

HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA VISIÓN SISTÉMICA

TO THE INCLUSIVE EDUCATION:
A SYSTEMATIC

Mayluc Martínez

taeho-valenciadireccion@hotmail.com

RESUMEN

En el marco de la presente disertación, abordaremos, desde un enfoque sistémico, el proceso de la educación inclusiva, vista como un fenómeno complejo en el que interactúan, además del propio sujeto, que son los educandos, varios actores, sistemas y subsistemas: la familia, la escuela como institución, los docentes, el currículum, los profesionales de apoyo, las instituciones que brindan servicios psicoeducativos y terapéuticos, entre otros. Es oportuno resaltar que este papel de trabajo es producto tanto de una revisión teórica como de una reflexión que surge de la práctica que tiene lugar en el contexto de nuestra institución (Organización Psicoeducativa TAEHO). En este orden de ideas, tratamos de aprehender no solo cómo funcionan tales elementos (haciendo particular énfasis en la familia, en la escuela y en el profesional de apoyo), sino las interconexiones que se establecen entre ellos en el contexto de esta totalidad, partiendo de necesarios diagnósticos y realizando análisis pertinentes, en relación tanto con la diversidad de los sujetos (estudiantes, participantes) como con la heterogeneidad de la institución educativa y su contexto. De esta manera, se espera llegar a la comprensión del proceso educativo en su integralidad, como única manera de asegurar que sea sinérgico, armonioso y, sobre todo, inclusivo.

PALABRAS CLAVE

Enfoque sistémico, familia, educación inclusiva, Index, DUA, profesional de apoyo.

ABSTRACT

In the framework of the current dissertation, from a systemic approach, the process of inclusive education, seen as a complex phenomenon in which interact, in addition to the subject itself, which are the learners, various actors, systems and subsystems: the Family, the school as an institution, the teachers, the curriculum, the support professionals, the institutions that provide psychoeducational and therapeutic services, among others. It is opportune to highlight that this working paper is a product of both a theoretical review as a reflection that arises from the practice that takes place in the context of our institution (Organization Psychoeducational TAEHO). In this ideas order, we try to learn not only how such elements work (doing particular emphasis on the family, on the school and on the professional of support), but the interconnections that are established between them in the context of this totality, departing from necessary diagnoses and realizing pertinent analyses, in relation both with the diversity of the subjects (students, participants) and with the heterogeneity of the educational institution and its context. In this way, it is expected to reach an understanding of the educational process in its entirety, as the only way to ensure that it is synergistic, harmonious and, above all, inclusive.

KEYWORDS

Systemic approach, family, inclusive education, Index, DUA, support professional.

1. Visión sistémica

El mundo siempre ha estado en perpetuo cambio; ha habido cambios físicos, sociales, económicos, espirituales. El momento presente no es demasiado diferente. Dejando de lado, por ser demasiado extensas, las causas y antecedentes, podemos decir junto con Capra (1999) que actualmente asistimos a una transformación de paradigmas que afecta nuestra manera de ver, pensar, comprender y actuar en el mundo o sobre el mundo. De acuerdo con este autor:

El nuevo paradigma podría denominarse una visión holística del mundo, ya que lo ve como un todo integrado más que como una discontinua colección de partes... reconoce la interdependencia fundamental entre todos los fenómenos y el hecho de que, como individuos y como sociedades, estamos todos inmersos en (y finalmente dependientes de) los procesos cíclicos de la naturaleza. (p. 28)

Capra, sin embargo, considera que el término sistémico (o *ecológico*, como también lo denomina) es aún más amplio que el holístico. Para ilustrar esto, plantea el ejemplo de lo que sucede con una bicicleta:

Una visión holística de, por ejemplo, una bicicleta significa verla como un todo funcional y entender consecuentemente la interdependencia de sus partes. Una visión ecológica incluiría esto, pero añadiría la percepción de cómo la bicicleta se inserta en su entorno natural y social: de dónde

proviene sus materias primas, cómo se construyó, cómo su utilización afecta al entorno natural y a la comunidad en que se usa, etc. (p. 28)

Esto nos lleva a pensar que dicho vehículo puede ser utilizado, por ejemplo, en Venezuela con un fin puramente recreativo, puede ser parte de una práctica deportiva en Estados Unidos (o viceversa); en países de Europa que son relativamente pequeños, como Bélgica, Holanda, se utiliza con fines turísticos; en China es un vehículo que constituye un transporte alternativo, tomando en cuenta el tamaño de las ciudades y el tráfico, así como los costos de combustible. Es la misma bicicleta, pero no representa lo mismo en todas partes del mundo: no ha cambiado el elemento, lo que ha cambiado es su función en el sistema.

O sea, dicho en términos más generales, tener una mirada sistémica consiste en ver todo elemento como una unidad, ver sus partes, las relaciones de dichas partes y el todo y las relaciones de ese elemento con lo que lo rodea. Parece complejo y, en efecto, lo es. Pero es una visión más apropiada, en el sentido de que tratar de comprender un fenómeno, como por ejemplo la educación, simplificándolo en extremo, reduciéndolo o enfatizando solo unos aspectos básicos y esenciales, es perder la perspectiva.

Ya que entramos en materia, comencemos por conocer cuál es el ser de la educación inclusiva, cuáles son sus componentes, cómo actúan e interactúan y de qué manera se pueden activar e interconectar tales componentes entre ellos y con su entorno. Podemos definir la educación inclusiva, de un modo bastante general, de la siguiente manera:

La Inclusión o Educación Inclusiva es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración,

hasta ese momento dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él. Implica un enfoque diferente a la hora de identificar y tratar de resolver las dificultades que surgen en los centros educativos. La inclusión se orienta a identificar y reducir las barreras del aprendizaje y de la participación, y a potenciar los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa. (Barrio de la Puente, 2009, p. 14)

En este sentido, desde la educación inclusiva no se enfatiza la diferencia, la condición, el diagnóstico o la discapacidad; enfocarse en las llamadas necesidades educativas especiales, “nos fuerza a ver a estos estudiantes a través solamente de la lente de sus *deficiencias*, más que a tener una visión integral de los mismos” (Booth y Ainscow, 2013). Sería fácil, entonces, perder la perspectiva: concentrarse en el déficit, imputar todo al individuo, ver el árbol y dejar de ver el bosque.

Por el contrario, en la educación inclusiva vista como sistema, además del propio sujeto (que son los educandos) y sus características, se considera cómo interactúan varios actores y otros sistemas y subsistemas: la familia, la escuela como institución, los docentes, el currículum, profesionales de apoyo, organizaciones psicoeducativas, entre otros. En tal sentido, en la Organización Psicoeducativa TAEHO, desde cuyos espacios y a partir de cuya práctica emprendemos esta reflexión, comprendemos el proceso de la educación inclusiva como un continuum, que tiene lugar en la escuela, mas es el producto de una relación de interdependencia de los actores señalados, en un contexto particular. Veamos, entonces, cómo funcionan algunos de estos elementos, sistemas, subsistemas e interconexiones, en esa totalidad que es la educación inclusiva.

2. Inclusión desde el hogar: rol de la familia líder y empoderada

La inclusión comienza en el hogar. Esta frase, que, en nuestra organización psicoeducativa ha surgido como una suerte de revelación, nos ha llevado a entender que se debe apoyar en todos los sentidos a la familia, a los padres que acuden a nuestra institución buscando un servicio para sus hijos, que presentan alguna condición o tienen algún diagnóstico; aunque entendemos que las inclusiones van más allá de esto. Solo que, como decíamos, esta reflexión ha surgido desde la labor de una organización que brinda servicios psicoeducativos.

Con respecto al apoyo que se ha dado desde nuestra institución, esto ha significado, por sobre todas las cosas, dar la formación que se requiere para que dichas familias lidericen el proceso de inclusión de sus hijos, empoderarlos, en una palabra, ya que la familia es el eje de la vida de cada aprendiz, el motor del movimiento, de la acción, la determinación y el emprendimiento; la familia es la clave del cambio.

De allí, visto su accionar en el marco de este todo del que venimos hablando, los padres, la familia en general, tienen que pensar, en primer lugar, en un abordaje psicoeducativo y terapéutico a tiempo, así como médico, cuando se requiera; pero, luego, también tienen que pensar en qué hacer dentro de los espacios y entornos naturales del niño que, en primer lugar, es su propio hogar. No se puede esperar que un aprendiz participe y aprenda dentro de la escuela o en la sociedad si no participa en el seno del grupo familiar del que forma parte; por tanto, necesita desarrollar ciertas habilidades para desenvolverse en ese microcosmos que es la familia e interactuar con los demás miembros, participando en sus rutinas, costumbres y eventos, propios de su idiosincrasia.

A tales fines, los padres, entonces, deben emprender acciones prácticas, particulares, a través de las cuales pueden trabajar en función de lograr la plena inclusión social de sus hijos.

Se puede comenzar fomentando la autonomía del niño, a través de la realización de pequeñas tareas relacionadas consigo mismo y con la interacción de este y su entorno. Dedicar tiempo y esfuerzo al desarrollo de habilidades de la vida diaria, favorecerá su autodeterminación.

Para ello, resultan claves dos aspectos: primero, abordar los déficits a través de procedimientos conductuales, específicamente, encadenamientos (Miltenberger, 2013); esto significa dividir una actividad en pequeñas tareas y enseñarla al niño, desde el primer paso hasta el último (encadenamiento hacia adelante) o enseñar la habilidad comenzando por el último momento dentro de la secuencia, hasta llegar al primero (encadenamiento hacia atrás), lo que, en suma, resultará en la habilidad esperada; por supuesto, se debe reforzar cada paso en la cadena, para incrementar la conducta, presentando, contingentemente a su aparición, algún elemento que previamente haya sido identificado como reforzador; es decir, que dichas conductas se incrementen ante su presentación.

El otro aspecto se relaciona con proponer situaciones que demanden la necesidad de desplegar las habilidades aprendidas, o dicho de otro modo, propiciar la participación del niño en el desempeño de todo lo inherente a su desenvolvimiento; en pocas palabras, que pueda usar lo que aprende. De esta manera, es importante establecer una rutina que, además de ser cumplida, pueda ser reflejada visualmente, para facilitar la comprensión por parte del niño y, al mismo tiempo, la predictibilidad, favoreciendo tanto la anticipación y exhibición de comportamientos esperados para cada uno de los momentos que forman parte de dicha planificación de vida, como la disminución de conductas problemáticas o excesivas, sean de carácter verbal (llorar, gritar) o de otra naturaleza. Al respecto, Rivière (1999) señala que el entorno tiene un papel protagónico: en la medida que se generan espacios en los que la persona tiene que exhibir conductas funcionales, decrecen las autoestimulatorias en sus distintas dimensiones.

Ahora bien, dicha planificación visual será significativa en tanto guarde relación con lo que, en efecto, se haga día a día; pero, es importante que tal rutina, en efecto, forme parte de ese microcosmos llamado familia y que lo que se proponga para ser ejecutado por el niño tenga sentido dentro de lo que para tales familias constituye su propia dinámica. Sobre esto, sobre la base de los aportes de la enseñanza estructurada se recomienda la organización del ambiente a través de estímulos visuales (Mesibov, Shea y Schopler, 2005; en De Goñi, 2015). Si bien es cierto que la vida real no siempre es totalmente estructurada, y no puede serlo, porque hay cambios, situaciones imprevistas; también lo es el hecho de que algunas personas necesitan de tal estructuración para poder funcionar plenamente. No propiciar tal estructura, les limita o les disminuye sus posibilidades de participación e interacción. Así que, a tales fines, la familia se debe adaptar.

En otro orden de ideas, además de habilidades asociadas a la autodeterminación, el niño requerirá del desarrollo de habilidades de interacción y juego, que garantizarán su participación y aprendizaje en todos los contextos. En relación con la interacción, es necesario desarrollar habilidades de entrada: aceptar y solicitar ayuda, dar y recibir elogios, hacer y aceptar críticas, seguir sugerencias, observar y controlar las situaciones de juego, mostrar reciprocidad y compartir liderazgo, así como los elementos propios de toda interacción, demostrando empatía y capacidad para resolver conflictos de manera adecuada y, por último, mantener y concluir la interacción. Con respecto al juego, se debe buscar, en un primer momento, que el niño dé un uso funcional a los juguetes y que exista variabilidad en las acciones que ejecuta con estos, para, después, jugar con adultos, tolerar la presencia de otros niños, jugar con ellos, hasta lograr participar en juegos, cooperativamente (Fernández Valdés, 2007).

Para todo lo anteriormente expuesto, es importante desarrollar, por una parte, la imitación; esta es una habilidad considerada conductualmente como un vértice conductual, definido este

último concepto como aquella conducta que el niño o joven al adquirirla, le permite contactar con nuevos estímulos, contextos; en definitiva, posibilita nuevos aprendizajes (Rosales - Ruiz y Baer, 1997). En principio, esta habilidad permitirá usar el apoyo de modelo para, a su vez, contribuir con el desarrollo de otras acciones más complejas; paulatinamente, la imitación generalizada garantizará el aprendizaje en situaciones naturales, lo cual es lo esperado.

Por otra parte, es necesario propiciar la emergencia de operantes verbales socialmente aceptadas, que se refieren a conductas con carácter comunicativo, verbales vocales o simplemente verbales, generando la necesidad de comunicación, que es fundamental. Partiendo de esta intención comunicativa, es que debe darse el desarrollo de las conductas verbales apropiadas, desde el incremento de sonidos, palabras, hacer solicitudes, hasta llegar incluso a pedir información a través de preguntas, estructurar frases, dar respuestas cónsonas y participar en conversaciones espontáneas. Un sistema de comunicación alternativo o aumentativo también puede ser considerado un medio de comunicación apropiado, en casos de niños no verbales; igualmente, este sistema puede ser aumentativo, cuando funciona como apoyo para el desarrollo de la conducta verbal vocal.

Del mismo modo, desde tempranas edades es necesario que los padres pongan en contacto al niño, de forma gradual, con los distintos estímulos que son percibidos por los sentidos, ya que de la combinación de toda la información que se obtiene a través de estos se consigue percibir el mundo que nos rodea (Ayres, 2006); el desplazamiento y la interacción, así como la mayoría de las tareas cotidianas, requieren de todos los sentidos trabajando al mismo tiempo, no solo los cinco comúnmente conocidos, sino, además, los sentidos vestibular y propioceptivo.

El aspecto sensorial integrado armónicamente favorece la participación y aprendizaje del niño; en tal sentido, se debe procurar su adecuado desarrollo frente a los estímulos que le son

familiares dentro del hogar, de tal forma que los tolere, disfrute y participe de todas las situaciones que los implican, extendiendo luego la experiencia a los diferentes entornos comunitarios, entre estos, la escuela.

Lo dicho hasta ahora implica una serie de acciones que dependen fundamentalmente de la familia, que funciona como “directora de orquesta”, planteando los apoyos necesarios, lo que en el marco de la educación inclusiva se refiere a la mayor cantidad de actividades y situaciones planificadas para todos, considerando la diversidad representada en cada miembro, en este caso, del seno familiar. Así, aunque el abordaje terapéutico es asunto de profesionales, la familia líder y empoderada de conocimientos se convierte en la dirección orquestal del continuum, tanto de las acciones que directamente le atañen como responsable, así como de las que están relacionadas con los aportes de los profesionales, orientadas a la superación de los hándicaps; dejando aclarado que la contratación de servicios psicoeducativos y terapéuticos se hace en función de aportar los mecanismos necesarios para que en contextos reales o descontextualizadamente, en terapias, el niño se apropie de aprendizajes que no han sido construidos en situaciones naturales; pero, una vez que los aprende en esta recreación de lo natural, deben ser múltiples las ocasiones de “la vida real” en las que progresivamente los pueda desplegar.

Entonces, no todo es tarea del terapeuta, ni de los servicios psicoeducativos; por tanto, debe haber una estrecha colaboración y comunicación entre la familia, la institución psicoeducativa y los profesionales que forman parte de esta, así como una clara delimitación de compromisos, ya que ciertas acciones deben ser desarrolladas por los profesionales, otras por los padres; todas apuntando a la participación del niño en situaciones reales, es decir, en espacios y circunstancias naturales. Al respecto, señala la UNICEF (2013) que los servicios familiares “deben tratar de proporcionar a las familias los conocimientos, las habilidades y el apoyo necesarios... los prestadores de servicios

psicoterapéuticos deben trabajar en estrecha colaboración con las familias para diseñar y ejecutar intervenciones culturalmente apropiadas y satisfacer sus necesidades”.

En una palabra, las familias tienen que empoderarse, del conocimiento y de las acciones, ya que no se debe actuar a ciegas: hay que acudir a algún profesional, en el momento que se requiera un diagnóstico o una intervención y, luego, brindar una ayuda, direccionada, focalizada. Desde el punto de vista de lo que hace la familia, observar es útil; reflexionar es importante; actuar es determinante; acudir a quien sabe, cuando se requiere, es indispensable. Para saber que una terapia está funcionando, se necesita el conocimiento desde ambos espacios: los padres saben lo que ocurre en casa, el profesional sabe lo que ocurre en la terapia; la interconexión es necesaria.

3. Transformación de la escuela y el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva

Entre los teóricos sobre el tema de la inclusión, es una posición aceptada que la escuela es la que debe transformarse o adaptarse y no viceversa; es decir, no es el niño el que debe adecuarse a un conjunto de lineamientos, planes, programas, contenidos, objetivos, prácticas, actividades, evaluaciones, diseñadas de manera estandarizada. Al respecto, la UNESCO considera que “El planteamiento de la educación inclusiva consiste en examinar cómo deben transformarse los sistemas educativos para responder a la diversidad de los educandos” (UNESCO, s/f, en línea). Estamos parcialmente de acuerdo con estas afirmaciones; sin embargo, en el contexto de nuestra visión de la educación inclusiva, consideramos una premisa fundamental, cónsona con un enfoque sistémico: tanto la escuela como el niño deben transformarse; deben adaptarse el uno al otro, en el marco de una interacción, una reciprocidad en la que ambos actores, estudiante y escuela, se enriquecen.

En este orden de ideas, creemos que el niño también cambia, se adapta; a fin de cuentas, la esencia del aprendizaje es precisamente eso: un cambio relativamente permanente del

comportamiento o conducta como resultado de la práctica o de la interacción, análisis y reflexión con respecto al entorno. Para el niño que ingresa a la escuela, sea cual sea su condición, tenga un diagnóstico o no, es una nueva situación a la que tiene que responder, como tantas otras que se presentan y presentarán en su vida; por lo que nunca está de más brindar un apoyo, ayudarlo, darle las herramientas para que pueda afrontar los nuevos retos, adaptarse a nuevos entornos, otras personas, modos de ser y de hacer las cosas.

En tal sentido, la emergencia de ciertas habilidades que pueden estar ausentes en el repertorio del niño, se consideran necesarias para su funcionamiento y participación plena dentro del contexto escolar. Nos referimos a habilidades básicas, propias del *control instruccional*; según el ABA¹, son un conjunto de habilidades que facilitan el proceso de enseñanza y que son necesarias para la adquisición de otras: poder permanecer sentado, establecer contacto visual, seguimiento de instrucciones simples, mantener manos quietas, igualar a la muestra, dar o entregar un objeto, esperar; así como otras un poco más complejas: la imitación, la comunicación, el prestar atención por un cierto espacio de tiempo, seguir instrucciones de dos o más acciones, dar uso funcional a los elementos inherentes a la dinámica escolar, adaptarse a rutinas consistentemente, en suma, desenvolverse apropiadamente en el contexto de la institución educativa. Desarrollar tales habilidades para actuar y/o estar en un aula regular, a la larga les permite insertarse en la escuela y ganar, a su vez, otras experiencias.

La escuela, por supuesto, también debe adaptarse; pero no sería posible, ni tampoco apropiado, que se adaptara solo a un individuo neurotípico, a uno con TEA o con cualquier otra condición que quizá le haya demandado acciones diferenciales, previamente a su ingreso a la escuela, tales como asistir a alguna terapia o un programa de entrenamiento escolar. La institución educativa no es una homogeneidad, sino que es precisamente lo contrario: la escuela es una heterogeneidad, desde todo punto de vista, conformada por numerosos

o pocos niños, según las características de cada institución, pero, en cualquier caso, todos diversos. Examinemos, ahora, con más detalle, lo que significan estos términos.

4. Educación inclusiva para la diversidad; aula heterogénea

El término heterogeneidad se refiere al hecho de que un todo está compuesto por partes de distinta naturaleza. Y la diversidad se refiere a esas partes; es decir, con este término se hace alusión a la diferencia o a la distinción entre personas, animales o cosas, o a la variedad de elementos diferentes que componen el todo y que pueden coexistir, a veces sin mezclarse o sin perder su esencia. Referidos estos conceptos a los seres humanos en sociedad, es obvio que, en cualquier espacio en el que estemos, sea la familia, un grupo de amigos, el trabajo o la escuela, las personas son distintas entre sí: diferentes orígenes, edades, sexo, intereses, gustos, aficiones, habilidades; somos diversos, hay heterogeneidad.

Particularmente, en las escuelas siempre hemos estado en presencia de ello, la diversidad y la heterogeneidad, pero solo recientemente nos hemos percatado. Tenemos una escuela heterogénea, donde abunda la diversidad, lo variado; un conjunto de personas diversas, conformado por elementos de distinta clase o naturaleza. Pero, anteriormente, desde la visión de un currículum único, monolítico, se daba una sola alternativa ante maneras diversas.

Ahora bien, este *percatarse* sucedió paulatinamente.

Las primeras miradas sobre la diversidad, estuvieron asociadas a la educación de niños con necesidades especiales (de allí la denominada “pedagogía/escuela diferencial”) o, simplemente, al modo de evaluar a los alumnos con dificultades en el aprendizaje. En este abordaje, lo diverso es entendido como un obstáculo individual que requiere, en muchos casos, una atención especial

¹ Según Taubman, McEachin y Leaf (2013), el Análisis Aplicado de la Conducta (ABA, *Applied Behavior Analysis*, por sus siglas en inglés) “es una rama de la psicología que utiliza principios del aprendizaje para resolver problemas de salud mental, al igual que para mejorar la manera como la gente se desarrolla en la vida diaria. ABA se focaliza en la conducta observable” (p. 21).

y personalizada para reducir la dificultad (Anijovich, 2013, p. 1).

Entonces, lo primero ha sido saberlo, entenderlo y superar esa visión reduccionista: no es un asunto de necesidades educativas especiales, todos tenemos necesidades; no es solo ver la diferencia, porque hacer énfasis en la diferencia es caer en el tema de las clasificaciones y etiquetas, que lejos de ayudar a dar una respuesta equitativa, contribuyen a fomentar discriminaciones. Esto es lo que ha llevado a tener escuelas separadas (una *especial* y una regular), a tener niños aislados (en las llamadas aulas *integradas*), a tener, en suma, un sistema compuesto por partes fragmentadas.

Lo más reciente ha sido entender que la heterogeneidad es valiosa. Que cada quien sepa cosas distintas o haga las cosas de manera particular, que haya un intercambio desde la diferencia, es lo que nos enriquece.

Los salones de clase pueden entenderse desde un concepto de “espacios de aprendizaje”, como comunidades que aprenden; donde los docentes tienen capacidad para flexibilizar los procesos, de manera que se pueda responder a la diversidad, la heterogeneidad de los grupos de estudiantes, de sus bagajes culturales, experiencias, intereses, estilos de aprendizaje e inteligencia. La diferencia es la norma –ser diferentes es lo normal– para entender el aprendizaje y plantear la enseñanza. (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2011)

Entonces, ya debemos estar claros, en este punto, que la heterogeneidad es una visión sinérgica de esas diferencias, más bien, de esa diversidad; lo que a la larga debe traducirse en acciones que, desde el punto de vista pedagógico, signifiquen una respuesta en la que todos resulten beneficiados. ¿Cómo hacerlo? En primer lugar, hay que comenzar por conocer esa heterogeneidad que tenemos en un salón de clases.

A tales efectos, es indispensable realizar diagnósticos, por ejemplo, de estilos de aprendizaje dentro del aula; también, por qué no, de algunos comportamientos excesivos que pudieran tornarse problemáticos (como hablar en demasía, levantarse reiteradamente del puesto asignado, salirse del aula), así como de los déficits en cuanto a los períodos de atención sostenida, la lectura, la escritura, la comprensión del lenguaje oral, destrezas motrices finas y gruesas, escasas habilidades de interacción y juego, entre otras; con miras a conocer el grupo y proporcionar los apoyos, cuando sea necesario, en términos del mayor número de actividades en las que puedan participar todos, considerando los múltiples rasgos y perfiles que presentan los estudiantes, destacando que en muchos casos, estos son compartidos por niños con o sin diagnósticos. De tal forma, se espera que las actividades, pensadas y propuestas para todos, brinden respuestas al aula heterogénea.

Figura 1

Situaciones que se deben considerar para evitar o disminuir las barreras al aprendizaje y la participación



Fuente: Meléndez y Méndez (2012).

En este punto es pertinente preguntarse: ¿Qué conforma un aula heterogénea?, ¿cuál es el panorama con el que se encuentra un docente en un aula de clases?, ¿a qué debe dar respuesta y qué es lo que debe diagnosticar? El término heterogeneidad, como hemos dado a entender, es mucho más amplio que necesidades educativas especiales y abarca toda la diversidad de características, condiciones o situaciones de los sujetos: competencias, habilidades, conocimientos, actitudes e intereses son diversos en cada persona; así como lo son el contacto con la tecnología, el idioma materno o la variedad del mismo que se maneja, amén de los estilos de aprendizaje, entre muchos otros aspectos; también lo son los trastornos del neurodesarrollo, discapacidades intelectuales, limitaciones motoras y sensoriales, problemas de aprendizaje, problemas emocionales y de salud (ver figura 1), pero estas son apenas una parte del panorama de la heterogeneidad y no es lo único en lo que el docente debe centrar la atención.

Después de saber y entender esto, después de conocer cómo está constituida esa heterogeneidad (en particular), es necesario actuar en consecuencia, para dar respuesta a la colectividad. Una escuela transformada, como dijimos, reconoce, en su justa dimensión, la diversidad y valora la heterogeneidad como una oportunidad de enriquecimiento y aprendizaje.

En tal sentido, se tiene que avanzar en una visión no reduccionista de los estudiantes que comúnmente son diagnosticados con *necesidades educativas especiales*: no pensar en el hándicap o desventaja, pensar en lo que puede ganar en términos realistas, cómo lo puede ganar, cómo ayudarlo a ser una mejor versión de sí mismo. No basta con dar respuesta solo a estos estudiantes, también los demás tienen necesidades, que podemos llamar especiales o no; aunque, más bien, preferimos decir, junto con Booth y Ainscow (2013), que muchas veces los estudiantes experimentan barreras para el aprendizaje y la participación, “que generan fracaso escolar y marginación” (p. 9). Sobre este particular, los autores señalan:

Cuando los estudiantes encuentran barreras se impide el acceso, la participación y el aprendizaje. Esto puede ocurrir en la interacción con algún aspecto del centro escolar: sus edificios e instalaciones físicas, la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado. Las barreras también se pueden encontrar fuera de los límites del centro escolar, en las familias o en las comunidades y, por supuesto, en las políticas y circunstancias nacionales... (p. 44)

Una barrera impide una interconexión efectiva en la dinámica niño-escuela. Es un obstáculo a la sinergia, una desfragmentación del todo, una ruptura del sistema. De esta manera, lo que debería ser un sistema funcionando armónicamente, termina por ser un conjunto, cuyas partes están aisladas, donde los elementos están en el mismo espacio, pero no tienen nada que ver entre sí: el niño con sus necesidades, por un lado; la escuela con sus programas, por el otro. El primero no encuentra respuestas, la otra no logra su cometido.

Al respecto, con miras a la superación de tales barreras en la escuela, para identificarlas a través de un diagnóstico, recomendamos considerar los cuestionarios que aparecen en el apéndice del *Index for inclusion*, por Booth y Ainscow (2013), quienes elaboran una propuesta para el análisis exhaustivo de la escuela. Así que nos adentraremos, ahora, en el conocimiento de la escuela considerando las tres dimensiones en la dinámica de las instituciones educativas de las que hablan estos autores: la cultura del centro, sus políticas y las prácticas que tienen lugar en ella.

5. Index for inclusion: cultura, políticas y prácticas educativas inclusivas

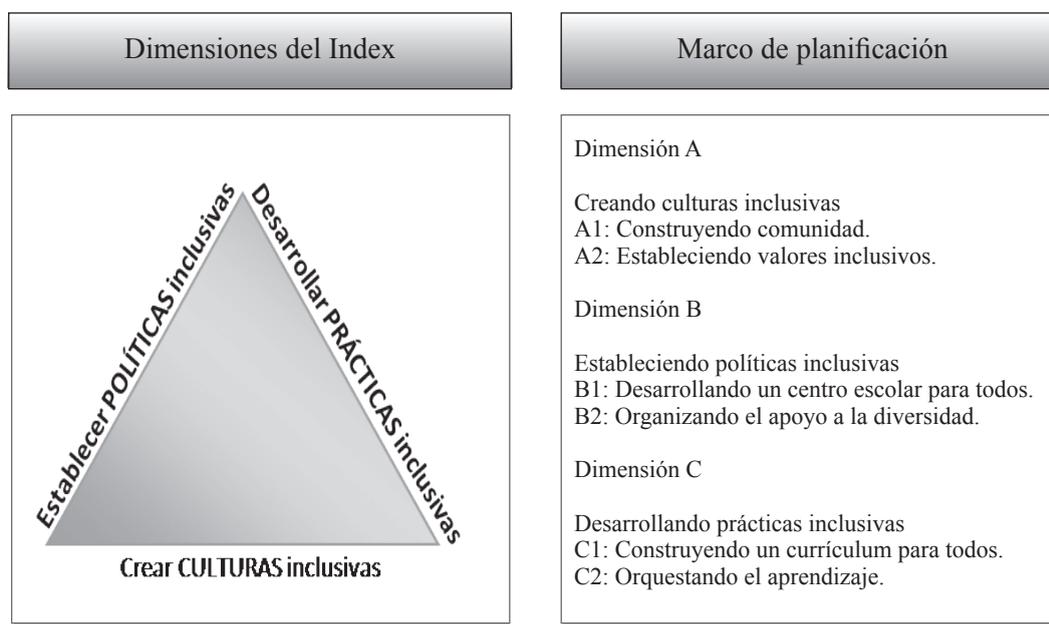
El *Index for inclusion* (*Guía para la educación inclusiva*, según su traducción oficial al español), publicado en el Reino Unido por el Centro de

Estudios para la Educación Inclusiva y elaborado por Tony Booth y Mel Ainscow, originalmente en el año 2000, reeditado luego en 2002 y en 2006 (con la participación de Denise Kingston) y actualizado más recientemente en 2013, ha sido traducido a más de treinta idiomas y constituye un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en su proceso de construcción de una educación inclusiva. Sus objetivos apuntan a construir comunidades escolares colaborativas, que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro, a partir de un diagnóstico detallado de las posibilidades reales de cada centro educativo, todo con miras a superar las barreras para el aprendizaje y la participación.

En este sentido, en el *Index* se hace énfasis, no en las dificultades o necesidades o la condición personal, sino en la identificación de las barreras que pueden estar en su entorno cultural o escolar inmediato y que le plantean al estudiante maneras de aprendizaje que no le son propias, en el marco de un currículum que le resulta desfasado o insuficiente. De tal manera, el *Index* pone su atención en la necesidad de valorar o diagnosticar las tres dimensiones de la institución educativa vista en conjunto: sus culturas, sus políticas y sus prácticas, como un mecanismo que permitirá luego construir un modelo de aprendizaje donde exista participación plena de los estudiantes en todos los aspectos de la vida escolar.

Figura 2

La tríada del Index



Fuente: Booth y Ainscow (2013).

6. Las tres dimensiones del *Index*

✓ DIMENSIÓN A: Creando culturas inclusivas

Como se sabe, las culturas tienen que ver con los modos de ser y de hacer de cada organización; en tal sentido, según se señala en el *Index*, esta dimensión se refiere al análisis y consolidación de un entorno en el que todos son valiosos, donde se acepta a las personas, se las estimula para que

sean una mejor versión de sí mismos y donde todos colaboran, en el marco de una serie de valores inclusivos compartidos que se ponen en práctica y se transmiten a todos los miembros de la institución: directivos, profesionales docentes, personal de mantenimiento, niños, padres. Dichos valores en las culturas inclusivas son: igualdad, respeto a la diversidad, alegría, derechos, no - violencia, amor, participación, confianza, esperanza/optimismo, comunidad, compasión, belleza, sostenibilidad,

honestidad, valor (coraje); los mismos deben guiar, en todo momento, las decisiones sobre las otras dimensiones: políticas y prácticas, en un proceso de mejora continua e interconectada.

✓ **DIMENSIÓN B: Estableciendo políticas inclusivas**

En esta dimensión se analiza la inclusión en función de los planes concebidos para el centro escolar y los lineamientos (inclusive normas, diseñados para contribuir con la consolidación de esa cultura de la que hablamos; dicho de otro modo: lo que ocurre en la práctica o es parte de la cultura, como un modo de ser cotidiano, se hace estable, permanente, con las políticas, como un deber ser, que impide se diluyan los valores. De esta manera, con la generación de políticas se busca vertebrar la participación de los niños y demás miembros de la organización educativa, incluso en su relación con el entorno, propiciando un ambiente de participación y reduciendo las presiones excluyentes. Pero, como toda política conlleva una estrategia, se deben delinear acciones claras para lograr el cambio que se quiere, con miras a una educación verdaderamente inclusiva; para ello, se proponen en el *Index* tres ideas

claves: “Reemplazar las necesidades educativas especiales, por el uso del concepto de barreras al aprendizaje y la participación”, “Organización de los apoyos y recursos para apoyar el aprendizaje y la participación”, “Apoyo a la diversidad”, entendido como todas las actividades que aumentan la capacidad de la institución educativa para responder a la diversidad del estudiantado, valorando a todos por igual.

✓ **DIMENSIÓN C: Desarrollando prácticas inclusivas**

La dimensión práctica se refiere de manera más particular al desarrollo de actividades dentro y fuera del aula de clases, lo que implica una atención a los temas y a las acciones, al niño y al docente; por supuesto, todo esto no debe ser ajeno a las culturas y políticas de la institución, sino que más bien deben ser un reflejo o una continuidad. De esta manera, las actividades que se planifiquen responderán tanto a la diversidad de los niños y jóvenes del centro como a las características del centro escolar y de su entorno, tanto cercano e inmediato como más general. En este contexto, se debe fomentar que los niños participen activamente desde lo que ellos saben y lo que son.

Cuadro 1

Dimensiones e indicadores del Index

Dimensión A Creando culturas inclusivas	Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas	Dimensión C Desarrollando prácticas inclusivas
A1: Construyendo comunidad <ol style="list-style-type: none"> 1. Todo el mundo es bienvenido. 2. El equipo educativo coopera. 3. Los estudiantes se ayudan mutuamente. 4. El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente. 5. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran. 6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos. 7. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática. 8. El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo. 9. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género. 10. El centro escolar y la localidad local se apoyan entre sí. 11. El equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar. 	B1: Desarrollando un centro escolar para todos <ol style="list-style-type: none"> 1. El centro escolar tiene un proceso de mejora participativo. 2. El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo. 3. Los nombramientos y los ascensos son justos. 4. La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada. 5. Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar. 6. El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad. 7. Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar. 8. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes. 9. Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos. 10. El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas. 11. Los edificios y terrenos se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos. 	C1: Construyendo un currículum para todos <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos. 2. Los estudiantes investigan la importancia del agua. 3. Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo. 4. Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano. 5. Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo. 6. Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales. 7. Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo. 8. Los estudiantes estudian la vida en la Tierra. 9. Estudiantes investigan sobre las fuentes de energía. 10. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación. 11. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música. 12. Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses. 13. Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.

Dimensión A Creando culturas inclusivas	Dimensión B Estableciendo políticas inclusivas	Dimensión C Desarrollando prácticas inclusivas
<p>A2: Estableciendo valores inclusivos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos. 2. El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos. 3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra. 4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos. 5. Las expectativas son altas para todos los estudiantes. 6. Los estudiantes son valorados por igual. 7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación. 8. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. 9. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos. 10. El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos. 	<p>B2: Organizando el apoyo a la diversidad</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Todas las formas de apoyo están coordinadas. 2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad. 3. La lengua de señas y el sistema Braille son un recurso para todo el centro escolar. 4. El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores. 5. El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión. 6. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular. 7. Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria. 8. Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar. 9. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“bullying”). 	<p>C2: Orquestando el aprendizaje</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes. 2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes. 3. Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes. 4. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje. 5. Los estudiantes aprenden unos de los otros. 6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas. 7. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes. 8. La disciplina se basa en el respeto mutuo. 9. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración. 10. El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje. 11. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes. 12. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante. 13. Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes. 14. Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.

Fuente: Booth y Ainscow (2013, con adaptaciones de Martínez y Muñoz, 2017).

7. Instrumentos (diagnósticos)

Como se mencionó, para cada una de las tres dimensiones (cultura, política y práctica) se contempla la realización de un exhaustivo análisis, a partir de una observación detallada, tomando en consideración los indicadores detallados en el *Index*, los cuales configuran un amplio y coherente *corpus* de aspectos. Los autores proponen una serie de preguntas, que tienen como finalidad concretar cada indicador; aunque ellos consideran que las mismas pueden ser modificadas o adaptadas de acuerdo con las características de cada centro y con sus prioridades (en el cuadro 1 se detallan los indicadores).

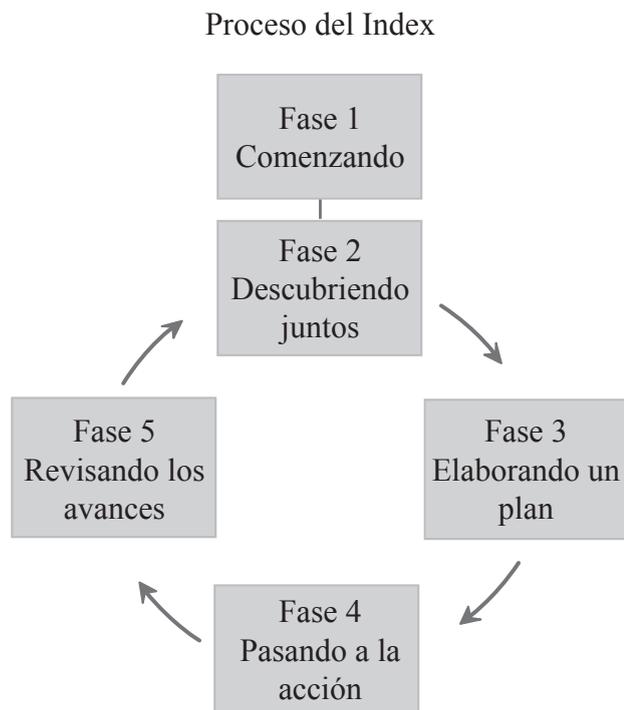
8. Proceso del *Index*

El proceso del *Index* no se limita a la aplicación de unos instrumentos y a la realización de un diagnóstico. Este es apenas un paso para ir definiendo prioridades en la elaboración de un plan de mejoras, en el desarrollo de acciones y en la posterior evaluación de las mismas. Según señalan los propios autores (Booth y Ainscow, 2006 y 2013), en un primer momento se recomienda constituir

voluntariamente en el centro escolar un grupo coordinador que llevará las riendas del proceso con el *index*; este grupo puede ser asesorado por profesores universitarios (que, por supuesto, tengan conocimiento del *Index*) o por otras instituciones (por ejemplo, psicopedagógicas). Este grupo coordinador se hará responsable del proceso de aplicación de los instrumentos y trabajará junto con el resto del equipo directivo, docente, personal de mantenimiento, estudiantes, familias y comunidad, en el análisis de todos los aspectos del centro educativo y la identificación de las barreras al aprendizaje y la participación.

En un segundo momento se sugiere que, una vez que se han aplicado los instrumentos o hecho las observaciones, el grupo coordinador junto con los miembros de la institución educativa y la comunidad asumen la tarea del análisis de la situación del centro educativo, para decidir cuáles aspectos son susceptibles de mejorarse. Del mismo modo, en una tercera etapa se elabora un plan de mejora para, por supuesto, implementarlo y evaluarlo (fases 4º y 5º etapas); esto se puede hacer a lo largo de un año escolar, aunque como el *Index* es flexible al respecto, pueden ser períodos más largos o breves.

Figura 3



Fuente: Booth y Ainscow (2013).

Otro aspecto a considerar en relación con el *Index*, es que no necesariamente se tiene que aplicar todo de una vez o tratar de resolver todas las situaciones; el material puede ser utilizado de diversas maneras, ya sea por partes, como base del trabajo con grupos de reflexión docente, trabajando en colaboración con diferentes centros. Más que proporcionar respuestas, el *Index* proporciona preguntas; y “cuando uno da con la pregunta adecuada ante un determinado problema, ya tiene parte de la respuesta” (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2012); en este caso, estamos hablando de la respuesta en relación con el camino hacia una escuela para todos.

9. Diseño universal para el aprendizaje

Siguiendo con el tema de la transformación de la institución educativa, se debe reconocer que la dinámica de su actividad pedagógica (más allá de otro tipo de actividades, como las propias de la función administrativa), es producto de una interacción entre los sujetos del acto educativo (docentes - estudiantes) mediada por un discurso

normativo, emanado comúnmente por una autoridad educativa que se hace presente o manifiesta en todo momento dentro de la clase: el currículum. Es decir, lo que ocurre en el aula es producto de lo que se hace (prácticas) en función de lo que se espera (establecido en el currículum).

El término currículum, referido al ámbito educativo, tiene tres acepciones básicas; a saber:

- Como fin: proyecto en el que se expresan tanto las concepciones ideológicas, epistemológicas, pedagógicas, sociales y psicológicas que subyacen a la educación, como los objetivos de dicho proceso.
- Como medio, proceso o instrumento: conjunto sistematizado de criterios técnicos y metodológicos referidos a un programa de educación o formación, que incluye planes de estudio, programas, métodos y técnicas de enseñanza y evaluación, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para ponerlos en práctica.
- Como contenido: conjunto de conocimientos, experiencias o saberes que un estudiante debe poseer, adquirir o demostrar para optar a un determinado título académico.

Ahora bien, en el contexto en el que nos hemos venido manejando, la educación inclusiva vista como un sistema en el cual se debe dar respuesta a todas las necesidades de una población diversa, es necesario también reconocer que, tomando en cuenta tal heterogeneidad, ni los fines ni los medios ni lo que debe saberse, pueden ser asumidos como una sola o única cosa; es decir, no se puede dar respuesta a la heterogeneidad desde un currículum concebido para la homogeneidad.

Durante los últimos años, en la misma medida que hemos ido interiorizando este discurso acerca de que la educación debe ser inclusiva, debe ser para todos, han ido también surgiendo respuestas desde diferentes ámbitos y con respecto a todos los aspectos del proceso educativo y el componente

curricular, no podía quedar fuera de esta necesaria revisión. En este contexto, cabe comprender la propuesta del Diseño Universal de Aprendizaje, desarrollado por el Center for Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST; Rose, Meyer y Hitchcock, 2005).

Como se sabe, el término diseño universal proviene del área del desarrollo arquitectónico y de diseño de productos; se trata, en líneas generales, de un movimiento, impulsado por Ron Mace de la Universidad Estatal de Carolina de Norte en 1980, quien fue uno de los primeros en usar este concepto. Este movimiento tiene como norte el diseño y creación de espacios físicos, herramientas, instrumentos y productos en general, que puedan ser utilizados por el mayor número de personas posible, con o sin limitación o discapacidad física.

Luego, a principios de los años 90, en el CAST se comenzó a investigar con respecto a la aplicación de dichos principios en las prácticas educativas, de lo cual se deriva entonces el denominado Diseño Universal para el Aprendizaje, cuyo objetivo es desarrollar y articular un currículum que dé respuestas a todos por igual. Esta propuesta significa, básicamente, dar una mayor flexibilidad no solo al currículum en general, sino también a los medios y a los materiales que se utilizan en la escuela, de modo tal que todos los estudiantes puedan consolidar sus competencias y lograr el aprendizaje.

El asunto es que, tal como estaban concebidos los currículos tradicionales, no se daba respuesta ni siquiera a los estudiantes que se consideraría promedios (aunque todos sabemos que tal estudiante promedio no existe):

... muchos currículos están contruidos para atender a la *mayoría* de los estudiantes, pero no a todos. Estos currículos conciben que existe una amplia proporción del alumnado que aprende de forma similar. Para estos alumnos se determinan los objetivos, se diseñan los medios y las

tareas, y se elaboran los materiales. Esto provoca que para una “minoría”, los objetivos son prácticamente inalcanzables. Según el enfoque DUA, el propio currículum impide que estos estudiantes accedan al aprendizaje. (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011)

En el marco del DUA, se tienen en cuenta los principales avances en cuanto a la neurociencia,² para así dar respuesta a la diversidad de los estudiantes y a la heterogeneidad de las aulas, sugiriendo, por tanto, flexibilidad en objetivos, métodos, materiales y evaluación, lo que precisamente permitiría satisfacer necesidades educativas diversas, presentando opciones personalizadas o personalizables a todos los estudiantes, que les permitan progresar desde donde ellos están y no desde donde el currículum piensa que deben estar, según su edad, grado o nivel.

Para ello, desde las pautas del DUA, se planifica con miras a la reducción de las barreras a la vez que optimizando los niveles de desafío; es decir, generando expectativas altas de desarrollo para cada quien, según su capacidad, sin dejar de considerar los apoyos necesarios (con respecto a los apoyos, daremos más información en la siguiente sección de este trabajo).

10. Los tres principios del DUA

Hay tres principios fundamentales, basados en la investigación neurocientífica que guían el DUA y sugieren las pautas para su desarrollo:

✓ Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación

No solo los estudiantes, sino todas las personas, somos diferentes en la manera de percibir, interpretar y comprender la información que proviene del exterior; no estamos hablando únicamente de personas con alguna discapacidad sensorio-perceptiva (ceguera o sordera), todo esto se hace extensivo a diferencias lingüísticas y/o

² Para mayores detalles sobre las bases neurocientíficas del DUA, se pueden revisar los trabajos de autores como Rose y Meyer (2002), Rose Meyer y Hitchcock (2005), entre otros.

culturales (por ejemplo, percibir visualmente lo que es antes y después varía si una persona forma parte de una cultura donde se escribe de derecha a izquierda) y, también, claro está, diferencias individuales. Como se sabe, para algunos es más fácil captar o recordar, incluso atender informaciones presentadas a través de medios visuales, otras de manera auditiva; a algunas les va mejor con el texto impreso; o captan de manera kinestésica, tocando, manipulando.

Ya que, como se señala en las pautas del DUA, “no hay un medio de representación óptimo para todos los estudiantes”. Para asegurar mejor el aprendizaje y participación activa de todos, es conveniente proveer múltiples opciones de presentación de la información, lo que asegura que lo que se pretende que conozcan los aprendices, llegue de diferentes formas y se establezcan las conexiones pertinentes entre lo que la persona sabe y el nuevo contenido que se le presenta; esto quiere decir, que se deben utilizar múltiples opciones en cuanto a los sistemas de lenguaje y los símbolos (como los utilizados en las matemáticas) para representar la información.

El aprendizaje es inviable si no hay, en primer lugar, una percepción del conocimiento que se nos presenta. De allí que, para tratar de reducir al mínimo las barreras en el aprendizaje, se debe asegurar que la información es igualmente percibida claramente por todos, no solo proporcionando dicha información a través de diferentes canales (visual, auditivo o kinestésico) sino también cuidando que el formato permita que sea ajustada para o por los usuarios. Por tanto, es recomendable que el texto o las imágenes puedan agrandarse o que el sonido pueda amplificarse, para que el usuario pueda personalizarlas según su necesidad y que sea accesible, tanto para aquellos con discapacidades perceptivas o sensoriales concretas como para los estudiantes en general.

Parte de estas propuestas dentro del primer principio del DUA responden a o concuerdan con lo que establecen diferentes teorías en el área de

la programación neurolingüística; por ejemplo, el modelo VAK (Blander y Grinder, en DGB/DCA, 2004). Y también con los estilos de aprendizaje: modelos de Honey y Munford (1992), Kolb (en Salas Silva, 2008) y de los cuadrantes cerebrales de Herrmann, (idem), así como las teorías de las inteligencias múltiples Gardner (2011).

✓ Principio II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión

En una ocasión le preguntaron a un pintor qué quería decir con sus obras y respondió: si pudiera decirlo con palabras, no sería pintor sino escritor. Así, al igual que ocurre con lo que se expuso en el punto anterior, las personas, todas, somos diferentes en cuanto a nuestra manera de transmitir información; para algunos es más sencillo hacerlo cara a cara y al momento, para otros por escrito, hay quien sufre de lo que se llama miedo escénico y por eso le cuesta hablar en público, pero está el que prefiere dibujar o se expresa de manera gráfica (como los diseñadores, pintores, caricaturistas).

Sin embargo, la escuela ha privilegiado casi exclusivamente la forma escrita como la manera por excelencia de que el estudiante exprese lo que sabe y, en segundo lugar, la forma oral, con lo cual limitan enormemente las posibilidades de participación de las personas, incluso aquellas que no presentan ninguna condición; qué decir de los que experimentan barreras con el idioma, de los que solo conocen lenguaje de señas o de aquellos para los cuales el lenguaje oral o escrito resulta complejo y, por el contrario, muy fácil de procesar el visual, a través de imágenes. Igualmente, a una persona le puede resultar más fácil hacer una narración oral que escrita.

En suma, como no hay un único medio de expresión, ni siquiera existe el óptimo o el mejor, en la escuela se deben dar oportunidades para expresarse, brindando diferentes medios de acción. En el DUA se sugiere tener variedad de opciones para la expresión y la comunicación, ya que no hay una que sea igual de válida para todos los estudiantes o para todos los tipos de

comunicación o para todas las situaciones. Al respecto, las diversas opciones para la expresión de los conocimientos se pueden ampliar incluso hasta las posibilidades de interacción física, más allá de las formas habituales (escribir o hablar, que proporcionan medios limitados de interacción); esto se haría, por ejemplo, con la demostración de un procedimiento, ya sea de armar o desarmar, preparar algo, reparar, hacer o fabricar objetos. Para algunos es más fácil hacerlo o demostrarlo que explicarlo.

En este principio cabe considerar, asimismo, más allá del modo competitivo y el individualista, el aprendizaje colaborativo a través de distintas formas de agrupamiento, donde cada estudiante puede participar de una manera activa, cumpliendo un rol adecuado a sus intereses y experimentando cómo funcionan las verdaderas comunidades de aprendizaje. Para esto, el docente puede proponer actividades para desarrollar un aprendizaje por proyectos, por resolución de problemas, a través de estudio de casos, aprendizaje multinivel, entre otras estrategias.

✓ Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación

Sin motivación no hay acción. Esto se ha sabido desde siempre. Pero, aquí también, nuevamente, debemos considerar las diferencias individuales: “los alumnos difieren notablemente en los modos en que pueden ser implicados o motivados para aprender” (Alba, H. Sánchez, S. Sánchez y Zubillaga, 2013). No todos tienen la misma motivación ni el mismo grado de compromiso. Sin embargo, en la escuela tradicional parece haberse privilegiado una dinámica en la cual la única aspiración es una calificación o la promoción al grado siguiente, olvidando las múltiples razones que influyen en la elección afectiva de una persona hacia una acción: aspectos culturales, interés o satisfacción personal, experiencias y conocimiento previos, entre una gran diversidad de factores.

Así, a algunos estudiantes les atraen tareas novedosas y poco rutinarias, y a otros les

asustan. Algunos prefieren trabajar solos, otros en equipo. Por ello, es esencial proporcionar múltiples formas de implicación para captar el interés y mantener el esfuerzo y la persistencia del estudiante en la actividad que está realizando y ser capaz, incluso, de autorregular sus procesos, reorientándolos cuando sea necesario. Al implementar diversas estrategias de mediación de los procesos motivacionales o al existir, dentro del espacio de la clase, diversas formas de motivación, se logra la implicación de los estudiantes a través de un adecuado manejo emocional, fomentando, a su vez, el desarrollo del potencial creativo que existe en cada uno.

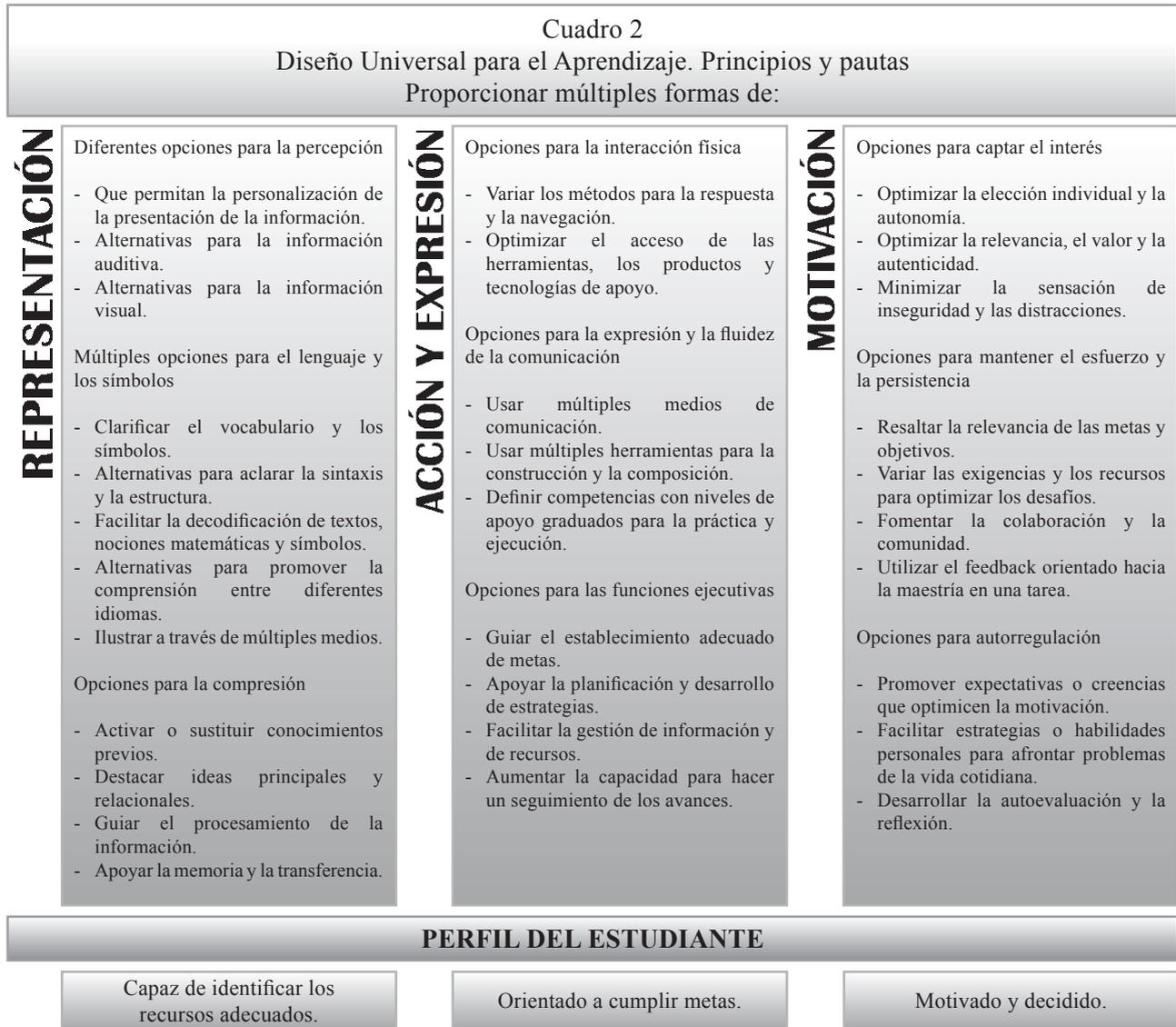
11. Pautas del DUA

Para cada uno de los principios antes expuestos, hay ciertas pautas que constituyen:

... un conjunto de estrategias que pueden ser empleadas para superar las barreras inherentes a la mayoría de las *currícula* existentes. Pueden servir como base para la creación de las opciones y de la flexibilidad que son necesarias para maximizar las oportunidades de aprendizaje. (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011)

Estas pautas aparecen reflejadas, correlacionadas, con los principios y el perfil del estudiante, en el cuadro 2.

Ahora bien, lo fundamental es entender que, en el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, el aspecto curricular, que siempre ha formado parte del sistema, pero que antes se concebía en las instituciones escolares como algo inamovible, que debía inexorablemente cumplirse, ahora se modifica, adapta, transforma, dentro de la dinámica escolar, en función de las características de los aprendices que conforman el aula heterogénea; es decir, el currículum es también parte de un sistema interactivo, que influye y es influido por las personas.



Fuente: Martínez (2017, con información de Alba y otros, 2013).

12. Profesional de apoyo al aula inclusiva

Como otro engranaje, dentro de esta visión sistémica de la educación inclusiva, se encuentra el profesional de apoyo. El rol de este constituye, precisamente, un enclave, lo que hace que sus acciones le obliguen a estar en permanente diálogo y contacto con todos los otros componentes: con el niño que requiere de la ayuda, así como los otros que están en el salón, que también pueden ser potenciales beneficiarios de la mediación de este profesional; con los padres de ese niño y, por supuesto, con el docente de aula regular.

Ahora bien, en el contexto del enfoque sistémico, del que hemos venido hablando, el

profesional de apoyo debe armonizar dentro de ese todo, dentro del complejo sistema de la educación inclusiva. Al respecto, como parte de las reflexiones que estamos realizando, se está buscando o proponiendo la transformación del perfil de este profesional, de las responsabilidades y las funciones en general que le competen, para lograr su interconexión e interdependencia, disminuyendo su carácter de pieza de alcance parcial, otorgándole una visión más amplia a su labor, e incluso más sostenible. Esto coincide con lo que señala Meléndez (2016), quien sostiene que “el educador especial en su función como docente de apoyo... más allá de la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales por razón

de discapacidad, debe ser un educador para la inclusión, la diversidad y la equidad” (p. 10).

Sobre este particular, el *Index* también nos proporciona una serie de aspectos a tener en cuenta, que nos pueden servir tanto de indicadores con miras a un diagnóstico como de base para acciones a desarrollar por parte del profesional de apoyo en el centro educativo; con ellos se ha hecho una adaptación, categorizando los diversos procesos dentro de la dinámica educativa, tal como puede observarse en el siguiente cuadro:

Cuadro 3

Indicadores y funciones del profesional de apoyo

1. Cómo se puede apoyar el proceso para que las similitudes y diferencias entre los estudiantes sean tenidas en cuenta en el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula de clases.	Diversidad y heterogeneidad
2. De qué manera se puede apoyar para que la planificación se haga considerando a todos los estudiantes.	Planificación
3. De qué manera se puede apoyar para que se dé la participación de todos los estudiantes en actividades colaborativas de aprendizaje.	Participación
4. Qué clase de tareas escolares pueden ser diseñadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.	Actividades del estudiante
5. Cómo se puede colaborar con el equipo educativo para que planifique, enseñe y revise en conjunto, desarrollando recursos compartidos para el aprendizaje.	Aprendizaje colaborativo
6. Qué clase de actividades de evaluación se pueden modelar para fomentar los logros de todos los estudiantes.	Evaluación
7. De qué manera el profesional de apoyo contribuye con la disciplina basada en el respeto mutuo.	Comportamiento

Fuente: adaptado de Booth y Ainscow (2013, por Martínez, 2017).

Son diferentes, entonces, las acciones que puede desarrollar el profesional de apoyo en relación con cada uno de estos aspectos:

✓ **Con respecto a la diversidad y heterogeneidad**

El profesional de apoyo al aula inclusiva contribuye con el diagnóstico de la diversidad que conforma el salón de clases, considerando los distintos estilos de aprendizaje predominantes en el estudiante, reconociendo las inteligencias múltiples más y menos activadas, entre otros rasgos y perfiles. Todo con el objeto de conocer el aula heterogénea y, así, poder construir planificaciones que respondan a sus talentos, habilidades y necesidades, e incrementen la participación y el aprendizaje. En este orden de ideas, el profesional de apoyo puede identificar la presencia de trastornos del neurodesarrollo, no con el fin de etiquetar, sino para tomar en cuenta las características de algún trastorno, o más bien sus fortalezas, y relacionarlas con diversos aspectos de la clase, por ejemplo, con la forma de presentar la información.

✓ **Con respecto a la planificación**

El profesional de apoyo al aula inclusiva comparte la responsabilidad con el docente en la elaboración de una planificación multimodal, cuidando que la información responda a diversas maneras de presentación, contemplando los distintos medios de expresión y acción y, de igual forma, considerando la motivación e implicación en el aprendizaje por parte del estudiante, tal como se señala en el DUA. No obstante, si aun diversificando las planificaciones se siguen presentando barreras relacionadas con el logro de los objetivos, se pueden considerar alternativas, tales como la planificación multinivel (Miller, 2002, en Gartin y otros, 2002).

✓ **Con respecto a la participación**

Según se señala en el *Index* (Booth y Ainscow, 2013), en un concepto amplio, el apoyo debe ser entendido como todas las actividades que aumentan la capacidad de la escuela para responder a la diversidad de forma que se les valore a todos igualmente. De esta manera, descubrir y reducir barreras al aprendizaje y

la participación ya se considera una actividad de apoyo; del mismo modo que la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje con una orientación inclusiva. Así que no se debe pensar en la ayuda individual, ya que, si las actividades de aprendizaje se diseñan para lograr la participación de todos los estudiantes, dicha ayuda individual se reduce. Por lo tanto, la tarea del profesional de apoyo en este sentido debe orientarse a asegurar que los estudiantes estén participando por igual en todas las tareas y, en caso de que no sea así, colaborar, junto con el docente, en el desarrollo de los mecanismos para que esto suceda.

✓ **Con respecto a la actividad del estudiante**

Aquí se persigue la activación de la curiosidad y el interés del estudiante por el contenido, tema a tratar o tarea a ejecutar. Para ello, el docente debe mostrar la información nueva, partiendo de los conocimientos previos del aprendiz, de forma sorprendente, innovadora y hasta incongruente, ya que cuando se nos presenta una situación que no concuerda con la manera como siempre la hemos pensado, tenemos que hacer un replanteamiento, lo que nos lleva, por supuesto, a un nuevo aprendizaje. También, se sugiere el aprendizaje a través de la resolución de problemas, donde el profesional de apoyo puede colaborar en la mediación para el esclarecimiento de metas y actividades orientadas a la culminación de la tarea y a la autorregulación del estudiante.

✓ **Con respecto al aprendizaje colaborativo**

Además de sugerir actividades para el desarrollo del trabajo cooperativo dentro del aula, el profesional de apoyo comparte con el docente la responsabilidad en relación con la forma de agrupar a los estudiantes para realizar las actividades, según diversos criterios: grupos afines, de interés, grupos heterogéneos, grupos interactivos, tutoría entre pares. El profesional de apoyo debe velar para que en cada grupo los niños tengan garantizados la participación y el aprendizaje. A tales fines, se deben organizar actividades que promuevan

la construcción de un entorno de aceptación y valoración de todos los estudiantes, ampliando sus oportunidades de interacción personal, fomentando el desarrollo de habilidades sociales y apoyando a aquellos que necesitan de la ayuda de los que se considera más competentes para determinadas tareas particulares.

El profesional de apoyo, por tanto, colabora en la mediación del aprendizaje de habilidades y actitudes necesarias para la cooperación: el diálogo, la argumentación, la tolerancia a las diferencias, la responsabilidad y el liderazgo compartidos, asignación de roles, entre otras; asimismo, debe velar para que se trabaje cumpliendo los principios de equipos de aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, la formación en habilidades interpersonales y una interacción estimuladora.

✓ **Con respecto a la evaluación**

El profesional de apoyo al aula inclusiva dispone de instrumentos y formas de evaluación amplias, dando prioridad a los mecanismos y modalidades que permiten una visión comprehensiva y múltiple de los procesos de aprendizaje y el reconocimiento del esfuerzo y progreso por parte de los estudiantes y profesores; lo cual permite, tanto al docente como al profesional de apoyo, tomar decisiones acerca de cómo mejorar el desempeño de los estudiantes. En el proceso de evaluación, el profesional de apoyo se asegura de proporcionar a los estudiantes la posibilidad de revisar y mejorar sus trabajos, enfatizando los procesos de metacognición por medio del ofrecimiento de correcciones cualitativas, para que estos puedan reconocer oportunidades de avance y darse cuenta de las razones de sus desaciertos. Del mismo modo, el profesional de apoyo reconoce los logros de los estudiantes, al darles mensajes sobre sus progresos en el proceso de aprendizaje no solo de resultados, evitando el favoritismo, la descalificación, la exclusión de determinados estudiantes, que son aspectos que impactan gravemente en la autovaloración del aprendiz.

✓ Con respecto al comportamiento

La disciplina debe ser concebida por el profesional de apoyo como el manejo efectivo de las relaciones en el grupo escolar y de los recursos de los que se dispone, a fin de promover un ambiente de respeto para el aprendizaje, donde también se consideren las necesidades del grupo en particular. Esto implica la formulación de normas o reglas necesarias que regulen la convivencia en general, dentro de un marco de respeto que permita el crecimiento personal de cada uno de los miembros y propicie un adecuado ambiente de enseñanza aprendizaje.

De la misma manera que se establecen las normativas, consensuadamente, se ha de establecer una rutina a seguir durante la jornada escolar. Tales medidas favorecerán el desarrollo de conductas en déficits, tales como: el seguimiento de instrucciones, adoptar conductas esperadas según la sugerencia de la imagen, iniciar y culminar las actividades, ejecuciones con mayor independencia, incremento de los períodos de trabajo sostenido, comprensión de la instrucción; al tiempo que disminuirán los comportamientos excesivos, tanto típicos (conductas problemáticas mantenidas por la mediación de otras personas, para obtener, escapar o evitar) como atípicos (conductas autoestimulatorias), en la medida que se genera un ambiente predecible.

De igual forma, el profesional de apoyo despliega procedimientos para incrementar conductas en déficits, que aún se presenten o mantengan en el repertorio conductual de los estudiantes, a pesar de la enseñanza estructurada (estímulos visuales); en este sentido, presenta los apoyos necesarios (visuales, gestuales, posicionales, de modelo, físicos o verbales) y, una vez que aparece la conducta, refuerza positiva o negativamente de manera continua, si la habilidad apenas se adquiere, o intermitentemente, si se persigue mantenerla. Por otra parte, si se suscitan conductas problemáticas, este profesional posee las competencias para aplicar procedimientos que las disminuyan.

Además de estos roles, Meléndez (2016) refiere que el docente de apoyo también debe ser un investigador, que lleve registros de lo ocurrido en clase, con respecto a cada una de las funciones anteriormente explicitadas, así como un estudioso permanente de las nuevas corrientes y teorías relacionadas con las áreas de conocimiento que le competen.

Del mismo modo, hay muchos otros momentos, situaciones o eventualidades, donde el profesional de apoyo puede intervenir para apoyar el trabajo del docente, ya sea referido a este aspecto del comportamiento o tantos otros de los eventos y procesos que tienen lugar en ese fenómeno tan complejo que es la educación inclusiva; así como hay otras competencias, habilidades y conocimientos que debe manejar, por ejemplo, con respecto a otros sistemas de comunicación (lenguaje de señas, sistema Braille), así como tecnologías asistidas personales (sillas de ruedas, antiparras, implantes cocleares) y tecnologías de apoyo o de asistencia, que se refieren a cualquier recurso o dispositivo (dispositivos, equipos, software, instrumentos), diseñadas para superar las barreras de acceso, en especial a las tecnologías digitales, y para incrementar, mantener o mejorar las capacidades funcionales, como la comunicación de personas con discapacidad (aunque no están limitadas solo a ellas, por su diseño universal).

En fin, lo importante es comprender que este profesional debe estar enfocado no solo en superar y trascender la visión o el modelo terapéutico, sino en dar un completo giro de timón a su actividad, hacia la educación plena, total y verdaderamente inclusiva. A tales fines, su esfuerzo no puede estar limitado, por su alcance, a solo unos miembros de la institución; el impacto es mayor si se trabaja desde una visión más amplia, sistémica. Y la única manera de lograr un cambio es que surja desde adentro, que la escuela se transforme y genere sus propios mecanismos y se redimensione para ir más allá de un niño a la vez. Por lo tanto, el profesional de apoyo ahora tiene que verse a sí mismo dentro de ese sistema que es la educación (incluso más allá de la escuela) y entender a cabalidad su funcionamiento.

CONCLUSIONES

En este papel de trabajo hemos querido presentar algunos avances con respecto a la reflexión que venimos construyendo en torno a las acciones, competencias o responsabilidades de cada uno de estos componentes del sistema, tanto la escuela, como la familia o las instituciones que brindan servicios psicoeducativos y terapéuticos, de cara a la comprensión de lo que en un sentido global significa la educación inclusiva.

Pero aún hay otros aspectos más a puntualizar, ya que la educación es un sistema bastante complejo (con subsistemas dentro del sistema), donde intervienen aspectos intangibles (culturas), discursivos (curriculares) y diferentes actores, que tienen su protagonismo dentro del proceso: las comunidades del entorno, instituciones y demás organizaciones que brindan apoyo (además de las psicoeducativas, también están las fundaciones públicas y privadas que trabajan en pro de la consolidación de este modelo educativo), las políticas particulares y generales de los entes que se encargan de regular el proceso educativo, las distintas instancias de estos entes (Ministerio de Educación, Zona Educativa, Dirección de Educación Especial y Educación Básica), entre otros. Del mismo modo, el proceso de la educación inclusiva es complejo, en la medida que los componentes involucrados o implicados interactúan entre ellos y se mueven de manera permanente; son entes dinámicos y no estáticos; evolucionan, cambian continuamente, cuando entran en conexión con otros, reconfigurando, de este modo, el sistema.

Desde nuestro espacio como institución psicoeducativa aspiramos, pues, a coadyuvar en la construcción de una visión de ese sistema, de sus actores, procesos, interacciones, con lo cual podamos trazar un mapa de sinergias que permita conectar todas las fortalezas de cada uno de los elementos del sistema en función de los otros. De esta manera, desde el punto de vista particular de nuestro funcionamiento como organización psicoeducativa, será más poderosa y determinante nuestra intervención con miras a

ayudar en la consolidación de competencias que aún estén en proceso, no solo en el caso particular de los aprendices que acuden a terapia, sino en todos los niños que asisten a las instituciones educativas, incluso en aquellos que aún no han sido formalmente admitidos en la escuela; y desde una visión más amplia, sistémica, este mapa de sinergias permitirá consolidar el funcionamiento conjunto y la interconexión del sistema de la ya vastamente analizada educación inclusiva.

En tal sentido, retomando la idea de inicio, pero enfocándonos no en una bicicleta sino en la escuela, una visión holística de la educación inclusiva significaría verla como un todo funcional y entender la interdependencia de sus partes: los estudiantes, los docentes, el personal directivo, personal administrativo, obrero. Más ampliamente, una visión sistémica incluiría todo esto, pero añadiendo: las barreras que puedan experimentar los estudiantes ante su entorno social y familiar; la percepción de los padres acerca de cómo insertarse o interactuar en el trabajo de la escuela; cómo la institución educativa afecta y es afectada, en el buen sentido de la palabra, por el entorno cultural inmediato (la comunidad a su alrededor) y mediato (la sociedad, sus valores, credo religioso, forma de organización política); así como el hecho de que la escuela forma parte de un subsistema (por ejemplo, el nivel de básica) de un sistema más amplio (en nuestro caso, la educación venezolana); cómo se da respuesta al currículum oficial o desde el currículum; cómo es la presencia y la participación del profesional de apoyo y de otras instituciones que entran en contacto con la escuela (institutos psicoeducativos), entre tantos otros factores en los que tenemos que pensar permanentemente.

Demás está decir que cualquier situación que podamos poner como ejemplo no debe, en modo alguno, tomarse como una panacea o como una receta infalible acerca de la manera de materializar los principios e ideales de la educación inclusiva en todas las instituciones o en todas partes del mundo. A lo sumo, estamos tratando de comprender, de hacer una aproximación, a la

manera como ha venido desarrollándose o está empezando a desarrollarse este proceso en Venezuela. Estaríamos cayendo en una evidente contradicción si pensáramos en proponer una respuesta única para necesidades diversas, de las personas, las instituciones educativas y las sociedades. Coincidimos, en este sentido, con lo que plantea Arnaiz (2012) a modo de pregunta y de metáfora: más que una receta, deberíamos ver las distintas maneras de combinar los ingredientes; incluso, añadimos nosotros, las proporciones de dichos ingredientes.

A fin de cuentas, la escuela no es un lugar, ni un espacio; es más bien una comunidad de personas

(debería ser una comunidad de intereses): son sus estudiantes, también su personal docente, profesionales de apoyo, directivos y demás trabajadores, que se conectan con la familia, la cultura, las instituciones; interactúan con las instalaciones, equipos, entre otras cosas, un todo. Por ello, es importante, más que la acción, la interacción, que permite conformar una red de interconexiones, a la manera de la sinapsis cerebral. Recordemos que, en una visión sistémica, este todo funcionará en la medida que se produzca un efecto sinérgico; ya que todos, en palabras de Capra (1999), somos parte de esa trama de la vida: damos, recibimos, nos adaptamos a otros, como ellos a nosotros.

REFERENCIAS

- Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J. N., Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v.2.0full_espanol.docx
- Anijovich, R. (2013). Todos pueden aprender. *Prospectiva. Revista de Educación del Colegio Nacional*. Recuperado de: <http://www.nacio.unlp.edu.ar/prospectiva/001.php?n=6>
- Arnaiz, P. (2012). Buenas prácticas inclusivas en una escuela para todos. En Meléndez, L. (comp.). *Construyamos centros educativos inclusivos*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. pp. 12-51.
- Ayres, J. (2006). *La integración sensorial y el niño*. Sevilla, España: Trillas.
- Barrio de la Puente, J. L. (2008). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista de la Universidad Complutense de Madrid*. Vol. 20. Núm. 1. pp. 13-31.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2013). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura / FUHEM.
- Capra, F. (1999). *La trama de la vida*. Barcelona, España: Anagrama.
- De Goñi, A. (2015). *El método TEACH en educación infantil*. Universidad de Navarra, España. Tesis de Grado.
- Dirección General del Bachillerato / Dirección de Coordinación Académica. *Manual de estilos de aprendizaje. Material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos*. Recuperado de: http://biblioteca.ucv.cl/site/colecciones/manuales_u/Manual_Estilos_de_Aprendizaje_2004.pdf.
- Honey, P. y Mumford, A. (1992). Question and answer on learning styles. *Industrial and Commercial Training*. Vol. 24. N° 7. MCB University Press. pp. 10-13.
- Fernández Valdés, A. (2007). *Intervención en autismo y otros TGD. Una perspectiva desde el Análisis Aplicado de Conducta*. Universidad de La Laguna. Recuperado de: <http://www.fundailusiones.es/files/Seminario%20internacional%20de%20Autismo%20y%20otros%20TGD.pdf>

- Gardner, H. (2011). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Gartin, B. C., Murdick, N. L., Imbeau, M. & Perner, D. E. (2002). *How to use differentiated instruction with students with developmental disabilities in the general education classroom*. Alexandria, VA: A Publication of the Division on Developmental Disabilities of the Council for Exceptional Children.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad. Alumnos vulnerables. Barreras. El Index*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m3_ei.pdf.
- Larkin, T. y otros (2002). *A global approach to learning styles*. Ponencia presentada en el 32º Congreso "Frontiers in Education Conference", realizada en Boston, Massachusetts.
- Meléndez, L. (2016). *El rol del docente en apoyo en las prácticas educativas inclusivas: visión latinoamericana*. Texto de la ponencia presentada en el marco del II Congreso: Inclusión educativa y currículo inclusivo, balances y perspectivas. TAEHO/CEUJAP/Fundación Venezuela Nueva. Valencia, Venezuela.
- Meléndez, L. y Méndez, V. (2012). *Inclusión educativa. Una perspectiva de la didáctica de las ciencias naturales*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Miltenberger, R. (2013). *Modificación de conducta. Principios y procedimientos*. Madrid, España: Pirámide.
- Peñafiel Martínez (2011). Tema 1. Web personal y profesional. Recuperado de: <http://www.fpenafiel.es/uned/asignaturas/diversidad-e-igualdad-en-educacion>
- Rivière, A. (1997). El tratamiento del Autismo. Nuevas perspectivas. En Rivière, A. y J. Martos (comps.). *Tratamiento y definición del espectro autista II: Anticipación, flexibilidad y capacidades simbólicas*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Rosales - Ruiz, J. y Baer, D. (1997). Behavioral cups: a development and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*. Nº 3-30.
- Salas Silva, R. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la Neurociencia*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Sánchez, P. A. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Taubman, M., McEachin, J. y Leaf, R. (2013). *Mitos y verdades sobre el tratamiento conductual del autismo*. North Caroline: Alter.
- UNICEF/OMS (2013). *El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad. Un documento de debate*. Recuperado de: [https://www.unicef.org/earlychildhood/files/ECDD_SPANISH-FINAL_\(low_res\).pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/ECDD_SPANISH-FINAL_(low_res).pdf).