los permisos se espaciaron cada vez más...

Una escuela inclusiva acoge y valora a todos los alumnos. Y todos son todos, incluso aquellos que, además de una discapacidad cognitiva, tienen graves problemas de conducta que les conducen a autolesionarse o a dañar a los demás, o también a aquellos que tienen graves problemas de conducta derivados de algún trastorno emocional. La inclusión de este alumnado es, quizás, uno de los problemas más graves y para los cuales, según manifiestan algunos, hace falta disponer de recursos más segregados, al menos para ellos. Sin embargo, desde los postulados de la escuela inclusiva, también estos alumnos deben ser incluidos. Para ello, de todos modos, se requiere diseñar y utilizar programas adecuados, que se fundamenten en el uso de apoyos y estrategias positivas.

Estas estrategias parten de la base de que la conducta problemática, el comportamiento molesto y, a veces, incluso peligroso, de un alumno, es una fuente de información sobre sus necesidades y deseos o sobre la calidad o la suficiencia de las estrategias de enseñanza, al menos tal como las percibe este alumno. Cuando adopta alguna conducta incómoda o peligrosa, es muy posible que intente comunicar ciertas necesidades, como por ejemplo: “déjame solo”, “préstame más atención”, “dame aquello”, “no quiero hacer eso”, “no lo entiendo, necesito ayuda”... (Hitzing, 1999, p. 165).

Esto no quiere decir, sin embargo, que estas conductas inapropiadas sean aceptables y que el estudiante no deba aprender a comportarse de una forma mejor. De todas maneras, sin dejar de lado la modificación de la conducta cuando ésta no es apropiada, “el objetivo principal de cualquier intervención o plan de intervención conductual debe centrarse en ayudarle a aprender a comunicarse de una forma que sea igualmente eficaz y adaptativa, pero no molesta o peligrosa” (Hitzing, 1999, p. 167).

Antes que nada hay que trabajar con estos alumnos unos objetivos previos, de tres niveles distintos: en un primer nivel, deben poder comprobar que estar con su maestro o con su maestra les da seguridad y que pueden confiar en él o en ella; en un segundo

nivel (estrechamente unido al primero), han de poder experimentar que colaborar con el maestro o la maestra y trabajar en clase puede ser divertido, interesante, atractivo o que tiene alguna otra ventaja parecida; y, en un tercer nivel, han de poder ver que pueden modificar su conducta, aprender cosas nuevas, adquirir una mayor competencia o reducir su conducta problemática.

Para trabajar en el aula a estos tres niveles, Hitzing (1999) propone una serie de procedimientos de intervención que pasa por la implantación, una por una o de forma combinada, de cuatro estrategias diferentes: (1) Implantación en el aula de apoyos al alumno problemático que contribuyan a desarrollar relaciones de trabajo positivas entre el maestro y el alumno, de manera que descubra que hay otras formas de comunicación menos destructivas, eliminando poco a poco las fuentes de frustración y confusión. (2) Enseñanza sistemática de formas alternativas de comunicación que, por diversas razones de discapacidad física o cognitiva, no había podido aprender antes. (Se ha demostrado que la capacidad de utilizar con eficacia algún sistema de comunicación alternativo hace disminuir considerablemente los problemas de conducta). (3) Ayudar al alumno a aprender a tolerar las condiciones de la escuela, sólo cuando sea absolutamente imposible o inconveniente modificarlas, es decir, cuando sea evidente que lo mejor para él es aprender a adaptarse y a tolerar estas situaciones. (4) Enseñar al alumno a no usar formas no apropiadas de comunicación, utilizando procedimientos de modificación de conducta basados en el refuerzo, cuando por falta de otras alternativas no haya ninguna otra actuación mejor.

Según Hitzing, la utilización de las técnicas de modificación de conducta basadas en el refuerzo, sólo debe hacerse en último término, cuando se hayan agotado todas las demás posibilidades. Se trata de estrategias como la “Manipulación de Consecuencias”<sup>4</sup>, el “Modelage”<sup>5</sup> o la “Manipulación de Antecedentes”<sup>6</sup>. Pero todas estas estrategias tienen el inconveniente que no “atacan” el problema en su origen y difícilmente, por lo tanto, consiguen superar el problema. Esto me lleva, siguiendo a Hitzing, a hacer algunas consideraciones sobre lo que podemos denominar “espiral viciosa” y “espiral virtuosa”.

### *La “espiral viciosa” y la “espiral virtuosa”*

La secuencia que sigue un estudiante que adopta conductas inapropiadas, como mínimo molestas y, algunas veces, incluso peligrosas, se puede representar gráficamente con

---

<sup>4</sup> Consiste en ofrecer una “consecuencia” (en forma de refuerzo) al alumno en virtud de su conducta social. Las técnicas más utilizadas son el “Refuerzo social contingente” (se ofrece un refuerzo positivo, público y sistemático, cuando el alumno “objetivo” interactúa de forma adecuada); y el “Refuerzo a base de fichas o puntos” (también conocida como “Economía de Fichas”) (se da o se quita al alumno, en función de la naturaleza “positiva” o “negativa” de su conducta social, un punto o una ficha que después puede cambiar por algún premio o recompensa). El problema de este tipo de técnicas conductistas es la permanencia en el tiempo de las conductas apropiadas: cuando no hay “refuerzo” o “premio” desaparece muchas veces la conducta social positiva.

<sup>5</sup> Consiste en exponer al alumno a la conducta de un “modelo” que representa la “conducta deseada”, por medio de películas, videos o de situaciones reales.

<sup>6</sup> Consiste en crear una situación en la cual se produzca alguna interacción social entre un alumno con discapacidad y otro sin discapacidad. Una de las técnicas más utilizadas es la “Iniciación por parte de un compañero” que consiste en pedir a un alumno, compañero del alumno con discapacidad, que inicie una relación con él y prepararle para ello. Desde la pedagogía hablamos de “Tutoría entre iguales” para designar esta misma estrategia.

una espiral, cada una de cuyas espiras está formada por un ciclo de cuatro momentos claramente diferenciados:

1. El punto de partida siempre es una mezcla de sensaciones (negativas, desde el punto de vista del educador) que hacen que el alumno se sienta confuso, espantado, enfadado, dolido... Hay muchos factores –en el entorno inmediato del estudiante, en el “clima” del aula y de la familia– que pueden hacer que se sienta así: puede ser que no le guste lo que le pedimos que haga, o que no le encuentre ningún sentido, que no lo sepa hacer o no se atreva a hacerlo por miedo a hacerlo mal, o de quedar mal ante los demás; o bien es posible que se sienta rechazado o poco acogido; o que se avergüence de su entorno, de su familia; tampoco debe descartarse que se sienta engañado, ridiculizado, humillado, agredido verbalmente, etc. El caso es que en el entorno de quien adopta unas conductas agresivas e incorrectas, si se analiza en profundidad, siempre se encuentran una serie de factores que hace que el estudiante en cuestión tenga estas sensaciones negativas.
2. Cuando un estudiante se “siente” tan mal por dentro, es muy fácil que su conducta sea errática y poco previsible, de modo que ni él mismo sabe porque hace lo que hace. Muchas veces acaba adoptando un comportamiento incómodo, molesto e, incluso, en ocasiones extremas, peligroso para él (autoagresiones) o para los demás (agresiones o actos violentos sobre personas u objetos).
3. Muchas veces esta conducta “funciona”, tiene “éxito” (desde el punto de vista de quien la adopta) a corto plazo, porque quien la muestra consigue lo que quería (no hacer el trabajo que le habían puesto, que le echen de clase, aumentar su notoriedad o prestigio delante de sus “colegas”...)
4. De todas formas, a largo plazo, esta conducta causa a quien la adopta más problemas de los que ya tenía, como por ejemplo la exclusión o el aislamiento, con lo cual aumenta su frustración y confusión (que hace que aún se sienta peor, si cabe). Esto le llevará a iniciar un nuevo ciclo, adoptando una conducta aún más inapropiada que, si bien le puede proporcionar un nuevo “éxito” momentáneo, a la larga incrementará aún más su frustración.

Es evidente que si queremos educar a estos estudiantes debemos conseguir romper esta “espiral viciosa” de alguna manera. Tradicionalmente, las intervenciones educativas sobre los estudiantes con problemas graves de conducta se han centrado sobre el momento número 2, con la puesta en práctica de diferentes estrategias encaminadas a modificar la conducta, pero no (o no tanto...) dirigidas a identificar y contrarrestar la causa, o los factores, que la generan. Si bien la mayoría de veces –al menos sobre el papel– se reconoce la influencia decisiva del entorno escolar, familiar y social en la conducta de un individuo, se parte de la base de que, fundamentalmente, el problema está en el alumno o en la alumna y que es él o ella que debe cambiar, puesto que los demás alumnos, en un mismo contexto igualmente poco adecuado o claramente inadecuado, no tienen estas mismas conductas negativas. Como he dicho, las técnicas utilizadas para modificar la conducta incorrecta en el momento número 2, se basan en el refuerzo positivo (premio) o negativo (castigo). Si bien es cierto que se consigue a menudo cambiar la conducta negativa y adoptar otra de más adecuada, ésta generalmente desaparece en el momento que se retira el refuerzo. No son, por lo tanto, las estrategias más apropiadas para conseguir los resultados positivos más estables.

Si queremos erradicar más profundamente estos comportamientos negativos, debemos intervenir de forma sistemática y persistente, fundamentalmente sobre el primer momento de la espira, hasta conseguir que el protagonista de esta espiral llegue a sentir

sensaciones más positivas. Por ejemplo, podemos ofrecerle posibilidades de éxito a base de proponerle retos asequibles a sus posibilidades, pero cada vez más elevados y ambiciosos; o bien podemos confiarle alguna responsabilidad sobre alguien, más pequeño o más “necesitado” que él en algún aspecto; o darle la oportunidad de poder destacar alguna de sus cualidades o habilidades<sup>7</sup>, etc. Así es mucho más posible que adopte igualmente una conducta más positiva, un comportamiento mucho más correcto que, si bien a corto plazo puede hacerle perder la “notoriedad” o el “prestigio” (negativos, desde el punto de vista del educador) que conseguía con las otras conductas, a largo plazo le produce satisfacciones más profundas –como por ejemplo una mayor confianza en sus posibilidades, una imagen (autoconcepto) más positiva de si mismo, una valoración (autoestima) más alta de si mismo...– que reduzcan poco a poco su confusión o frustración anteriores. Si es así, aumentarán, seguro, sus sensaciones positivas, las nuevas conductas resultarán más profundamente reforzadas, y los beneficios a largo plazo también se incrementarán. De esta manera, habremos transformado la “espiral viciosa” en una “espiral virtuosa”...

No es fácil, pero tampoco es imposible...

### **2.3 Enseñar y motivar a los alumnos corrientes a participar activamente en la inclusión de sus compañeros con discapacidad**

Es evidente que, además, si queremos que la inclusión de alumnos con discapacidades en los centros y las aulas ordinarias sea un éxito, debemos enseñar a los alumnos corrientes, no discapacitados, a participar activamente en este proceso. Es algo de sentido común que, sin embargo, no siempre, por no decir casi nunca, se ha tenido en cuenta. Al menos en mi contexto educativo, lo más habitual es que los alumnos de un centro se encuentren de golpe que en su centro asiste también algún alumno con discapacidad.

Está suficientemente demostrado (véase, por ejemplo, Satinback y Stainback, 1999) que la participación activa de los compañeros sin discapacidad en el proceso de inclusión de un estudiante con discapacidad es un elemento clave: si se les orienta y prepara activamente, los propios compañeros son los primeros “aliados” del estudiante con discapacidad, los que mejor acaban conociéndole, y los que más ideas aportan en beneficio de la participación de su amigo con discapacidad en las actividades comunes; sugieren a los profesores cómo se podrían plantear las actividades de enseñanza y aprendizaje para que su compañero pueda participar en ellas, a su nivel, en la medida de sus capacidades, de la misma forma que son capaces de adaptar sus juegos para que también pueda participar en ellos su amigo con capacidades diferentes.

De aquí proviene la importancia de llevar a cabo en los centros donde se va matricular un estudiante con discapacidad, algún programa que facilite la participación activa de los estudiantes del centro en este proceso de inclusión, sobretudo de los que van a ser sus compañeros de clase. Se han experimentado, con relación a estos programas, dos tipos de estrategias (Parilla, 1992), que vamos a describir brevemente a continuación.

---

<sup>7</sup> En un coloquio del educador Pedro Meca, que trabaja desde hace muchos años con los “sin techo” de las calles de París, dirigido a los estudiantes de educación social de la Universidad de Vic, explicó el efecto positivo que había producido en muchos indigentes el hecho que hubieran apadrinado un niño de un país del tercer mundo; explicaba que esto y otras cosas (como darles la oportunidad de escribir poesías, ¡a gente que no sabía escribir!) contribuyó a “romper” en ellos esta “espiral viciosa”. De esto se trata, de dar una oportunidad, que muchas veces es la primera que se les ofrece, de “sentirse” bien, útiles, importantes...

Por una parte, una estrategia conocida con el nombre de “*Currículum general + contenidos añadidos*”, la cual intenta modificar las actitudes de los alumnos corrientes por medio de la introducción en el currículum de contenidos relacionados con las diferencias individuales o las discapacidades, y a través de la vivencia de experiencias relacionadas con estas discapacidades (visionar algún video o alguna película sobre alguna discapacidad, leer algunos textos, escuchar algunos testimonios, realizar ejercicios de simulación, como por ejemplo asistir a una clase, o a parte de ella, con los ojos vendados, moverse por el instituto en una silla de ruedas, etc.)

Otra estrategia, conocida con el nombre de “*Currículum Inclusivo*”, consiste en incluir, dentro del currículum general del centro (en el Proyecto Curricular de Centro) contenidos relacionados con las habilidades sociales adecuadas que cualquier persona debe dominar y aplicar en su vida, dentro y fuera de la escuela, entre las cuales deben contarse las habilidades de relación y comunicación con personas discapacitadas. Por ejemplo, puede darse el caso de que cuando un alumno con discapacidad tiene alguna conducta inapropiada que provoca risas y barullos entre los demás compañeros, se “riña” o incluso se “castigue” al primero diciéndole que no ha de comportarse de esta manera –lo cual no deja de ser cierto–, pero, en cambio, no se riña a los demás que se “aprovechan” de la conducta incorrecta de su compañero para armar barullo... Lo que habría que hacer es enseñar al alumno con discapacidad a tener conductas apropiadas, pero también debería enseñarse a los otros a ser tolerantes con su compañero y respetarle cuando tenga alguna conducta inapropiada, y ayudarle a cambiarla.

Por lo tanto, no se trata, *sólo*, de dedicar un tiempo a la supresión, decrecimiento o cambio de actitudes inapropiadas e indeseables de *unos* alumnos, sino también de enseñar y aprender los comportamientos sociales adecuados de *todos*: una cosa es “controlar” el comportamiento social de los alumnos y “sancionarlo” positivamente (“premiando” la buena conducta) o negativamente (“castigando” la mala conducta), y otra cosa muy distinta es “enseñar” a todos las conductas sociales apropiadas.

Es esta estrategia, los comportamientos sociales adecuados son objeto de enseñanza sistemática por parte del profesorado a todo el alumnado de un centro, tanto si tiene escolarizado algún estudiante con discapacidad, como si no. En nuestro ordenamiento curricular, estos contenidos se corresponden con los contenidos de actitudes, valores y normas, el trabajo sobre los cuales puede constituir uno de los “ejes transversales” del Proyecto Curricular del Centro, entendidos como contenidos que hay que trabajar con los alumnos, de forma ordenada y sistemática, desde las diferentes áreas curriculares. Sin embargo, no es a estos contenidos a los que se presta más atención en la mayoría de centros. Y entonces pasa lo que pasa...

#### **2.4 Facilitar, promover y optimizar la interacción entre iguales de los alumnos con alguna discapacidad y los alumnos corrientes**

Para “cerrar el círculo” es muy evidente que –después de haber hecho lo posible por enseñar a los alumnos con discapacidad que van a ser, o han sido ya, incluidos en un centro ordinario a mostrar las conductas sociales apropiadas, y después de haber preparado a los estudiantes ordinarios a participar activamente en la inclusión de sus compañeros– tenemos que hacer lo posible para que unos y otros se “encuentren”, es decir, compartan espacios y tiempos comunes para ejercer unos y otros las habilidades sociales que pretendemos que aprendan, practicándolas.

En este sentido, se han experimentado, fundamentalmente, dos tipos de estrategias, complementarias (Parrilla, 1992):

En primer lugar, las que se conocen como “*Estrategias de socialización en grupo, desarrolladas en marcos naturales*”. Consisten en crear una situación en la cual puedan actuar *con naturalidad* alumnos con alguna discapacidad y alumnos corrientes. Esto supone, como condición previa, que los alumnos con discapacidad estén incluidos *naturalmente* en un grupo clase del centro. Utilizar alguna de estas estrategias teniendo a los alumnos con discapacidad –como se hace en algunos centros– en un grupo a parte, aparece como algo “artificial” y ya no se desarrollaría, por lo tanto, esta estrategia, en un marco “natural”. Una de estas estrategias puede consistir en organizar actividades en las que participen todos los alumnos del grupo clase (como por ejemplo, juegos cooperativos, juegos de rol, excursiones, etc.), en las que tengan la oportunidad de interactuar unos con otros, de hablarse, de relacionarse, de darse la mano, de reír, cantar y jugar juntos, etc.

Dentro de estas mismas estrategias, Stainback y Stainback (1999) proponen la creación de lo que ellos denominan “*Red de apoyos entre compañeros*”. Estos autores ponen de manifiesto la importancia de la contribución de los compañeros corrientes a la hora de dar apoyo a sus compañeros con discapacidad. Se trata de organizar, dentro de esta red, un “*Sistema de compañeros y amigos*” constituido por grupos de alumnos que voluntariamente (como una especie de “ong” interna del centro) ofrecen su apoyo a un compañero con discapacidad. Se trata de un apoyo material (ayudarle a desplazarse, por ejemplo), apoyo moral (animarle, estar con él en los ratos libres, como por ejemplo en la hora del patio, en las excursiones o en las visitas...), apoyo educativo (ayudarle en las tareas escolares...), etc.

Como medio para sensibilizar a los estudiantes y hacerles reflexionar sobre la situación de sus compañeros con capacidades diferentes proponen una dinámica de grupos, conocida con el nombre de “*Círculos de amigos*”, que permite representar gráficamente las diferencias entre los “círculos de amigos” de los alumnos corrientes y los “círculos de amigos” de un alumno con discapacidad. En cuatro círculos concéntricos se anotan, en el círculo central, el nombre de la persona o personas con quien mantienen una relación de amistad más profunda; en el círculo más periférico, se anotan los nombres de las personas con quienes mantienen en el centro una relación más “profesional” o “circunstancial”, como por ejemplo algún profesor o alguna profesora, alguien del personal no docente, etc.; y en los círculos intermedios, el nombre de sus amigos y amigas, según el grado de amistad que mantienen con ellos. Esto permite visualizar las diferencias notables que suelen darse entre los “círculos de amigos” de un alumno o alumna sin discapacidad y los de un alumno o alumna con discapacidad. Éstos, en el círculo más céntrico, sitúan el nombre de personas adultas (como por ejemplo, el maestro o la maestra de educación especial, el conserje, el chofer del autobús escolar...) que los compañeros sin discapacidad suelen situar en los círculos más periféricos, mientras que éstos, en el círculo central, anotan el nombre de amigos de su misma edad.

Como un recurso para educar la responsabilidad de los estudiantes, Susan y Wiliam Stainback sugieren los “*Contratos de Colaboración*”. Cuando un estudiante se integra en un grupo del “Sistema de compañeros y amigos” se le pide que firme una especie de contrato en el cual se especifica a qué se compromete (el apoyo que se compromete a dar a un compañero de su mismo grupo, tenga o no alguna discapacidad) y quien le substituirá en el caso que algún día no pueda cumplir su compromiso. Los alumnos con capacidades diferentes que forman parte de un grupo de este sistema también deben suscribir uno de estos contratos, puesto que también ellos se pueden comprometer a dispensar algún tipo de apoyo a algún compañero.

Los mismos autores también proponen la creación de una “*Comisión de apoyos entre compañeros*” que funciona en cada grupo de clase. Forman parte de ella, por turnos, todos los estudiantes del grupo, tengan o no alguna discapacidad. El objetivo de esta comisión, que se reúne periódicamente, es determinar de qué manera se pueden dar más apoyo mutuo, de forma que su grupo de clase se convierta cada vez más en una “pequeña comunidad” de aprendizaje, cada vez más acogedora.

De todas formas, si queremos llegar hasta el final en el proceso de inclusión de alumnos con alguna discapacidad, debemos desarrollar, en segundo lugar, lo que podemos denominar “*Estrategias para la atención a la diversidad dentro del aula*”, que permitan que todos los alumnos, tengan o no alguna discapacidad, participen en las mismas actividades de enseñanza y aprendizaje. Éstas y las que acabo de describir con el nombre de “*Estrategias de socialización en grupo, desarrolladas en marcos naturales*” están estrechamente relacionadas, y ambas se funden en el desarrollo de un dispositivo pedagógico, en el centro y en el aula, que de forma natural posibilite y fomente la interacción entre todos los estudiantes. Las primeras que he descrito facilitan la utilización de las segundas, y las segundas no son más que una continuación o culminación de las primeras...

Se trata de articular, dentro de cada aula inclusiva, un dispositivo pedagógico basado en tres puntales:

1. La personalización de la enseñanza: es decir, la adecuación, el ajuste, de lo que enseñamos, y cómo lo enseñamos, a las características personales de los estudiantes. Los alumnos no son iguales (tienen diferentes motivaciones, diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje distintos, etc.) y, por lo tanto, no podemos enseñarles como si fueran iguales, ni dirigirnos al cincuenta por ciento que conforman el término medio, dejando de lado al veinticinco por ciento de los dos extremos. Se trata de una serie de estrategias y recursos relacionados con la “*Programación Multinivel*”, o “*Programación Múltiple*”, que consiste en la utilización de *múltiples* formas de comunicar los conocimientos y presentar las actividades, *múltiples* actividades de enseñanza y aprendizaje, *múltiples* formas de evaluar..., que se ajusten a las *múltiples* formas de ser y aprender de los alumnos de un mismo grupo de clase.
2. La autonomía de los alumnos y alumnas (estrategias de autorregulación del aprendizaje): cuantos más alumnos tengamos que sean autónomos, o como mínimo más autónomos, a la hora de aprender, más tiempo podremos dedicar a los que de entrada son menos autónomos. No obstante, estas estrategias se pueden enseñar de forma explícita (de modo que los estudiantes aprendan a aprender) y conseguir, por lo tanto, que haya más alumnos en las clases que dependan menos de sus maestros, para que éstos tengan más tiempo para ayudar a los menos autónomos.
3. La estructuración cooperativa del aprendizaje: estructurar la clase de manera que el maestro o la maestra no sean los únicos que “enseñan”, sino que también los alumnos, en pequeños equipos de trabajo cooperativo, sean capaces de “enseñarse” mutuamente, de cooperar y ayudarse a la hora de aprender.

Este dispositivo pedagógico, formado por la combinación de distintas estrategias relacionadas con estos tres puntales, permite sin duda que, en algunas actividades como mínimo (y en tantas como sea posible) también puedan participar los alumnos con alguna discapacidad, a pesar de la gravedad de la misma. Si bien son tres tipos de estrategias que pueden darse de forma aislada, independientemente unas de otras, se trata de desarrollar un programa didáctico inclusivo que englobe, de forma integrada, dentro del aprendizaje cooperativo, las otras estrategias citadas anteriormente,

relacionadas con la personalización de la enseñanza y la autonomía de los alumnos. Por otra parte, se trata de una forma cooperativa de organizar y estructurar la clase que se opone radicalmente a las otras dos formas de organizarla y estructurarla, que, aún hoy, son las más habituales (la estructura de aprendizaje individualista y la estructura de aprendizaje competitiva).

El aprendizaje cooperativo tiene una grandes ventajas: potencia el aprendizaje de todos los alumnos, no sólo de los contenidos referidos a actitudes, valores y normas, sino también de los demás contenidos (tanto de conceptos como de procedimientos). Y no sólo de los alumnos que tienen más problemas por aprender, sino también de aquellos que están más capacitados para aprender. Facilita, también, la participación activa de todos los estudiantes, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, acentuando su protagonismo en este proceso. Esto, sin duda, contribuye a crear un clima del aula mucho más favorable para el aprendizaje de todos los alumnos. Por otra parte, facilita la integración, y la interacción, de los alumnos corrientes con los alumnos integrados, de modo que entre ellos se da una relación más intensa y de mayor calidad.

Trabajar de forma cooperativa en clase y, por lo tanto, aprender de forma cooperativa, no es fácil. También debe ser objeto de enseñanza por parte del profesorado, de forma sistemática: debemos enseñar a los alumnos a trabajar en equipo, de la misma manera que les enseñamos los demás contenidos curriculares –de una forma sistemática y persistente– porque no se trata sólo –como veremos a continuación– de un recurso metodológico, sino de un contenido más que los alumnos también han de aprender.

### ***3. El aprendizaje cooperativo, un marco ideal para que aprendan juntos alumnos diferentes***

Organizar la clase de forma cooperativa supone, en primer lugar, convertir el grupo clase en una pequeña “comunidad de aprendizaje”. El grupo clase ha de dejar de ser una simple “colectividad” (una simple suma de individuos) y ha de pasar a ser una “comunidad”. Empieza a serlo en el momento que los que lo forman se interesan unos por otros; se dan cuenta de que hay un objetivo que les une –aprender los contenidos escolares– y que consiguen este objetivo más fácilmente si se ayudan unos a otros. Por lo tanto, los alumnos de un grupo deben dejar de ser sujetos “pasivos” y han de pasar a ser “protagonistas”, para que, en la sociedad, no acaben siendo “individuos” y “súbditos”, sino “personas” y “ciudadanos”.

Los dos presupuestos básicos para que el grupo se convierta en una pequeña comunidad de aprendizaje son los siguientes: Por una parte, el *protagonismo* y la *participación activa* de los niños y las niñas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Nadie puede aprender por otro... El aprendizaje no es un espectáculo deportivo al cual uno puede asistir como simple espectador. Y, por otra parte, la *cooperación*, la ayuda mutua, que, si se dan de forma correcta, nos permiten alcanzar cotas más altas en el aprendizaje. Como los alpinistas, los alumnos alcanzan más fácilmente las cimas más altas en su aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo.

Si se dan estos dos principios básicos, y en la medida que se den, se va consiguiendo un “clima” del aula muy favorable para el aprendizaje, puesto que se van dando las condiciones emocionales y relacionales imprescindibles para que los estudiantes puedan aprender efectivamente.

Por lo tanto, la “filosofía” de una clase inclusiva viene presidida por enunciados como estos: “*Todos aprendemos de todos*”, “*Aquí cabe todo el mundo*”, “*Tengo derecho a*

*aprender de acuerdo con mi capacidad. Esto quiere decir que nadie puede ponerme un mote por mi forma de aprender”, “Tengo derecho a ser yo mismo. Nadie puede tratarme de forma injusta debido al color de mi piel, a mi peso, a mi estatura, por el hecho de ser niño o niña, ni debido a mi aspecto”*. No se trata de simples frases bonitas, de simples eslóganes que ornamentan las paredes de las aulas, sino de asunciones de fondo, que son asumidas por todos los estudiantes, fruto de la reflexión de todo el grupo clase, quizás después de algún conflicto que haya surgido y que ha dado pie a esta reflexión colectiva en el grupo.

En un aula transformada en una pequeña “comunidad de aprendizaje”, el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos para aprovechar al máximo la interacción entre ellos con el fin de maximizar el aprendizaje de todos. Los miembros de un equipo de aprendizaje cooperativo tienen una doble responsabilidad: aprender ellos lo que el profesor les enseña y contribuir a que lo aprendan también sus compañeros de equipo. Y los miembros de un equipos de esta índole tienen una doble finalidad: aprender los contenidos escolares, y aprender a trabajar en equipo, como un contenido escolar más. Es decir, cooperar para aprender y aprender a cooperar...

No se trata de que los alumnos de una clase hagan, de vez en cuando, un “trabajo en equipo”, sino de que estén organizados, de forma más permanente y estable, en “equipos de trabajo” fundamentalmente par aprender juntos, y, ocasionalmente, si se tercia, para hacer algún trabajo entre todos. Para que trabajen en equipo de forma continuada es imprescindible que sepan trabajar de esta manera, y, por lo tanto, es imprescindible que se lo enseñemos, como un contenido más. Por lo tanto, el trabajo en equipo no es sólo un método, un recurso, para aprender mejor, sino un contenido más, algo que debemos enseñarles de forma sistemática, como les enseñamos –o intentamos enseñarles– los otros contenidos curriculares. Se trata de dos cuestiones estrechamente relacionadas: por una parte, no podemos utilizar el trabajo en equipo como recurso si los alumnos no saben trabajar en equipo; y como que no saben, debemos enseñárselo, de modo que, cuanto más sepan trabajar en equipo, más útil será el trabajo en equipo como recurso, más rendimiento sacaremos de esta manera de enseñar. Por otra parte, la mejor forma de que los alumnos aprendan a trabajar en equipo –y, por lo tanto, la mejor forma que tenemos de enseñárselo– es utilizar el trabajo en equipo como recurso (es decir, hacerles trabajar en equipo dentro del aula).

De todo lo que acabo de decir se desprende la necesidad de buscar, desarrollar y adaptar recursos didácticos que nos permitan avanzar en esta dirección, de modo que cada vez sea más factible, y menos utópico, que puedan aprender juntos alumnos diferentes, en una misma aula. Para ello podemos utilizar distintas estructuras de la actividad –en este caso, cooperativas– y distintas dinámicas de grupo que nos faciliten la estructuración cooperativa del aula, y así tenerla organizada de tal manera que los alumnos se necesiten unos a otros a la hora de alcanzar el objetivo común que se proponen: aprender cada uno hasta el máximo de sus posibilidades.

Entendemos por *estructura cooperativa de la actividad*, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, al conjunto de operaciones y de elementos que regulan o condicionan, en una clase, lo que hacen los alumnos, y que actúan como “fuerzas” que provocan un determinado “movimiento”, efecto o evolución en los que participan en él, centrado en la colaboración y la ayuda mutua. Una estructura de la actividad cooperativa, por lo tanto, lleva a los alumnos a contar unos con otros, a colaborar, a ayudarse mutuamente a lo largo del desarrollo de la actividad. Una estructura de la actividad competitiva, por el contrario, conduce a que los alumnos rivalicen entre ellos por ser el primero que acaba

la tarea, o el que sabe mejor lo que el profesor les enseña, y, por lo tanto, a no ayudarse unos a otros sino todo lo contrario, a ocultarse información, a guardar celosamente la respuesta correcta de una cuestión, o las soluciones de un problema o la forma de resolverlo.

Estas estructuras de la actividad son imprescindibles, según hemos podido constatar en numerosas experiencias, puesto que los alumnos y las alumnas, aún después de que les hayamos mentalizado sobre la necesidad de trabajar en equipo e, incluso, les hayamos ayudado a organizarse en equipo, si simplemente les decimos que lo que tengan que hacer lo hagan en equipo, entre todos, no saben cómo hacerlo: unos pretenden imponer su punto de vista (si las cosas no se hacen como ellos creen que deben hacerse, consideran que no son correctas), mientras que otros pretenden sólo copiar el resultado de la actividad en su cuaderno, confundiendo el tenerlo hecho con saberlo hacer... La utilización de una estructura cooperativa garantiza, en cierto modo, la interacción entre todos los miembros de un equipo a la hora de trabajar juntos.

Las estructuras cooperativas pueden ser más simples o más complejas. Las estructuras simples se pueden llevar a cabo a lo largo de una sesión de clase, son fáciles de aprender y de aplicar (“Apréndela hoy, aplícala mañana y utilízala toda la vida”, es el eslogan utilizado por Spencer Kagan, 2001, refiriéndose a estas estructuras). Algunas de estas estructuras más simples se han revelado muy eficaces a la hora de asegurar o garantizar el trabajo cooperativo en equipo dentro del aula. Entre ellas, podemos citar las que se conocen con el nombre de “Parada de tres minutos”<sup>8</sup>, “El número”<sup>9</sup> y “Lápices al centro”<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Cuando el profesor o la profesora hacen una explicación a todo el grupo clase, de vez en cuando hace una pequeña “parada de tres minutos” para que cada equipo de base piense y reflexione sobre lo que les ha explicado, hasta aquel momento, y piensen tres preguntas sobre el tema en cuestión, que después deberán plantear. Una vez transcurridos estos tres minutos cada equipo plantea una pregunta –de las tres que ha pensado-, una por equipo en cada vuelta. Si una pregunta –u otra de muy parecida- ya ha sido planteada por otro equipo, se la saltan. Cuando ya se han planteado todas las preguntas, el profesor o la profesora prosigue la explicación, hasta que haga una nueva parada de tres minutos.

<sup>9</sup> En “El número” el profesor o la profesora pone una tarea (responder unas preguntas, resolver unos problemas, etc.) a toda la clase. Los alumnos, en su equipo de base, deben hacer la tarea, asegurándose que todos sus miembros saben hacerla correctamente. Cada estudiante de la clase tiene un número (por ejemplo, el que le corresponda por orden alfabético). Una vez agotado el tiempo destinado a resolver la tarea, el profesor o la profesora saca un número al azar de una bolsa en la que hay tantos números como alumnos. El alumno que tiene el número que ha salido, debe explicar delante de toda la clase la tarea que han realizado o, en su caso, debe hacerla en la pizarra. Si lo hace correctamente, su equipo de base obtiene una recompensa en forma de reconocimiento público y felicitación del profesor o la profesora y del resto de equipos.

<sup>10</sup> En la estructura “Lápices al centro” el profesor o la profesora da a cada equipo una hoja con tantas preguntas o ejercicios sobre el tema que trabajan en la clase como miembros tiene el equipo de base (generalmente cuatro). Cada estudiante debe hacerse cargo de una pregunta o ejercicio (debe leerlo en voz alta, debe asegurarse de que todos sus compañeros aportan información y expresan su opinión y comprobar que todos saben y entienden la respuesta consensuada). Se determina el orden de los ejercicios. Cuando un estudiante lee en voz alta “su” pregunta o ejercicio y entre todos hablan de cómo se hace y deciden cuál es la respuesta correcta, los lápices de todos se colocan en el centro de la mesa para indicar que en aquellos momentos sólo se puede hablar y escuchar y no se puede escribir. Cuando todos tienen claro lo que hay que hacer o responder en aquel ejercicio, cada uno coge su lápiz y escribe o hace en su cuaderno el ejercicio en cuestión. En este momento, no se puede hablar, sólo escribir. A continuación, se vuelven a poner los lápices en el centro de la mesa, y se procede del mismo modo con otra pregunta o cuestión, esta vez dirigida por otro alumno, y así sucesivamente hasta completar todos los ejercicios.

En cambio, las estructuras más complejas –conocidas también como *técnicas cooperativas*– se han de aplicar en varias sesiones de clase. Entre las técnicas cooperativas, hemos podido comprobar la eficacia de la que se conoce como Jigsaw (o Rompecabezas) o Peer Tutoring (Tutoría entre iguales) y las que se conocen con las siglas TAI, TGT o GI<sup>11</sup>.

Las estructuras cooperativas –tanto las simples como las complejas– en sí mismas no tienen contenido; como su nombre indica, son sólo la *estructura* que se aplica para trabajar unos determinados contenidos, de cualquier área del currículum, de forma que generan la necesidad de colaborar y ayudarse en aquellos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje: Una estructura cooperativa simple, aplicada con relación a un contenido de aprendizaje de un área determinada, constituye una actividad de aprendizaje de corta duración (se puede llevar a cabo a lo largo de una sesión de clase): cualquiera de las que hemos citado hace un momento como ejemplo, aplicada para trabajar unos contenidos de matemáticas, se convierte en una actividad de matemáticas; aplicada para trabajar unos contenidos de lengua, constituye una actividad de lengua, etc. Asimismo, una estructura cooperativa compleja, o técnica, aplicada con relación a unos contenidos de aprendizaje de un área determinada, constituye una macro-actividad de aprendizaje que se lleva a cabo a lo largo de dos o más sesiones de clase: La técnica GI (Grupos de Investigación) –que, en nuestro entorno, se conoce como Método de Proyectos– utilizada para trabajar contenidos de ciencias sociales, dan lugar a una macro-actividad –un proyecto– de ciencias sociales; la misma técnica, si se aplica a contenidos de tecnología, se convierte en un proyecto de tecnología, etc.

Por otra parte, son de una gran utilidad, para crear el clima más adecuado dentro de la clase y en un grupo de alumnos, algunas *dinámicas de grupo* entendidas como el conjunto de operaciones y de elementos que actúan como “fuerzas” que provocan, en los alumnos, un determinado movimiento o efecto:

- Si queremos que los alumnos se conozcan y se relacionen entre ellos, hablamos de dinámicas de grupo para el conocimiento mutuo. Por ejemplo, “La pelota”<sup>12</sup> y “La entrevista”<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> La descripción detallada de todas ellas puede verse en Pujolàs (2004).

<sup>12</sup> Se trata de un juego para que los estudiantes aprendan el nombre de todos sus compañeros, durante los primeros días de clase. Se dibuja un gran círculo en el suelo de la clase o del patio. Un estudiante se coloca dentro del círculo, con una pelota. En voz alta dice su nombre y a continuación dice el nombre de un compañero de la clase, a quien pasa la pelota, y se sienta a continuación dentro del círculo (“Me llamo Ana y paso la pelota a Juan”). Si no sabe el nombre de nadie, no le pueden ayudar y ha de ir pronunciando nombres hasta que acierta alguno. El que ahora tiene la pelota, se coloca de pie dentro del círculo y hace lo mismo: repite su nombre y pronuncia el nombre de otro compañero o compañera, a quien le pasa la pelota y seguidamente se sienta dentro del círculo (“Me llamo Juan y paso la pelota a...”). Esta operación se repite hasta que todos los estudiantes están sentados dentro del círculo. El profesor o la profesora controla el tiempo que dura la dinámica, desde que el primer estudiante pronuncia su nombre hasta que el último se sienta dentro del círculo. Esta dinámica puede repetirse en días sucesivos y se trata, evidentemente, de que cada vez tarden menos a realizarla: señal que cada vez conocen más el nombre de sus compañeros.

<sup>13</sup> Cada estudiante tiene un número. Se sacan de una bolsa los números al azar, de dos en dos, de manera que la clase quede repartida en parejas y, si es necesario, con un pequeño grupo de tres. En la primera fase de esta dinámica cada pareja se entrevistan mutuamente a partir de un cuestionario sobre sus habilidades, aptitudes y defectos, que han decidido de antemano entre todos. En la segunda fase, cada estudiante debe escribir una frase que resuma las características básicas de su “socio”, se la comunican mutuamente, y se la corrigen, si alguien lo cree oportuno. Finalmente, en la tercera fase, cada uno hace saber al resto del grupo clase, leyendo la frase que ha escrito, cómo es su compañero de entrevista.

- Si pretendemos motivar a los alumnos a trabajar en equipo, hablamos de dinámicas de grupo motivadoras. Por ejemplo, el juego de la NASA.
- Si lo que queremos es facilitar la participación de los estudiantes en la toma de decisiones de forma consensuada, nos referimos a dinámicas de grupo para la participación y el consenso. Por ejemplo: “El grupo Nominal”<sup>14</sup>.
- Finalmente, otras pueden ser especialmente útiles para ayudar a los alumnos a revisar el funcionamiento de su equipo y a autoevaluarse como equipo. En este caso, hablamos de dinámicas de grupo para la autoevaluación de los equipos.

Una cosa está clara: necesitamos desarrollar recursos didácticos que faciliten al profesorado de educación infantil, primaria y secundaria la aplicación en sus aulas de las estrategias didácticas que hemos descrito anteriormente. Y en esto estamos ocupados...

### ***A modo de conclusió...***

Detrás de un planteamiento inclusivo de la educación hay, sin duda, un “ideal de vida”: la opción por una determinada “forma de vivir” y una determinada “forma de convivir”. ¿Es esto un sueño, una utopía? Mucha gente lo piensa, y lo proclama sin tapujos... Frente a estas personas –o frente a nosotros mismos si alguna pensamos que esto es un sueño- no deberíamos olvidar que nuestra principal tarea como educadores (padres y madres, maestros y maestras, profesores y profesoras, profesionales de la psicopedagogía y de otros servicios, etc.) es precisamente esforzarnos por un ideal, en lugar de aceptar resignadamente las condiciones insuficientes y menos deseables del statu quo. No debemos olvidar que “la educación que demos a los estudiantes mañana no puede ser mejor que la que soñamos hoy” (Marscha Forest, 1988). Soñemos, pues...

De hecho, podemos soñar con cierto fundamento:

Gracias a la dedicación de personas interesadas por este tema, el sueño de la enseñanza inclusiva se está convirtiendo en una realidad en muchos lugares de todo el mundo. Pero como en todos los sueños dignos de verse cumplidos, ha habido y continúa habiendo muchos retos y barreras. Y aunque los retos y barreras no sean razones insalvables para dejar de perseguir el sueño, sí son problemas que hay que solucionar. (S. B. Stainback, 2002, p. 12).

Por lo tanto, dediquémonos a eso: a solucionar los problemas que la inclusión plantea en forma de retos y barreras, y dejemos de considerar que la inclusión es el problema.

### ***Referències bibliogràfiques***

ARNAIZ, P. (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

BROWN, L, NIETUPSKY, S., HAMRE-NIETUPSKY (1987): “Criteris de funcionalitat última”. Dins Ortega, J.L. i Matson, J.L. (Comp.): *Recerca actual en integració escolar*. Barcelona: Departament d’Ensenyament, 1987. (Text original del 1976).

CANEVARO, A. (1985): *Els infants que es perden al bosc*. Vic: Eumo.

FREINET, C. (1979): *Parábolas para una pedagogía popular*. 5ª edición. Barcelona: Laia.

---

<sup>14</sup> Véase descrita esta dinámica en Pujolàs (2004).

- KAGAN, S. (2001): "Kagan Structures and Learning Together. What is the Difference?". Kagan Online Magazine. <http://www.kaganonline.com/KaganClub/FreeArticles.html>
- HEGARTY, S. (1994): Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y prácticas. Publicaciones de la UNESCO.
- HITZING, W. (1999): "Apoyo y estrategias positivas de enseñanza". En Stainback y Stainback: *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2005): "Diversos però no desigual". En *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 9, núm. 1, p. 24.
- PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación"*. Capital Federal (Argentina): Ed. Cincel.
- PORTER, G.L. (2001): "Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència". Dins *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, pàg. 6-14.
- PUJOLÀS, P. (2003): *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
- PUJOLÀS, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperatiivo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro
- RUIZ i BEL, R. (1999): "Algunes reflexions i propostes sobre aspectes conceptuals i pràctics de les Adequacions Curriculars. Disseny de "Bases Curriculars Comunes" per a tot l'alumnat i adequació personalitzada del currículum". Dins *Suports. Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, Vol. 3, núm. 2, pàg. 121-148.
- STAINBACK, S. B. (2001): "Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva". Dins *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, pàg. 26-31.
- STAINBACK, S. B. (2002): "Prólogo", en Pujolàs, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperatiivo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro
- STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea. (Original del 1992).
- UNESCO (1995): *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO-Ministerio de Educación y Ciencia