

# LOS APOYOS FACILITADORES PARA LA INCLUSIÓN

Dr. Joan J. Muntaner  
Universitat de les Illes Balears  
joanjordi.muntaner@uib.es

## RESUMEN

La realización de buenas prácticas inclusivas en los centros y aulas ordinarias requieren de las aportaciones de los apoyos –tanto materiales como humanos-, que desempeñan un papel fundamental en el proceso de inclusión de todo el alumnado en las actividades, experiencias y situaciones planteadas en la escuela.

El objetivo de esta comunicación es profundizar en el análisis y conocimiento de estos apoyos como elementos claves para el desarrollo de buenas prácticas inclusivas y destacar su importante y necesaria participación en todo el proceso educativo dirigido al aprendizaje de todo el alumnado.

**PALABRAS CLAVES:** Apoyos – Prácticas inclusivas – Atención a la diversidad -  
Facilitadores

## 1. INTRODUCCIÓN

Aplicar estrategias metodológicas coherentes con la escuela inclusiva, que favorezcan la participación de todos los alumnos en las dinámicas generales del aula, requieren contar con apoyos y recursos tanto humanos como materiales. Sin embargo, contar con estos apoyos no implica mayor inclusión, es muy importante estar atentos a su organización para que dichos apoyos no mermen las posibilidades de interacción entre el alumnado.

El modelo de apoyo coherente con la escuela inclusiva, que contribuye al cambio y a la mejora del proceso educativo, tiene tres premisas fundamentales (Muntaner, 2009):

- a) Es un apoyo que se realiza desde el diálogo, la reflexión y la consecución de un clima positivo y de confianza de trabajo en común.
- b) Un apoyo que participa activamente en la cultura de la escuela, que no es un elemento cosmético ni periférico, sino que se implica en las actividades y ámbitos generales del centro.
- c) Los apoyos humanos no se presentan como especialistas o técnicos que disponen de soluciones únicas y mágicas para cualquier problema, sino como colaboradores que aportan conocimientos y experiencia para buscar soluciones alternativas para mejorar y adecuar las actuaciones docentes a la diversidad.

Adeguar la programación de aula a la diversidad es una tarea de todo el equipo educativo que incide sobre un grupo de alumnos. Implica un trabajo cooperativo entre los diferentes profesionales que llevan a cabo la acción educativa indispensable para dar una respuesta adecuada a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos del aula. El análisis y la reflexión sobre la práctica educativa nos permitirá identificar aquellos elementos que es necesario tener en cuenta a la hora de diversificar el proceso de enseñanza.

En un contexto, donde la diversidad del alumnado es cada vez mayor, el profesorado debe estar dispuesto a modificar sus planteamientos, actuaciones y materiales para favorecer y facilitar la participación de todos, incluso de los alumnos con mayores dificultades académicas. La enseñanza a grupos heterogéneos exige al profesorado pensar estratégicamente y trabajar cooperativamente para aumentar la motivación de sus alumnos, fomentando la confianza en sus posibilidades con el objetivo de mejorar los resultados de todos, para ello es muy importante contar con los apoyos necesarios, que participen y ayuden a la consecución del objetivo propuesto.

## 2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO REFERENTE

Los sistemas educativos están sujetos a una doble y contradictoria exigencia: por una parte, han de ofrecer una educación común para todo el alumnado, su objetivo es evitar la exclusión, la segregación y la discriminación de cualquier alumno; por otra parte, y a su vez, han de reconocer y responder de manera ajustada a las características individuales de cada alumno para favorecer y facilitar su aprendizaje.

La educación inclusiva cumple con estas exigencias y se caracteriza por tres principios claves:

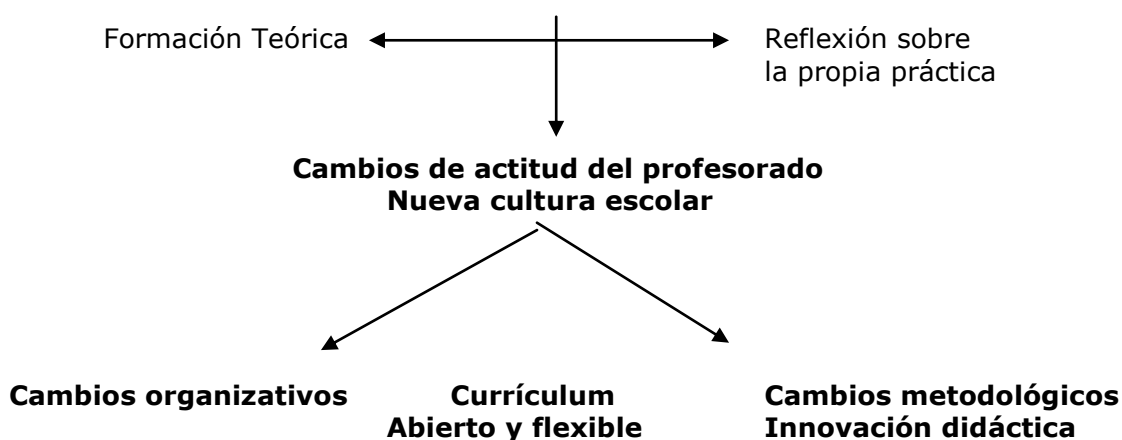
- La aceptación y el respeto por la diversidad, que se traduce en la no categorización de los alumnos bajo ningún criterio.
- El planteamiento de diseños y actividades flexibles y abiertas que permiten la participación, el aprendizaje y la satisfacción de todos los alumnos.

- La utilización en todos los casos de agrupamientos heterogéneos, que reflejan la realidad diversa de los centros y del alumnado. Acabando definitivamente con la búsqueda de la falacia de la homogeneidad y uniformidad de los grupos.

La aplicación de estos principios representa un cambio significativo en la propuesta pedagógica que se ofrece a todo el alumnado del centro, incluidos todos aquellos en situación de vulnerabilidad, con la intención de desarrollar un proceso de mejora e innovación que comprometa al conjunto de la comunidad escolar y contribuya a una educación de calidad para todo el alumnado.

El modelo educativo inclusivo surge en la práctica docente a partir de dos premisas: por una parte, la fundamentación y formación teórica que se sustenta tanto en la concepción de los derechos humanos por la que todos los ciudadanos tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones en igualdad de condiciones. Como en las investigaciones pedagógicas y didácticas, que apuntan con la necesidad de planteamientos educativos más flexibles, que atiendan realmente a la diversidad, desde perspectivas surgidas desde la equidad y la calidad. Una pedagogía rica, estimulante, con variedad de métodos, materiales, flexible, que tome no solo en consideración la variedad, tolerándola, sino que la entienda y la valore como un desafío al que responder, como un recurso valioso (Escudero y Martínez, 2011; 93).

Desde esta perspectiva podemos destacar las variables precisas que nos permitirán la implantación y el desarrollo de un modelo educativo basado inclusivo en nuestras escuelas y que podemos mostrar gráficamente en el esquema siguiente (Muntaner, 2012):



Estas premisas se concretan, pues, en cuatro actuaciones claves que son además progresivas:

- Un cambio en la actitud del profesorado, que se refiere al compromiso por la inclusión y la aceptación real de todo el alumnado. Este cambio de las actitudes provoca una nueva cultura escolar basada en los valores de la inclusión, que nos apunta Booth (2006): equidad, participación, comunidad, respeto por la diversidad, honradez, derechos, sostenibilidad y libertad. Pues cada escuela debe definir sus valores, esta tarea requiere diálogo, reflexión, debate y consenso. Los valores guían las acciones y las prácticas educativas. Los valores son la base de todas las actuaciones y planes de acción –apunta Booth (2006)- de todas las prácticas en las escuelas y de todas las políticas que modelan las prácticas.

- El currículum inclusivo debe lograr los objetivos marcados con todos los alumnos, por ello debe cumplir una serie de características importantes, ha de ser flexible y abierto, pero a la vez riguroso y significativo para cumplir adecuadamente con sus funciones. Sin olvidar, como escribe García Llamas (2008), se propone un currículum común y único en la etapa obligatoria de la enseñanza como garantía de la igualdad de oportunidades, al cual deben acceder todos los alumnos.
- Aplicación de un nuevo modelo organizativo, que permita implantar un currículum inclusivo, que posibilite la participación activa de la comunidad, la realización de agrupamientos heterogéneos del alumnado y una organización de los apoyos distinta a la dominante, pero coherente con el planteamiento inclusivo. (Muntaner, 2009)
- Implantación de metodologías didácticas basadas en la globalización y la interdisciplinariedad que faciliten y favorezcan la participación de todo el alumnado y la diversificación del proceso educativo para que pueda adaptarse a las características y cualidades de todos los alumnos en la búsqueda del éxito escolar, como nos señala Arreaza (2009; 1)): es en el uso de las metodologías donde se libra el verdadero combate de la inclusión.

### 3. LAS CLAVES DE LA PRÁCTICA INCLUSIVA

Los cambios y las innovaciones en educación pasan por tres fases: la iniciación, la implementación y la consolidación, para alcanzar esta última fase se requiere una situación de choque entre los procedimientos y estrategias tradicionales y las nuevas formas de entender y realizar las prácticas educativas, que acaban imponiéndose por la determinación y la convicción de los profesionales que las aplican.

La educación inclusiva, al igual que cualquier otro modelo educativo, tiene en los valores y las creencias los fundamentos que la sostienen y se explican por una teoría, es decir por unos referentes que justifican las decisiones y las prácticas realizadas. Conocer cuales son estos referentes, que determinan la perspectiva de análisis e interpretación de la realidad educativa actual nos proporcionan los fundamentos científicos y reales de nuestra propuesta.

De manera general, podemos señalar que existen dos posturas antagónicas de tratar la diversidad existente en cualquier grupo humano y que se reflejan en la realidad de nuestro alumnado de los centros escolares actuales. Por una parte, los principios, valores y creencias que se fundamentan en la lógica de la homogeneidad: desde la categorización de las diferencias busca composiciones uniformes, lo cual nos lleva a distinguir entre alumnos normales y alumnos diversos, que podemos calificar como n.e.e., nese, inmigrantes, etc. La aplicación de esta perspectiva nos conduce a un modelo de escuela selectiva, que pretende reducir la diversidad a partir de programas específicos dirigidos a colectivos concretos, que nos llevan a la segregación y discriminación, con la excusa de que con ello se beneficia a los miembros de estos colectivos.

Frente a esta opción se encuentra la lógica de la heterogeneidad: desde el reconocimiento y la aceptación de la diversidad de todas las personas, no pretende igualarlas ni cambiar sus características, sino que fija su atención y su preocupación en modificar el contexto y en desarrollar estrategias, que respondan adecuadamente a esta diversidad. Puesto que todos los alumnos son diversos y debemos potenciar el aprendizaje de todos desde la pertenencia al grupo y el respeto a sus características. Esta posición nos conduce a un modelo de escuela inclusiva, que se caracteriza por atender a todos los alumnos y por responder a la diversidad real y natural de todo grupo humano.

Entre estas dos posiciones se ha creado una falsa postura intermedia, que nosotros llamamos de "Camuflaje" (Muntaner, 2013), la cual participa de los principios de la lógica de la heterogeneidad, pero la fuerza de la tradición, las dudas, la falta de convicción, la presión de las antiguas ideas y valores nos llevan a prácticas discriminatorias, selectivas y categorizadoras que se disfrazan con posiciones y planteamientos inclusivos. Estas experiencias son las que impiden una verdadera consolidación de las prácticas inclusivas en nuestros centros y aulas ordinarias, puesto que al no ser tales, impiden el desarrollo progresivo de verdaderas prácticas inclusivas, que luchan contra la exclusión en la educación.

La consolidación de las prácticas inclusivas pasa ineludiblemente por determinar y realizar iniciativas y experiencias positivas de la inclusión, las cuales podemos señalar si cumplen cinco indicadores básicos:

- a) Entender la diversidad como un hecho natural entre las personas de cualquier grupo, por este motivo no podemos categorizarlos. Hacer categorías entre el alumnado es añadir una variable de valor, donde unos ganan y otros pierden. La práctica inclusiva acepta la realidad y las características de todos sus alumnos, sin categorías ni valoraciones.
- b) El reconocimiento explícito de que la diversidad no puede ser eliminada nos conduce a plantear el objetivo de nuestra actuación no en la persona y sus características, sino en las condiciones y oportunidades que les ofrecemos. Nuestra actuación tiene como objetivo modificar el entorno para que todos puedan aprender al máximo de sus posibilidades, valorando sus aprendizajes, que trabajamos desde la aceptación incondicional de las capacidades de todos los alumnos.
- c) Las prácticas inclusivas se fundamentan y aplican los agrupamientos heterogéneos, donde se refleja la diversidad real presente en todos los grupos y la incorporación natural de los apoyos precisos para garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos sin excepciones.
- d) Las prácticas inclusivas cumplen tres condiciones claves: la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos en todas las propuestas que se hacen en el aula y en la escuela.
- e) Las aportaciones de los apoyos, tanto materiales como humanos, que desarrollan una función fundamental para la realización del proceso de inclusión en las aulas y centros educativos. Sin la utilización inclusiva de los apoyos no podemos implementar procesos inclusivos.

La realización de prácticas inclusivas en la realidad de nuestras aulas pasa necesariamente por la convicción de toda la comunidad educativa, con especial atención del profesorado, puesto que ellos son la pieza angular en todo este proceso, que debe ampliarse también con la participación e implicación de toda la comunidad educativa: familias, administración, personal no docente y el conjunto de la sociedad.

En estos años hemos conocido una variedad y cantidad de experiencias, donde se han implementado con éxito prácticas inclusivas y conocemos múltiples centros escolares que han iniciado su proceso hacia la educación inclusiva. Sin embargo, todos coincidimos en señalar que necesitamos un nuevo impulso, como indica Ainscow (2004) que nos permita determinar qué debe hacerse para consolidar el progreso que se ha realizado hasta la fecha y continuar en el desarrollo del complejo proceso de la educación inclusiva. La consolidación de este modelo educativo requiere la generalización de buenas prácticas.

El término "buenas prácticas" no es fácil de definir, pues no existe unanimidad en su concepción, sin embargo sabemos que tiene su origen en el mundo empresarial y hace referencia a algo que funciona y que ha obtenido los resultados esperados.

La Unesco en el marco de su programa MOST (Management of Social transformations) (Santiso, 2002), ha especificado cuáles son los atributos de una buena práctica educativa y los rasgos que la caracterizan. En términos generales, las buenas prácticas han de ser:

- Innovadoras, desarrollan soluciones nuevas o creativas.
- Efectivas, demuestran un impacto positivo y tangible sobre la mejora.
- Sostenibles, por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales, pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos
- Replicables, sirven como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares.

Trabajar con buenas prácticas, nos señala Escudero (2009) pretende identificar, diseminar y compartir conocimientos y experiencias exitosas y contrastadas en el logro de objetivos, que en el caso de las prácticas inclusivas vendría determinado por un doble aspecto:

- a) Aplicar prácticas de tercera generación (Wehmeyer, 2009; 59) donde la inclusión de primera generación era de naturaleza aditiva. Esto es, recursos y alumnos se añaden al aula de educación general. Las prácticas de segunda generación se centraban en mejorar la práctica en el aula de la educación general. La tercera generación de prácticas de inclusión pone el énfasis en la calidad del programa educativo que se aplica. Nada de la primera o segunda generación de inclusión es obsoleto ni poco importante, sino que fijamos la atención en asegurar programas de alta calidad educativa para todos los alumnos, donde nos preocupa alcanzar altas cotas de éxito y de participación de todos en el aula de educación general.
- b) Los objetivos a lograr nos señala Ainscow (2004) vienen determinados por la identificación y la superación de las barreras a la participación y al aprendizaje de todos los alumnos, que se refleja en las evidencias, que muestran si los alumnos –particularmente aquellos en riesgo de marginación o exclusión- realmente han participado en todas las actividades y experiencias planteadas en el aula general y, como resultado, si han aprendido.

El desarrollo de buenas prácticas en educación requiere la implicación y el compromiso del profesorado, Escudero (2009; 128) lo expone: “es improbable pensar en buenas prácticas docentes donde no haya existido una preparación pertinente (en valores, creencias, concepciones, metodologías, etc) donde no se haya podido acceder a buenos materiales y experiencias de otros, o donde no haya sido posible constituir equipos docentes”.

Paralelamente, el profesorado atesora una gran experiencia, que debe aprender a utilizar, como señala Ainscow (2005): las escuelas saben más de lo que utilizan y el punto de partida lógico para el desarrollo empieza, por lo tanto, por un detallado análisis de las prácticas existentes. Esto permite identificar y compartir buenas prácticas.

Las buenas prácticas inclusivas serán, pues, aquellas que proporcionan programas de alta calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones, y se centran en la presencia, participación y logros de todos los alumnos. La intención de determinar estas buenas prácticas es ayudarnos a identificar los factores que influyen directamente en promocionar avances inclusivos en el sistema educativo, entre los que se cuentan sin ninguna duda la calidad y utilización de los apoyos.

#### 4. LOS APOYOS EN LA ESCUELA INCLUSIVA.

La escuela inclusiva para alcanzar su objetivo principal y básico de ser una escuela en la que todos los alumnos, sin excepción alguna, estén presentes, participen y progresen de la propuesta educativa de cada momento requiere de apoyos, que son necesarios en todas las experiencias y actividades y están disponibles para cualquier alumno.

El término y el planteamiento de los apoyos aparece por primera vez en la definición de Retraso mental propuesta por la AAMR en 1992; sin embargo, vamos a introducir el término con la definición publicada en 1997, pues nos parece más completo y comprensible: "Los apoyos son todos aquellos recursos y estrategias que promueven los intereses y las metas de las personas, con y sin discapacidad, que les posibilitan el acceso a recursos, información y relaciones propias en los ambientes de trabajo y vivienda integrados; y que posibilitan un incremento de la independencia-dependencia, productividad, integración comunitaria y satisfacción personal" (AAMR, 1997; 127). Además podemos aportar la definición de apoyos publicada en castellano en 2012<sup>1</sup>: "Los apoyos son estrategias y recursos que pretenden promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar de una persona para mejorar su funcionamiento intelectual" (AAIDD, 2012; 48).

El papel de los apoyos en este nuevo paradigma de la discapacidad, que aplicamos a la educación inclusiva cumplen dos funciones globales, las cuales requieren un equilibrio entre ambas, como apunta AAIDD (2012; 170):

- Los apoyos nos indican, por una parte, la discrepancia entre lo que la persona no es capaz de hacer en diferentes entornos y actividades y qué cambios o contribuciones hacen posible su participación.
- Por otra parte, los apoyos se centran en mejorar los resultados personales a través de la mejora del funcionamiento humano.

Los apoyos se sitúan para su aplicación entre las capacidades del individuo y las exigencias del entorno, donde debe participar y funcionar cada persona, por ello debemos planificar y alinear cuidadosamente tanto las prioridades personales como las áreas de necesidad. El mejor ejemplo de que son los apoyos, lo encontramos en las gafas: que se gradúan para cada persona y se sitúan entre la capacidad visual de ésta y las exigencias del entorno, su participación permite a esta persona hacer mejor y más cómodamente cosas que podría hacer sin las gafas; pero, además, le permiten hacer cosas que sin ellas no podría hacer. Este es el espíritu y el servicio de los apoyos presentes y útiles para cualquier persona, tanto con como sin discapacidad.

La aplicación de este modelo de apoyo en el sistema educativo rompe con la tradición y la visión sesgada y discriminatoria del modelo asistencial de apoyos, que se fundamentaba en la categorización de los alumnos, que se nutría del paradigma deficitario y que limita la aparición de los apoyos como recurso extra disponible para grupos diferenciados y estigmatizados, los cuales con su aplicación debían segregarse al no poder participar de las situaciones y de las experiencias ordinarias.

La propuesta actual plantea unos apoyos disponibles en el centro y en el aula para cualquier alumno, que han de permitir alcanzar una equidad y una igualdad de

---

<sup>1</sup> La Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) publica cada cierto tiempo, desde 1876, una revisión de la definición y consecuencias del retraso mental. En 2010 publicó una nueva propuesta, donde plantea un cambio en la denominación del retraso mental, que pasa a denominarse Discapacidad Intelectual, en consecuencia modifica también el nombre de la Asociación, que pasa a denominarse Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD), que encontramos en castellano publicada en 2012, que será la utilizada en este trabajo.

oportunidades para todos los alumnos sin discriminación, puesto que los apoyos son ayudas, estrategias y/o recursos imprescindibles para algunos, pero positivos y utilizables por cualquiera. Partimos de la idea de que una característica de las aulas que, con más eficacia estimulan la participación de los alumnos, es la forma de utilizar los recursos disponibles, principalmente los humanos, para ofrecer apoyos al aprendizaje. Así, el apoyo deja de ser individual y compensatorio por abrirse a una dimensión colaborativa e institucional: colaboración como estrategia básica de actuación y con una visión global del centro como foco del trabajo. El modelo de apoyo se plantea como una intervención educativa que tiene en el currículum el referente, que se sustenta en el trabajo cooperativo de todo el equipo docente del centro, incluidos los servicios de apoyo. El objetivo es buscar estrategias de intervención que procuren que todos los miembros de un grupo-clase participen efectivamente en las actividades propuestas por el profesor (Muntaner, 2009; 32-33).

Este modelo de apoyo, que rompe definitivamente con las propuestas terapéuticas para potenciar y promover propuestas educativas inclusivas, que se caracteriza por la aplicación de los aspectos siguientes (Muntaner, 2002):

1. Generalizado a la escuela. No es un apoyo pensado ni planteado a nivel individual, provocado porque tengamos matriculados en el centro ciertos alumnos con unas características o procedencias determinadas. Se trata de un apoyo pensado como un recurso para el centro en su conjunto con el objetivo de facilitar y potenciar la adaptación del currículum a las demandas y las necesidades concretas de cada situación de aprendizaje.

2. Contextual y didáctico. Las necesidades educativas, que presentan todos los alumnos, tienen una respuesta en la actuación contextual del centro, que ha de disponer de una oferta abierta y flexible para atender adecuadamente la diversidad de demandas que se manifiestan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La respuesta a las dificultades de aprendizaje que se puedan presentar no es individual o terapéutica, sino didáctica; es decir, no se trata de compensar las posibles debilidades o déficit de los alumnos, sino de buscar alternativas educativas que permitan aprender a estos alumnos, no desde la categorización negativa de la diferencia, sino desde lo común y lo ordinario.

3. Basado en la reflexión y el trabajo conjunto. Este modelo de apoyo necesita, para su aplicación, introducir dos variaciones interdependientes y mutuamente relacionadas, en la dinámica general de cada centro: las decisiones didácticas se toman después del análisis y de la reflexión conjunta de cada situación concreta: analizando todas las circunstancias, recursos y alternativas que le puedan afectar. Eso obliga a plantear un trabajo conjunto entre los profesores implicados que se fundamenta en la cooperación y la colaboración de todo el equipo docente.

4. Consensuado y compartido por el claustro. Un modelo de apoyo global, no individual ni puntual para algunos casos excepcionales o extremos, precisa de un consenso del claustro de la escuela para su aplicación práctica. Consenso que hace referencia tanto a la necesidad de realizar un cambio en las actitudes del conjunto de los maestros, como a la necesidad de compartir la decisión de comenzar a aplicar cambios y modificaciones en la actuación didáctica desarrollada en las escuelas. Este consenso basado en compartir las dificultades, problemas, dudas y/o satisfacciones, alegrías y mejoras está promovido por la implicación decidida del equipo directivo como un motor y avalador del consenso.

5. Novedades organizativas. La aplicación práctica de este modelo de apoyo exige alteraciones en la organización general del centro, que pasa de concebir la



escuela como una suma de departamentos estancos y cerrados, a potenciar y posibilitar la coordinación y la cooperación entre los profesores del centro, ya sea entre los tutores de un mismo ciclo, entre el tutor y el especialista o entre cualquiera de estos profesores y el profesor de apoyo.

La organización del centro ha de contemplar la necesidad de establecer en los horarios generales, la disponibilidad tanto de tiempo como de espacio para realizar las reuniones entre los tutores y los profesores de apoyo, que permitirá planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y reflexionar sobre su propia práctica. Se hace imprescindible que estas reuniones se contemplen tanto en el organigrama general del centro como en los horarios particulares de cada profesor. La flexibilidad didáctica y metodológica impone cambios y novedades en la organización, no como sinónimo de desorden, sino al contrario como sinónimo de aprovechar al máximo todos los recursos disponibles con el fin de facilitar y posibilitar el aprendizaje de todos nuestros alumnos.

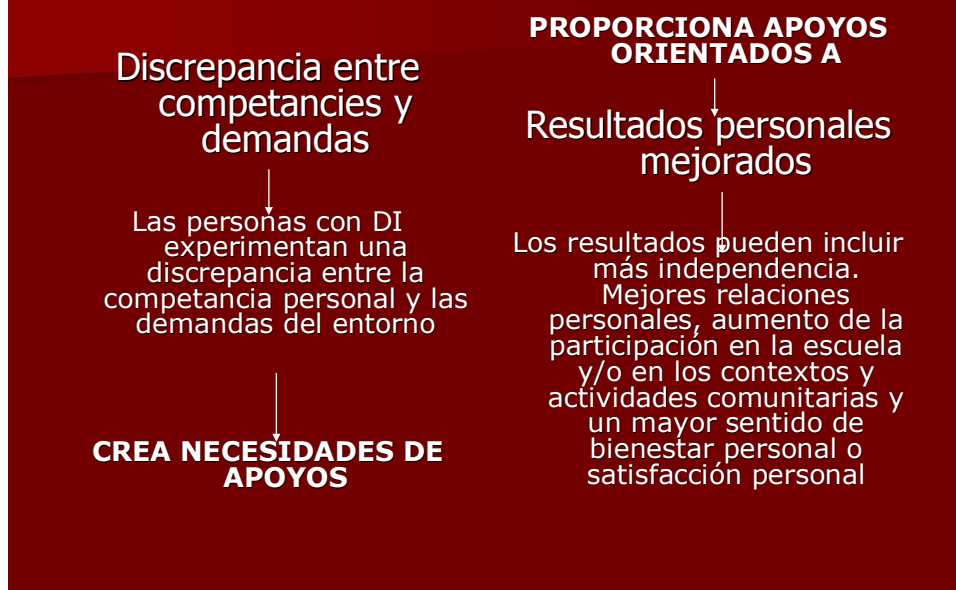
6. Carácter preventivo. El apoyo tiene una función preventiva de las dificultades de aprendizaje, porque no se actúa sólo para paliar las dificultades presentes y actuales en los alumnos, sino que posibilita una diversificación curricular y una actuación didáctica centrada en adaptar los procesos de aprendizaje a las necesidades educativas de los alumnos para evitar que aparezcan las dificultades de aprendizaje, porque proponemos una actuación docente basada en las capacidades y las competencias, no centrada en los déficits, problemas o dificultades. El objetivo es potenciar un aprendizaje de calidad y eficaz para todos los alumnos, sin excepciones.

Las implicaciones y propuestas del paradigma de los apoyos, aplicado tanto a la vida en general de las personas con discapacidad como en el modelo de escuela inclusiva, donde trabajamos, para que todos los alumnos puedan participar y aprender en igualdad de condiciones son las cuatro siguientes:

1. Las necesidades de apoyo que resultan de la discrepancia persona-entorno ha de fijarse con la previsión adecuada de apoyos nunca con el objetivo de convertir en normal a esta persona.
2. La mejora en el funcionamiento humano dependerá del grado en que estos apoyos se fundamentan en una planificación y aplicación seria.
3. El centro de atención de los servicios de apoyo a las personas con discapacidad cambia, pasando a comprender a las personas por el tipo e intensidad de los apoyos en lugar de por sus déficits.
4. Plantearemos una perspectiva centrada en reducir la discrepancia entre las competencias y las capacidades de la persona con las exigencias del entorno donde vive, para identificar los sistemas de apoyo necesarios para mejorar el funcionamiento y los resultados personales.

Concluimos este apartado con la propuesta del modelo de apoyo que la AAIDD (2012; 171) nos propone (esquema 4), como esquema general aplicable a cualquier situación general y que nos sirve como resumen final para interpretar este nuevo paradigma y forma de entender los apoyos en el marco de la escuela y la sociedad inclusiva:

# El modelo de Apoyos



(Esquema 2)

## 5. ALGUNAS PAUTAS PARA PODER CONTINUAR

Este artículo es una propuesta de reflexión para promocionar la práctica inclusiva entre el profesorado en los centros escolares, desde el cambio de actitudes hacia posturas más abiertas y flexibles de aceptación y respeto por la diversidad, fomentando las prácticas basadas en la equidad y la eliminación absoluta de la exclusión y la discriminación. Pero este proceso es complejo y de largo recorrido en el tiempo, por lo cual hasta ahora sólo hemos realizado una aproximación, que el lector debe y puede continuar a partir de algunas pautas y reflexiones finales, que apuntamos como conclusión.

- a) La inclusión no es sólo una cuestión de carácter organizativo, curricular o metodológico, es una manera distinta de entender y practicar la educación.
- b) En este modelo todos los alumnos se sienten valorados, el bienestar y la satisfacción de todos los miembros de la comunidad es condición indispensable para construir una escuela del éxito.
- c) La cultura inclusiva no entiende de categorías de alumnos, las etiquetas no mejoran ni aportan elementos importantes ni facilitan nuestro trabajo docente, sólo sirven para clasificar y discriminar a algunos alumnos por sus características.
- d) Es necesario abrir la escuela a la comunidad para impulsar las relaciones de apoyo mutuo.
- e) Trabajamos para abrir la escuela, donde todos tienen cosas que enseñar al resto, ya sean padres, maestros, alumnos o instituciones. Todos los recursos son válidos y debemos aprovecharlos.
- f) Sabemos que no se puede ser totalmente inclusivo, pero somos conscientes de que SI es posible iniciar y desarrollar un proceso de cambio y mejora del centro escolar, que nos lleva a ser cada vez más inclusivos.

Este es nuestro planteamiento y nuestro reto para no desfallecer y continuar el trabajo iniciado para conseguir una escuela mejor, una escuela de éxito para todos.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- AAIDD (2012): Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo. Undécima edición. Alianza. Madrid.
- AAMR (1997): Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo. Alianza. Madrid
- Ainscow, M. (2004): El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? Documento preparado para la Revista Journal of Educational Change.
- Ainscow, M. (2005): El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Comunicación de apertura de Congreso sobre efectividad y Mejora Escolar. Barcelona.
- Arreaza, F. (2009): Inclusión y competencias básicas. En: *Actas I Congreso Nacional de buenas prácticas de educación, diversidad y empleo*. Murcia.
- Booth, T. (2006): Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de inclusión en acciones. En M:A: Verdugo y B. Jordan de Urríes (Coords.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar VI Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad* (pp 211-218). Amarú. Salamanca.
- Escudero, J.M. (2009): Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 13, nº 3. Págs.: 108-141.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011): "Educación inclusiva y cambio escolar". *Revista Iberoamericana de educación*, nº 55. Págs.: 85-105
- García Llamas, J.L. (2008): "Aulas inclusivas". *Bordón*, 60 (4). Págs.: 89-105
- Muntaner, Joan Jordi (2002): "Un modelo de apoyo para una escuela de la diversidad". En: Marchena y Martín: *De la integración a una educación para todos*. CEPE. Madrid. Págs: 17 a 38.
- Muntaner, Joan Jordi (2012): Quines causes dificulten o impedeixen el desenvolupament d'una vertadera escolal inclusiva?. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciencies de l'Educació*. Desembre 2012. Págs: 109-114
- Muntaner, Joan Jordi, (2013): Caminando hacia la educación inclusiva. I Congreso Internacional sobre intervención social y educativa en grupos vulnerables. Almeria. Diciembre 2013.
- Muntaner, Joan Jordi (2009): *Escuela y discapacidad intelectual*. Eduforma. Sevilla.
- Santiso, C. (2002): Education for democratic governance: review of learning programmes. Unesco. Org. Social Sciences.
- Wehmeyer, M.L. (2009): Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, nº 349, págs.: 45 – 67

Palma de Mallorca, Enero 2014