



Silvia Molina Roldán\*\*  
Charlotte Holland\*\*\*

## Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación\*

### Resumen

#### Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación

*Este artículo recoge evidencias, desde la investigación, que justifican la elección de una educación inclusiva del alumnado con discapacidad. Investigaciones anteriores han mostrado las limitaciones de una educación segregada del alumnado con discapacidad en escuelas y aulas especiales, en cuanto a los resultados educativos de este alumnado y, por tanto, en sus posibilidades posteriores de plena inclusión en la sociedad. La investigación llevada a cabo en el Proyecto Includ-ED, el único proyecto integrado sobre educación escolar que analiza extensamente las contribuciones de diferentes sistemas y prácticas educativas a la inclusión y exclusión social en Europa, nos ha permitido identificar prácticas de inclusión que están llevando a cabo escuelas de éxito que cuentan entre su alumnado con niños y niñas con discapacidad y que favorecen su educación conjunta con el resto de alumnado, y mayores oportunidades de aprendizaje.*

### Abstract

#### Special education and inclusion: contributions from research

*This article gathers evidences —obtained from research— that justify the choice for a kind of education that includes students with disabilities. Previous research projects have demonstrated the limitations of isolating students with disabilities in special schools and classrooms, in terms of academic results, and therefore, in later possibilities for their total inclusion in society. The research that has been carried out as part of the Includ-ED Project —the only integrated project on school education that extensively analyses the contributions of different educative systems and practices to social inclusion and exclusion in Europe— have allowed us to identify practices of inclusion that are being used successfully in schools that attend kids of both genders with disabilities, favoring their education in conjunction with the rest of the students, and therefore, allowing them greater learning opportunities.*

### Résumé

#### Éducation spéciale et inclusion: contributions depuis la recherche

*Cet article recueille des épreuves depuis la recherche qui justifient le choix d'une éducation inclusive des élèves avec des handicaps. Des recherches antérieures ont montré les limitations d'une éducation séparée des élèves avec un handicap dans des écoles et salles de classes adaptées à leurs besoins, par rapport aux résultats éducatifs de ces élèves et par conséquent, dans leurs possibilités d'inclusion pleine dans la société. La recherche faite dans le Projet Includ-Ed, le seul projet intégré sur éducation scolaire qui analyse largement les contributions de différents systèmes et pratiques éducatives à l'inclusion et exclusion sociale en Europe nous a permis d'identifier des pratiques d'inclusion qui réalisent des écoles de réussite qui ont parmi leurs élèves des garçons et des filles avec un handicap et qui favorisent leur éducation partagée avec le reste d'effectifs et plus d'opportunités d'apprentissage.*

### Palabras clave

*Educación especial, educación inclusiva, Proyecto Includ-ED, metodología comunicativa crítica, inclusión social, exclusión social  
Special education, inclusive education, Includ-ED Project, Critical Communicative Methodology, social inclusion, social exclusion  
Éducation spéciale, éducation inclusive, je Projette Includ-Ed, méthodologie communicative critique, inclusion sociale, exclusion sociale*

\* Este artículo es parte del proyecto *Includ-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011)*, el proyecto sobre educación escolar de mayores recursos y mayor rango científico de los Programas Marco de Investigación de la Unión Europea.

\*\* Doctora por la Universidad de Barcelona. Profesora del Departamento de Pedagogía, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.  
E-mail: silvia.molina@urv.cat

\*\*\* Doctora por la Dublin City University. Chair of Undergraduate Studies, School of Education Studies, Dublin City University.  
E-mail: charlotte.holland@dcu.ie

## Introducción

La educación que las personas reciben tiene un importante impacto en sus vidas y en sus posibilidades de inclusión en la sociedad y de desarrollo dentro de ella. Esta importancia se acentúa en el contexto de una sociedad de la información, en donde las competencias intelectuales necesarias para la selección y el tratamiento de la misma son cada vez más valiosas para lograr esta inclusión (Aubert et ál., 2004). Asimismo, aunque una sociedad basada en el conocimiento tiene un gran potencial para reducir la exclusión social, también conlleva el riesgo de acrecentar las distancias entre aquellos que cuentan con mejor acceso al conocimiento y aquellos que ven limitado este acceso (European Council, 2000).

Esta realidad, que es común a todos, afecta, sin embargo, de forma más severa a colectivos que parten de una situación más desaventajada, entre los que se encuentra el alumnado con discapacidad.<sup>1</sup> Este alumnado tiene características específicas que le dificulta el aprendizaje de los mismos contenidos y en las mismas condiciones que a la mayoría de sus iguales. Por este motivo es necesaria la identificación e implementación de prácticas que, teniendo en cuenta estas diferencias individuales, en lugar de reducir las expectativas, las exigencias y las condiciones de aprendizaje, proporcione las herramientas para que este alumnado pueda alcanzar el máximo de aprendizajes.

En este artículo recogemos actuaciones de éxito que se han identificado desde Includ-ED y que contribuyen a mejorar los resultados del alumnado con discapacidad y, por lo tanto, sus posibilidades de inclusión social. Partimos, en primer lugar, del estado de la cuestión, proporcionado por investigaciones previas, para posteriormente centrarnos en las prácticas identificadas en escuelas de éxito que incluyen, entre su alumnado, a niños y niñas con discapacidad.

### De la educación especial a la educación inclusiva: estado de la cuestión

Investigaciones previas nos ofrecen evidencias sobre las estrategias educativas que tienen efectos transformadores o exclu-

---

<sup>1</sup> Nos referimos en este artículo a alumnado con alguna discapacidad identificada, ya sea física o psíquica.

sores en la educación del alumnado con discapacidad, es decir, aquellas que contribuyen a mejorar las oportunidades y los resultados educativos de este alumnado y las que no lo hacen. Recogemos a continuación los principales debates.

- *Segregación e inclusión.* Uno de los principales aspectos relacionados con la educación del alumnado con discapacidad tiene que ver con la educación segregada o no, de este alumnado. La opción por la *segregación* es una perspectiva basada en un modelo tradicional psicomédico y orientado al individuo (Nilholm, 2006), que entiende que las personas con discapacidad necesitan un espacio aparte, lo que justifica la existencia de escuelas especiales y clases diferenciadas (Kivirauma, Klemela y Rinne, 2006). En el extremo opuesto tenemos la opción de la *inclusión*, que se centra en desarrollar formas en que las culturas, los sistemas y las estrategias escolares puedan responder a las necesidades de cada niño y niña. En este sentido, la inclusión sería un paso más allá de la *integración*, entendida como la perspectiva centrada en reunir a todo el alumnado en el marco de la educación ordinaria y en analizar cómo el niño o la niña se puede adaptar al sistema preexistente. La *inclusión* cambia el foco de atención y de acción del niño o la niña al programa escolar —contenidos, métodos de trabajo, organización, material, etc.— y entiende que éste debe ser de tal manera que pueda responder a la diversidad humana que hay entre su alumnado (Vislie, 2006); ya no se trata de que el niño o la niña se adapte al sistema existente, sino que la escuela se organice de modo que sea sensible a esta diversidad. En este sentido, la *inclusión* es un concepto fuertemente ligado a la dimensión transformadora de la educación especial. El concepto de *inclusión* y la consiguiente diferencia no sólo entre entornos segregados y no segregados, sino inclusivos y no inclusivos, se relaciona con el *cambio gene-*

*ral en la cultura* de los centros educativos como elemento importante para conseguir la inclusión (Koutrouba, Vamvakari, y Steliou, 2006).

Respecto de los resultados en uno y otro enfoque, al comparar la experiencia de alumnado con discapacidades intelectuales en entornos segregados, inclusivos, y no segregados pero no inclusivos, Fitch (2003) concluye que cuando el alumnado asiste tanto a clases segregadas de educación especial como a clases regulares tradicionales pero no inclusivas, tiene una menor sensación de capacidad, de confianza en sus propias capacidades y de rendimiento académico. Fisher, Roach y Frey (2002) también concluyen que el alumnado de los grupos de nivel más bajo tiene una autoestima y expectativas más bajas, así como el estigma de ser menos inteligentes. En cambio, la educación del alumnado con discapacidad en entornos regulares inclusivos se relaciona con un mejor concepto de sí mismo, autoconfianza y rendimiento académico de este alumnado (Fitch, 2003). Asimismo, las investigaciones también muestran que el alumnado con discapacidades en aulas ordinarias tienen niveles más altos de interacción social, reciben más apoyo social y mejoran las habilidades de comunicación y las competencias sociales (Hess, Molina y Kozleski, 2006).

Por otro lado, la inclusión también ha mostrado tener beneficios para el alumnado sin especiales dificultades de aprendizaje, ya que las posibilidades de ayudar a compañeros y compañeras con discapacidades contribuyen a crear sentimientos positivos hacia ellos y a desarrollar un mejor concepto de sí mismos, autoestima y compromiso con principios éticos y morales (Fisher, Roach y Frey, 2002; McGregor y Vogelsberg, 1998).

Además del hecho de separar o no al alumnado con discapacidad, la revisión de li-

teratura muestra que las categorías de “educación especial” y de “necesidades educativas especiales” tienen, en sí mismas, una dimensión excluyente. La categoría de “necesidades educativas especiales” incluye en ocasiones grupos de alumnado tales como minorías culturales o niños y niñas de contextos desfavorecidos, y lleva a su consiguiente segregación (Radoman, Nano y Closs, 2006; Kivirauma, Klemela y Rinne, 2006; Ferri y Connor, 2005). De esta manera, el mismo concepto y las mismas prácticas se utilizan para grupos muy diversos de alumnos y alumnas (con discapacidades, alumnado de minorías culturales, etc.), lo que tiene como resultado actuaciones basadas en el déficit que se aplican no sólo al alumnado con discapacidad, sino que se extiende a una parte más amplia del alumnado. Por otro lado, Armstrong (2005) señala que la categorización de “necesidades educativas especiales”, así como la noción de “discapacidad” (incluyendo dificultades de aprendizaje), son respuestas socialmente construidas por los adultos frente a un comportamiento del alumnado que genera dificultades, y que el simple uso de estas nociones es un proceso excluyente que etiqueta al alumnado con discapacidad.

- *Inclusión como derecho y tendencia a la inclusión.* El Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) expone que la existencia de escuelas especiales representa una seria violación de los derechos humanos individuales, que incluyen el derecho a una educación inclusiva en la propia zona o barrio. Además, la segregación también afecta negativamente al resto de alumnado, les enseña a ser temerosos, ignorantes y alimenta prejuicios. Por lo tanto, la existencia de escuelas especiales segregadas sería una forma de discriminación institucional. Diversas declaraciones y principios universales, como la *Declaración de Salamanca* (1994) y el *The Dakar Framework*

*for Action* (2000) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), las *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas* (Organización de las Naciones Unidas —ONU—, 1993) y la *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño* (ONU, 1990), señalan cómo la legitimación legal de la segregación basada en la discapacidad, las dificultades de aprendizaje o las necesidades emocionales se opone a los acuerdos internacionales sobre derechos humanos como los mencionados. Estos acuerdos y otros, como la *Declaración mundial sobre educación para todos. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje* (Unesco, 1990) o *The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion* (Unesco, 2004), muestran una tendencia internacional a la inclusión como un derecho educativo que es apoyado por organizaciones internacionales.

En los últimos años, diversos países están mostrando interés hacia la inclusión, en escuelas y aulas ordinarias, de alumnado con discapacidades. En algunos países, la integración como principio universal ha progresado significativamente, mientras que otros se encaminan a esa tendencia. En Irlanda, por ejemplo, la *Education for Persons with Special Educational Needs (EPSEN Act)* (Department of Education and Science, 2004) promueve la educación inclusiva para el alumnado con discapacidades, mediante planes educativos individualizados, concediendo derechos a los padres y las madres en relación con la educación de su hijo o hija, e indicando deberes y responsabilidades de los equipos directivos con respecto a la provisión educativa para este alumnado.

- *Elementos para la inclusión.* Además de compartir un mismo espacio, en el avance hacia una educación inclusiva, según

Stainback y Stainback (1996), es necesario que todo el alumnado tome parte de las mismas actividades de aprendizaje. Los autores plantean tres posibles estrategias en relación con el currículo: 1) objetivos flexibles de aprendizaje —adaptar objetivos específicos para algunos niños o niñas con base en el currículo común—; 2) adaptación de la actividad —adaptar la actividad para facilitar la consecución de los objetivos comunes—, y 3) adaptaciones múltiples —una combinación de ambos—. Asimismo, destacan la importancia de los recursos y de que estos sean usados en forma correcta; entre ellos, el uso de recursos personales dentro de las aulas se destaca como especialmente importante. Por otro lado, los *planes educativos individualizados*, en los que los objetivos están en relación con las actividades regulares del conjunto de la clase, también facilitan la participación de este alumnado, al tiempo que contribuyen a evitar creencias acerca de que el alumnado con discapacidad necesita un currículo totalmente diferente (Cheney y Demchak, 1996). Otras contribuciones (Myklebust, 2006) insisten en la necesidad de proporcionar los apoyos y los materiales necesarios para el alumnado con discapacidad dentro de las aulas ordinarias, haciendo posible que éstas cuenten con mejores recursos y que estos estén disponibles para un mayor número de alumnado, incluyendo aquel con discapacidades.

En este sentido, las investigaciones muestran que es más probable que una clase ordinaria adecuadamente organizada pueda facilitar un buen rendimiento académico al alumnado con discapacidad (Campbell y Ramey, 1994; Slavin et ál., 1991, 1992). Esto ocurre también en el caso de niños y niñas con discapacidades severas y con plurideficiencias, quienes se benefician de la mayor estimulación de sus capacidades que se facilita en entornos inclusivos (Frazeur et ál., 2004; Turnbull y Turnbull, 1997). Sin

embargo, también se señala la necesidad de medidas que hagan posible que este alumnado se beneficie de este entorno de aprendizaje más rico (Malmksong y McDonnell, 1999; Wolery, 1994).

El papel del profesorado y de otras personas adultas en el aula también se ha señalado como importante para promover los beneficios de una educación inclusiva (Fitch, 2003; Klinger et ál., 1998; McGregor y Vogelsberg, 1998; Nakken y Pijl, 2002; Vaughn y Elbaum, 1999; Vaughn, Elbaum, y Gould, 2001). Con respecto al profesorado, se destaca la necesidad de promover actitudes positivas entre ellos en relación con la inclusión de alumnado con discapacidad en el entorno ordinario (Koutrouba, Vamvakari y Steliou, 2006). Según Lambe y Bones (2006), la formación inicial de profesorado aparece como el método más efectivo para promover mejores actitudes hacia la inclusión. Sin embargo, una dificultad existente es la falta de formación del profesorado en lo referente a la educación inclusiva, y en cómo conseguir una enseñanza individualizada dentro del aula (Birta-Szkely, 2006). La tradición en educación —donde el currículo escolar ha sido construido para un grupo mayoritario de alumnado considerado “normal”—, los valores, las concepciones y las creencias —sobre el éxito y el fracaso, y quién puede y quién no puede aprender, la diversidad vista como problema— y las políticas habituales —que llevan a mantener fuera de ciertas escuelas al alumnado que se espera que tenga resultados más bajos— son también algunas de las barreras existentes (Ainscow, Booth y Dyson, 2004; Armstrong, 1999; Carrington, 1999).

Por último, la participación de las familias en la escuela se ha identificado como un elemento esencial en la educación del alumnado con discapacidad (Porter, 1997; Stainback y Stainback, 1996). Hess, Molina

y Kozleski (2006) señalan algunas dificultades de dicha participación, que se relacionan con la existencia de tensiones entre las familias del alumnado con discapacidad, el profesorado y las escuelas: mientras que éstas, siguiendo las directrices legales, intentan crear sistemas que estandaricen el proceso de identificar y emplazar al alumnado en los servicios de educación especial, aquéllas tratan de dar apoyo a las necesidades individuales de su hijo o hija; en medio de esa tensión se encuentra el profesorado. Estos mismos autores resaltan la importancia de la participación de las familias en la educación, y argumentan que es necesario crear relaciones de colaboración entre los padres y las madres del alumnado con necesidades especiales y los/as profesionales de la educación. La participación de los/as familiares en el aprendizaje de sus hijos/as en la escuela y el desarrollo de un papel activo en la toma de decisiones han mostrado tener efectos positivos. Asimismo, Stroggilos y Xanthacou (2006) afirman que cuando los profesores y las profesoras son los/as únicos/as en elaborar planes educativos individualizados, esto tiene un impacto negativo en el aprendizaje del alumnado con necesidades especiales; en cambio, son una herramienta positiva cuando se diseñan e implementan por un equipo multidisciplinar, que puede incluir profesorado, familiares, otros/as profesionales y alumnado.

### **Actuaciones de éxito para la inclusión del alumnado con discapacidad en las escuelas europeas**

A partir de la actual tendencia a la inclusión del alumnado con discapacidad y de la ne-

cesidad de identificar experiencias y estrategias que concreten formas efectivas de llevar a cabo esta inclusión en el marco educativo ordinario, nos centramos a continuación en analizar cómo esto se concreta en diferentes escuelas que, en distintos países de Europa, desarrollan actuaciones dirigidas a proporcionar la mejor educación a todo su alumnado. A través de la investigación realizada en el Proyecto Includ-ED, hemos podido analizar un total de veinte *centros educativos de éxito*<sup>2</sup> que, pese al contexto socioeconómico desfavorecido y con alumnado procedente de la inmigración y de minorías culturales, están obteniendo éxito en los resultados educativos de sus alumnos y alumnas, cuando dichos resultados se comparan con los de escuelas con un contexto socioeconómico y sociocultural similar. En cuatro de estas escuelas,<sup>3</sup> una parte de su alumnado presenta alguna discapacidad.

El análisis de estos centros educativos se ha llevado a cabo a partir de un diseño de estudio de casos, con el objetivo de obtener conclusiones acerca de las actuaciones de éxito que se desarrollan en centros que han demostrado ser excepcionales en cuanto a resultados educativos en contextos favorables a la exclusión. La metodología utilizada ha sido la *metodología comunicativa crítica* (Gómez et ál., 2006), en cuya aplicación investigadores y participantes de la investigación comparten perspectivas y significados que permiten un análisis más profundo de realidades complejas, como las educativas. Por cada estudio de caso, la recogida de información se ha llevado a cabo mediante el análisis de documentos del centro, entrevistas semiestructuradas con alumnado, familiares, profesorado y otros profesionales de la comunidad, un grupo de discusión comunicativo con profesorado, y observaciones comunicativas.

2 Los veinte centros educativos de éxito corresponden a diferentes niveles y programas educativos: 4 centros de educación infantil, 4 centros de educación primaria, 4 centros de educación secundaria, 4 centros de formación profesional y 4 centros ordinarios con programas de educación especial. Los veinte centros están repartidos en diferentes países: Finlandia, España, Letonia, Chipre, Hungría y Reino Unido.

3 En España, Reino Unido, Hungría y Finlandia.

¿Qué actuaciones concretas se implementan en estas escuelas? El análisis de los diferentes estudios de caso en los distintos niveles y programas educativos nos ha permitido identificar una serie de actuaciones de éxito comunes que se dan en estas escuelas, vinculadas con los buenos resultados educativos que obtienen y que contribuyen a prevenir la exclusión social de su alumnado. Las actuaciones de éxito que se han identificado aparecen relacionadas con las *prácticas inclusivas*, por un lado, y con la *participación de la comunidad*, por otro. Son las siguientes: agrupaciones heterogéneas con reorganización de los recursos, extender el tiempo de aprendizaje, potenciar la interacción entre el alumnado, altas expectativas, participación de la comunidad en actividades de aprendizaje del alumnado, participación de las familias en la toma de decisiones y formación de familiares.

— *Agrupaciones heterogéneas con reorganización de los recursos.* Entendemos por *prácticas inclusivas* aquellas que proporcionan el apoyo necesario para que el alumnado pueda alcanzar satisfactoriamente los objetivos de aprendizaje en el marco del aula ordinaria. En este sentido, estas prácticas se oponen a las aulas tradicionales donde alumnado diverso es atendido por un/a único/a profesor/a (*mixture*) y también a las prácticas que separan al alumnado por nivel de aprendizaje, utilizando recursos adicionales para hacer esta separación (*streaming*) (Includ-ED consortium, 2009). Frente a estas prácticas, una actuación de éxito del enfoque inclusivo y que ha mostrado resultados positivos en el aprendizaje del alumnado con discapacidad es el uso de *grupos heterogéneos con reorganización de los recursos*. Esta actuación implica el uso de los recursos personales y materiales “extra”, no para separar al alumnado con discapacidad del resto, sino para proporcionar la ayuda necesaria en el contexto de grupos heterogéneos. Encontramos estas actuaciones en los cuatro casos estudiados.

Una forma en que se concreta esta actuación son los *grupos interactivos*, en los que se promueve el aprendizaje mediante el diálogo y la interacción entre el alumnado, y con la ayuda de personas adultas voluntarias, además del profesorado del aula. La ayuda entre iguales (siempre en grupos heterogéneos) que se propicia y la mayor atención que pueden recibir de los adultos favorecen el aprendizaje del alumnado con discapacidad.

Otro ejemplo es la inclusión de *dos profesores en el aula*: en esta práctica, en lugar de usar al profesorado adicional para sacar del aula al alumnado de nivel más bajo o al alumnado con dificultades de aprendizaje o con discapacidad, los dos profesores permanecen en el aula para atender mejor al conjunto del alumnado. En el caso del alumnado con discapacidad, esta práctica se concreta en algunos casos en la inclusión del profesorado de educación especial en el aula ordinaria, para dar el apoyo que este alumnado necesita sin separarlo del resto de compañeros ni de la actividad que están llevando a cabo en el aula. En general, la presencia de alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias viene acompañada, en estas escuelas, por la presencia de más profesorado en el aula.

En otros casos, el profesor o profesora adicional no se incluye en el aula, sino que se utiliza para dividir el grupo en dos más pequeños, siempre heterogéneos en cuanto a nivel de aprendizaje. Estos desdoblamientos o *clases divididas inclusivas* reducen el número de alumnado por profesor y facilitan que éste pueda seguir mejor el aprendizaje de cada uno de ellos, incluyendo el del alumnado con discapacidad.

— *Extender el tiempo de aprendizaje.* Otra práctica inclusiva que hace posible que el alumnado con más dificultades de aprendizaje y el alumnado con discapacidad reciban el apoyo necesario, consiste en *extender el*

*tiempo de aprendizaje* más allá del horario escolar. Esta opción inclusiva estriba en proporcionar esta ayuda más individual o en grupo pequeño fuera del horario escolar, a través de grupos de estudio extraescolar, en ocasiones con la colaboración de personas de la comunidad. Esta práctica evita las consecuencias que la separación tiene en estos niños y niñas, tanto en cuanto a las oportunidades de aprendizaje, que se ven reducidas respecto a los contenidos que se trabajan en clase cuando ellos no están, como en cuanto a las posibilidades de relación con el resto de alumnado.

- *Potenciar la interacción entre el alumnado.* En la promoción de la inclusión, en general y también del alumnado con discapacidad, un elemento importante es la potenciación de la interacción entre el alumnado. Además de las personas adultas, el alumnado es igualmente un recurso para el aprendizaje, sobre todo cuando trabajan en grupos heterogéneos, como hemos visto en los grupos interactivos. Otras prácticas aprovechan este recurso, como los *padrinos de lectura*, donde se establecen parejas entre un niño o una niña mayor y un niño o una niña más pequeño/a, para que el primero ayude al segundo con el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- *Altas expectativas.* Otro elemento que cumple un papel importante en el aprendizaje del alumnado con discapacidad son las altas expectativas de aprendizaje. Que éstas favorecen el aprendizaje de todo el alumnado es un hecho constatado (Rosenthal y Jacobson, 1968). En cuanto al alumnado con discapacidad, que parte de una situación de mayor desventaja, las altas expectativas son especialmente importantes, lo que no implica no ser conscientes de las dificultades particulares de este alumnado (Molina, 2007). En estas escuelas, tanto el profesorado como los/as mismos/as niños y niñas y sus familias destacan la capacidad de este alumnado para aprender y la im-

portancia de proporcionarles las oportunidades para que aprendan.

A través de las actuaciones de éxito mencionadas, que promocionan la inclusión en el aula ordinaria, el alumnado con discapacidad se beneficia de mayores y más exigentes oportunidades de aprendizaje: se hace posible que aprendan en el marco del mismo currículo, se promueven las habilidades de interacción y pueden recibir ayuda tanto de otros niños y niñas como de personas adultas. Además, la implantación de estas actuaciones de éxito y la participación en ellas del alumnado con discapacidad no supone una desventaja para el resto del grupo, sino que todos y todas se benefician de diferentes formas y estrategias de aprendizaje y refuerzan sus propios aprendizajes cuando tienen que explicar los contenidos que están aprendiendo a los que tienen más dificultades. Además del aprendizaje, la inclusión favorece el respeto, el conocimiento y la comprensión de este alumnado, contribuyendo a un mejor clima escolar.

- *Participación de la comunidad en las actividades de aprendizaje del alumnado.* La participación de las familias y de la comunidad, más allá de la escuela, tiene también un papel central en promover la inclusión y el aprendizaje del alumnado con discapacidad en estas escuelas. La participación activa de las familias y de la comunidad se promueve mediante el *voluntariado en los grupos interactivos*; la presencia del voluntariado en estos grupos favorece la participación positiva de todo el alumnado, y también del alumnado con discapacidad, quienes encuentran más oportunidades de recibir ayuda. Las personas de la comunidad participan también como *padrinos de aprendizaje* de niños y niñas, lo que supone tanto un apoyo para el profesorado del centro, como una forma de estrechar el vínculo entre la escuela y la comunidad.

En ambos casos, las familias y la comunidad suponen un incremento de los recursos personales disponibles en la escuela para facilitar la implementación de las actuaciones de éxito.

— *Participación de las familias en la toma de decisiones.* En estas escuelas, las familias tienen mayores posibilidades para participar en la toma de decisiones, más allá de ser simplemente informados o consultados acerca de decisiones ya tomadas en la institución. En concreto, las familias del alumnado con discapacidad cuentan, en estos lugares, con mayores posibilidades de participar activamente en las decisiones acerca de las opciones educativas para sus niños y niñas, como, por ejemplo, en la revisión anual de su proceso de aprendizaje y en los planes educativos individuales, que se elaboran con la colaboración de los familiares del alumnado.

— *Formación de familiares.* Investigaciones y datos anteriores muestran que existe una relación entre el nivel educativo de las familias y los resultados académicos del alumnado (Baudelot y Establet, 1971; Bowles y Gintis, 1976; Bourdieu y Passeron, 1970; Organization for Economic Co-operation and Development —OECD—, 2007; Mullis et ál., 2006). En escuelas como las estudiadas, que consiguen obtener resultados de éxito, proporcionar oportunidades de formación a los/as familiares del alumnado es una de las actuaciones que se llevan a cabo, y que contribuyen a crear un mejor entorno educativo para los niños y las niñas, ya que les provee un modelo de aprendizaje a lo largo de la vida y que se extiende más allá de la escuela. Estas actividades de formación son, además, una manera de superar planteamientos reproduccionistas, como las que recogen las investigaciones y datos citados.

Una formación de familiares efectiva ha de responder a las demandas e inquietudes

de estas familias. En muchas ocasiones, las demandas de las familias giran alrededor de clases de informática y de idiomas (especialmente en el caso de minorías); en el caso de familiares de alumnado con discapacidad, se añaden las demandas de formación en relación con las discapacidades y con comprender mejor el currículo de sus hijos e hijas.

En general, las familias destacan la importancia de que la escuela y la familia estén conectadas y que esta última pueda implicarse en la educación de su hijo o hija. Además, la mayor apertura de estas escuelas a las familias hace que los familiares del alumnado con discapacidad, que de otra manera podrían tener más reservas, participen más en la escuela y, por lo tanto, en la educación que en ella reciben sus hijos e hijas. La participación de familiares en estas escuelas tiene una influencia directa no sólo en el aprendizaje del alumnado y en una mayor motivación de éste por esforzarse y aprender, sino que, además, también contribuye al establecimiento de relaciones positivas entre el alumnado, el cual desarrolla un sentido de solidaridad, así como entre las personas adultas de la comunidad, entre las que se promueve mayor cohesión.

## Conclusiones

Las escuelas analizadas nos han permitido identificar actuaciones de éxito comunes que contribuyen a la inclusión de alumnado con discapacidad, tanto en lo que se refiere a una educación conjunta con el resto del alumnado, como a mayores oportunidades de aprendizaje. Además, estas actuaciones no sólo son comunes a las escuelas que cuentan con un colectivo de alumnado con discapacidad, sino que también lo son al resto de escuelas de éxito que hemos analizado. Por tanto, estas actuaciones de éxito promueven una educación inclusiva, en el sentido de que crean escuelas

más capaces de dar respuesta a la diversidad de alumnado que se les presenta, como defienden diferentes investigaciones y autores en el campo de la inclusión. Están dirigidas no sólo al alumnado con discapacidad, sino también a todo el alumnado, con el objetivo de beneficiar su aprendizaje. De hecho, la atención al alumnado con discapacidad en el marco de la educación regular no supone un obstáculo para que la escuela consiga buenos resultados. No obstante, los diferentes casos también muestran cómo los colectivos de alumnado con más dificultades, que coinciden en ser también los más frecuentemente segregados, como el alumnado con discapacidad, se benefician especialmente de este tipo de actuaciones. Así lo explica la siguiente cita de un grupo de discusión con profesoras de una de las escuelas:

Esto no es por ninguna idea humanitaria ni filantrópica, sino porque en la escuela entendemos que la mejor manera de aprender es enseñando a otro. [...] lo que sí hemos visto es que criaturas con discapacidades severas... pues a la hora de los grupos interactivos nos han demostrado que podían tirar hacia delante. [...] recuerdo el primer año que hicimos [...] porque es un caso muy espectacular, ¿no? de una criatura que en toda la escolaridad no aprendió a leer, y en cambio en grupos interactivos era la persona que mejor resolvía los problemas de lógica, y de cálculo mental, y en cambio... ¿Por qué? Porque había una persona que le podía leer el problema. ¿Vale? El problema lo tenía en que no sabía leer, no en que no entendiera las cosas.<sup>4</sup>

En esta cita de una profesora se recogen y sintetizan las posibilidades de promover actuaciones de éxito que contemplen los prin-

cipales componentes que hemos resaltado: la interacción en grupos heterogéneos de alumnado, la inclusión de recursos y la participación de la comunidad, para promover el aprendizaje del alumnado con discapacidad en entornos integrados.

## Referencias biblio y cibergráficas

Ainscow, M., T. Booth y A. Dyson, 2004, "Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 8, núm. 2, pp. 125-139.

Armstrong, D., 2005, "Reinventing 'inclusion': New labour and the cultural politics of special education", *Oxford Review of Education*, vol. 31, núm. 1, pp. 135-151.

Armstrong, F., 1999, "Inclusion, curriculum and the struggle for space in school", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 3, núm. 1, pp. 75-87.

Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., y Valls, R., 2004, *Dialogar y transformar*, Barcelona, Graó.

Baudelot, J. P. y R. Establet, 1971, *L'ecole capitaliste en France*, París, Maspero.

Birta-Szkely, N., 2006, "Training Teachers for Inclusive Education in Romania", [en línea], disponible en: <http://www.inclues.org>, consulta: 11 de enero de 2007.

Bourdieu, P. y J. C. Passeron, 1970, *La reproducción. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Minuit.

Bowles, S. y H. Gintis, 1976, *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, Basic Books, Inc. Publishers.

Campbell, F. A. y C. T. Ramey, 1994, "Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families", *Child Development*, vol. 65, núm. 65, pp. 684-698.

<sup>4</sup> Cita recogida en el informe elaborado por CREA: Case-Study: Special Education Programme en el marco del proyecto *Includ-Ed: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*, Bruselas, EC (documento no publicado).

- Carrington, S., 1999, "Inclusion needs a different school culture", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 3, núm. 3, pp. 257-268.
- Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), [en línea], disponible en: <http://www.csie.org.uk/>, consulta: 11 de enero de 2007.
- Cheney, C. y M. Demchak, 1996, *Providing Appropriate Education in Inclusive Settings: A Rural Case Study*. Washington, Office of Special Education and Rehabilitative Services (ED).
- Department of Education and Science, 2004, "Education for Persons with Special Educational Needs Act" (Documento número 30 de 2004), [en línea], disponible en: <http://www.oireachtas.ie/documents/bills28/acts/2004/A3004.pdf>, consulta: 22 de septiembre de 2009.
- European Council, 2000, *Presidency Conclusions. Lisbon European Council*. Lisbon, European Council
- Ferri, B. A. y D. J. Connor, 2005, "Tools of exclusion: Race, disability, and (re)segregated education", *Teachers College Record*, vol. 107, núm. 3, pp. 453-474.
- Fisher, D., V. Roach, y N. Frey, 2002, "Examining the general programmatic benefits of inclusive schools", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 6, núm. 1, pp. 63-78.
- Fitch, F., 2003, "Inclusion, exclusion, and ideology: Special education students' changing sense of self", *Urban Review*, vol. 35, núm. 3, pp. 233-52.
- Frazeur, A., E. Traub, L. Hutter-Pishgahi y G., Shelton, 2004, "Elements of successful inclusion for children with significant disabilities", *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 24, núm. 3, pp. 169-183.
- Gómez, J., A. Latorre, M. Sánchez y R. Flecha, 2006, *Metodología comunicativa crítica*, Barcelona, El Roure.
- Hess, R. S., A. M. Molina y E. B. Kozleski, 2006, "Until somebody hears me: Parent voice and advocacy in special educational decision making", *British Journal of Special Education*, vol. 33, núm. 3, pp. 148-157.
- Includ-ED Consortium, 2009, *Actions for Success in European Schools*, Bruselas, European Commission, Directory General for Research.
- Kivirauma, J., K. Klemela y R. Rinne, 2006, "Segregation, integration, inclusion. The ideology and reality in Finland", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 21, núm. 2, pp. 117-133.
- Klinger, J. K. et ál., 1998, "Outcomes for students with and without learning disabilities", *Learning Disabilities Research and Practice*, vol. 13, núm. 3, pp. 153-161.
- Koutrouba, K., K. Vamvakari y M. Steliou, 2006, "Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in cyprus", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 21, núm. 4, pp. 381-394.
- Lambe, J. y R. Bones, 2006, "Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 21, núm. 2, pp. 167- 186.
- Malmskong, S. y A. P. McDonnell, 1999, "Teacher-mediated facilitation on engagement by children with developmental delays in inclusive preschools", *Topic in Early Childhood Special Education*, vol. 19, pp. 203-216.
- McGregor, G. y R. T. Vogelsberg, 1998, *Inclusive Schooling Practices: Pedagogical and Research Foundations. A Synthesis of the Literature that informs best Practices about Inclusive Schooling*, Pittsburgh, Pennsylvania, Allegheny University of Health Sciences [Véase en internet: *Education Resources Information Center (ERIC)*, [en línea], disponible en: [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/15/64/dd.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/64/dd.pdf)
- Molina, S., 2007, "Los grupos interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad", tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- Mullis, I. V. S., M. O. Martin, A. M. Kennedy y P. Foy, 2006, *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*, Chestnut Hill, MA, Boston College.
- Myklebust, J. O., 2006, "Class placement and competence attainment among students with special educational needs", *British Journal of Special Education*, vol. 33, núm. 2, pp. 76-81.

Nakken, H. y S. J. Pijl, 2002, "Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 6, núm. 1, pp. 47-61.

Nilholm, C., 2006, "Special Education, Inclusion and Democracy", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 21, núm. 4, pp. 431-445.

Organización de las Naciones Unidas (ONU), 1990, *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño*, Nueva York, ONU.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), 1993, *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas*. Nueva York, ONU.

\_, 2007, *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World: Results from PISA 2006, No. 1*, OECD, [en línea], disponible en: <http://www.pisa.oecd.org/data/oecd/30/17/39703267.pdf>, consulta: 10 de agosto de 2009.

Porter, G. L., 1997, "Critical elements for Inclusive schools", en: S. J. Pijl, C. J. W. Meijer y S. Hegerty, eds., *Inclusive Education, a Global Agenda*, Londres, Routledge Publishing, pp. 68-81.

Radoman, V., V. Nano y A. Closs, 2006, "Prospects for inclusive education in european countries emerging from economic and other trauma: Serbia and Albania", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 21, núm. 2, pp. 151-166.

Rosenthal, R. y L. Jacobson, 1968, *Pygmalion in The Classroom: Teacher Expectations and The Pupil's Intellectual Development*, Nueva York, Holt, Rineheart y Winston.

Slavin, R. E. et ál., 1991, "Neverstreaming: Prevention and early intervention as alternatives to special education", *Journal of Learning Disabilities*, vol. 24, pp. 373-378.

\_, 1992, *Success for All: A Relentless Approach to Prevention and Early Intervention in Elementary Schools*. Arlington, Virginia, Educational Research Service.

Stainback, S. y W. Stainback, 1996, *Currículo Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for All Students*, Baltimore, Paul H. Brookes Pub.

Strogilos, V. e Y. Xanthacou, 2006, "Collaborative IEPs for the education of pupils with profound and multiple learning difficulties", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 21, núm. 3, pp. 339-349.

Turnbull, A. P. y H. R. Turnbull, 1997, *Families, Professional, and Exceptionality: A Special Partnership*, 3.ª ed., Upper Saddle River, New Jersey, Merrill.

Unesco, 1990, *Declaración mundial sobre educación para todos. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, Jomtien, Unesco.

\_, 1994, *Declaración de Salamanca. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*, Salamanca, Unesco.

\_, 2000, *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*, Dakar, Unesco.

\_, 2004, "The Right to Education for Persons with Disabilities: Towards Inclusion", *Unesco*, [en línea], disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001378/137873e.pdf>, consulta: 10 de agosto de 2009.

Vaughn, S., B. Elbaum y A. Gould, 2001, "The social functioning of students with learning disabilities: Implications for inclusion", *Exceptionality*, vol. 9, núms. 1 y 2, pp. 47-65.

Vaughn, S. y B. Elbaum, 1999, "A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities", *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 2, núm. 30, pp. 127-141.

Vislie, L., 2006, "Special education under the Modernity: From restricted liberty, through organized modernity, to extended liberty and a plurality of practices", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 21, núm. 4, pp. 395-414.

Wolery, M., 1994, "Designing inclusive environments for young children with special needs", en: Wolery y Wilbers, eds., *Research monograph of the*

*National Association for the Education of Young Children*, Washington, National Association for the Education of Young Children, vol. 6, pp. 97-118.

---

## Referencia

Molina Roldán, Silvia y Charlotte Holland, "Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 56, enero-abril, 2010, pp.31-43.

Original recibido: enero 2010

Aceptado: marzo 2010

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---

