

A E N

Asociación Española de Neuropsiquiatría

Escuela inclusiva, salud mental positiva

Escuela inclusiva y niños, niñas y adolescentes
con problemas mentales graves



A E N

Asociación Española de Neuropsiquiatría

Escuela inclusiva, salud mental positiva

Ana María Jiménez Pascual (Coordinadora)

**Mari Carmen de la Osa Exojo, Antonio Escudero Nafs, Alicia Pérez Rodríguez,
Carmen Romero Rodríguez, Pedro de Bernardo, José Blas García,
Patricia Virtudes Segarra, Mariam Melero Muñoz y Marta Sánchez Blanco**



CUADERNOS TÉCNICOS, 22
MADRID, 2023

Edición: Asociación Española de Neuropsiquiatría
Magallanes, 1, Sótano 2, Local 4.
28015 Madrid, España.
Tel. 636725599. Fax 918473182.

ISBN: 978-84-95287-83-0
Maquetación: Gráficas Marí Montañana
Av. Blasco Ibáñez, 22. 46132 Almàssera (Valencia)



ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	7
INTRODUCCIÓN.....	9
SALUD MENTAL COMUNITARIA E INCLUSIÓN ESCOLAR... ..	10
ESCUELA, DESARROLLO EMOCIONAL Y SUFRIMIENTO PSÍQUICO.	12
PROBLEMAS MENTALES Y ESCUELA INCLUSIVA	14
EDUCACIÓN INCLUSIVA: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS.....	20
• La educación inclusiva es un proceso.....	20
• La educación inclusiva es un derecho	21
• La educación inclusiva es un objetivo de desarrollo y prosperidad .	21
• La educación inclusiva es un paradigma que se sitúa en el modelo social de la discapacidad	21
• La educación inclusiva acepta el principio de variabilidad neuronal.....	22
• La educación inclusiva es una cuestión justicia social	22
• La educación inclusiva es una nueva mirada a la educación.....	22
• Características: Decálogo para una educación inclusiva... ..	22
DIFICULTADES Y LÍMITES DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR	23
HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA REAL.....	26
EXPERIENCIAS PARA EL CAMBIO.....	32
BIBLIOGRAFÍA.....	39
ANEXO I: BREVE HISTORIA SOBRE INCLUSIÓN ESCOLAR	41
BIBLIOGRAFÍA ANEXO I.....	47
ANEXO II: MODELOS Y METODOLOGÍAS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA	49
• El diseño universal para el aprendizaje (DUA).....	49
• Comunidades de aprendizaje.....	51
– Actuaciones educativas de éxito.....	51
1. Grupos Interactivos	51
2. Tertulias Dialógicas	52
3. Formación de familiares.....	52

4. Participación educativa de la comunidad	52
5. Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos	52
6. Formación dialógica del profesorado.....	52
– Principios dialógicos de las comunidades de aprendizaje.....	52
• Pensamiento de diseño	53
• Paisajes de aprendizaje	54
• Recreos inclusivos.....	56
– Un mundo de posibilidades sin fronteras.....	57
– El papel de los adultos	58
– Funcionamiento de los nuevos recreos inclusivos.....	58
• Accesibilidad cognitiva	59
• Aprendizaje por servicio.....	61
BIBLIOGRAFIA.....	63
GLOSARIO	65
GRUPO DE TRABAJO ESCUELA INCLUSIVA.....	67
AGRADECIMIENTOS.....	69

Presentación

Este grupo de trabajo y la elaboración del presente documento se creó y realizó a instancias primeramente de profesionales de la Salud Mental de la Infancia y Adolescencia preocupados y comprometidos contra la lucha del estigma de los chicos y chicas con problemas mentales, especialmente severos, y su plena inclusión y participación en la sociedad que posibilite su progreso personal, social y laboral.

Para ello, además de profesionales de la ACMNSM de donde parte la iniciativa y de la Sección de Salud Mental Infancia y Adolescencia de la AEN- PSM, se han incorporado representantes de asociaciones de familiares involucradas en primera persona en este tema, así como profesionales de Educación, tanto de escuelas ordinarias, como de educación especial y dispositivos educativos específicos. A lo largo de su elaboración algunos profesionales de Educación han salido del grupo por diferentes motivos y algún otro se ha incorporado. Las aportaciones hechas por todos ellos, a pesar de las discrepancias surgidas, han sido de gran importancia, y quedan reflejadas de alguna manera en el documento. Así mismo, el borrador se ha dado a leer a diferentes personas ajenas al grupo, tanto a profesionales de Educación y de Salud Mental, pero también de otras profesiones ajenas al tema directamente, para poder tener una visión externa del mismo. Sus aportaciones y críticas han sido también de gran ayuda para intentar plasmar aspectos más concretos y realistas.

Este trabajo se enmarca dentro de la práctica de la Salud Mental Comunitaria. Esta debe partir del modelo de recuperación, de crecimiento personal, de construcción de proyectos de vida y nos remite a potenciar las capacidades de la persona con problemas mentales, facilitar su acceso a los servicios de la comunidad y a la comprensión de la persona desde todas sus facetas, donde es vista mucho más allá de un diagnóstico. Pero también, de la importancia de los ámbitos sociales donde se desarrolla el niño, la niña y el adolescente, y la escuela es uno de los fundamentales.

En el documento se plantea la importancia de aprender a convivir juntos y a crear realidades sensibles a la diversidad y donde los colegios de educación especial (CEE) tienen mucho que aportar en el proceso de transformación de la escuela actual. Ambas escuelas, la ordinaria y la de EE han de cambiar simultáneamente hacia la escuela inclusiva real. Este cambio, que ha de ser paulatino y constante, no conlleva el cierre de los CEE, sino su implicación y participación activa en esta transformación de los ámbitos educativos.

El documento incluye un anexo sobre una breve historia de la Inclusión Escolar donde se puede apreciar que su formulación no se puede atribuir a determinadas ideologías, ya que viene defendiéndose desde hace décadas por organismos

internacionales y ratificado por nuestro país. Aborda la importancia de la escuela en la infancia y adolescencia y plantea los problemas mentales graves de los niños, niñas y adolescentes escolarizados. Después de plasmar la definición y características de la Escuela Inclusiva, se plantean las dificultades y límites de la misma y se aportan posibles soluciones para una Escuela Inclusiva real. Dado el carácter más teórico de todo el documento, se termina con una experiencia real ya puesta en marcha. Se han incluido, en el anexo II, métodos y formas de enseñanza que se plantean necesarias para el cambio hacia una escuela inclusiva.

Introducción

Para muchos de los equipos de Salud Mental de la infancia y adolescencia, especialmente para aquellos profesionales que trabajan con niños y adolescentes con un problema mental grave, la lucha contra el estigma y favorecer la máxima inclusión social son objetivos prioritarios. Desde Salud Mental se parte de que para el desarrollo armonioso de la persona es esencial la inclusión en la sociedad en la que se vive, entendida en términos de presencia, participación y progreso personal, social y laboral. La escuela es uno de los ámbitos esenciales en la infancia y la adolescencia, que puede marcar de forma decisiva, no solo su personalidad y mejorar o agravar sus problemas emocionales, sino también, sus perspectivas profesionales de futuro.

Por ello se defiende la incorporación de estos niños/niñas/adolescentes a una educación ordinaria, apelando a la educación inclusiva.

Sin embargo, en la actualidad la escuela ordinaria supone en muchos casos no solo un lugar de sufrimiento para muchos chicos que presentan una discapacidad, sino que también se aprecian niveles de ansiedad y de estrés cada vez mayores en chicos escolarizados sin discapacidad. Parecería que la escuela en su funcionamiento actual es excluyente. Por ello hay que partir de donde incluir, que modelo de escuela lo permitiría, y como se quiere hacerlo.

Trabajando en Salud Mental muchas veces nos hemos preguntado si la inclusión de chicos y chicas con problemas mentales no llevará aparejado el acoso. Constatamos por desgracia que en muchos casos es así en el sistema escolar actual y que el estigma de las personas con enfermedad mental les hace aún más vulnerable y con mayor riesgo de exclusión social que lo que la propia enfermedad en muchos casos provoca. Por ello se aboga también por la Educación Inclusiva, que lleva aparejada, además de los valores del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural, una buena relación afectiva, donde la aceptación y comprensión empática por parte del profesorado hacia todos los alumnos, va a favorecer que se sientan más valorados y tienda a evitar las malas relaciones entre estos. En este aspecto, la inclusión exige poder empatizar con los otros, comprenderlos y verse similar o iguales. Implica no fomentar las diferencias y las desigualdades que muchas veces provocan heridas narcisistas graves. Conlleva actividades educativas que favorezcan el desarrollo de la personalidad y la autoestima.

Por otra parte, viendo el perfil de las personas con problemas mentales que entran en la espiral de la cronicidad (memoria del FISLEM 2019), destacamos las dificultades de aprendizaje con abandono escolar frecuente y/o exclusión de la escolaridad ordinaria, lo que suele generar una mayor dificultad en su inclusión social y laboral. Por ello es necesario prestar especial atención a las dificultades de aprendizaje de niños y adolescentes con problemas mentales, favoreciendo no

solo su inclusión en las escuelas ordinarias, sino la formación profesional especialmente de los pacientes con problemas mentales graves.

La formulación de la escuela inclusiva viene defendiéndose desde hace décadas por organismos internacionales y ratificada por nuestro país, sin que lo podamos pues atribuir a determinadas ideologías, lo que conlleva que tendría que estar fuera de la influencia de los avatares y cambios políticos. (Anexo I).

En la última Ley de educación (LOMLOE, 2020), se vuelve a impulsar esta trayectoria, incluyendo la integración en la formación profesional (artículo 42), pero proponiendo un plazo para realizar los cambios escolares necesarios para que la inclusión escolar pueda ser una realidad (disposición adicional cuarta). Sin embargo, existe un problema grave de base en todo el planteamiento educativo español. Nuestro país firmó la Convención de Derechos de las personas con discapacidad de la ONU, obligándose por tanto a su cumplimiento, pero no sólo no está cumpliendo con una norma que por su rango es superior a cualquier otra normativa española, con la única excepción de nuestra Constitución, sino que el estado ha sido en reiteradas ocasiones advertido por el Comité de Derechos Humanos de la sistemática y grave vulneración de derechos contra los alumnos con diversidad funcional en nuestro país.

A pesar de todo el impulso a la inclusión escolar dado desde organismos como la ONU, UNESCO y la OMS, en nuestro país erróneamente se asocia la escuela inclusiva con el cierre de los colegios de educación especial y este fantasma está impidiendo un debate para profundizar en esta importante área de la vida, y que se puedan seguir las indicaciones de dichos organismos y cumplir los acuerdos firmados también en España, valorando sus límites. Para ello es esencial qué medidas son necesarias tomar para que la inclusión pueda ser una realidad favorecedora de la misma, que cuente con los recursos y la experiencia acumulada de los profesionales de Educación Especial, y así tener una educación inclusiva de calidad. Proponemos generar un marco donde todos pudiéramos entender el significado de la escuela inclusiva y la viabilidad de la misma.

Salud mental comunitaria e inclusión escolar

EL concepto de inclusión escolar se basa en el mismo principio del de Salud Mental Comunitaria, en el que se debería apoyarse nuestra práctica clínica profesional y que en nuestro país viene sustentado desde el documento elaborado por la Comisión para la reforma psiquiátrica de 1985 (documento reforma psiquiátrica, 1985) y posteriormente en la Ley General de Sanidad de 1986 (BOE 1986), a raíz

de la cual y de las transferencias sanitarias a las diferentes autonomías, se produjo un cambio radical, no solo en la organización y funcionamiento de la Salud Mental del adulto, sino también en la de niños, niñas y adolescentes.

La idea que se encuentra en la base de este concepto es que no basta con prevenir la enfermedad mental u otro tipo de alteraciones, sino que es necesario promover el desarrollo de una personalidad sana que a su vez permita la formación de familias, grupos y sociedades sanas. Y donde lo Comunitario nos remite a facilitar el acceso a los servicios de la comunidad a todas las personas, a la comprensión de la persona desde todas sus facetas -que no limitada a un (os) diagnóstico (s)-, y de coparticipar intensamente con todos los agentes del trabajo de red comunitaria. Agentes, todos, que deberían estar capacitados para la detección de la vulnerabilidad en el espacio comunitario, donde la persona aprende a conocer, integrarse y por tanto, participa del “mundo”.

A nivel conceptual, la Salud Mental comunitaria incluye no sólo la ausencia de enfermedades psiquiátricas, sino un “estado de bienestar global, que afecta a todas las esferas psicológicas del individuo”. Incluye: adaptación a la sociedad en la que se vive y sentirse bien consigo mismo (autorrealización, desarrollo personal). Esto implica la percepción de la propia eficacia, la autonomía, la competencia, la dependencia intergeneracional y la autorrealización de las capacidades intelectuales y emocionales. Conlleva también la capacidad para relacionarse con los demás, y un entorno que facilite el bienestar.

Los conocimientos sobre la salud mental y sobre el funcionamiento de la mente proporcionan el fundamento necesario para comprender mejor el desarrollo de los trastornos mentales y del comportamiento. En este sentido es importante partir de que la pérdida de salud mental no obedece a un único factor, sino más bien a una especie de sumatoria, a una interacción acumulativa, de diversos factores. Incluso en los casos donde la patología esté relacionada con problemas genético- orgánicos, siempre hay que partir de la interacción de los mismos con la historia personal, con los eventos vividos. Por ello hay que centrarse también en los factores protectores, para poder contrarrestar así los factores de riesgo conocidos.

Además de la lucha contra el estigma y la importancia de poder llevar una vida lo más normalizada posible, sabemos de la importancia de la formación y la inserción laboral en el adulto con un problema psiquiátrico para su recuperación. Desde el lugar de Salud Mental entendemos que la educación inclusiva ha de buscar las mejores vías para esa formación en infancia y adolescencia. En este sentido apoyamos el anteproyecto de Ley orgánica de la organización e integración de la

formación profesional (Ley Orgánica 3/2022), donde en su artículo 6.10 propone: “La provisión de orientación profesional que facilite a las personas, a lo largo de la vida, la toma de decisiones en la elección y gestión de sus carreras formativas y profesionales, combatiendo los estereotipos de género, y colaborando en la construcción de una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social”, aunque insistiríamos en que se especifique más claramente, acorde con FEAFES, que se combata no solo los estereotipos de género, sino también de discapacidad o de cualquier índole.

Sin embargo, en la actualidad este trabajo comunitario está siendo difícil de realizar. Por una parte, la red de SMIJ aún no está consolidada por igual en las diferentes comunidades autónomas y por otra, la falta de recursos humanos en la mayor parte de dispositivos de SMIJ, lleva a trabajar con una presión asistencial enorme, que dificulta tener espacios de coordinación y reflexión conjunta con los diferentes profesionales de la red sociosanitaria y educativa y avoca a una mayor medicalización, con abuso de utilización de psicofármacos, en vez de tener estrategias terapéuticas, sociales y educativas que pudieran mejorar los conflictos emocionales y favorecieran la inclusión social. A ello también está contribuyendo el modelo biomédico de atención a los problemas mentales, actualmente imperante.

Escuela, desarrollo emocional y sufrimiento psíquico

Desde Salud Mental es importante tener presentes los ámbitos sociales donde se desarrolla el niño/adolescente, que influyen en la constitución de su personalidad, en la mayor parte de los casos de una manera positiva, pero que en ocasiones pueden ser causa de mucho sufrimiento psíquico y predisponer o agravar un problema mental. La escuela es uno de los más importantes de estos ámbitos, donde el niño y adolescente pasa una gran parte de su tiempo y puede contribuir a consolidar experiencias positivas que favorezcan el desarrollo, o por el contrario, ser fuente de sufrimiento importante. Como plantea Rosa Sellarés (Sellarés, 2006), para favorecer y estimular el crecimiento, es importante que la escuela sea un lugar que contenga y acompañe y que no permita que el alumno se instale en el fracaso escolar, ni ahogue su espíritu crítico.

Por otra parte, no hemos de olvidar la importancia de la escuela en el desarrollo emocional y el desarrollo de la personalidad de los niños, niñas y adolescentes. En este sentido hemos de tener en cuenta que:

- * Los niños, niñas y adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo en el centro escolar, en relación estrecha tanto con iguales, como con profesores. Esto les aporta un sentimiento de pertenencia a un grupo, a un lugar, afianzando sus bases de identidad. Pero también han de afrontar situaciones difíciles de competitividad, rivalidad, así como sus propias competencias, demostrándolas continuamente.
- * La escuela actúa como un tercero diferente de la familia, como la ley, la norma que representa a la sociedad, favoreciendo el proceso necesario de individuación y socialización.
- * La escuela es el lugar de identificaciones secundarias tanto con iguales como con los profesores, lo que supone una gran responsabilidad de estos y de la escuela en general.

Somos seres sociales y nuestro sufrimiento es inseparable de los contextos sociales, culturales, socioeconómicos y ambientales en los que vivimos. A lo largo de la vida, en diferentes circunstancias y con diferente intensidad, todos pasamos por experiencias de sufrimiento y podemos tener comportamientos problemáticos. La escuela es un espacio de convivencia, donde tanto alumnos, personal docente y familia están comprometidos en las experiencias emocionales que toda situación de enseñanza y aprendizaje conlleva (Sellarés R, 2006).

Por otra parte, es importante el impacto que las vivencias escolares pueden tener en jóvenes más vulnerables. Muchas experiencias en estas edades aumentan la capacidad de enfrentarse a las dificultades. Pero en contra, hoy en día, para muchos chicos/as reconocer dificultades es sentirse débiles, por lo que ocultan sus sentimientos y tienen a crear mecanismos de defensa, haciendo difícil su resolución o incluso agravándola. En ocasiones y por diferentes razones, en muchos casos dificultades emocionales y relacionales y/o experiencias de fracaso escolar, llevan a los chicos a vivir la escuela con apatía y como fuente de frustración, por lo que a veces adoptan posturas de oposicionismo, rebeldía, derivando en ocasiones en trastornos de conducta más serios o bien en absentismo y fracaso escolar. Poder comprender estas situaciones y saber contener el desbordamiento de ansiedad y malestar que generan en ambas partes (alumno y profesores), es fundamental para que la experiencia escolar pueda volver a ser vivida de forma constructiva.

En el plano de la personalidad, y sin entrar en psicopatología, además de las distintas capacidades en el aprendizaje, otros chicos/as son diferentes y problemáticos en sus relaciones con los otros, en su conducta, sus emociones, sentimientos... ¿Tiene la escuela que tenerlo en cuenta? Evidentemente, los aspectos

relacionales y emocionales que implica la educación inclusiva son trascendentales para una Salud Mental positiva.

En lo referente a chicos y chicas con diversidad funcional, la escuela puede suponer un daño psicológico añadido, tanto para ellos como para sus familias. Si para una familia es difícil, complicado y a veces incluso problemático la aceptación de un hijo con diversidad funcional, en algunos casos todo se agrava cuando la familia tiene que perpetuar una lucha constante contra la administración para hacer efectivos los derechos de su hijo. El sufrimiento genera a la vez tristeza y mucha impotencia. Es una lucha añadida que en ocasiones se convierte en la mayor de las pesadillas de las familias

Problemas mentales y escuela inclusiva

A lo largo de la infancia y adolescencia, algunos chicos y chicas tienen problemas mentales diagnosticables (alrededor de un 20%). Muchos de ellos no cursan con discapacidad y por tanto no se cuestiona su asistencia a las escuelas ordinarias. Hablamos de depresión, intentos de suicidio, trastornos de la conducta alimentaria, trastornos de hiperactividad, fobias... En estos casos es habitual que los profesores demanden más información y pautas de cómo afrontar determinadas situaciones con estos chicos, lo que en ocasiones suele solucionarse con los orientadores/as o en muchos casos en coordinación con el equipo de Salud Mental que los atiende.

Importa aquí hacer un paréntesis y plantear la preocupación, desde muchos de los profesionales de Salud Mental, por el cambio fundamental que se está produciendo en la atención clínica, donde se ha pasado de un modelo bio-psico-social de comprensión e intervención terapéutica de los problemas mentales, a un modelo biomédico que se ha ido implantando poco a poco. La medicalización, psiquiatrización y/o psicologización de los problemas en salud mental es preocupante en la medida que lleva en muchos casos a considerar que estas problemáticas son de origen genético- neurológico, por tanto, de evolución crónica y donde los fármacos y/o tratamientos reeducativos son los tratamientos prioritarios de elección. Dentro de esta preocupación está también el cambio experimentado en el proceso diagnóstico, que se ha convertido en muchas ocasiones en un proceso de clasificación (agrupación de síntomas) que justifica en muchos casos los tratamientos farmacológicos, perdiendo así la singularidad y subjetividad de cada chico, de su propia historia personal, familiar y social y la complejidad de las interacciones involucradas.

Por ello se parte de evitar los diagnósticos, ya que en sí mismos pueden suponer una etiqueta a través de la cual se ve al niño o adolescente, lo que en ocasiones impide verlo en su dimensión humana amplia. Ante diagnósticos de TDAH, TEA, Trastornos desafiantes..., lo que hay que rescatar es el funcionamiento mental del niño/adolescente, en su dimensión cognitiva, emocional y relacional, sus dificultades y capacidades, su historia propia, las situaciones y dinámicas familiares y sociales que vive.

En la escuela inclusiva, merece especial mención los casos considerados complejos desde Salud Mental. En la mayoría de ellos los chicos provienen de ambientes marginales o situaciones sociofamiliares inestables y relaciones emocionalmente muy empobrecidas, y se van a manifestar fundamentalmente por trastornos de conducta, repercutiendo en las relaciones familiares y sociales, así como en el rendimiento escolar. Es habitual observar como muchos de estos chicos fueron diagnosticados inicialmente de TDAH y medicados, con muy escasas intervenciones psicoterapéuticas con el chico y la familia. Por ello, la intervención, insistimos, también y fundamentalmente ha de partir del desarrollo psicoevolutivo del niño, de la niña y el adolescente y de la comprensión de su funcionamiento mental.

En la infancia de estos niños y niñas, determinadas vivencias les dificultan la organización psíquica, presentando fallas en las ligazones de afectos y representaciones, dificultades en la mentalización de los problemas con continuas actuaciones y pasar al acto (Misés R, 1992). En los niños y niñas más pequeños puede manifestarse esta problemática, entre otros síntomas, con dificultades en la simbolización, con repercusiones en el lenguaje y posteriormente en el aprendizaje y en la relación con iguales.

En niños y niñas más mayores las manifestaciones son fundamentalmente del tipo de hiperactividad, confundiéndose, como ya se ha dicho, con este diagnóstico; presentan retrasos escolares, dificultades disarmónicas en diferentes áreas del aprendizaje, también de concentración y atención, muy baja tolerancia a la frustración y conducta impulsiva; continúan con dificultades de relación con iguales, con sensaciones cada vez mayores de baja autoestima, y con manifestaciones compensatorias de omnipotencia.

En algunos casos en la adolescencia, donde en muchos de ellos es necesaria la intervención de la Justicia por las transgresiones delictivas que cometen, su conducta se relaciona en parte con dificultades en la contención en la familia, escuela, barrio y el sistema sanitario (Tió J, 2006). Tras las conductas transgresoras, en muchos casos hay un adolescente con una gran fragilidad en su sentimiento de

identidad, con una dificultad de establecer vínculos, pues estos pueden ser vividos como una amenaza para esta precaria identidad. Por ello va a tender a reasegurarse a través de la acción, poniendo a prueba su destreza y de alguna manera, conseguir así la valoración del grupo de iguales. Suelen tener fallas en los procesos de simbolización, con dificultades en las representaciones mentales, lo que los lleva a tener dificultades también en el aprendizaje, que son vividas como daños en la autoestima (Misés R, 2000). Por otra parte, “los sentimientos suelen tratarse como debilidades” y la ansiedad se convierte en actuación (acting-out). El aprendizaje despierta ansiedades intolerables, ante el temor al fracaso y frente a ello se va gestando esta identidad negativa, pues sus actuaciones y/o el consumo de drogas, les hacen sentirse victoriosos. Supone así mismo un refugio de sus ansiedades, pero también una garantía de no ser rechazado por el grupo con identidades y roles también negativos y peligrosos. Lo importante de comprender es que estos trastornos de conducta “no solo están dirigidos a la satisfacción de necesidades, sino.... al intento de eliminar la sensación de necesidad y la angustia asociada...” (Tió J, 2006)

En otro marco diferente, están los niños y adolescentes con problemas mentales graves, especialmente con un trastorno del espectro autista (TEA) que tienen una calificación también de discapacidad, aunque otras psicopatologías como TDA/H y dislexia, trastorno obsesivo compulsivo... también pueden tener grados de discapacidad reconocidos. Es especialmente en estos casos donde más se cuestiona la inclusión en escuelas ordinarias.

También aquí se parte de la necesidad de comprender, en cada momento y en cada patología, los conflictos, ansiedades y las defensas psíquicas ante las mismas, y cómo va organizándose la personalidad. Hay que tener en cuenta la diversidad biopsicosocial, partiendo de que los aspectos relacionales y emocionales son un eje conductor. Esta aproximación se basa en la importancia de no conformarse y quedarse con que el diagnóstico explica su comportamiento y su funcionamiento mental, sino intentar comprenderlo también en tanto defensas frente a ciertas ansiedades. (Jiménez Pascual, 2019)

A nivel de aprendizaje, su gran vulnerabilidad les hace difícil el que surja el interés por el aprendizaje, debiendo pasar un periodo importante y establecer previamente un vínculo fuerte con la maestra/ o (Manzano J, Palacio F, 1987) También la integración en los centros ordinarios favorece y permite el acceso a identificaciones más apropiadas, pero cuando los chicos, chicas van teniendo una evolución favorable se corre el peligro de que este entorno normalizado provoque la aparición de defensas (Misés R, Hoshmann J, 1992) más omnipotentes o por el contrario, regresiones importantes para negar el aumento de la herida en

su autoestima que determinadas experiencias pueden agravar; en ocasiones hasta desestructuraciones más evidentes, confundidas con alteraciones de conducta muy rechazadas en la escuela. Es esencial transmitir en el ámbito escolar estas situaciones, necesarias también de entender por los propios chicos, chicas a través de su tratamiento clínico, para frenar la ansiedad que generan, ayudando a buscar soluciones que en principio no suelen ser de tipo pedagógico, por lo que se debe tener un lugar de encuentro permanente entre ambas estructuras.

En el periodo adolescente hay que partir de que estos chicos han de afrontar los cambios físicos y psíquicos que todo adolescente ha de realizar, pero por la mayor dificultad que posiblemente tienen para organizar sus sensaciones y emociones y ante el desbordamiento que todo esto nuevo les provoca, los clínicos han de estar al tanto de las vicisitudes por las que pasan y la posible aparición de síntomas.

En muchos caos se observa un aumento de la dependencia especialmente a sus madres, dificultando el proceso de individuación, que se ve también entorpecido por la actitud más protectora de las mismas, angustiadas y preocupadas por el sufrimiento de los hijos y por su futuro. Así mismo podemos apreciar peculiaridades en la organización de su personalidad, con un Yo en muchos casos frágil y/o inmaduro, con una autoestima también muy frágil y con mecanismos de defensa más primitivos frente a situaciones que generan ansiedad.

Por otra parte, algunos chicos y chicas con problemas mentales graves a lo largo de su evolución pueden presentar diferentes niveles de discapacidad intelectual. Esto supone que además de sus problemas emocionales y relacionales, tienen limitaciones en sus capacidades cognitivas, principalmente en el procesamiento de la información, pudiendo estar afectada la atención, la percepción, la memoria, la resolución de problemas, la comprensión y establecimientos de analogías. Pero en la vida cotidiana de estas personas, esta discapacidad va a depender tanto de la propia persona como de las barreras u obstáculos que tiene en su entorno, agravándose las dificultades si este no da respuesta a sus necesidades cognitivas, como las dificultad para comprender, organizar e integrar información del entorno, pero también para buscarla. Por otra parte, mucho de estos chicos o chicas presentan también una mayor sensibilidad al estrés, así como mayor dificultad para afrontar acontecimiento o vivencias desconocidas o inesperadas, características todas ellas necesarias de tener en cuenta no solo a nivel escolar, sino también en el entorno social.

Por todo ello, se debería trabajar conjuntamente, en red, a nivel escolar, familiar y con los profesionales de salud mental, para buscar estrategias encaminadas

a mejorar su fragilidad yoica y su autoestima, especialmente de forma indirecta. Por otra parte, este trabajo en red ha de contemplar también a nivel escolar, la importancia de trabajar en las dificultades metodológicas que tienen estos chicos, no siendo siempre necesaria una adaptación curricular significativa, ya que es imprescindible entender su forma de aprendizaje y adaptarse a ella. Así mismo parece necesario contar en un primer momento con el apoyo de una AT en el instituto, pero evitando una dependencia- protección excesiva que puede entorpecer el proceso de individuación.

“En este trabajo en red es imprescindible conocer e implementar las capacidades de cada adolescente, donde es importante que se puedan admitir las diferencias que existen, especialmente en su comportamiento y madurez, y no pretender una igualdad a ultranza. También es fundamental ayudarles a afrontar su propio comportamiento, muchas veces inadecuado y causante de mayor rechazo de los iguales, para que puedan elaborarlo; han de asumir su propia responsabilidad y las consecuencias” (Jiménez Pascual, 2019) Al mismo tiempo es preciso ayudar a sus iguales a entender qué provoca esos comportamientos inadecuados, de manera que pueden ser apoyo y guía para los adolescentes. Además, se debe valorar la actitud positiva de sus iguales ante ese apoyo y guía

Este trabajo en red, que tiene que abarcar la intervención de Servicios Sociales para favorecer la inclusión en actividades sociales lo más normalizadas posibles, ha de contribuir por todo ello a la inclusión y a la lucha contra el estigma que por lo general estos chicos padecen.

Es importante constatar lo expuesto por estudiantes entre 14 y 21 años con diferentes discapacidades que participaron en una Audiencia en el Parlamento Europeo. En la Declaración de Lisboa en septiembre de 2007 (Declaración Lisboa, 2007) expresan las siguientes opiniones:

“Vemos muchos beneficios en la inclusión: adquirimos más habilidades sociales, vivimos mayores experiencias (educativas), aprendemos a manejarnos en la vida real y podemos interactuar con todos los amigos con o sin discapacidad”. “La educación inclusiva es más eficaz porque tú te enfrentas a los problemas y tú aprendes a resolverlos.”

“La educación inclusiva es la mejor opción, sin embargo, muchos colegios todavía carecen de recursos y personal para ella.” “La educación inclusiva es mutuamente beneficiosa, para nosotros y los demás”.

Sin embargo, para un grupo de chicos, chicas, que presentan problemas mentales y diferentes grados de discapacidad, las escuelas ordinarias, por el peligro de acoso y exclusión que en la actualidad representan, como por el modelo educativo

imperante, poco flexible y poco amoldado a la diversidad de cada alumno, el paso de primaria a secundaria es un periodo crucial de inicio de la adolescencia, que es vivido con gran angustia por los chicos, chicas y sus familias.

En este punto, en nuestro país los colegios de Educación Especial están cumpliendo una labor importante, ya que cuentan con profesionales bien cualificados para atender específicamente a estos alumnos y cuentan por lo general con medios y recursos especializados para ello. En estos casos, en la actualidad la asistencia al colegio de educación especial supone para muchos de estos alumnos, alumnas y sus familias un alivio a su malestar y sufrimiento. En ellos se trabaja y se persigue el máximo desarrollo de todas las capacidades del alumno y de la alumna, no solo de sus competencias curriculares que, en algunos casos, pueden estar muy alejadas de las de otros niños y niñas de su misma edad sin discapacidad.

Sin embargo, es importante constatar que el resultado de crear un itinerario formativo paralelo con la existencia de los CEE, saca al alumno del circuito formal y le impide automáticamente titular. Las administraciones “crean” un currículum adaptado con unas etapas que no vienen reconocidas en las Leyes Orgánicas de Educación (EBO y TVA) para estos alumnos y eliminan las oportunidades de logro que sí tienen el resto. Ciertamente la flexibilidad que se da en los CEE a nivel curricular permite personalizar la enseñanza y centrarse en lo deseado por el alumno y su familia creando programas con sentido vital (enfoque que debería trasladarse a la escuela ordinaria) pero esto no debería suponer la negación del título en ESO ni la derivación a itinerarios formativos donde se le nieguen oportunidades laborales y sociales.

La buena labor que actualmente realizan los CEE tendría mucho más sentido que se hiciera en el contexto de los centros ordinarios, trasvasando sus recursos, asesorando, apoyando, acompañando e impulsando los procesos de transformación de los mismos para conseguir esa escuela verdaderamente inclusiva que no deje a nadie fuera. No podemos aprender a convivir juntos y a crear realidades sensibles a la diversidad si no estamos juntos conviviendo y aprendiendo a dar respuesta a los dilemas y retos de dicha convivencia.

Por ello partimos de que los CEE tienen mucho que aportar en el proceso de transformación de la escuela actual, pero también de que no son centros inclusivos, por lo que deben transformarse en centros de recursos para apoyar a la escuela ordinaria en su propia transformación e ir reduciendo el número de alumnos matriculados en los mismos para que puedan incorporarse o permanecer en sus escuelas, en sus barrios, en su entorno social. Es necesario pues que ambas escue-

las, la ordinaria y la de EE cambien simultáneamente, la primera posibilitando un cambio de modelo educativo y la segunda promocionando también ese cambio de sus propios modelos, hacía la escuela inclusiva real.

De hecho, en la LOMLE, en la disposición adicional cuarta estipula que “El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios.”

Por último, constatar que hay chicos que por motivos orgánicos y/o trastorno mental severo no han podido organizar su psiquismo o este es tan frágil que tiende a desestructurarse por lo que los aprendizajes como tal son difíciles de que se realicen y donde la escuela inclusiva no parece posible.

Educación inclusiva: definición y características

La educación inclusiva es, sin duda, uno de los aspectos de mayor calado que se están desarrollando en las políticas educativas de la UE. Varios son los lineamientos sociales, políticos y conceptuales que nos llevan a esta afirmación.

En su definición participan varios conceptos esenciales.

La educación inclusiva es un proceso.

“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un

tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005)

La educación inclusiva es un derecho.

La educación inclusiva es un derecho ratificado por la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad, (CDPCD) en el art. 24 de la y las Observaciones específicas dictadas por el Comité de UN correspondiente (Observación General n. 4).

La educación inclusiva es un objetivo de desarrollo y prosperidad.

La educación inclusiva está incluida, por la Asamblea General de la ONU, como Objetivo 4 en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad. Con ella se garantiza equidad de los sistemas educativos, calidad y promoción de oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

En esta misma línea, el Consejo de la Unión Europea aprobó en 22 de mayo de 2018, una recomendación relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza.

La educación inclusiva es un paradigma que se sitúa en el modelo social de la discapacidad

El Modelo Social sitúa a la discapacidad como el resultado de la interacción entre las limitaciones de la persona y el entorno. Desde este modelo se entiende que las causas que originan la discapacidad son, en gran medida, sociales. Desde esta filosofía se insiste en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas - sin discapacidad-, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia.

Por tanto, al hablar de inclusión partimos de la premisa de que la discapacidad es, en parte, una construcción y un modo de opresión y exclusión social y se enfoca en la eliminación de las barreras que se interponen a la participación plena educativa y social.

La educación inclusiva acepta el principio de variabilidad neuronal

La diversidad desde la educación inclusiva se entiende desde los recientes avances neurocientíficos que demuestran que no existen dos cerebros iguales y que ello determina que hay diferentes modos en que los individuos pueden acceder al aprendizaje, múltiples maneras para expresar lo que se aprende y diversas formas en que lo aprendices se motivan e implican en su propio desarrollo personal integral.

La educación inclusiva es una cuestión justicia social

Dar respuesta la diversidad es una cuestión ineludible en tanto en cuanto que se desea garantizar la equidad educativa, es decir, asegurar que a cada alumno se le proporciona aquello que necesita para aprender. La atención a la diversidad se constituye, por tanto, como una cuestión de justicia.

La educación inclusiva es una nueva mirada a la educación.

Todas estas propuestas apuntan, no a reestructurar la educación, sino a consolidar una forma de concebir la educación que responda a la diversidad de necesidades de los estudiantes, la comunidad educativa y de la sociedad en su conjunto, para avanzar hacia el objetivo final: una sociedad inclusiva.

Para ello, en educación, se requieren cambios sustanciales a fin de que la escuela eduque con éxito a todo su alumnado: que todos sean aceptados, reconocidos en su singularidad y que puedan participar según sus capacidades (Arnáiz, 2003).

Características: Decálogo para una educación inclusiva.

1. Es un proceso activo, una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad de todo el alumnado.
2. Tiene carácter sistémico, siendo necesaria la participación de toda la comunidad en el objetivo que se persigue.
3. Este carácter sistémico hace referencia también a la implicación de todos los agentes sociales, educativos, sanitarios que de un modo u otro intervienen en la educación formal y no formal.
4. Requiere cambios sustanciales a fin de que la escuela eduque con éxito a todo su alumnado a través, no sólo las prácticas educativas, sino también de innovadores modelos organizativos de centro y aula, que impregnen a las culturas, valores y políticas educativas que se desarrollan en cada

centro educativo. Así, promueve un cambio estructural de todo el sistema educativo, afectando a los ámbitos de cultura, organización y prácticas, donde toda la comunidad educativa debe ser agente activo hacia la inclusión.

5. Busca la presencia, participación y promoción de todo el alumnado en el aprendizaje, en la vida escolar, en las actividades complementarias, extraescolares, culturales y comunitarias. Sin perder de vista a esta visión que implica a todo el alumnado, pone especial énfasis en aquellos grupos de estudiantes que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, fracaso escolar o mayor vulnerabilidad.
6. Propone y busca respuestas educativas dentro de sus grupos de referencia y se vale de modelos de programación de actividades de enseñanza-aprendizaje, estrategias organizativas y metodologías, cambios en el uso de los recursos personales, que han demostrado, con evidencias científicas, su eficacia para lograr la máxima participación y desarrollo de todo el alumnado.
7. Es una meta educativa y social: solo un sistema educativo inclusivo puede prevenir la desigualdad y reducir la exclusión, favorecer la cohesión social y lograr una verdadera cultura de la paz.
8. Es una actitud de profundo respeto por la diferencia, que es concebida como una oportunidad no como un obstáculo.
9. Pone el énfasis en la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, abandonando el foco de atención exclusivo en el alumno y dirigiendo la mirada a las barreras contextuales, sociales, culturales y escolares, que están impidiendo su presencia, progreso y participación con el fin de minimizarlas y/o eliminarlas. Para ello deja de centrarse en el déficit del alumno y busca la identificación y desarrollo de sus potencialidades y capacidades.
10. Es un derecho positivo de todo el alumnado que obliga a las administraciones a crear las condiciones para su disfrute y desarrollo efectivo.

Dificultades y límites de la inclusión escolar

Se pueden destacar diferentes dificultades que entorpecen la puesta en marcha y evolución de esta escuela inclusiva y que la misma pueda ir haciéndose realidad.

Como queda reflejado en el Comité sobre los Derechos de las personas con discapacidad de la ONU (ONU, 2018), dentro de los impedimentos para el desarrollo de una correcta educación inclusiva y de calidad en España tenemos que el sistema centra el problema siempre en el alumno, en sus déficits y en sus diferencias, estigmatizando al alumno como no educable dentro del sistema ordinario. Así mismo destaca también que los medios y recursos no están siendo debidamente utilizados, ni los profesionales de la docencia están recibiendo la formación adecuada. En el punto 49 dice “El Comité observó, sin embargo, que los maestros y demás personal de los centros educativos no han recibido la formación en educación inclusiva y en derechos humanos necesaria para crear, junto con los profesionales y asesores externos, entornos de aprendizaje inclusivos que fomenten el trabajo colaborativo y eliminen las barreras para la inclusión”. Y en el punto 51 se destaca que “los recursos o medios de apoyo técnicos no están asignados a los requerimientos específicos de una persona sino a los centros educativos y su reasignación tiene una flexibilidad limitada. Esta situación tiene un impacto serio en la gestión de recursos”

A estos puntos podemos añadir otra serie de factores que están actuando como barreras para que el cambio se produzca:

- La falta de conocimiento sobre la naturaleza y las ventajas de una educación inclusiva, de calidad y de la diversidad, lo que lleva a no entender la diversidad, la inclusión como algo enriquecedor ni por parte de padres, ni profesores, ni de la sociedad en general. En muchos casos esto está motivado por el miedo a lo desconocido.
- La organización de los departamentos de orientación psicopedagógica difiere en cada comunidad autónoma, y algunas autonomías han desarrollado decretos y leyes autonómicas muy favorecedoras de la inclusión, pero que son anuladas por leyes nacionales, que impiden de alguna manera su desarrollo.
- Ha habido tantos cambios en materia de educación, que la nueva ley corre el riesgo de ser menospreciada por los profesionales y la población en general. Además de estos cambios legislativos, existe una falta de liderazgo en poner en marcha las normativas. Así mismo hay también por parte del profesorado una dificultad en cómo se entiende la inclusión y una falta de interpretación de las normas.
- Aunque ya hay muchos profesores que hacen uso de nuevas metodologías y los contenidos no se trabajan solo memorísticamente, estas prácticas no son generalizadas. No se trabaja por competencias, ni se evalúa por com-

petencias. Por lo general no se utiliza aprendizaje cooperativo, ni se trabaja por ámbitos de educación, sino con competencias totalmente aisladas y no hay un currículum flexible.

- La necesidad de un diagnóstico clínico para poder recibir determinadas prestaciones influye en las expectativas que tenemos de los alumnos, marcado por los prejuicios que conllevan.
- La función pedagógica, la función de transmisión de conocimientos está influenciada en gran medida por la presión de la eficacia y el control ejercida por conseguir los estándares educativos publicados a nivel nacional e internacional (Hegarty, 1996) (Escudero Nafs, A. 2012). Esta tendencia, que crea competitividad entre los centros escolares, tiene el riesgo de no dar cabida a políticas inclusivas o dejar las mismas muy relegadas.
- Aunque en general se es respetuoso con los horarios y el trabajo que marca la administración educativa, sin embargo, el monto de trabajo suele recaer en la elaboración de documentos (tanto documentos generales de centro, como documentos individuales para alumnos, del tipo de adaptaciones curriculares, etc.) que demuestran escasa utilidad práctica, y dejan poco lugar para el debate. En atención a la diversidad hay muchas decisiones que tomar y es importante intercambiar puntos de vista, tanto a nivel general como individual. Con frecuencia falta tiempo para esto, y las coordinaciones se diluyen en el tiempo según avanza el curso, o bien se van adoptando decisiones no consensuadas, sino unilaterales, y se tiende a delegar. Espacios de reflexión sobre la práctica pedagógica son necesarios, y sin embargo, escasos.
- Por otra parte, el trabajo pedagógico, al igual que a veces pasa con el trabajo clínico, en muchas ocasiones no tiene en cuenta la singularidad y vivencias del alumno. Ante las dificultades escolares de un niño o adolescente, se ponen los medios para conseguir los objetivos educativos o programas específicos de apoyo, sin partir de que estos problemas pueden estar vinculados con conflictos internos (tanto conscientes como inconscientes), y/o situaciones familiares y/ sociales que están viviendo.
- En la mayoría de las autonomías, no está establecido oficialmente espacios de coordinación entre los diferentes dispositivos comunitarios que atienden a la infancia y adolescencia (educativos, sociales, sanitarios), y aún menos el trabajo en red de los mismos, en las situaciones que así se requiera, por lo que se trabaja muchas veces en compartimentos estancos.

- A pesar de que los dispositivos de SMIJ están desarrollados en todas las comunidades autónomas, existen diferencia importante en su implantación, siendo unánime la falta de recursos humanos que dificultan realizar un trabajo comunitario. Así mismo la no especialidad de psiquiatría (reconocida recientemente, pero aún no desarrollada) y de psicología clínica del niño y adolescente, perjudica dicho trabajo, al no garantizarse la formación específica en estas edades. Todo ello puede abocar más a la medicalización del sufrimiento psíquico.
- La situación en la escuela es un reflejo de los valores imperantes en la sociedad. En la actualidad estos son confusos y cambiantes. En este clima, la exclusión social y la intimidación entre los propios chicos, no solo no se ha conseguido disminuir, sino que parece ir en aumento. Y las soluciones dadas desde la escuela, como la expulsión y/o normas de control incluso vigilancia extremas en vez de favorecer la resolución de conflictos relacionales, no suele mejorar estas situaciones.

La realidad actual en muchos centros escolares, con un importante número de alumnos con graves dificultades que desbordan las capacidades de contención, es la dificultad para que la escuela sea un lugar de normalidad beneficiosa para muchos de ellos, donde la organización jerarquizada y burocratizada, unida a las resistencias al cambio que en muchas ocasiones existe, perpetúa aún más esta situación.

La inclusión en esta situación de desbordamiento en la escuela está marcada en muchos casos por posturas más defensivas por parte de todos los componentes frente a las ansiedades generadas (profesorado, alumnos y familias), en vez de mecanismos que favorezcan la comprensión del conflicto y ayude a su resolución con las aportaciones psicopedagógicas y/o de salud mental necesarias. Esto puede perjudicar más seriamente la evolución del niño o adolescente, instalándole en un fracaso escolar permanente, dañando su autoestima (y peligrando la formación de una identidad marcada en el negativismo). Así mismo suele favorecer un funcionamiento en bucle de pasajes al acto y respuesta punitiva; o bien aumentando el aislamiento y las defensas más autistas u otros mecanismos que llevan a descompensaciones psíquicas graves.

Hacia una educación inclusiva real

El cambio hacia una educación inclusiva real implica, además de una profunda reflexión sobre los sistemas educativos actuales, una voluntad política real de

cambio que incluya modelos teóricos y metodológicos apropiados y medios para conseguirlos. El Comité de las Naciones Unidas recomienda “que el Estado parte formule una política integral de educación inclusiva que incluya estrategias para promover una cultura de inclusión en la educación general, incluida la evaluación individualizada basada en los derechos humanos de los requisitos educativos y las adaptaciones, el apoyo a los docentes, el respeto por la diversidad para garantizar los derechos a la igualdad y la no discriminación, y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad” (ONU, 2018)

Se necesitan otros modelos donde la organización estanca de la escuela (grupos por edad, niveles asignados, departamentos por áreas, asignaturización, divorcio escuela sociedad, currículum escolar y necesidades de conocimiento de la sociedad...) cambie profundamente. No basta con que las leyes, decretos, disposiciones etc... se hable de inclusión, hay que hacerla efectiva desde un único convencimiento. Esto conlleva cambios estructurales como:

- Finalizar conforme a un calendario previo, la adecuación normativa a la Convención, tal como exige la ley 26/2011. La Convención es norma de rango mayor, únicamente por debajo de nuestra Constitución. Cualquier otra normativa, decreto, disposición etc... debe ser sometida a su articulado.
- Revisión de leyes contradictorias entre los niveles autonómicos y nacionales y universalización de las mismas, así como la regulación e implantación de medidas a nivel autonómico y nacional.
- Asegurar y posibilitar “la apertura de la formación profesional a toda la población, incluyendo la preparación para el primer acceso al mundo laboral, la formación profesional continua y la readaptación profesional, inclusiva”, como estipula el anteproyecto de ley para la regulación e inclusión de la formación profesional, haciendo hincapié más claramente en la no discriminación de las personas, atendiendo a los principios de inclusión. En este sentido, el progreso efectivo solo se efectuará cuando la tasa de inclusión sea igualmente alta en la formación profesional y en el mundo del trabajo, lo que dará lugar a la inclusión activa de todas las personas en la sociedad.

De acuerdo con lo planteado por FEAFES a este anteproyecto, se debería de incluir la **discapacidad** en el artículo 6.6., donde se expone: La configuración flexible, modular y acorde con los planteamientos a escala de la UE de la formación profesional, basada en itinerarios formativos I) accesibles, progresivos, acumulables y adaptados a las necesidades individuales y co-

lectivas, teniendo en cuenta la edad, (**la discapacidad**), el sexo, y la situación personal o laboral y II) dirigidos a un abanico de perfiles profesionales comprensivo desde los generalistas hasta los altamente especializados.

- Mayor inversión en Educación y en Salud Mental de Infancia y Adolescencia para adecuar los recursos humanos y materiales a las necesidades reales de niños, niñas y adolescentes en las dos áreas.
- Contextualización del cambio hacia la escuela inclusiva dentro de un cambio de toda la sociedad. La escuela inclusiva tiene que tener un enfoque holístico, y ha de incluir la voz del alumnado, profesorado, familiar y de la comunidad.
- Políticas de sensibilización a la población en general sobre una cultura inclusiva en la comunidad de toda persona diferente y aceptar y respetar a cada cual con sus características. Mostrar a las familias, profesorado y alumnos la evidencia que aportan diferentes investigaciones y experiencias acerca del beneficio de la escuela inclusiva.
- Trabajar valores en la escuela y estudiar cómo afrontar los conflictos. Evitar la estigmatización y marginación.
- Políticas que posibiliten un trabajo interdisciplinar entre los profesionales de Educación, Salud Mental y Servicios Sociales, creando estructuras estables y no burocratizadas, de coordinación y de trabajo en red.
- Formación desde la carrera y formación continuada del profesorado y orientadores en los valores de la escuela inclusiva, en materia de discapacidad y atención a la diversidad, así como de las metodologías y técnicas de enseñanza apropiadas para ello.
- Presencia de profesionales de Orientación Educativa en todos los centros y etapas educativas.
- Necesidad de contar con nuevos perfiles profesionales: mediadores, educadores sociales, acompañantes emocionales, etc.

A nivel educativo, las propuestas que se realizan van en consonancia con las dificultades expuestas anteriormente y las recomendaciones dadas por el Comité de las Naciones Unidas:

En el punto 26 del Observatorio General nº 4, “alienta a los Estados parte a que adopten el enfoque de diseño universal para el aprendizaje (DUA), que consiste en un conjunto de principios que estructura las acciones de los maestros y demás personal para crear entornos de aprendizaje adaptables y desarrollar la formación con el fin de responder a las diversas necesidades de todos los alumnos. Reconoce la singularidad del aprendizaje de cada alumno, lo que implica:

- Desarrollar formas flexibles de aprendizaje, creando un entorno participativo en las aulas.
- Centrarse en los resultados de la enseñanza para todos, incluidas las personas con discapacidad. La elaboración, el diseño y la aplicación de los planes de estudio han de responder y adecuarse a las necesidades de todos los alumnos, así como ofrecer respuestas educativas apropiadas.
- Las evaluaciones normalizadas deben sustituirse por métodos de evaluación flexibles y múltiples y por el reconocimiento de los progresos individuales hacia objetivos generales que aportan itinerarios de aprendizaje alternativos”

En definitiva, hay que establecer un proyecto educativo más flexible para todos, alumnado y profesorado, con ritmos adecuados a cada individuo, con procesos individualizados y posibilidades para todos. Una de las necesidades de cambio del sistema educativo ha de pasar por una mayor flexibilidad de la oferta educativa en todas las etapas. El sistema educativo tiene que ofrecer distintas vías para lograr los conocimientos y habilidades.

Estos principios generales se tendrían que materializar en medidas más concretas entre las que se proponen:

A nivel escolar:

- Se ha de reforzar el apoyo a los docentes, así como crear un verdadero departamento de orientación y trabajo con los alumnos, con espacios de reflexión sobre la práctica educativa, que puede ayudar en la viabilidad de las propuestas, en su conocimiento, difusión y proximidad.
- Adaptar metodológicamente las pruebas a las que se somete al alumnado para evaluar los apoyos que necesitan o el tipo de escolarización. Evaluaciones flexibles: se tiene que evaluar teniendo en cuenta adaptaciones curriculares o metodológicas sin que esto les impida promocionar o titular.
- Se propone un continuo en las necesidades educativas que no requiriesen de la elaboración de dictámenes ni de etiquetados con escasa utilidad en el ámbito escolar. Tanto en el ámbito de la Salud Mental como en el Psicopedagógico, más que el diagnóstico, es importante, por una parte, valorar y comprender el funcionamiento mental en sus diferentes aspectos cognitivos, emocionales, relacionales, así como su dimensión familiar, social e historia personal a fin de poder orientar una propuesta terapéutica en caso de necesitarla el alumno y por otra, entender tanto las dificultades como el proceso de aprendizaje del alumno, en un contexto de enseñanza, y poder

orientar la respuesta educativa más adecuada, que no debe ser la misma para todos.

- Adaptaciones con respecto al entorno educativo: Eliminación de todas las barreras cognitivas del entorno. Creación de un entorno seguro y predecible para el alumnado. Organización y adaptación del entorno al perfil sensorial del alumnado más vulnerable.
- A nivel metodológico utilización de herramientas específicas: DUA y accesibilidad cognitiva, comunidades de aprendizaje, conocimiento y generalización de curriculum universal, paisajes de aprendizaje... (Anexo II)

Los colegios de EE, en este periodo de transición hacia la escuela inclusiva, tienen que jugar un papel fundamental en la misma. Ya muchos de ellos están en un importante proceso de reflexión, y diseñando cambios juntamente con las personas con discapacidad, sus familias y el profesorado. En su contribución para conseguir la escuela inclusiva, se plantean que a de haber una incorporación progresiva de los recursos específicos de estos Centros en el sistema ordinario.

El Servicio de Asesoramiento y Apoyo Especializado (SAAE) a la Comunidad Educativa, ubicado en estos CEE, son de capital importancia en esta trayectoria y se propone su transformación progresiva en Centros de Recursos y como instrumento para el cambio hacia la Escuela Inclusiva.

En este contexto, se proponen las siguientes funciones y actuaciones del SAAE:

- “Incitar y apoyar a los centros ordinarios a iniciar procesos de autoevaluación que identifiquen barreras y espacios de mejora, a poner en marcha cambios organizativos y metodológicos que enriquezcan las programaciones y creen auténticas aulas diversificadas, a compartir estrategias y herramientas de atención personalizada que faciliten un diseño de acceso universal del alumnado.” (ASPRONA Almansa, 2021)

Todo ello implica además:

- Diseño del material.
- Disposición del mismo para facilitar la comprensión del medio y como consecuencia el desarrollo personal, comunicativo y social de la persona con necesidades de apoyo.
- Adaptación de material a las necesidades individuales.
- Valoraciones y evaluaciones de manera conjunta e interdisciplinar.
- Docencia compartida entre profesorado de centro ordinario y profesorado del centro de educación especial.
- Realización de programas de apoyo e intervención con y para las familias, así como su seguimiento en el entorno familiar. Preparación de material para

organización del entorno familiar y social. Estos programas han de realizarse con la participación y toma de decisiones real del alumno y la familia.

En la actualidad y durante este periodo de transición, donde la escuela ordinaria aún no cuenta con espacios e infraestructuras apropiadas (como por ejemplo taller de invernadero, de cocina, de reciclaje y restauración, de cerámica y artesanía), se propone la realización conjunta de programas de trabajo y proyectos educativos. Proyectos que se podrían realizar en un centro u otro indistintamente y según las necesidades y características del proyecto y donde los alumnos de los centros ordinarios se pudieran beneficiar de las posibilidades y alternativas que ofrecen estos talleres. Las actividades de talleres, más manipulativas, colaborativas y con menor exigencia académica, son una fuente muy importante de aprendizaje y desarrollo personal.

A nivel de Salud mental:

- Importante no centrarse solo en los objetivos educativos, sino también en la comprensión de las vivencias y de los factores subjetivos que estén influyendo en las dificultades de aprendizaje y de inclusión. Sería pues necesario salir de la única visión desde lo pedagógico y partir de la individualidad de las experiencias de los chicos, y de la implicación de los aspectos emocionales de los profesores en las interacciones educativas, no solo con los alumnos sino también con la familia y con el resto del claustro escolar.
- Despatologizar los problemas de Salud Mental de niños y adolescentes: No dar respuesta medicalizada a sentimientos (ansiedad, tristeza...) propios de la vida cotidiana. Dar tiempo para la comprensión y elaboración de la situación. El orientador y/o profesorado pueden influir beneficiosamente, con la escucha y contención emocional, y no derivar inmediatamente a dispositivos sanitarios.
- Desmedicalizar: evitar el uso de psicofármacos. Comprensión de la sintomatología y que ha podido provocarla. Buscar actuaciones psicoterapéuticas para afrontar y/o resolver estas situaciones que están detrás de los síntomas.
- No partir de que el diagnóstico justifica los síntomas. Es importante entender las características de la organización de la personalidad, sus conflictos, intereses, emociones...
- Evitar diagnósticos/ etiquetas, con una única visión de agrupación de síntomas y realizar evaluaciones diagnósticas estructurales.

- En los casos de conductas disruptivas (bien por alteración de conducta importante, bien por conductas bizarras) es importante comprender que puede motivarlas, buscar soluciones dentro del centro escolar, evitando la expulsión, y dependiendo de los casos, utilizar técnicas de resolución de conflictos.
- Respuesta integrada en estos casos a través del trabajo en red: establecer un marco estable donde sea posible realizar un trabajo colaborativo en torno a la problemática grave, entre los profesionales directamente implicados en la atención al menor y sus familias, lo que posibilite generar un pensamiento común que permita comprender y abordar los diferentes niveles de la realidad del caso y sus complejidades.
- Necesario contemplar y fomentar la inclusión social y no solo escolar de los chicos con problemas mentales graves, a través de la participación normalizada en actividades de tiempo libre, ludotecas, campamentos...
- Importante contar con centros y espacios socioeducativos que permita apoyar en caso necesario a aquellos alumnos más disruptivos, desfavorecidos y / o vulnerables.

Experiencias para el cambio

En la lectura crítica que algunas personas realizado de este documento, una de las mayores críticas es que parece un planteamiento utópico y muy difícil de realizar en la situación escolar actual.

Sin embargo, hemos constatado que ya existe un movimiento de cambio en diferentes lugares, pero en concreto en Castilla La Mancha, además de legislaciones que lo favorecen, hay experiencias concretas que ya lo están poniendo en práctica y nos pueden hacer ver la concreción del cambio y como este es posible.

Presentación de un caso de buenas prácticas en educación inclusiva en un proceso de tutorización ante cambio de modalidad de escolarización. (CEE ASPRONA Almansa)

El SAAE recibe en el primer trimestre del curso una demanda de un CEIP de nuestro ámbito de actuación para iniciar proceso de tutorización en un caso de propuesta de cambio de modalidad de escolarización: se trata de un alumno de 4º de primaria con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista, con lenguaje oral limitado e ininteligible, y que recibe sesiones semanales de apoyos de PT y de AL fuera del aula ordinaria. Las dificultades del alumno para participar en las dinámi-

cas de aula, diferentes problemas de conducta a lo largo de la jornada y el desfase curricular en relación al resto del grupo-aula son las razones que el centro, con el equipo de orientación al frente, han valorado para replantearse la modalidad de escolarización y preguntarse si la respuesta educativa que están dando al alumno es la más adecuada. Por ello solicitan nuestro asesoramiento sobre el cambio de modalidad de escolarización.

Tras un primer contacto con el equipo de orientación y el tutor se observan las siguientes dificultades en el contexto de aula:

El alumno no participa en la actividad del grupo, deambula por la clase o se va su rincón, en el que hay una colchoneta para tumbarse. La ATE le acompaña en todo momento y es ella quien se encarga de reconducirlo. El tutor no se acerca a David en ningún momento, delegando toda atención en el ATE. No hay anticipación de las tareas y estructuración de tiempos ni espacios. El alumno trabaja en su mesa con la Tablet contenidos y actividades de manera paralela al grupo. El alumno tiene dificultades para permanecer sentado y atento a la realización de las tareas cuando se le retira la Tablet (dependencia hacia el dispositivo). La situación Covid ha rebajado los niveles de dinamismo del aula y los alumnos deben permanecer más tiempo en sus mesas respetando la distancia de seguridad. Interacción con los compañeros muy limitada. Excesivos tiempos de esperar entre clases y actividades diferenciadas. Falta de uso de la agenda anticipatoria diaria y semanal.

Se acuerdan una serie de acciones organizadas en dos ámbitos principales: Docencia Compartida y Comunicación.

Acuerdos de asesoramiento

- Evaluación inicial del ajuste del alumno y de las medidas de inclusión (referencia en el Decreto 85 de CLM) desplegadas por el equipo de orientación y docente del centro. Uso de la herramienta Kid's Life TEA para medir el índice de Calidad de Vida para establecer la línea base de la intervención.
- Comenzar con un proyecto de docencia compartida con el tutor, contando con el modelaje de la coordinadora del SAAE durante un tiempo acordado (máximo dos trimestres), donde el equipo docente pueda aprender a implantar la medida organizativa dentro del aula que favorece la inclusión (presencia, participación y aprendizaje) de todo el alumnado, incluido el alumno en cuestión. Hacer hincapié en la importancia de la comunicación y el uso de una agenda de estructuración y de anticipación para mejorar el ajuste del alumno al aula y el acceso cognitivo.

- Facilitar documentos, recursos y herramientas de educación inclusiva al equipo.
- Asesoramiento y acompañamiento de la maestra AL del SAAE a la maestra AI del centro ordinario sobre Lenguaje Natural Asistido (LNA) para valorar la implantación de una SAAC (Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación bajo en enfoque LNA) y el uso de un intercomunicador dinámico que mejore la comunicación del alumno y el acceso al currículum.

Se acompaña al equipo en las tareas de evaluar y reflexionar sobre las MIE (Medidas de Inclusión Educativa) a través de un inventario que permite valorar las que ya están implementadas e identificar las todavía no se han puesto en marcha y necesitan de algún tipo de apoyo y asesoramiento dentro del aula, recreos y otros espacios educativos del centro.

Entre los documentos y herramientas facilitadas se encuentran videos sobre Educación Inclusiva, artículos, libros, guías prácticas y enlaces web a diferentes recursos. Como ejemplo: LNA (Lenguaje Natural Asistido); Guía DUA- Diseño Universal para el Aprendizaje- de ASPRONA; Programación Multinivel; Plan de Atención a la Diversidad desde un enfoque inclusivo de Coral Elizondo; Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva de Teresa Huguet; Documento Tengo un alumno con TEA en el aula, ¿qué hacer? Consejos, estrategias y herramientas; Index for Inclusion de Mel Ainscow; Termómetro de Plena Inclusión y equipo de Gerardo Echeita; bibliografía básica sobre TEA; etc. Así mismo se facilita información sobre formaciones imprescindibles a través del Centro Regional de Formación del Profesorado de Castilla La Mancha y se anima a su participación. Se sugieren como modelos con evidencia el de Comunidades de Aprendizaje que activa recursos comunitarios y permite la creación de ambientes más inclusivos en los centros. (En nuestra región existe una red regional impulsada por la administración educativa sobre las Comunidades de Aprendizaje).

También se mantiene una reunión con la familia, en este caso con la madre, para recoger información sobre las expectativas, necesidades y sueños de la familia y del alumno, que permitan ajustar mejor la respuesta a la demanda del centro. Se consigue que la madre participe en las sesiones siguientes de coordinación entre los equipos y que colabore activamente en la evaluación de las primeras medidas puestas en marcha. Desde nuestro centro educativo llevamos ya varios años y trabajando bajo el Modelo de Calidad de Vida y la Planificación Centrada en el Alumno/familia, con lo que la participación activa del propio alumno y de su familia en el diseño del Plan de Trabajo y evaluación de las medidas educativas acordadas, desde una posición horizontal de trabajo colaborativo, forma ya parte

de nuestras señas de identidad e intentamos en todos los asesoramientos que los centros educativos puedan conocer los beneficios de este enfoque de trabajo. Esta forma de enfocar la respuesta educativa permite estrechar lazos con la familia y compartir responsabilidades en la toma de decisiones y el paso a la acción educativa compartida, además de contar con suficiente evidencia y formar parte importante de los éxitos obtenidos.

Se inician medidas de Accesibilidad Cognitiva con la propuesta de pictografiar el centro y vincular el proyecto al Programa STEAM de la Consejería en el que ya participan como centro.

La coordinadora del SAAE solicitaba feedback continuo al equipo de orientación y docente del centro para ir ajustando la respuesta de asesoramiento e ir identificando dificultades. Se observó al inicio ciertas resistencias con algunas medidas por ser contrarias a decisiones anteriormente tomadas por el equipo del centro, pero que debidamente fundamentadas como prácticas basadas en evidencias y tras solicitar un tiempo de puesta en marcha antes de su descarte, se obtuvieron resultados muy positivos y la aceptación de las mismas como adecuadas para la respuesta educativa.

Actuaciones de docencia compartida

Destacar que se estableció una coordinación entre el tutor y la coordinadora del SAAE (maestra PT) para el diseño y planificación de la sesión de aula donde se introdujeron cambios en la organización a través de estaciones de aprendizaje y DUA, y uso de metodologías activas de aprendizaje, como el aprendizaje cooperativo, donde se pudo comprobar la capacidad del alumno de aumentar su participación con los compañeros así como el aumento de motivación de todo el grupo-clase por el aprendizaje y las mejoras en el acceso a los contenidos y actividades de todo el alumnado.

Asesoramiento y acompañamiento sobre lenguaje natural asistido (LNA)

Nuestra asesora maestra de Audición y Lenguaje (A.L.) acudía también una vez a la semana para asesorar a la maestra de A.L. del centro sobre este enfoque de trabajo para alumnos con grandes necesidades de comunicación. Inicialmente hubo resistencias al enfoque por parte de la maestra PT y jefa de estudios por la inseguridad que daba la falta de formación; por no ser la maestra A.L. interina en la plantilla; y por las dudas iniciales en que este enfoque de trabajo y su sistema de comunicación asociado fueran los adecuados para el alumno.

Se decidió entonces sensibilizar sobre la necesidad y el derecho que tenía el alumno de tener un SAAC (Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación) como derecho básico humano y como prerrequisito para el acceso a los aprendizajes. Transmitimos la necesidad vital para que el alumno adquiriera un SAAC que le permita acceder a los aprendizajes y tener una comunicación plena y funcional para su vida diaria, más allá de las pocas palabras ininteligibles usadas por él.

Así mismo, se inicia una formación y acompañamiento personalizado a la maestra A.L. y a la ATE, introduciéndose a la vez el sistema de comunicación en baja tecnología (tableros de comunicación rápida en baja tecnología de Proloquo2go) para comprobar su eficacia y ajuste en el contexto de aula y basar las decisiones sobre el SAAC en evidencias. Poco a poco se va introduciendo el uso del intercomunicador dinámico de alta tecnología para valorar resultados del ajuste del enfoque. Se realiza una evaluación previa para realizar los ajustes del intercomunicador.

Resultados

Al finalizar el curso se realiza una reunión entre el tutor, el equipo de orientación y las asesoras del SAAE donde se evalúan las medidas puestas en marcha y se recogen los siguientes resultados:

- Apoyos progresivamente dentro del aula ordinaria tanto de PT como de AL.
- Implementación de un SAAC bajo enfoque LNA que está permitiendo que al alumno pueda mejorar su participación en las dinámicas de aula, obtener resultados positivos en su aprendizaje y autorregular de manera significativa su conducta con un mejor ajuste al contexto de aula. Se ve la utilidad del SAAC, y como a través de él puede modificar el entorno y establecer una comunicación fluida con la que pueda desarrollar todas las funciones y no solo la petición, que era la función principal que se venía desarrollando con el sistema de comunicación utilizado basado en pictogramas. Se observa en el alumno un aumento del uso de la comunicación oral con frases cortas de 2 a 3 palabras, aunque esta sigue siendo ininteligible fuera de sus maestros de apoyo, de ahí la importancia de seguir trabajando el SAAC basado en LNA y ampliando a más docentes y alumnos el entrenamiento en su manejo. El alumno también hace cada vez más uso del intercomunicador con los adultos. La familia se compromete a trabajar en casa con el intercomunicador y el software Proloquo2go, tras asesoramiento de la maestra A.L. del centro.

- Se replantearon el cambio de modalidad de escolarización y el propio tutor manifestó que con ayuda del SAAE había podido constatar que el alumno podía estar, participar y aprender dentro del aula ordinaria y el resto del grupo beneficiarse todos juntos de la experiencia.
- La madre manifestó en la última reunión de coordinación y en entrevista con la coordinadora del SAAE su satisfacción, ya que había observado mejorías en la motivación de su hijo por las tareas del cole.
- Aumento de los tiempos de interacción y significancia con los compañeros del aula. Se ha activado la red de apoyos naturales entre iguales con un resultado muy satisfactorio para el grupo y el tutor. El alumno mostró un aumento de la motivación y la participación en los aprendizajes que se pudo observar en varias ocasiones en las que traía al aula algún trabajo realizado para mostrar a sus compañeros.
- Maestra de A.L. comienza a formarse en LNA y el uso de un intercomunicador dinámico de alta tecnología y exporta el enfoque el otro centro educativo en el que también trabaja.
- Aplicación del uso de agendas de anticipación y estructuración, y sensibilización sobre la importancia de una buena planificación, aplicada desde procesos ágiles y flexibles, puede contribuir a aumentar las oportunidades de participación, control y aprendizaje de las personas (Guía de Apoyo Activo de Plena Inclusión, metodología que favorece el ajuste del alumno a las demandas del contexto y creando oportunidades de participación y control sobre lo que le rodea).
- Mejoras en la percepción y expectativas sobre las competencias del alumno por parte del profesorado.
- Se amplía a la maestra de inglés el asesoramiento en el uso del SAAC y las dinámicas de aprendizaje activo.
- La familia expresa su satisfacción con la intervención del SAAE observando mejoras en la relación familia-escuela y en la motivación y participación de su hijo en el aula. Se sienten más apoyados y que cuentan más con ellos desde el centro.

Conclusiones

Esta experiencia es un ejemplo de la labor que los centros de educación especial pueden llevar a cabo en la construcción de una Escuela Inclusiva de calidad para todo el alumnado. Como ésta, muchas otras que se convierten en oportunidades para compartir recursos y generar conocimiento entre ambos contextos

educativos, contribuyendo así, a la transformación de nuestras escuelas en espacios amables y comprensivos donde todas y todos tengamos lugar, donde nadie se quede fuera.

Por ello creemos firmemente que solo desde el unir esfuerzos, compartir conocimiento y generar realidades verdaderamente inclusivas en los centros ordinarios, cumpliremos con la misión de la escuela sin necesidad de segregar a ningún alumno por motivo de capacidad, como ya hicimos con otros modos segregadores de hacer escuela donde separábamos por raza, etnia o género. La verdadera escuela es una escuela democrática, participativa, inclusiva, que celebra la diversidad como uno de los valores que nos enriquece como especie y para construir en esa escuela en la que creemos trabajamos desde nuestro centro educativo y nuestro SAAE generando buenas prácticas que demuestren que la inclusión en la escuela, además de ser una cuestión de derechos humanos, es posible.

Bibliografía

- Arnaiz P. Educación inclusiva: una escuela para todos. Colección Educación Especial/ Ediciones Aljibe Series. 2003.
- ASPRONA Almansa, 2021. Disponible en: <https://www.asprona.org/el-cee-de-almansa-implanta-un-proyecto-pionero-por-el-que-los-alumnos-aprenden-ensenando/>
- Declaración de Lisboa en septiembre de 2007. Las opiniones de los Jóvenes sobre Inclusió Educativa. Disponible en: https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_es.pdf
- Escudero Nafs, A. Desatentos o desatendidos. Ponencia presentada en el XXV Congreso de Salud Mental Asociación Española de Neuropsiquiatría, 2012 (Inédito)
- Hegarty, S. La educación especial en Europa. National Foundation for Educational Research, Reino Unido. Revista Española de Pedagogía 1996; 54 (204):345-360. Published By: Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) <https://www.jstor.org/stable/23764561>
- Hochmann, J. «El Autismo Infantil: ¿déficit o defensa?, en Autismo: Cuidados, educación y tratamiento, Barcelona: Masson, 1992.
- Informe de la comisión ministerial para la reforma psiquiátrica (1985). Disponible en: file:///D:/Documentos%20SM/78_INFORME-DE-LA-COMISION-MINISTERIAL-PARA-LA-REFORMA-PSIQUIATRICA.pdf
- Jiménez Pascual, A. M. Continuidad en la atención terapéutica a adolescentes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Revista de Psicopatología y salud mental del niño y del adolescente 2019; 33: 53-61.
- Ley General de Sanidad de 1986. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1986/BOE-A-1986-10499-consolidado.pdf>.
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5139-consolidado.pdf>
- LOMLOE, 2020. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2020/12/30/36>
- Manzano J.; Palacio-Espasa F. Estudio sobre la Psicosis Infantil. Ed. Científico-Médica. 1987.
- Misés, R. Las Patologías Límites de la Infancia. Ed. Alas. 1992.
- Misés, R. Actualidad de las patologías límites del niño. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente (SEYPNA) 2000; 30; 5-19
- Misés, R. Hoshmann, J. L'orientation des institutions de soins psychiatriques pour les enfants et les adolescents en France. Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence 1992 (40 année); 5-6; 333-340
- ONU. Informe de investigación de la ONU en relación con España sobre el art. 24 de la convención de los derechos de las personas con discapacidad (Compilación y resumen) 2018. Disponible en: <https://www.fundacionunicap.org/informe-onu-inclusion/>

- Sellarés, R. La continuidad de cuidados en salud mental y los ámbitos de educación formal. En: *La continuidad de cuidados y el trabajo en red en salud mental*. José Luis Leal y Antonio Escudero (compiladores), Madrid: AEN, 2006, p.252-270.
- Soriano de García, V. La educación inclusiva en Europa. European Agency for Development in Special Needs Education, 201. Disponible en: https://sid.usal.es/idos/F8/ART19366/soriano_18.pdf
- Tió, J.. Continuidad de cuidados en salud mental: Salud mental y Justicia. En. *La continuidad de cuidados y el trabajo en red en salud mental*. José Luis Leal y Antonio Escudero (copiladores). AEN 2006, p.303-326.
- UNESCO Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París, 2005: disponible en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>

Anexo I

Breve historia sobre inclusión escolar

En los últimos años ha habido importantes y significativos progresos a nivel mundial sobre inclusión escolar. En los países europeos, incluida España, ha habido paulatinos cambios en la mejora y en la universalización de la enseñanza. En la década de los 60/70 comienzan cambios educativos para la integración escolar, siendo a partir de los años 90 que surge claramente el concepto de inclusión, en la Resolución del Consejo Europeo de 1990, relativa a la “integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios” (Consejo Europeo de 1990) y en la Declaración Mundial Educación para Todos (1990). A partir de entonces se ha seguido este desarrollo a través de resoluciones, convenciones en esta materia por parte de la UNESCO (UNESCO 2030), abogando por la inclusión de las personas con discapacidad tanto en los ámbitos sociales y educativos.

La Declaración de Salamanca (UNESCO 1994), donde se reunieron los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, sienta las bases de la escuela inclusiva al plantear que “el reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas, comprendidos los que sufren discapacidades graves”. Plantea los siguientes puntos fundamentales:

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”.

En 2006 la Convención de las Naciones Unidas (ONU 2006) insta a todos los gobiernos a garantizar “un sistema de educación inclusivo a todos los niveles”. Por su parte la Organización Mundial de la Salud, Banco Mundial (2011) en su Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS 2011) va en la misma trayectoria.

Recientemente, en el Foro internacional de la UNESCO sobre inclusión y equidad en la educación, celebrado en Cali en septiembre de 2019 (UNESCO 2019), avanza un paso más y “reconoce la necesidad y la urgencia de proveer una educación equitativa, inclusiva y de calidad para todas y todos los estudiantes desde los primeros años hasta la escolarización obligatoria, la educación técnica y profesional, la educación superior y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.”

El reconocimiento de la inclusión como la clave para lograr la educación se ha fortalecido en los últimos 30 años y se ha consagrado en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU 2007), el primer instrumento jurídicamente vinculante en contener una referencia sobre el concepto de educación inclusiva de calidad.

A pesar de los avances evidentes, el desarrollo de la escuela inclusiva en Europa ha sido desigual. En algunos países como Italia, el sistema educativo está integrado en su totalidad y es un sistema único. En la mayoría, donde se incluye España, existen diferentes opciones con escuelas ordinarias con inclusión a diferentes niveles y colegios de educación especial, mientras en otros, los dos sistemas educativos, el ordinario y el especial están claramente diferenciados. (Hegarty 1996)

La Constitución Española de 1978, reconoce, en su artículo 14, la igualdad ante la Ley y en el artículo 27.1, el derecho a la educación, configurándose ambos como dos derechos fundamentales de los ciudadanos. El artículo 49, establece que los poderes públicos deben realizar una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración a favor de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que deberán prestar la atención especializada que requieran y amparados para el disfrute de los derechos que, en su título I, reconoce a todos los ciudadanos.

Por otra parte, en nuestro país, que ha seguido el desarrollo del resto de países europeos, empieza claramente a ser planteado el concepto de integración escolar a partir de 1985, tras el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (BOE 1985), donde se plasman los beneficios y la importancia de que todas aquellas personas «con deficiencias psíquicas y sensoriales» en las que sea posible su inserción en el sistema educativo convencional, deben ser escolarizadas en centros ordinarios con los apoyos individuales específicos. En dicho Real Decreto ya se parte del camino recorrido desde 1970, donde se “establecen las bases generales para el tratamiento educativo de los deficientes e inadaptados”, ampliando y desarrollando esta trayectoria a través de la ley de

integración social de los Minusválidos en 1982 (BOE 1982), donde establece en su artículo 23 y siguientes, los principios de normalización, sectorización de los servicios, integración y atención individualizada como ejes en torno a los cuales deben girar las actuaciones de las Administraciones Públicas en relación con las personas que padecen algún tipo o grado de minusvalía. Hasta entonces, los colegios de educación especial se desarrollaban en paralelo a la escuela ordinaria.

En las sucesivas leyes de Educación (LOGSE, 1990. LOSE, 2006) (BOE 1990) (BOE 2006) se sigue apoyando la integración y la normalización de alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas ordinarias, así como los principios de equidad y calidad, dotando a los centros escolares de autonomía suficiente para realizar dicha integración.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, a fin de garantizar la equidad, en su Título II aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea, con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Por otra parte, en su artículo 71.3, encomienda a la Administración educativa regular los procedimientos y las medidas precisas para identificar de manera temprana las necesidades educativas que presente el alumnado e iniciar su atención educativa de manera inmediata y bajo los principios de normalización e inclusión, desde el momento en que la necesidad sea identificada.

La Ley Orgánica 8/2013, LONCE, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE 2013) modifica la anterior en tanto en cuanto que destaca la equidad, plantea la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa, la no discriminación y la accesibilidad universal, y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. Abogaba por promover el máximo desarrollo personal y profesional de las personas.

Y en la última Ley de educación, LOMLOE, (BOE 2020), se vuelve a impulsar esta trayectoria, incluyendo la integración en la formación profesional (artículo 42), pero proponiendo un plazo para realizar los cambios escolares necesarios para que la inclusión escolar pueda ser una realidad (disposición adicional cuarta).

En Castilla-la Mancha, la Ley de Educación 7/2010, de 20 de julio, (BOE 2010) en su artículo 120, entiende a la diversidad como un valor y señala que la respuesta a la diversidad del alumnado se regirá por los principios de la igualdad de oportunidades y acceso universal, normalización, inclusión escolar e integra-

ción social, flexibilidad, interculturalidad y coordinación entre administraciones. Esta atención educativa recoge el conjunto de intervenciones que tratan de dar respuesta inmediata a las necesidades de los alumnos que presentan trastornos permanentes o transitorios en su desarrollo, o en riesgo de padecerlos.

Decreto 66/2013, de 03/09/2013 (Diario Oficial CLM 2013), por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha que dispone que la atención y gestión de la diversidad del alumnado se sustentará en una serie de principios clave, para cada una de las etapas educativas y con carácter general, como son: la búsqueda de la calidad y excelencia, la equidad e igualdad de oportunidades, la inclusión, la normalización, la igualdad entre géneros, la compensación educativa y la participación y cooperación de todos los agentes y sectores de la comunidad educativa. Se entiende también la necesidad de universalizar la educación como un bien público de primera importancia, mejorando la calidad del sistema y desarrollando al máximo el potencial de cada alumno. Todos los estudiantes poseen algún tipo de capacidad que puede diferir en su naturaleza, por lo que el propio sistema educativo debe crear o desarrollar los mecanismos, instrumentos o estructuras necesarias para identificarlos y potenciarlos. La atención y gestión de la diversidad en los centros ha de concebirse desde los principios de la escuela inclusiva, constituyendo una realidad que ha de ser atendida por todo el profesorado. La respuesta educativa, por lo tanto, debe ir encaminada a todo el alumnado sin excepción alguna, ya que se entiende como la única manera de garantizar los principios de equidad y calidad educativas, así como favorecer una mayor cohesión social, valores deseables para una sociedad abierta y plural.

Decreto 85/2018 (Diario oficial CLM 2018), de 20 de noviembre, por la que se regula la inclusión educativa en Castilla La Mancha. Se pretende introducir aspectos enriquecedores en relación a la concepción y práctica de la inclusión educativa, contemplando entre otros aspectos: la regulación de los procesos de identificación de barreras para el aprendizaje a través de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, un catálogo de medidas de inclusión educativa que permita a los centros dar respuesta a todo el alumnado, la creación de programas específicos que posibiliten futuras vías de empleabilidad como estrategia de capacitación profesional y prevención del abandono escolar, la regulación de aspectos relativos a la escolarización del alumnado en riesgo de exclusión socio-educativa y la definición de diferentes profesionales que dan una respuesta educativa a la diversidad del alumnado.

A través del SAAE el centro de educación especial se configura como centro de recursos educativos abierto a los/as profesionales de ámbito geográfico y de su comunidad, con el fin de proporcionarles servicios que por su especificidad, no estén disponibles en los centros ordinarios correspondientes con el objetivo último de favorecer y apoyar la inclusión educativa de todos aquellos alumnos que presenten dificultades para superar las barreras para el aprendizaje y la participación que presenta el contexto escolar.

Sin embargo, existe un problema grave de base en todo el planteamiento educativo español. Nuestro país firmó la Convención de Derechos de las personas con discapacidad de la ONU, obligándose por tanto a su cumplimiento, pero no sólo no está cumpliendo con una norma que por su rango es superior a cualquier otra normativa española, con la única excepción de nuestra Constitución, sino que el estado ha sido en reiteradas ocasiones advertido por el Comité de Derechos Humanos de la sistemática y grave vulneración de derechos contra los alumnos con diversidad funcional en nuestro país.

Esto queda claramente reflejado en el informe emitido por el Comité, en el año 2018 (ONU /2018). Un informe que nace de una larga investigación sobre nuestro sistema educativo, y sobre las garantías y derechos de los alumnos con diversidad funcional. Así en el resumen de hallazgos de dicho informe, establece: “El Comité considera que la información disponible revela violaciones al derecho a la educación inclusiva y de calidad principalmente vinculadas a la perpetuación, pese a las reformas desarrolladas, de las características de un sistema educativo que continúa excluyendo de la educación general, particularmente a personas con discapacidad intelectual o psicosocial y discapacidades múltiples, con base en una evaluación anclada en un modelo médico de la discapacidad y que resulta en la segregación educativa y en la denegación de los ajustes razonables necesarios para la inclusión sin discriminación en el sistema educativo general”

En el siguiente cuadro elaborado por el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación (Foro Internacional 2019) se puede ver el “calendario de instrumentos en materia de derechos humanos que han establecido y protegido los derechos en materia de educación de las personas con discapacidad desde 1948 (una vez ratificados por las partes respectivas, algunos son legalmente vinculantes)”

AÑO	CONVENCIÓN/ESTATUTO/DIRECTRICES/MARCO
1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos
1960	Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza
1989	Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño
1990	Conferencia y Declaración Mundial sobre Educación para Todos
1993	Normas Unificadas de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad
1994	Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales
2000	Objetivos de Desarrollo del Milenio
2000	Marco de Acción del Foro Mundial sobre la Educación, Dakar
2001	Programa Emblemático de Educación para Todos (EPT) para el Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad
2006	Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
2015	Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 11
2015	Declaración de Incheon – Foro Mundial sobre la Educación Marco de Acción de Educación 2030 y agenda de «No dejar a nadie atrás»
2016	Observación general núm. 4 sobre el artículo 24:12
2018	Informe de seguimiento de Naciones Unidas

Bibliografía

- BOE 1982. Ley de integración social de los Minusválidos. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1982-9983>
- BOE 1985. Real de decreto de Ordenación de la Educación Especial. Disponible en: <file:///D:/Guias-%20documentos%20SMIJ/Inclusi%C3%B3n%20escolar/BOE-A-1985-4305-consolidado%20Legislacion%20CCEE.pdf>
- BOE 1990. LOGSE. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- BOE 2006. LOSE. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17-158-17207.pdf>
- BOE 2010. Castilla-la Mancha, la Ley de Educación 7/2010, de 20 de julio. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2010/BOE-A-2010-15624-consolidado.pdf>
- BOE 2013. LONCE. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- BOE 2020. LOMLOE. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rdl/2020/12/30/36>
- Declaración Mundial Educación para Todos. Disponible en: www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/138254/educ_para_todos_jomtien1990.pdf
- Diario oficial CLM 2013. Castilla-la Mancha, Decreto 66/2013. Disponible en: <https://www.educa.jccm.es/en/normativa/decreto-66-2013-03-09-2013>
- Diario oficial Castilla-la Mancha, 2018. Decreto 85/2018. Disponible en: <https://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-85-2018-20-noviembre-decreto-inclusion-educativa>
- Diario oficial de Comunidades Europeas. 1990. Resolución del Consejo Europeo: “integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios”. Disponible en: <https://www.boe.es/doue/2001/335/L00015-00020.pdf>
- Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación. Todas y todos los estudiantes cuentan. Cali, Colombia, 2019. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion/foro-internacional-2019>
- Hegarty, S. La educación especial en Europa. National Foundation for Educational Research, Reino Unido. Revista Española de Pedagogía (La Rioja) 1996; 54 (204); p. 345-360. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/23764561>
- OMS 2011. Informe Mundial sobre la Discapacidad. Disponible en: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/
- UNESCO 1994. La Declaración de Salamanca. Disponible en: <https://www.educacion.especial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>
- UNESCO 2015. *Marco de Acción Educación 2030*. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/adopcion-del-marco-accion-educacion-2030>
- UNESCO 2019. Foro internacional de la UNESCO sobre inclusión y equidad en la educación. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion/foro-internacional-2019-ONU>
2006. Convención de las Naciones Unidas. Disponible en: <https://asociacionsolcom.org/convencion/>

- ONU 2007. Convenio sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en: <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/ConventionRights-PersonsWithDisabilities.aspx>.
- ONU 2018. Informe de investigación de la ONU en relación con España sobre el art. 24 de la convención de los derechos de las personas con discapacidad (Compilación y resumen). Disponible en: <https://www.fundacionunicap.org/informe-onu-inclusion/>

Anexo II

Modelos y metodologías en educación inclusiva

Estas anotaciones están sacadas de diferentes trabajos y se transcriben textualmente, haciendo referencia a su fuente. Para más información sobre cada apartado, se pueden consultar las referencias bibliográficas al final del anexo.

EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)

“El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un modelo de enseñanza que tiene en cuenta la diversidad del alumnado y cuyo objetivo es lograr una inclusión efectiva, minimizando así las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y culturales que pudieran existir en el aula. De manera que favorece la igualdad de oportunidades en el acceso al aprendizaje, a la permanencia en el proceso y a la posibilidad de expresar el conocimiento.

DUA fue diseñado por Center for Applied Special Technology (CAST), una organización estadounidense de investigación y desarrollo sin ánimo de lucro que trabaja para aumentar la inclusión en la educación. El método proporciona diversas opciones didácticas para que los alumnos se transformen en personas que aprenden a aprender y que estén motivados por su aprendizaje y, por tanto, estén preparados para continuar aprendiendo durante el resto de sus vidas.

Además, e independientemente de las asignaturas que cada docente enseñe o de la etapa educativa en la que trabaje, el DUA les aporta estrategias y planes de acción viables, y también beneficia a todos los alumnos, tengan o no una discapacidad.” (CAST. 2008)

De la Guía para el Diseño Universal de Aprendizaje. Versión 1.0. (Wakefield, 2008)

“El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), es un acercamiento que se enfrenta con la barrera primordial para hacer aprendices expertos de todos los alumnos frente a la existencia de currículo inflexible, que pretende ajustarse a todos los estudiantes y que, por ello, no hace sino aumentar las barreras para aprender.

Los aprendices con discapacidad o en otras situaciones de desventaja son más vulnerables a dichas barreras, pero muchos alumnos sin discapacidad también encuentran que el currículo está escasamente diseñado para alcanzar sus necesidades de aprendizaje.

La diversidad es la norma, no la excepción, en cualquier lugar donde hay individuos reunidos, incluyendo las escuelas. Cuando los currículos están diseñados para alcanzar las necesidades de la media general- excluyendo las de aquellos con diferentes habilidades, estilos de aprendizaje, formación, e incluso preferencias-, fracasan en proporcionar a todos los individuos oportunidades de aprender justas e iguales.

El DUA ayuda a estar a la altura del reto de la diversidad sugiriendo materiales de instrucción flexibles, técnicas y estrategias que den poder a los educadores para atender y reconocer estas múltiples necesidades. Un currículo diseñado universalmente está diseñado desde el principio para tratar de satisfacer las necesidades educativas del mayor número de usuarios, haciendo innecesario el costoso proceso de introducir cambios una vez diseñado “para algunos.” el currículo general Hay tres principios primarios que guían el DUA, y proporcionan la estructura para estas pautas:

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

en que pueden sentirse implicados y motivados para aprender. Algunos alumnos se “enganchan” o conectan con la espontaneidad y la novedad mientras que otros desconectan, incluso se asustan, al aprender así, No hay un único medio de representación que sea óptimo para todos los estudiantes; proporcionar múltiples medios de compromiso es esencial.

Sobre el concepto del término currículo y sobre el principio y pautas del DUA consultar bibliografía. (Educarex 2013) (Aula Abierta 2015) (SASI 2021)

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

“Comunidades de Aprendizaje es un proyecto global de transformación educativa y social que implica e impacta a muchos agentes, sistemas y procesos sociales.” (Díez- Palomar, J; Flecha Garcia, R. 2010)

“El proyecto Comunidades de Aprendizaje está basado en un conjunto de teorías, prácticas e investigaciones reconocidas por la comunidad científica internacional dirigidas al cambio social y educativo, siendo el aprendizaje dialógico la base sobre la que se construyen los centros que se transforman en Comunidad de Aprendizaje. Hablar de Comunidades de Aprendizaje supone asumir los siete principios que guían el aprendizaje dialógico tales como: el diálogo igualitario, sin relaciones de poder y donde todas las aportaciones ayudan a construir el conocimiento vengan de donde vengan; el reconocimiento de la inteligencia cultural inherente a cada persona para que pueda participar en el diálogo igualitario; la transformación de las relaciones que se establecen entre las personas y su entorno; la dimensión instrumental de la educación en la que el diálogo y la reflexión fomentan el desarrollo de las capacidades y talentos; la creación de sentido a través del papel activo de la persona en el aprendizaje; la solidaridad y la igualdad de las diferencias, es decir, el derecho de todos a ser reconocidos como seres únicos pero con los mismos derechos.” (Diario oficial CLM 2021)

Actuaciones educativas de éxito (Consejería Educación CLM. 2019)

Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) son actuaciones cuya eficacia para mejorar el aprendizaje y la convivencia ha sido demostrada por la Comunidad Científica Internacional.

1. **Grupos Interactivos.** Los grupos interactivos son agrupaciones heterogéneas del alumnado que realizan diversas actividades diseñadas por el profesor. Las actividades propuestas son de corta duración (entre 15 y 20

minutos) y todos los grupos deberán haber realizado todas al finalizar la sesión. Cada grupo cuenta con la presencia de un voluntario encargado de dinamizar el trabajo y la participación del alumnado.

2. **Tertulias Dialógicas.** Las tertulias se basan en los siete principios del aprendizaje dialógico y fomentan la construcción del conocimiento a través del diálogo. Las obras seleccionadas tienen que estar reconocidas por su calidad.
3. **Formación de familiares.** La oferta educativa del centro abarca también a las familias, tanto a través de la formación de voluntariado como a través de la respuesta que se oferte a las necesidades planteadas por las familias.
4. **Participación educativa de la comunidad.** La participación de la comunidad en las AEE y en las decisiones del centro a través de sus representantes contribuye a mejorar el aprendizaje del alumnado y la convivencia.
5. **Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.** La prevención y resolución de conflictos parte del diálogo. Se busca el consenso sobre las normas de convivencia y se establecen espacios de diálogo para analizar las causas de los conflictos y acordar una solución.
6. **Formación dialógica del profesorado.** La formación del profesorado en las bases científicas, teóricas y evidencias avaladas por la Comunidad Científica Internacional es imprescindible para un correcto desarrollo de las AEE.

Principios dialógicos de las comunidades de aprendizaje (Consejería educación CLM. 2019)

La concepción dialógica del aprendizaje defiende que para aprender es necesario realizar interacciones variadas basadas en una relación de igualdad.

Los siete principios que guían el aprendizaje dialógico son los siguientes:

1. **Diálogo igualitario.** No existen relaciones de poder. Todas las aportaciones son respetadas y ayudan a construir el conocimiento.
2. **Inteligencia cultural.** Todas las personas tienen inteligencia cultural, por lo que todas las personas pueden participar en un diálogo igualitario.
3. **Transformación.** A través del aprendizaje dialógico se transforman las relaciones que se establecen entre la gente y su entorno.
4. **Dimensión instrumental de la educación.** El diálogo y la reflexión fomentan el desarrollo de la capacidad cognitiva.
5. **Creación de sentido.** El papel de la persona en el aprendizaje dialógico es activo, por lo que las relaciones se establecen con la gente y tienen sentido para los participantes.

6. **Solidaridad.** Las tertulias están abiertas a todas las personas, independientemente de la situación personal, académica y social de los participantes.

7. **Igualdad de las diferencias.** Todas las personas tienen derecho a ser diferentes y participan en igualdad de condiciones en las tertulias.

Fases de transformación de un centro en comunidad de aprendizaje
(Consejería educación CLM. 2019) Consultar bibliografía

PENSAMIENTO DE DISEÑO

“El Pensamiento de Diseño, o *Design Thinking* (DT), es una propuesta metodológica que enfoca las actividades innovadoras como un diseño centrado en cada persona.

Se trata de una disciplina muy empleada en disciplinas creativas, como la arquitectura, publicidad o diseño de productos, pero que se ha extendido en los últimos años, no siempre de forma fiel, a la gestión empresarial y por supuesto a los entornos educativos.”

“Por una parte, es una metodología que permite colocar a la persona, en este caso al alumnado, en el centro del proceso educativo. El DT implica diseñar para y con estudiantes, es decir, con el objetivo de identificar sus necesidades reales y de encontrar mecanismos eficaces de ayuda. Se abandonarían, por tanto, planteamientos obsoletos, focalizados estrictamente en los contenidos o centrados en la superación de pruebas y exámenes.

El DT constituye una guía para la obtención de la información necesaria (a través de la observación, mediante entrevistas, analizando procesos...) y ponerla en valor a través de dos procesos interrelacionados: idear y prototipar soluciones (el segundo término es propio de esta metodología).

El DT es una metodología que puede ser interiorizada por estudiantes para conseguir que aflore su creatividad a la hora de afrontar los problemas de la enseñanza aprendizaje. Los procedimientos no se ejecutan de manera aislada, sino en un contexto colaborativo, en el que se persigue la generación de empatía y la interconexión entre el alumnado.

En esta metodología, cada docente se desliga de la condición de poseedor del conocimiento y pasa a constituir un elemento que facilita a cada estudiante el autoaprendizaje. Los mecanismos del DT permiten diferenciar, sin embargo, una doble visión:

En efecto, el profesorado debe llevar a cabo el procedimiento descrito para que el alumnado ejercite el pensamiento creativo. Se requiere de nuevo un rol de dinamización para seguir todos los pasos, controlar tiempos y fomentar la conversación y el debate entre todos los participantes.

Además, cada docente puede incorporar estos planteamientos a su quehacer diario en el aula, en el marco de otras actividades e incluso en la aplicación de otras metodologías. El DT ofrece posibilidades de enriquecimiento en el abordaje de nuevas actuaciones.” (Molina. 2021)

“La Definición del diccionario nos indica que el Pensamiento de diseño o Design

Thinking es una metodología de trabajo en grupo que maximiza la creatividad colectiva.

El Design thinking intenta resolver problemas de diferentes tipos a través de la innovación, definiendo pautas de cómo trabajar en grupo aplicando una serie de principios.”

División del proceso en cinco fases en el contexto educativo (Manuel Rivas): cada una de ellas conlleva preguntas para los protagonistas del proceso, cuestiones para hacerse tanto de manera individual como en grupo.

1- Desafía: comprende el problema o proceso

2- Busca: busca, lee, escucha, absorbe, realiza todas las preguntas posibles, describe Rives en el material disponible.

3- Idea: crea multitud de ideas diferentes

4- Crea: elige un diseño y construye un prototipo.

5- Mejora: testea el producto y mejora el resultado. Finalmente comparte, comunica, publicita...” (Muñoz)

PAISAJES DE APRENDIZAJE

Los paisajes de aprendizaje son una representación visual de una asignatura o parte de ella, depende de lo que queramos abarcar. No deja de ser una web, de carácter eminentemente gráfica, con enlaces a otras páginas y recursos, o a otros minipaisajes.

Los paisajes de aprendizaje permiten crear escenarios personalizados para cada alumno, en mundos simbólicos, fomentando su autonomía, motivación e imaginación, así como atendiendo a la diversidad y ritmo de cada estudiante.

Algunos autores lo llegan a definir como metodología educativa, pero la mayoría lo encuadran como herramienta pedagógica o de programación, muy

relacionada con el Visual Thinking, con el Design Thinking, con el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por retos, la gamificación y la evaluación mediante evidencias y mediante competencias.”

“Crear un paisaje

Podemos comenzar por un paisaje para un tema concreto o para repasar un aspecto determinado. Podremos ampliarlo a una unidad o llevarlo más allá. En todo caso, para crear un paisaje de aprendizaje deberemos:

- Tener una idea para el marco simbólico. Pensar la historia que vamos a desarrollar como base lúdica de nuestro entorno educativo. Tendremos en cuenta los intereses de los alumnos y sus edades a la hora de imaginar el contexto, ya que será la base de trabajo durante un considerable periodo de tiempo.
- Seleccionar una o varias imágenes relacionadas.
- Diseñar las actividades y la matriz correspondiente, teniendo en cuenta el currículum, los contenidos, objetivos, competencias y la evaluación.
- Decidimos si vamos a plantear actividades obligatorias u otras de carácter voluntario u optativo, de refuerzo o de extensión.
- Desarrollar la narrativa y la gamificación del paisaje. Inventamos una historia que guiará todo el paisaje y lo desarrollados mediante retos e insignias o badgets. Escogemos los iconos para los diferentes pasos.
- Digitalizamos el paisaje mediante TIC e insertamos todos los elementos necesarios: iconos, insignias y actividades, entre otros. (UNIR 2019)

“En los paisajes de aprendizaje, el docente puede añadir distintas actividades combinando las Inteligencias Múltiples y la Taxonomía de Bloom, además de otras metodologías como la gamificación, el Visual Thinking, el Design Thinking o el aprendizaje cooperativo, entre otros.

Entre los beneficios que proporciona al alumnado hay que destacar que hace efectiva y real la personalización en el aula, tal y como señala el educador Alfredo Hernando: “La personalización se convierte en un objetivo viable para los docentes y con resultados tanto en grupos grandes como pequeños, para todo un trimestre o una sola semana o un día, y para cualquier materia del currículum. Es una excelente pedagogía por la equidad y la inclusión que tiene mucho recorrido”.

Para llevarlo a cabo se tiene en cuenta, por un lado, la teoría de las Inteligencias Múltiples (desarrollada por Howard Gardner y en la que se establecen ocho tipos de inteligencias asociadas a distintas capacidades cognitivas) y, por otro, la

Taxonomía de Bloom, una teoría de aprendizaje en la que se establece una jerarquía de distintos elementos cognitivos que los estudiantes tienen como objetivo en las materias facilitando, así, la evaluación por parte del docente. Está dividida en seis niveles (que van de menor a mayor complejidad): recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

De este modo, en un paisaje de aprendizaje, el estudiante se encuentra en un ‘escenario’ personalizado, con multitud de elementos y actividades en los que las Inteligencias Múltiples y los aspectos cognitivos de la Taxonomía de Bloom son la base principal para interactuar siguiendo el itinerario creado por el docente.”

Ejemplos:

Los siguientes paisajes de aprendizaje han sido creados por docentes de distintos niveles educativos:

Infantil: en este ejemplo se trabaja el tema del agua con canciones, dibujos y fomentando la escritura entre los más pequeños a través de ocho apartados que recogen diversas actividades.

Primaria: adentra al alumnado en los conocimientos relacionados con el cuerpo humano, la nutrición o la reproducción a través de elementos interactivos en los que se combinan vídeos, imágenes y tareas que realizar.

Secundaria: se trata de resolver un enigma relacionado con la historia y los personajes de Alcalá de Henares, en Madrid, invitando a los estudiantes a buscar pistas en los lugares que se les va indicando en el paisaje de aprendizaje.

Bachillerato: basado en la conocida serie ‘Stranger Things’, con este paisaje de aprendizaje se trabaja un contenido de la asignatura de ‘Dibujo Técnico’, los sistemas de representación, teniendo que resolver el enigma que se plantea al comienzo de la historia.” (Román, 2020)

RECREOS INCLUSIVOS

“Los recreos ofrecen una oportunidad única para socializar y divertirse todos juntos. Fomentar la creación de patios inclusivos supondrá un paso adelante en la inclusión real de los alumnos con diversidad funcional.

La inclusión no debe limitarse a las horas de clase, no debe quedar relegada a las cuatro paredes del aula. Así lo entienden cada vez más centros, acuñando el término de recreo inclusivo para hacer referencia a aquellos patios que se llenan de actividades y posibilidades para todos los alumnos por igual.

La diversidad funcional en los centros es una realidad que cada vez va adquiriendo más fuerza y que colabora en la implantación de valores como el respeto,

la empatía o la tolerancia. De nada sirve tratar estos aspectos en el aula si fuera de ella se dejan de lado.

El recreo es un momento de encuentro en el que comunidad y educación se dan la mano, una oportunidad única de llevar a la práctica las competencias sociales y los valores defendidos, explicados o debatidos en clase.

Un mundo de posibilidades sin fronteras

Podemos crear muchos espacios interesantes y divertidos para convertir nuestros patios en recreos inclusivos, adaptando las actividades según las necesidades y gustos de nuestros alumnos:

- Juegos de mesa (puzzles, cartas, parchís, oca, ajedrez, etc.).
- Juegos tradicionales (la comba, la goma, la rayuela, piedra papel o tijera, la petanca etc.).
- Espacios de lectura o para cuentacuentos (con invitados, los propios alumnos contando cuentos, los más mayores leyendo a los más pequeños, familias, profesores, etc.).
- Espacios de dibujo y manualidades.
- Espacios para cantar y bailar (karaoke, concurso con jurado, canciones con bailes, cantar en otros idiomas, inventar nuestras propias canciones o coreografías, etc.).
- Zonas verdes (cuidado de las plantas, flores, árboles, huerto, etc.).
- Deportes y actividades físicas (fútbol, baloncesto, bolos, pin-pon, diana, rocódromo, columpios, etc.).
- Espacios para adivinanzas y chistes: el club de la comedia.
- Espacios para concursos: de preguntas y respuestas, de mímica, etc.

Son simples ejemplos que se pueden amoldar a todas las edades y que dependerán del espacio disponible, de su forma y posibilidades. Del mismo modo, cuando pensamos en los recreos, un interesante proyecto que se puede llevar a cabo es que sean los alumnos los que inventen juegos inclusivos o los que decidan y participen del diseño y construcción de su propio patio

El recreo es un momento de encuentro en el que comunidad y educación se dan la mano, una oportunidad única de llevar a la práctica las competencias sociales y los valores defendidos, explicados o debatidos en clase.

Además, se pueden ir proponiendo diferentes actividades cada mes o es posible ir rotando por los distintos espacios. Como en los juegos dentro del aula, puede haber diferentes opciones para que todos los alumnos tengan un rol activo.

El papel de los adultos

Es obvio que todo lo comentado precisa de la implicación del centro y de sus docentes. Pero, ¿Estamos preparados para acompañar a alumnos con diversidad funcional en los recreos? ¿Y para estimularlos? ¿Y para que participen y jueguen con sus compañeros? ¿Conocemos sus necesidades? ¿Cuidamos las relaciones con las familias?

Precisamos establecer puentes sólidos y lazos duraderos de confianza. Los maestros deben contar con los conocimientos necesarios para promover una comunicación fluida, adecuada y sincera entre todas las partes.”

“Sin duda, si escuchamos a los alumnos podremos obtener las mejores propuestas, debemos recordar que el patio es un espacio pensado para ellos. No los dejemos al margen.” (Mosquera, 2019)

“El objetivo principal es transformar el recreo en un lugar accesible y acogedor para todos, un lugar en el que todo el alumnado pueda participar y donde todos sientan que forman parte de él, logrando un sentimiento de pertenencia que es necesario desarrollar en una escuela inclusiva y en un momento tan especial como es el recreo.

Funcionamiento de los nuevos recreos inclusivos.

Participación del alumnado en los juegos

Es muy importante que tengamos claro que no es obligatoria la participación en ninguna de las actividades, juegos o deportes que se irán llevando a cabo. Puede que quieran jugar en la pista que les toca junto a sus compañeros de clase o quieran pasar su tiempo en otras zonas comunes con otros compañeros de colegio, trabajando y reforzando así las relaciones verticales.

Ocupación de los espacios por parte del alumnado

El alumno en su tiempo de recreo tiene varias posibilidades donde elegir cómo invierte ese tiempo:

Puede participar en el deporte o juego que le toque ese día a su curso.

Puede jugar en las zonas de multiactividad siempre que quiera (pintadas en verde) en el documento.

Puede pasear, correr, sentarse... por las zonas verdes o zonas sin juegos establecidos, sin entrar ni interferir en el resto de zonas con juegos programados.

En cada zona habrá un profesor encargado.

Esperamos que con esta actividad nuestro alumnado tenga múltiples posibilidades de interactuar con el resto de sus compañeros.

Además, a la hora de las entradas y salidas al patio hemos sustituido el timbre escolar por música relajante para que puedan pasar al momento de calma, tras el período de descanso, de manera más fácil. (Centro Monte San Julián de Tudela. 2019)

ACCESIBILIDAD COGNITIVA

“La accesibilidad cognitiva es la característica de los entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos que permite la fácil comprensión y la comunicación. Junto con la accesibilidad física y la accesibilidad sensorial, forma parte indisoluble de la accesibilidad universal. La accesibilidad cognitiva se puede entender como el derecho a comprender la información que nos proporciona el entorno, a dominar la comunicación que mantenemos con él y a poder hacer con facilidad las actividades que en él se llevan a cabo sin discriminación por razones de edad, de idioma, de estado emocional o de capacidades cognitivas.

Es parte intrínseca de la accesibilidad, aunque el término, su reconocimiento y su implantación se han dado en una fase posterior al de la accesibilidad física y sensorial, y es mucho más reciente. Es por ello necesario presentarlo y reivindicarlo en todos los ámbitos, incluso en los que ya se reconoce el beneficio de un diseño inclusivo que garantiza el acceso de todos. Los principales requisitos de las personas ante la complejidad del medio urbano tienen que ver con la comprensión, la predicción y la orientación tanto temporal como espacial. Es posible afirmar como conclusión que cualquier iniciativa que se lleve a cabo para las personas con discapacidad es útil y positiva para el resto de las personas.” (Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas Accesibilidad cognitiva)

“Son muchas las estrategias metodológicas utilizadas actualmente en las aulas, desde la enseñanza directa hasta las metodologías activas, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, el pensamiento visual, la ludificación... Diversas formas de enseñar y aprender que persiguen un mismo objetivo: el aprendizaje significativo de contenidos y adquisición de competencias.

Pero ¿qué ocurre cuando nos encontramos con alumnado con discapacidad intelectual en nuestra aula? Existen profesionales en nuestros centros que trabajan para facilitar su inclusión, pero nosotros como docentes, ¿entendemos realmente qué significa la discapacidad intelectual?

¿Sabemos cómo podemos atender de forma adecuada a estos alumnos y alumnas dentro de nuestras estrategias docentes?

“Un artículo de José María Tejada, coordinador de la Oficina de Accesibilidad Cognitiva de Extremadura (OACEX), nos ofrece una visión general sobre la discapacidad intelectual.

La discapacidad intelectual implica una serie de limitaciones en las habilidades que la persona aprende para funcionar en su vida diaria y que le permiten responder ante distintas situaciones y lugares.

Las personas con discapacidad intelectual presentan limitaciones en sus capacidades cognitivas, principalmente en el procesamiento de la información: la atención, la percepción, la memoria, la resolución de problemas, la comprensión y establecimientos de analogías.

La discapacidad intelectual se expresa en la relación con el entorno. Por tanto, depende tanto de la propia persona como de las barreras u obstáculos que tiene alrededor. Si logramos un entorno más fácil y accesible, las personas con discapacidad intelectual tendrán menos dificultades.

Sin embargo, lo que determina la discapacidad de las personas con una baja capacidad cognitiva es la interacción con un entorno incapaz de dar respuestas a sus necesidades cognitivas. Así, cuando en un espacio, servicio público y/o en un producto no se ofrece una información fácilmente comprensible, las personas con discapacidad intelectual se encuentran con graves dificultades en el acceso, uso y disfrute de estos. Y esto incluye los centros educativos y la educación en sí misma.

¿Qué beneficios tiene la accesibilidad cognitiva?

Un entorno que reúna unas adecuadas condiciones de accesibilidad cognitiva permitirá a todas aquellas personas que, de modo permanente o provisional, tenga dificultades para la comprensión, a:

- Acceder a la comprensión del entorno (centros educativos, hospitales, ocio, etc.)
- Beneficiarse de una atención personal adaptada y adecuada (profesionales de atención al público debidamente formados en atención a la diversidad funcional)
- Orientarse y moverse con facilidad y seguridad en entornos y edificios.
- Acceder y comprender la información y a los servicios disponibles.
- Participar en la vida comunitaria como ciudadanas de pleno derecho.
- Expresar plenamente sus capacidades.

Pero ¿a quién beneficia la accesibilidad cognitiva?

Según la organización mundial de la salud, el 30% de la población mundial presenta dificultades para comprender algunos tipos de información, pero en definitiva podemos decir que la accesibilidad cognitiva ayuda a todas las personas a comprender el entorno y la información que nos rodea de una manera fácil, independientemente de las capacidades de cada una de ellas. (Tejeda, 2020)

APRENDIZAJE POR SERVICIO

Aprendizaje-servicio (ApS), es un tipo de educación en la que los alumnos aprenden al mismo tiempo que hacen un servicio a la comunidad. Cuando un alumno contribuye a mejorar la sociedad, su motivación se dispara. Este método dota de sentido los contenidos educativos, mejora la inclusión de los alumnos en desventaja social, y frena el absentismo y el fracaso escolar.

“Aparte de la adquisición de conocimientos, en el aprendizaje-servicio el alumnado se identifica en su entorno próximo con una situación con cuya mejora se compromete, desarrollando un proyecto solidario que pone en juego conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Al aprendizaje formativo se le une otro elemento fundamental: el compromiso social.

El Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) lo define como “un servicio solidario destinado a atender necesidades reales y sentidas de una comunidad, protagonizado activamente por los estudiantes desde el planeamiento a la evaluación, y articulado intencionadamente con los contenidos de aprendizaje (contenidos curriculares o formativos), reflexión, desarrollo de competencias para la ciudadanía, trabajo e investigación”.

El aprendizaje-servicio es una metodología innovadora en la que, a través de la modificación de la realidad, se intenta mejorar el aprendizaje del alumnado. En él se toma como base la educación basada en competencias, el aprendizaje por proyectos o problemas, el aprendizaje cooperativo y colaborativo, el fomento del emprendimiento, las inteligencias múltiples, la convivencia positiva, la gamificación, etc. Además, prima el fomento de la autonomía del alumnado.

Entre las ventajas más destacables del ApS estarían:

- Desarrollar habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas, liderazgo, toma de decisiones, colaboración y comunicación.
- Construir relaciones positivas con los miembros de la comunidad.
- Conectar sus experiencias con las materias académicas.

- Desarrollar una comprensión más profunda de sí mismos y una mayor empatía y respeto por los demás.
- Aplicar su energía y creatividad a las necesidades de la comunidad.
- Aumentar la conciencia pública de las principales cuestiones sociales.
- Trabajo en equipo y colaborativo.

“Más allá de las experiencias diarias, los programas de aprendizaje-servicio también ofrecen a los estudiantes oportunidades para ayudar a otros en el verano o en las vacaciones escolares, tanto en su entorno como en el extranjero. Ya sea como tutores de estudiantes, colaborando en un refugio para personas sin hogar o en una protectora de animales, este tipo de cooperación es una oportunidad para aprender de una forma diferente al añadirle el componente de compromiso social.” (UNIR)

Bibliografía

- Aula Abierta. Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad, 2015; 43 (2); 87-93. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277315000025?via%3Dihub>
- CAST. Centre for Applied Special Technology. Metodología DUA: Diseño Universal para el Aprendizaje, 2008. Disponible en: <https://inspiratics.org/es/recursos-educativos/metodologia-dua-diseno-universal-para-el-aprendizaje/>
- Centro Monte San Julián de Tudela. Proyecto patios inclusivos: Aquí jugamos tod@s., 2019. Disponible en: <https://www.educacion.navarra.es/web/dpto/-/proyecto-patios-inclusivos-aqui-jugamos-tod-s>
- Centro de Referencia Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas Accesibilidad cognitiva. Orientación y comprensión de entornos desde la perspectiva de los usuarios. Disponible en: http://www.femp.es/sites/default/files/introduccion_a_la_accesibilidad_cognitiva.pdf
- Consejería educación CLM. Acciones educativas con éxito, 2019. Disponible en: <https://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/estrategia-exito-educativo-castilla-mancha/convivencia/comunidades-aprendizaje>
- Consejería Educación CLM. Principios dialógicos de las comunidades de aprendizaje, 2019. Disponible en: <https://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/estrategia-exito-educativo-castilla-mancha/convivencia/comunidades-aprendizaje>
- Consejería educación CLM. Fases de transformación de un centro en comunidad de aprendizaje, 2019. Disponible en: <https://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/estrategia-exito-educativo-castilla-mancha/convivencia/comunidades-aprendizaje>
- Díez. Palomar, J; Flecha García, R. Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa, 2010. Disponible en: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/37142/Dialnet-ComunidadesDeAprendizaje-3148930.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Diario Oficial de CLM. Orden CLM del 18/06/21 para las comunidades de aprendizaje. Disponible en: [file:///C:/Users/Ana/Downloads/Orden%2018-06-2021%20Red%20COMUNIDADES%20DE%20APRENDIZAJE%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Ana/Downloads/Orden%2018-06-2021%20Red%20COMUNIDADES%20DE%20APRENDIZAJE%20(2).pdf)
- Educarex. Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (Versión 2.0), 2013. Disponible en: https://emtic.educarex.es/images/articulos_mila/DUA_articulo/UDL_Guidelines_v2.0- full_espanol.pdf
- Molina García, L. Qué es el Design Thinking (Pensamiento de Diseño), 2021. Disponible en: <https://www.afoc.org/innovacion-docente/design-thinking-pensamiento-de-diseno/>
- Mosquera Gende, I. Recreos inclusivos: un patio repleto de valores. Educación. UNIR la universidad en Internet., 2019. Disponible en: <https://www.unir.net/educacion/revista/recreos-inclusivos-un-patio-repleto-de-valores/>

- Muñoz López, J. Design Thinking o Pensamiento de Diseño. Disponible en: <https://escuelaestech.es/design-thinking-o-pensamiento-de-diseno/>
- Román, L. Los paisajes de aprendizaje: una herramienta didáctica personalizada, 2020. Disponible en: <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/paisajes-de-aprendizaje/>
- SASI 2021. Diseño universal para el aprendizaje. Unidad de Innovación Docente, Unidad Deusto Online y Aula TIC. Disponible en: <https://blogs.deusto.es/aprender-ensenar/disenio-universal-para-el-aprendizaje/>
- Tejeda, JM. Discapacidad intelectual y accesibilidad cognitiva. Cedec. Proyecto EDIA. 2020. Disponible en: <https://cedec.intef.es/discapacidad-intelectual-y-accesibilidad-cognitiva/>
- UNIR. Paisajes de aprendizaje: personalización y atención a la diversidad, 2019. Disponible en: <https://www.unir.net/educacion/revista/paisajes-de-aprendizaje-personalizacion-y-atencion-a-la-diversidad/>
- UNIR REVISTA. Aprendizaje por servicio. UNIR la universidad en Internet. Disponible en: <https://www.unir.net/educacion/revista/aprendizaje-servicio/>
- Wakefield, MA. Guía para el Diseño Universal de Aprendizaje. Versión 1.0, 2008. Disponible en: http://www.uco.es/aforac/media/recursos/Diseno_Universal_de_Aprendizaje.pdf

Glosario

- ACMNSM: Asociación Castellano Manchega de Neuropsiquiatría y Salud Mental
- AEE: Actuaciones Educativas de Éxito
- AEN- PSM: Asociación Española de Neuropsiquiatría- Profesionales de Salud Mental
- ApS: Aprendizaje- Servicio
- AL: Audición y Lenguaje
- AD: Atención a la diversidad
- ATE: auxiliares técnicos educativos
- CAST: Center for Applied Special Technology.
- CEE: Colegios de Educación Especial
- CEIP: Colegio de Educación Infantil y Primaria
- CDPCD: Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad.
- CLAYSS: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio solidario
- CLM: Castilla La Mancha
- DUA: Diseño Universal para el Aprendizaje.
- DT: Design Thinking (Pensamiento de diseño)
- EBO: Educación básica Obligatoria.
- FEAFES: Confederación Salud Mental España
- FISLEM: Fundación Sociosanitaria para la Integración Sociolaboral del Enfermo Mental (Fundación sociosanitaria de Castilla La Mancha)
- LNA: Lenguaje Natural Asistido.
- LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo
- LOMLOE: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LONCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- LOSE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- MIE: Medidas de Inclusión Educativa
- OACEX: Accesibilidad Cognitiva de Extremadura
- ONU: Organización de las Naciones Unidas

- PT: Pedagogía Terapéutica.
- SAAE: Servicio de Asesoramiento y Apoyo especializado.
- SAAC: Sistema Alternativo y Aumentativo de Comunicación.
- SMIJ: Salud Mental Infanto Juvenil
- STEAM: Science, Technology, Engineering and Maths (aprendizaje basado en proyectos que incorporen estas áreas de conocimiento de manera integradora en el aula)
- TEA: Trastorno del espectro autista
- TDAH: Trastorno de atención e hiperactividad
- TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación
- TVA: Transición a la Vida Adulta
- UE: Unión Europea
- UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Grupo de trabajo escuela inclusiva

Mari Carmen de la Osa Exojo

Madre activista de la escuela inclusiva, defensora de los derechos del alumnado y sus familias. Presidenta de la Asociación AFEMI Salud Mental Pedro Muñoz. Miembro de la Comisión de educación de CERMI CLM (Comité español de representantes de personas con discapacidad). Pertenece a la junta directiva de la Federación de Salud Mental de CLM. Forma parte de la junta directiva de la asociación “Familias por la inclusión Educativa de Castilla la Mancha”.

Antonio Escudero Nafs

Psiquiatra. Centro de Salud Mental en Programa Infanto-Juvenil. Majadahonda (H. U. Puerta de Hierro-Majadahonda). Madrid. Presidente de la Sección de niños y adolescente de la Asociación Española de Neuropsiquiatría y Profesionales de Salud Mental

Alicia Pérez Rodríguez

Psicóloga clínica. Hospital de día de niños y adolescentes. Servicio de psiquiatría y Salud mental. Guadalajara. Asociación Castellano Manchega de Neuropsiquiatría y Salud mental

Carmen Romero Rodríguez

Psicóloga clínica. USMIJ. Servicio de psiquiatría y Salud mental. Ciudad Real. Asociación Castellano Manchega de Neuropsiquiatría y Salud mental

Pedro de Bernardo

Psiquiatra. Jubilado. Ex coordinador de la Unidad de Salud mental del Niño y adolescente. Ciudad Real. Asociación Castellano Manchega de Neuropsiquiatría y Salud mental

José Blas García

Maestro, psicopedagogo y activista de la Educación inclusiva en Aula Desigual. Experto y formador en Pedagogía Hospitalaria con más de 7 años de experiencia. Ha sido profesor Asociado del D.O.E. en la Facultad de Educación de la UMU. En la actualidad, profesor de matemáticas en el IES Juan Carlos I de Murcia.

Patricia Virtudes Segarra.

Orientadora Educativa de Centro educativo. Cuenca.

Mariam Melero Muñoz.

Asesora Técnico unidad de Inclusión Delegación de Educación de Cuenca.

Marta Sánchez Blanco.

Directora y orientadora del Centro Concertado de educación Especial AS-PRONA en Almansa (Albacete). Asesora del Servicio de Asesoramiento y Apoyo Especializado (SAAE) para los centros ordinarios de la comarca.

Ana María Jiménez Pascual.

Coordinadora del grupo de trabajo

Psiquiatra. Psicoterapeuta. Jubilada. Ha sido jefa de servicio de Psiquiatría y Salud Mental y coordinadora del Hospital de Día de niños y adolescentes. Área sanitaria la Mancha Centro. Presidenta de la Asociación Castellano Manchega de Neuropsiquiatría y Salud Mental.

Agradecimientos

Inicialmente en el grupo de trabajo participaron otros profesionales que por diferentes motivos, unos por no estar de acuerdo plenamente en algunos planteamientos que se hacen en el documento, y otros por falta real de disponibilidad, han salido del grupo, pero que han enriquecido enormemente el debate y cuyas aportaciones han sido muy valiosas, las cuales han quedado reflejadas en el presente trabajo. Por ello, quisiéramos agradecer la participación inicial de Carmen Ocaña, Eve Serrano Morago, Lina García Santoyo, Lola Nevares y Albertina Galiano Rodríguez. Por otra parte, antes de finalizar el documento, pedimos a varias personas una lectura crítica del mismo, algunas pertenecientes al mundo educativo, otras al de Salud Mental y otras a otras especialidades sanitarias, cuyas aportaciones han sido así mismo muy valiosas y de una u otra forma, han quedado plasmadas en el trabajo. En este segundo grupo, nuestro agradecimiento a Carmen Gálvez Calderon, Isabel Keller, Mercedes Montealegre, Carmen Soto, Rosario Quevedo, Cristina Perez y María José Ortega Cabrera.

Por último, agradecer su colaboración a Andrea Alfaro Mansilla, coordinadora del Servicio de Asesoramiento y Apoyo Especializado del Centro de Educación Especial ASPRONA en Almansa (Albacete), Maestra PT e incansable activista en defensa de los derechos de los alumnos y alumnas y en pro de una Escuela Inclusiva, que fue la portavoz de los CEE del grupo, en la actividad Online donde presentamos el trabajo el 1 de diciembre de 2021, al no poder participar la persona del grupo que estaba prevista.



CENTENARIO
1924-2024