

Estudio comparativo de actuaciones educativas con alumnado que enfrenta barreras a la presencia, aprendizaje y participación en el País Vasco y Rusia.

Tesis doctoral

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

Programa de doctorado en Psicodidáctica: psicología de la Educación y didácticas específicas,

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).

Directoras:

Maria Teresa Vizcarra Morales

Ana Luisa López Vélez

Inna Tsvintarnaia

2021

Agradecimientos

En esta parte, quisiera agradecer a esas personas y esas circunstancias de vida que me llevaron a escribir mi tesis doctoral. Estoy muy agradecida a mis profesores y profesoras de la Universidad Pedagógica Herzen en San Petersburgo, quienes me enseñaron cómo trabajar con información, analizarla, cuestionarla y verificarla. Fue la primera experiencia positiva en mi vida en el ámbito de la educación, ya que no tuve suerte con la escuela y por ello, fue muy importante para mí.

Mi profesora de Psicología del curso práctico de cuatro años también jugó un papel importante: me enseñó que toda niña y todo niño necesita el respeto por sus necesidades y que el papel de cualquier persona educadora es ayudarles a alcanzar su máximo potencial

Estoy agradecida a mis estudiantes, pasados y presentes, a quienes he enseñado. Casi la mayoría absoluta me llegó completamente decepcionada con la escuela, con la actitud del profesorado, con muy baja autoestima y una total falta de fe en sí mismos. Me permitieron ver todas las imperfecciones del sistema educativo y me llenaron de ganas por ser parte de los cambios.

Una experiencia absolutamente inolvidable fue mi formación en el Máster en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas. Aprendí muchas cosas nuevas por mí misma, pero lo más importante es que fue allí donde me animé con la idea de trabajar la inclusión, como en mis sueños por conseguir una sociedad justa, donde cada persona es valiosa y me di cuenta de que se podría intentar hacer este mundo un poco mejor con mi propio esfuerzo. Además, recibí mucho apoyo de diferentes profesores y profesoras durante mis estudios, porque era muy difícil para mí realizar los estudios en otro idioma, en un sistema de enseñanza muy diferente, con una cultura diferente, por lo que no hubiera podido hacerlo si no me hubieran ayudado.

Mis directoras, María Teresa Vizcarra Morales y Ana Luisa López Vélez, han jugado y están jugando un papel muy importante en este proceso. Me apoyaron desde el principio, me inspiraron, despejaron mis dudas, me explicaron cosas que eran difíciles para mí. Como no había vivido antes en España, utilizaron sus contactos personales para

llevar a cabo la parte práctica de la tesis. Esto fue muy valioso para mí, tanto desde el punto de vista metodológico como psicológico; es difícil sobreestimar la importancia del apoyo psicológico en todas las etapas del trabajo.

Además, me gustaría expresar mi agradecimiento a todas las personas que me concedieron entrevistas tanto en España como en Rusia. Fue genial aprender de primera mano y sentir tantas cosas que previamente desconocía. Entre las personas con quien realicé las entrevistas había tanto profesionales como familias, y por eso fue especialmente interesante.

Y para finalizar, también me gustaría decir algunas palabras de agradecimiento a mis personas cercanas: a mi hijo, a mi pareja, a mis padres, a otros miembros de mi familia, y a mis amigas que siempre me apoyan, que están preocupadas por mí, que creen en mí y en que soy capaz de afrontar esta difícil tarea.

Indice

Indice

Agradecimientos	3
Indice	7
1.-Introducción general de la tesis	15
2.-Marco teórico.....	21
2.1.- El concepto de la educación inclusiva.....	21
2.1.1.- El modelo médico y el modelo social de discapacidad.....	21
2.1.2.-Inclusión e integración	24
2.1.3.- La evolución histórica del concepto de educación inclusiva.....	28
2.1.4.-Barreras para el aprendizaje y la participación.....	33
2.1.5.- La evaluación como barrera para el aprendizaje, la evaluación inclusiva	38
2.1.6.- El concepto de apoyo educativo, organización del apoyo y red de apoyo.....	42
2.1.7.-Rol del profesorado en la educación inclusiva, coordinación con profesionales de apoyo y formación del profesorado.....	48
2.2.- La educación inclusiva en el sistema educativo del País Vasco	54
2.2.1.- La legislación y los planes educativos en el Estado Español en general y en la Comunidad Autónoma Vasca en particular	54
2.2.2.- Componentes de la educación inclusiva.....	63
2.2.3.-Prácticas inclusivas desplegadas en los centros educativos.....	65
2.2.3.1.- Accesibilidad física y cognitiva.....	65
2.2.3.2.-Diseño universal para el aprendizaje.....	69
2.2.3.3.-Comunidades de aprendizaje.....	72
2.2.3.4.-Estrategias para la aceleración de aprendizaje. Necesidad de equilibrio entre adaptación del currículo y aceleración de aprendizaje	77
2.2.3.5.-Estrategias que fomentan la interacción en el aula	80
2.2.3.5.1.-Organizaciones cooperativas en el aula.....	82
2.2.3.5.2.-Trabajo por proyectos.....	83
2.2.3.5.3.-Organización por contextos o rincones de aprendizaje.....	84
2.2.3.5.4.-Grupos interactivos y tertulias dialógicas	85
2.2.3.5.5.-Desdoblamientos.....	85
2.2.3.5.6.- El alumno tutor y las organizaciones de apoyo entre iguales.	86
2.2.3.5.7.- Utilización de TICs.....	88
2.3.- La educación inclusiva en el sistema educativo de Rusia.....	91
2.3.1. El sistema educativo en Rusia	91

2.3.1.1.- Educación General Primaria	91
2.3.1.2.- Educación General Básica	93
2.3.1.3.- Educación Secundaria General	95
2.3.1.4.- Educación en el hogar	97
2.3.1.5.- Educación familiar	97
2.3.2.- La legislación educativa y el concepto de las necesidades educativas especiales en Rusia	98
2.3.2.1.- La legislación y los planes de educación inclusiva en Rusia	99
2.3.2.2.- El concepto de necesidades educativas especiales en Rusia	101
2.3.2.3.- Comisión psicopedagógica	103
2.3.2.4.- Desafíos en el desarrollo de la educación inclusiva en el sistema educativo en Rusia	106
2.3.3.- Los modelos educativos para el alumnado con NEE	111
2.3.3.1.- Modelo diferenciado (modelo de Educación Especial).....	111
2.3.3.2.- Modelo integrativo	112
2.3.3.2.1.- Clases especiales en las escuelas ordinarias	112
2.3.3.2.2.- Clases de recursos	113
2.3.3.2.3.- Clases ordinarias	116
2.3.4.- Programas adaptativos basados en el Estándar Educativo Unificado para el alumnado con NEE.....	117
2.3.4.1 Estándar Educativo para el alumnado con NEE en diferentes etapas de la Educación General	118
2.3.4.2.- Los programas adaptativos para las personas con discapacidad intelectual	123
2.3.5.- Estándares Sanitarios para el alumnado con NEE en la Federación Rusa	124
2.3.6.- El papel de tutor/tutora y asistente en el sistema educativo ruso	126
2.3.7.- Estrategias metodológicas desplegadas en los centros educativos en Rusia	130
2.3.7.1.- Actuaciones metodológicas	130
2.3.7.2. Los apoyos educativos	138
2.3.7.3.- Cultura de colaboración en el centro y redes colaborativas entre las instituciones	140
2.3.7.3.1.- Cultura de colaboración en el centro	140
2.3.7.3.2.- Las redes colaborativas entre instituciones.....	146
2.3.7.4.- El sistema de evaluación	149
2.3.7.5.- Recursos materiales para responder a la diversidad	153
2.3.7.5.1.- Accesibilidad.....	153

2.3.7.5.2.- Utilización de TICs.....	155
2.3.8.- Desafíos y perspectivas para el desarrollo de la educación inclusiva, la necesidad de reestructurar el sistema educativo	157
2.3.8.1 Desafíos y perspectivas.....	157
2.3.8.2.- La necesidad de reestructurar el sistema educativo	160
3.-Objetivos y preguntas de la investigación	165
3.1.- Preguntas de la investigación	165
3.2.-Objetivos de la investigación	166
4.-Método de la investigación	169
4.1.-Diseño.....	169
4.2.- Participantes.....	176
4.2.1. Participantes en el País Vasco	176
4.2.2.- Participantes en Rusia	178
4.3.-Instrumentos	179
4.4.-Procedimiento en el desarrollo de la investigación.....	182
4.4.1. Categorización de la información: el sistema categorial	184
4.4.2 Codificación de la información.....	188
4.5.- Cuestionamientos éticos y validez y generalización: veracidad de la investigación.....	189
5.-Resultados	195
5.1.- El caso de País Vasco	195
5.1.1.-Panorámica del proceso hasta llegar a una escuela inclusiva	195
5.1.2.-Tipos de NEE (NEAE, según la última normativa).....	197
5.1.3.-Las estrategias de inclusión desplegadas en los centros.....	200
5.1.3.1.-Tipos de aulas según las necesidades.....	201
5.1.3.2.- Actuaciones metodológicas desplegadas en las aulas, diversificación metodológica	205
5.1.3.3.-Los apoyos educativos	214
5.1.3.3.1.-Las adaptaciones curriculares	214
5.1.3.3.2.-Ayuda al alumnado.....	217
5.1.4.-Sistema de evaluación.....	223
5.1.4.1.- Recursos materiales del centro para responder a la diversidad	225
5.1.5.-Colaboración y cooperación entre personas e instituciones.....	228
5.1.5.1. Colaboración y cooperación entre docentes y profesionales propios del centro y externos al centro.	228
5.1.5.2.- Colaboración, comunicación e implicación de las familias	231

5.1.5.3.-Redes de colaboración (entre las instituciones)	234
5.1.5.4. Formación del profesorado y sus condiciones laborales	240
5.1.6.-Fortalezas y debilidades en el sistema educativo vasco.....	242
5.2.- El caso del sistema educativo de la Federación Rusa.....	247
5.2.1. El concepto de inclusión en el sistema educativo ruso	248
5.2.2. La NEE en Rusia	251
5.2.3.- Estrategias de inclusión desplegadas en los centros de Rusia	253
5.2.3.1. <i>Organización del proceso educativo en Rusia.</i>	254
5.2.3.2.- <i>Actuaciones metodológicas desplegadas en los centros educativos de Rusia</i>	259
5.2.3.2.1.-Trabajo en grupos	259
5.2.3.2.2. Trabajo por proyectos	261
5.2.3.2.3.- Organización del espacio y del tiempo.....	262
5.2.3.2.4.-Tecnologías de la Información y Comunicación	265
5.2.3.2.5.- Estimulación activa del alumnado	267
5.2.3.2.6.- Organización de un enfoque personalizado.....	268
5.2.3.2.7.- Tutoría en el contexto de la Federación Rusa	274
5.2.4. Sistema de evaluación y control.....	276
5.2.4.1. Evaluación de cada niño y niña.....	277
5.2.4.2.- Valoración del profesorado.....	279
5.2.5. Comunicación entre personas e instituciones	281
5.2.5.1.- Comunicación y coordinación con docentes y otros y otras especialistas	282
5.2.5.2. Coordinación e interacción con las familias.....	286
5.2.5.3. Organización del proceso de formación docente	290
5.2.6.- Fortalezas y debilidades. Puntos de mejora	292
5.3.- Análisis comparado entre el caso del sistema educativo vasco y el sistema educativa de la federación rusa: dos realidades.....	298
6.-Discusión y Conclusiones.....	319
6.1.- Con respecto a la realidad del País Vasco	319
6.2.- Con respecto a la realidad de Rusia	327
6.3.- Con respecto a las dos realidades comparadas	331
6.4.- Revisión y cumplimiento de los objetivos	337
6.5.- Conclusiones del estudio.....	339
6.6.- Limitaciones del estudio.....	341
6.7.- Prospección de la investigación	342

7.-Referencias bibliográficas	346
--	------------

Introducción

1.-Introducción general de la tesis

La filosofía de la inclusión es definida como una educación con equidad y de calidad para todos y todas, donde se respeten los derechos de todo alumnado y nadie pueda ser excluido del proceso educativo, independientemente de las dificultades que tenga. Esta es una cuestión que me ha preocupado desde pequeña.

Estudí en una escuela en situación de vulnerabilidad, había una gran cantidad de niños y niñas de familias vulneradas entre mis compañeros y todos los días veía a las maestras insultarlos. Entre ellos estaba mi mejor amiga, a quien trataba de ayudar de todas las formas posibles para que no fuera ofendida en la escuela, pero, por supuesto, sin éxito.

Además, era un período en el que a las personas zurdas las obligaban a utilizar la mano derecha sin tener en cuenta sus derechos y necesidades y yo era zurda, y fue una experiencia bastante traumática y difícil que dejó una huella en mi vida futura.

Al finalizar la escuela, por supuesto, no entendía que el problema no estaba tanto en los maestros y maestras que nos enseñaban, como en el propio sistema, pero realmente quería ayudar a esos niños y niñas que sufrían todos los días mientras estaban en la escuela, y por eso me formé en pedagogía especializada en logopedia.

Me parecía que si les ayudaba a solucionar sus dificultades, el problema desaparecería por sí solo. Por supuesto, este no fue así, y mi experiencia pedagógica me lo ha confirmado. Todos los años venían y vienen a recibir mis clases niños y niñas que creen sinceramente que no son capaces de nada, y sus familias, a menudo, también piensan lo mismo. Los mensajes que reciben a lo largo de su educación escolar les impide creer en sus propias capacidades, argumentando que tienen dificultades para dominar la lectura y la escritura. De esta forma, es normal que estos niños y niñas tengan baja autoestima.

Mi búsqueda de respuestas al desafío sobre cómo ayudar a ese alumnado me llevó a la Facultad de Psicología. Debo decir que enfrenté este problema no solo como profesional, sino también como madre, y me sentía muy destrozada, dado que entiendo muy bien a las familias que pasan por estas situaciones. Fue muy difícil sentirme víctima del sistema y no poder influir en nada.

Al final, tomé la decisión de dejar el sistema educativo formal porque decidí que, si no podía cambiar el sistema, al menos podría no ser parte de él. Y decidí ir a España para hacer un Máster en Educación para conocer cómo se resuelve esta situación en otros países.

Cuando llegué a España, me pareció que la inclusión radica en el hecho de que niñas y niños con diferentes dificultades de aprendizaje estudiaban junto con otros niños de la misma clase y nada más. Esto me sorprendió sinceramente, porque no entendía qué hacía el profesorado con ellos, mientras había treinta personas más en la clase, y difícilmente podrían arreglárselas con la inclusión.

La maestría cambió por completo esta opinión, porque escribí el trabajo final de máster sobre este mismo tema, y eso me llevó precisamente a dar respuesta a las preguntas que, conscientemente, había estado buscando toda mi vida. Sorprendentemente, esto coincidió con el hecho de que el desarrollo de la inclusión es un tema muy relevante en todo el mundo, porque afecta a todas y a todos, y me parece importante participar en este proceso, porque permite mejorar un poco el mundo.

En este sentido, decidí redactar una tesis doctoral sobre este tema, porque tenía muchas ganas de profundizar en su conocimiento, entender cómo se implementa en el País Vasco y, habiendo descrito esto, participar en un intento de cambiar el modelo del sistema ruso de educación.

El objetivo de esta investigación es conocer la cronología del proceso de inclusión en su desarrollo dentro del sistema educativo, los conceptos y tipos de necesidades educativas especiales (NEE), y las estrategias de inclusión desplegadas en los centros educativos, a través de las voces de varios agentes educativos en el País Vasco y Rusia.

Según estos objetivos, esta tesis doctoral tiene varias partes y trata del sistema educativo en el País Vasco y Rusia e incluye un análisis de la literatura científica y un estudio de caso, durante el cual se realizaron entrevistas con profesionales que trabajan en este campo y con familias del alumnado afectado. La pauta de entrevista elaborada desea indagar sobre los diferentes tipos de apoyo que se ponen en marcha para atender a las personas con necesidades educativas especiales dentro de un centro educativo: cómo se realiza la atención al alumnado, qué tipo de coordinación y ayuda al profesorado

existe, colaboración entre la escuela y las familias, programas de formación y asistencia a los centros, la coordinación que existe entre instituciones para atender al alumnado, las dificultades y las fortalezas que encuentran en el sistema educativo a la hora de responder al alumnado con necesidades educativas especiales.

Como resultado del análisis de las entrevistas, se sacaron ciertas conclusiones, que luego se compararon con otros estudios existentes en esta área (en la parte de discusión especialmente). El marco teórico se divide en tres temáticas: la primera está relacionada con el concepto de la educación inclusiva y el Marco Internacional en el que se enmarca la inclusión: declaraciones UNESCO, el Informe Delors, el movimiento mundial de Educación para Todos; y un tema fundamental, el marco de los derechos humanos y los derechos de las personas con discapacidad (2006). Se analiza literatura existente con respecto a dos modelos de discapacidad: médico y social; inclusión e integración; la evolución histórica del concepto de educación inclusiva; barreras para el aprendizaje y la participación; la evolución inclusiva; el concepto de apoyo educativo y rol de profesorado en la educación inclusiva.

El segundo bloque del marco teórico aborda diferentes aspectos de la educación inclusiva del País Vasco: la legislación y los planes educativos en el Estado Español en general y en la Comunidad Autónoma Vasca en particular; componentes de la educación inclusiva; prácticas inclusivas desplegadas en los centros educativos del País Vasco. La tercera parte del marco teórico analiza diferentes aspectos de la educación inclusiva en Rusia, destacando los que son más importantes, según las opiniones de diversos autores y autoras. El marco teórico en este apartado se centra en la realidad del desarrollo del proceso de un sistema educativo que fomente la inclusión en Rusia: legislación, planes estratégicos, los avances, dificultades y perspectivas.

A la continuación, se explican los objetivos y preguntas de la investigación y después el proceso de estudio realizado se detalla en el apartado de método: diseño, participantes, instrumentos, procedimiento y cuestionamientos éticos.

En el apartado siguiente se lleva a cabo el análisis de entrevistas con los agentes educativos y las familias de dos sistemas educativos y se hace un análisis comparativo de los sistemas educativos de los dos países e incluye una comparación de las leyes (legislación de las enseñanzas), los roles de las personas especialistas, los roles del

profesorado generalista, la dotación de espacios, aulas y materiales con el fin de encontrar fortalezas y debilidades de ambos sistemas.

En el último capítulo se presentan la discusión y las conclusiones, se analizan las limitaciones del estudio y se realiza la prospección de la investigación.

2. Marco teórico

2.-Marco teórico

En este apartado se hace un recorrido por el panorama mundial para intentar llegar al concepto actual de inclusión, revisando las realidades de las políticas educativas de dos contextos, como son, la Comunidad Autónoma del País Vasco y la Federación Rusa.

2.1.- El concepto de la educación inclusiva.

2.1.1.- El modelo médico y el modelo social de discapacidad

El movimiento de la educación inclusiva empezó desarrollarse a mediados de los años 1980 como una superación de la idea de la Educación Especial.

Llera (2011, p. 6) explica que durante muchos años existió un concepto de Educación Especial para atender al alumnado con necesidades educativas especiales, que tenía el objetivo de dar “apoyo de personal especializado y se desarrollaba en escuelas especiales”. Estaba centrado en el modelo de déficit, **un modelo médico** que significa que hay algunas personas con discapacidades, entendidas como déficits y que es necesario diagnosticar sus problemas y curarlos. “Lo malo de este enfoque es que está centrado en lo que al alumnado le falta en lugar de centrarse en lo que tiene” (p. 6). Esta situación daba el inicio de “una injusta segregación escolar” (p. 7). Tal y como señala Arnaiz (2002), es:

Un modelo médico del diagnóstico de los déficits, que tenían que ser remediados a través de programas de desarrollo individual, influyendo de manera notable el modelo médico sobre la formación, creencias y, por tanto, actitudes y prácticas educativas del profesorado. El paradigma médico psicológico tradicional trata la discapacidad como una enfermedad y la diferencia como una desviación social, y sigue siendo difundido por muchos educadores (p. 15).

Este modelo provocó mucha desigualdad, especialmente entre el alumnado con discapacidad. Echeita y Sandoval (2002, p. 34) expresan que “si hay un colectivo de alumnos y alumnas que, durante mucho tiempo, han sido directa y llanamente excluidos de entrada del sistema educativo ordinario, ése es el alumnado con discapacidad”.

Como señalan los autores del *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva* (UNESCO, 2004, p. 22) “desde este modelo, se considera que es responsabilidad de las propias personas con discapacidad tratar de insertarse en el mundo tal como es un mundo construido por gente sin discapacidad y para satisfacer las necesidades de personas sin discapacidad”.

Hasta el día de hoy, en numerosos países, las personas con discapacidad no tienen garantizado su derecho a estudiar en la escuela regular, a acceder a la educación superior, a obtener un puesto de trabajo que responda a sus deseos y necesidades, y, por todo ello, sufren muchas limitaciones en su vida social. En muchos casos, ni siquiera pueden acceder al transporte público para moverse.

Como se ha hecho evidente que el modelo de déficit no responde adecuadamente a la realidad de dichos colectivos, la comunidad internacional ha planteado un nuevo paradigma para considerar las dificultades en educación —**el denominado modelo social o curricular-**.

A diferencia del modelo médico o clínico, que pone el énfasis en la persona y se pretende que sea la persona la que se rehabilite para poder integrarse y participar en la sociedad, el modelo social está centrado en la interacción entre la persona y su entorno. Así se indica que es el entorno el que debe modificar su organización y su práctica para que cualquier estudiante pueda aprender, independientemente de sus características personales.

Echeita (2004) señala que la idea central de este modelo es que las dificultades que presenta cada estudiante no son una cuestión personal sino que son el resultado de una “interacción entre las características de cada persona/alumno y las del contexto social/escolar en la que aquel se desenvuelve” (p. 3).

Al hablar de la discapacidad, Puigdellívol y Carbonell (2019) diferencian entre déficits y discapacidad, subrayando que son conceptos diferentes. Cuando se habla del modelo de déficits, se refiere a algunos límites que son componentes de la discapacidad, pero que no la definen por completo. Llamen la atención sobre el hecho de que la discapacidad tiene un carácter social, en contraste con la naturaleza médica y biológica de los déficits (gráfico 1). En este sentido, si es imposible influir en las deficiencias en el proceso de aprendizaje, es porque es prerrogativa de los médicos. Sin embargo, la escuela sí puede y debe tener un impacto en la discapacidad de cualquier estudiante, ya

que la escuela, como institución social, tiene gran importancia en el desarrollo de la personalidad y las habilidades sociales de los niños y niñas. Por ejemplo, si tomamos dos niños con discapacidades visuales, a pesar de que el tipo de déficit es el mismo en los dos casos, el nivel de discapacidad puede ser completamente diferente, porque existen otras variables que afectan a su desarrollo. Entre ellas, se destacan las condiciones personales, el entorno familiar, la historia escolar y el entorno social, en el que tiene gran relevancia el entorno escolar.

Gráfico 1: Relación entre déficit y discapacidad (Puigdemívol & Carbonell, 2019, p. 264).



Como podemos ver, se trata de acciones educativas completamente diferentes. Para reducir la discapacidad adquiere gran importancia la identificación y eliminación de barreras, que dificultan el desarrollo equilibrado y sostenible de los niños y las niñas. Esto se aplica a todo el alumnado, pero en el caso de quienes tienen necesidades específicas de aprendizaje tiene una importancia decisiva, porque son vulnerables y están mucho más afectados por dichas barreras.

Herrera, Miranda y Vargas (2004, p. 161) explican que desde esta nueva perspectiva “el concepto de necesidades educativas especiales adquiere un carácter interactivo (sujeto-entorno) en el que las necesidades educativas especiales no dependen de las limitaciones personales, sino de aquellas características del contexto que pueden resultar barreras para el aprendizaje”.

Echeita y Sandoval (2002, p. 42) proponen “dejar de pensar en términos de alumnos con necesidades educativas especiales y pensar en términos de obstáculos que impiden, a unos u otros, la participación y el aprendizaje”.

Partiendo de este modelo, en un segundo momento, se abordan temas de necesidades educativas especiales, y se extiende la idea de esta interacción entre el alumnado, el contexto y las barreras que aparecen a través de esta interacción de forma más detallada. No obstante, se debe indicar que todavía este proceso está en evolución y parece que nunca se convertirá en algo definitivo puesto que en este movimiento sistemático y continuo, siempre hay algo para mejorar y lograr una sociedad más justa. A continuación en la tabla 2 se muestran las diferencias entre los dos modelos de discapacidad.

Tabla 2: Modelo médico y modelo social de discapacidad.

Modelo	Característica
Modelo médico	Está centrado en la perspectiva individual que significa que hay un grupo dentro del alumnado que se identifica como especial, tiene que estudiar junto con estudiantes con dificultades parecidas. Según sus problemas, necesitan una enseñanza especial para curar sus problemas. Este modelo pone el énfasis en la persona y sus dificultades.
Modelo social	Está centrado en la perspectiva curricular que significa que no hay niños y niñas especiales, sino que cualquier alumno o alumna puede presentar dificultades en su aprendizaje. Este modelo pone énfasis en el entorno educativo que tiene que identificar las barreras que impiden el aprendizaje, y reducirlas o eliminarlas. Estos cambios mejorarán el proceso educativo para todo el alumnado. Además, la perspectiva curricular presta gran importancia a la participación de todos los agentes educativos y al apoyo mutuo para poner este proceso en marcha.

Fuente: elaboración propia.

Este proceso de transición entre el modelo médico y el social está en la base que diferencia la integración e inclusión que se explica a continuación.

2.1.2.-Inclusión e integración

Según Parrilla (2002, p. 14), la educación en su desarrollo ha pasado por cuatro etapas: “exclusión, segregación, integración y reestructuración”. La exclusión se entiende como “la negación del derecho a la educación”; y la segregación como “el reconocimiento del

derecho a la educación diferenciada según grupos”. La idea de la integración consistía en “incorporar definitivamente a los distintos grupos a la escuela ordinaria” y, además surge la clasificación clásica de necesidades educativas especiales (discapacidades intelectuales, discapacidades físicas, y discapacidades sensoriales). Con la “educación inclusiva” se añade un cuarto grupo (de trastornos de la personalidad) que se desarrolla, en el momento presente, desde diferentes perspectivas, “ética, social, organizativa y comunitaria, emancipatoria y participativa” (Parrilla, 2002, p. 19).

Oliver (1996, citado en Barrio de la Puente, 2009, p. 18) muestra las diferencias entre los dos procesos: integración e inclusión, (ver tabla 3).

Tabla 3: Diferencias entre integración e inclusión

Integración	Inclusión
Estado: lo que importa es dónde reciben niñas y niños la educación, y que las personas que están fuera del sistema escolar se integren en él.	Proceso: lo que importa es el proceso de cambio de las escuelas, el currículum, las organizaciones, las actitudes, etc., para reducir las dificultades en el aprendizaje y la participación experimentadas por el alumnado.
No-problemático: los asuntos relativos a la integración no son problemáticos y no son cuestionados.	Problemático: la inclusión plantea cuestiones fundamentales sobre la educación en una sociedad desigual (injusta) y cómo debe proporcionarse dicha educación.
Las y los profesionales educativos adquieren “habilidades especiales”: la integración es sólo un problema para extender las habilidades de las y los profesionales hacia la práctica.	Las y los profesionales educativos adquieren un compromiso: la inclusión comienza con el compromiso de desarrollar servicios completamente accesibles.
Aceptación y tolerancia de las niñas y los niños con discapacidad: la integración se basa en la aceptación y tolerancia de la discapacidad como una tragedia personal y como anomalía.	Aceptación de todo el alumnado valorando sus diferencias.
La integración puede ser propiciada, es conducida por profesionales	La inclusión supone lucha, conflicto: la inclusión se consigue con la negociación.

Nota: Adaptado de Oliver (en Barrio de la Puente, 2009, p. 18)

La inclusión es un proceso complejo y tiene diferentes estratos, por lo tanto, hay una gran cantidad de definiciones de lo que significa el concepto de educación inclusiva. La UNESCO (2005) afirma que es:

un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (p. 13)

Al abordar la diferencia entre la integración y la inclusión, Puigdemívol y Petreñas (2019) definen los rasgos diferenciadores (tabla 4) entre los dos modelos analizándolos a través de cuatro dimensiones: origen, alcance, destinatarios y enfoques; y subrayan que el modelo inclusivo supone “un enfoque educativo global, y de ello el énfasis hacia los grupos vulnerados, más allá del alumnado con discapacidad o dificultades de aprendizaje” y que el objetivo principal del cambio es centrarse en “la transformación de la escuela” (p.46).

Tabla 4: Rasgos diferenciadores entre integración e inclusión.

	Integración	Inclusión
Origen	Décadas de 1950/1960	Décadas de 1960
Alcance	Países desarrollados, con recursos y estructuras de apoyo en los centros educativos y sectoriales.	Universal: evitando trasponer modelos. Considerar, en cada lugar, los propios modelos culturales y recursos.
Destinatarios	Alumnado con discapacidad y con necesidades educativas especiales.	Todo el alumnado, con especial atención al perteneciente a grupos vulnerados, con riesgo de exclusión del sistema educativo.
Enfoques/ Postulados	Focalización en la persona y sus posibilidades de adaptación. Acción compensatoria con medidas adaptativas. Adaptación del currículo o currículum individual.	Focalización en la propia institución o centro educativo. Transformación del centro y de la dinámica del aula. Apoyos integrados.

Fuente: Puigdemívol y Petreñas, 2019, p. 46.

Melero (2011) distingue los conceptos de integración e inclusión e indica que la inclusión se caracteriza por proporcionar oportunidades equitativas, en lugar de centrarse en buscar la igualdad de oportunidades, en lo que se centraría la integración. Entiende la diferencia en el hecho de que “cada individuo debe recibir en función de lo que necesita y no recibir todo el mundo lo mismo” (p. 39).

Según las Orientaciones para la Inclusión de la UNESCO (2006, p. 14) la inclusión supone un cambio que “permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”.

Susinos (2005, p. 5) lo entiende como “...un modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las aulas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos...”.

Echeita (2017, p. 17) explica que “la educación inclusiva no es una aspiración que se refiera exclusivamente a una determinada población escolar en situación de (dis)capacidad” sino que es “una meta que quiere ayudar a transformar los sistemas educativos...”¹

Echeita y Ainscow (2011, pp. 4-5) exponen que actualmente no existe una definición única de educación inclusiva, de tal manera que hay una confusión “a escala internacional” en este ámbito y así, definen cuatro elementos de la educación inclusiva;

1. Que la inclusión es un proceso “una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado”.
2. Que la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todas y todos los estudiantes.
3. Que la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. Barreras que se entienden como “creencias y actitudes” que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares.

¹ Echeita utiliza el término de (dis)capacidad para dos finalidades: por un lado para usar un término reconocido por toda la gente y por otro lado para poner el énfasis en la idea de capacidad, indicando que ese (dis) se refiere a la interacción que dicha persona tiene con el contexto, el medio social que es lo que la discapacita, le pone barreras para tener una vida plena.

4. Que la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de estudiantes que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar.

2.1.3.- La evolución histórica del concepto de educación inclusiva

Según López-Vélez (2018, p. 20), el concepto de “necesidades educativas especiales” fue acuñado en Gran Bretaña con el Informe Warnock y se fue desarrollando gracias a distintas declaraciones mundiales realizadas por la UNESCO.

Ya en la década de 1970, el informe Warnock (Aguilar, 1991) plantea el nuevo concepto de necesidades educativas especiales, implicando otra forma de enseñar al alumnado que supone el estudio en las aulas ordinarias y una modificación de la perspectiva de clasificación. Este Informe (Aguilar, 1991) señala tres prioridades como inmediatas: un nuevo programa de formación y perfeccionamiento del profesorado, la educación para niñas y niños con necesidades educativas especiales menores de 5 años, y la educación y mayores oportunidades para las y los jóvenes de 16 a 19 años.

En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EPT) que se celebró en Jomtien, Tailandia en 1990 se aprobó la Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos en la que se destaca que “Cada persona — niño, joven o adulto—deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” que incluye tanto las “herramientas esenciales” como “los contenidos básicos de aprendizaje” (UNESCO, 1990, p. 3).

En esta Conferencia mundial organizada por la UNESCO (1990, pp. 4-5) se presta especial atención a una “visión ampliada” que comprende la universalización del acceso a la educación y el fomento de la equidad, dando una atención prioritaria al aprendizaje, la ampliación de los medios y el alcance de la educación básica. Pone así el énfasis en la mejora del ambiente para el aprendizaje y la necesidad de desarrollar políticas de apoyo en los diferentes sectores de la comunidad y movilizar los recursos “financieros y humanos” para conseguirlo. (p. 8).

A continuación, en la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca (UNESCO y MEC, 1994, p. 10) se reafirman los derechos a la educación para todos y todas, pero centrándose en los y las niñas que tienen necesidades educativas especiales, proclamando:

1. Que todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos;
2. Que cada niño y niña tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios;
3. Que los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades;
4. Que las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, donde se desarrolle una pedagogía centrada en cada niño, capaz de satisfacer esas necesidades;
5. Que las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos.

En la Declaración de Salamanca (UNESCO y MEC, 1994, p. 7) se plantearon dos objetivos: “La defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones” y “la lucha contra la exclusión y la segregación en la educación”. Además (p. 21) se presta atención a dos preocupaciones principales: “garantizar a todos los niños, en particular a los niños con necesidades especiales, el acceso a las oportunidades de educación y actuar para conseguir que esas oportunidades estén construidas por una educación de calidad”.

Unida a esta concepción de los derechos, cabe destacar el hito fundamental que se dio gracias a la Convención sobre los Derechos para las personas con Discapacidad en general y niños y niñas con discapacidad en particular (ONU, 2006). Se declara que es necesario poner en marcha todas las medidas para que las personas “gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas” y “una consideración primordial será la protección del interés superior del niño” (p.8).

La Conferencia Internacional de Educación de Ginebra (en Blanco, 2008) define las características de la inclusión y pone énfasis en la búsqueda de la equidad.

La inclusión se caracteriza por una experiencia social ampliamente compartida y la participación activa de una sociedad, por la igualdad generalizada de las

posibilidades y las oportunidades de la vida que se ofrecen a las personas en el plano individual, y por el logro de un nivel de bienestar elemental para toda la ciudadanía. (pp. 6-7).

Ainscow y Booth (2015, p. 43) en el *Index for Inclusion* analizan los procesos de la inclusión y opinan que para desarrollar una educación inclusiva hace falta poner en marcha tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. Esta conceptualización determina tres conceptos principales para la escuela inclusiva: “barreras al aprendizaje y la participación; recursos para apoyar el aprendizaje y la participación y apoyo a la diversidad”. Ainscow y Booth (2015, p. 48) definen la idea de apoyo como “todas las actividades que aumentan la capacidad del centro escolar de responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente”. El *Index* es un documento que tiene tres bloques: creencias sobre la educación inclusiva, pautas para seguir y el tercer bloque práctico que incluye dimensiones, secciones y preguntas y que sirve precisamente para esta reflexión a través de un conjunto de preguntas e indicadores que se llevan a cabo colaborativamente con la participación de todos los agentes educativos para crear y desarrollar valores inclusivos. Entre ellos, Booth y Ainscow detectan los cinco más importantes: igualdad, derechos, participación, comunidad y sostenibilidad. Además, se presta gran atención al cambio de curriculum para que sea más inclusivo.

Echeita y Rodríguez (2020) explica los significados de las culturas, políticas y prácticas inclusivas, indicando que en la cultura escolar son “los valores, creencias y principios compartidos en un centro por su comunidad educativa” (p.49). El autor indica que no existe sólo una única cultura educativa, sino que hay culturas diversas y que incluso pueden coexistir entre sí, reflejando la visión, la misión y los valores del centro.

Echeita y Rodríguez (2020) señala que las políticas educativas son planes que están muy relacionados con la cultura educativa del centro y organizan la vida dentro de la escuela a través de diferentes documentos. Se menciona que a menudo existe una situación en la que la política educativa no coincide con el estado real de las cosas en el centro educativo, es decir, la inclusión existe solo a nivel de documentos, pero está ausente en la vida real. Y una última dimensión son las prácticas educativas que se refieren a acciones que lleva a cabo el profesorado y otros especialistas en su vida diaria que dependen de la cultura y política educativa.

Tal y como señala Blanco (2000), a pesar de los muchos esfuerzos realizados en los diversos países, todavía existe cierta tendencia a integrar parcialmente al alumnado en escuelas regulares. Según los datos de la UNESCO (2003), los centros educativos a menudo adoptan el término “necesidades educativas especiales” como sinónimos de “discapacidad” y adoptan estrategias pedagógicas para dar respuestas individuales y, por lo tanto, el profesorado de aula tiene una participación limitada en este proceso.

Al hablar de la escuela moderna, Echeita y Rodríguez (2020) llama la atención sobre el hecho de que no cumple con los requisitos actuales de la sociedad y que necesita ser cambiada, pero los cambios dentro de la escuela son completamente insuficientes para crear un modelo inclusivo. Estos cambios deberían tener lugar “en la escuela, entre las escuelas y más allá de las puertas de la escuela” (p. 27).

Como opinan Darretxe et al. (2013), los avances en los centros educativos tienen un mayor nivel declarativo que real. Las investigaciones realizadas en los últimos años lo confirman. En palabras de Susinos y Parrilla (2013, p. 81) “los discursos sobre la inclusión no siempre son capaces de desligarse de su origen y asumir una perspectiva más *inclusiva*”.

Darretxe et al. (2013) muestran que, en relación con la cultura organizativa y curricular y las prácticas educativas en el aula, todavía existe la tendencia a comprender el apoyo en el contexto específico, y así, el trabajo cooperativo, el aprendizaje autónomo y la organización espacial no tienen el nivel de inclusión. El ambiente es demasiado formal, caracterizado por una fría relación entre los y las estudiantes dentro del aula y la nula relación entre el propio profesorado.

UNICEF (2014, p. 21) señala la necesidad de hacer que las escuelas sean atractivas y definen tres ámbitos de mejora imprescindibles: “los locales y la infraestructura; las políticas y los servicios; y los programas de estudios y la enseñanza”, dado que la educación es una parte de la comunidad y es imposible desarrollar la inclusión de una forma aislada.

Por ello, se considera muy importante movilizar la opinión pública y construir consensos, sin ello, estas buenas ideas pueden ser rechazadas. Tal y como afirma el *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva* (UNESCO, 2004, p. 28):

El progreso hacia la inclusión no es siempre comprendido ni bienvenido, en especial donde la gente está acostumbrada a sistemas segregados o donde los educadores no se sienten capaces de enfrentar los desafíos de la diversidad. Por lo tanto, es necesario generar una corriente de opinión a favor de la inclusión y comenzar un proceso que busque consenso desde sus primeras etapas.

Muy a menudo las familias son quienes empiezan y se adelantan a la opinión pública creando una red de contactos y trayendo nuevas ideas de otros países, ya que tienen gran interés en crear las mejores condiciones para sus niños y niñas. Por ejemplo, hay muchas asociaciones que están creadas por padres y madres que se involucran en un proceso participativo muy activo, iniciando y promoviendo los cambios necesarios.

Las organizaciones de profesionales de diversos ámbitos, cuando están involucradas, también pueden jugar un rol importante analizando y difundiendo los problemas existentes en el sistema. La utilización de diferentes canales de comunicación puede ser muy importante y muy útil ya que permite difundir la información y contribuir al cambio de opinión. Entre ellos, se pueden destacar los medios de comunicación, los periódicos profesionales, vídeos, conferencias y diversos eventos. “La movilización de las autoridades de educación y de prestadores de servicio a nivel local puede ser crucial. Estos son, con seguridad, actores importantes debido a su capacidad de trabajar directamente con las escuelas y de asignarles recursos” (UNESCO, 2004, p. 29).

Además, cabe destacar que según el *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva* (UNESCO, 2004), en los primeros pasos tienen gran importancia las iniciativas a pequeña escala y sólo después, es importante el apoyo legislativo, puesto que, si los cambios se llevan a cabo desde arriba sin consenso entre las diferentes partes de la sociedad, van a quedarse únicamente en la teoría sin llegar a ponerse en práctica.

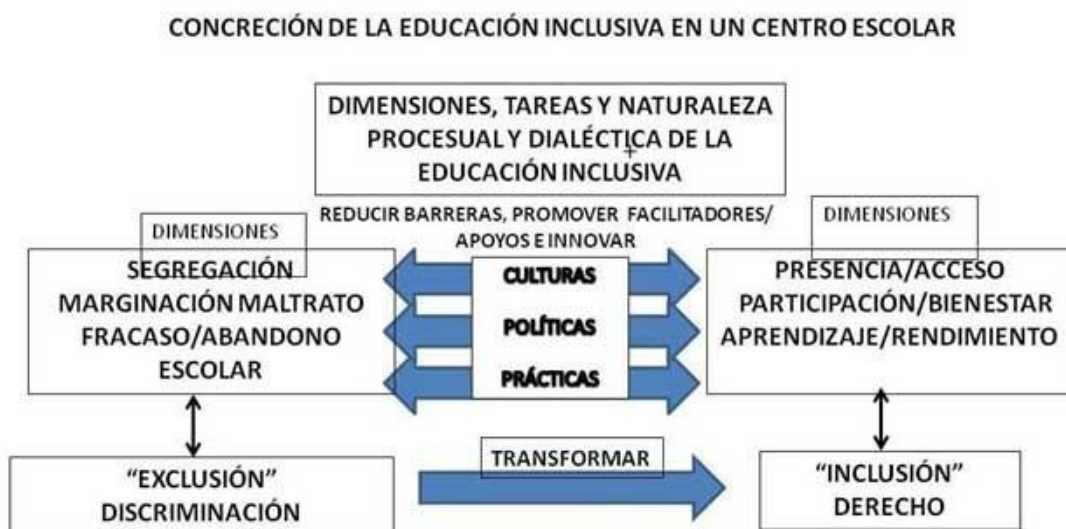
A su vez, el desarrollo de un análisis de la realidad es también un punto muy importante ya que, para cambiar, hace falta conocer de forma detallada toda la situación presente. Sólo después es posible planificar los cambios necesarios. Un análisis completo permite identificar las barreras y encontrar la posibilidad de disminuirlas y/o eliminarlas. Este análisis puede realizarse de diferentes maneras: por el Gobierno, por grupos profesionales o por lobbies. Muy a menudo este análisis muestra que hace falta reestructurar los sistemas administrativos antes de hacer cambios prácticos en las

escuelas. Entre ellos se destacan la fusión de estructuras separadas, la focalización del proceso, el traspaso administrativo que incluye la descentralización a nivel local y nivel de escuelas, la movilización de recursos, los enfoques participativos desde las bases y la participación de las organizaciones internacionales.

2.1.4.-Barreras para el aprendizaje y la participación

Hablando de las barreras para la presencia, la participación y el aprendizaje, Echeita y Rodríguez (2020) las define como “el conjunto de factores (actitudes, concepciones, políticas, prácticas de aula...) que limitan o pueden llegar a limitar la presencia, el aprendizaje y la participación, así como el reconocimiento y valoración de la diversidad del alumnado” (p. 48). El autor señala que hay diversos obstáculos en todos los niveles del sistema educativo: el nivel de cultura, de política y de práctica escolar y refleja todos los procesos en la figura gráfica que concretiza dimensiones, tareas y naturaleza procesual y dialéctica de la educación inclusiva (gráfico 5) con el fin de encontrar estas barreras y transformarlas en facilitadores, apoyos educativos e innovación.

Gráfico 5: Concreción de la educación inclusiva en un centro escolar (Echeita y Rodríguez, 2020, p.54).



Puigdellívol y Carbonell (2019) entienden las barreras para el aprendizaje y la participación como “el conjunto de obstáculos que limitan el aprendizaje de cualquier estudiante o su participación en el grupo donde se lleva a cabo” (p. 269).

Entre las barreras principales se destacan las formas de agrupación del alumnado y enfatiza reiteradamente que una de las condiciones principales y necesarias para la implementación de la educación inclusiva son los grupos heterogéneos y de ningún modo homogéneos, pues la distribución del alumnado por nivel no favorece el desarrollo de niños y niñas con alto rendimiento académico, ni mejora el rendimiento de quienes tienen dificultades de aprendizaje. Todos los tipos de barreras para el aprendizaje y la participación se agrupan en cuatro apartados: sociales y culturales; organizativas, actitudinales y didácticas.

Tabla 6: Clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación (Puigdellívol & Carbonell, 2019, p. 271)

Barreras para el aprendizaje y la participación			
Sociales y culturales	Actitudinales	Organizativas	Didácticas
● Función selectiva	● Prejuicios sobre las diferencias	● Agrupaciones	● Homogeneidad
● Prejuicios sobre las familias no académicas	● Falsa profesionalidad	● Balcanización	● Métodos unisensoriales
● Naturalización de la exclusión	● Conmiseración	● Infratilización de recursos	● Evaluación contaminada
● Etc.	● Derivación, etc	● Etc.	● Adaptaciones acrícticas, etc

Al hablar de **barreras actitudinales** (tabla 6), Puigdellívol y Carbonell (2019) explican que se refieren a las actitudes del profesorado hacia los y las estudiantes que “frenan su aprendizaje o entorpecen su participación dentro del grupo” (p. 272). Se tratan de prejuicios sobre las diferencias, la falsa profesionalidad, la conmiseración y la derivación. Las barreras actitudinales no permiten ver un alumnado real, con sus

virtudes y defectos, y considerarlo capacitado para aprender. Por otra parte, las barreras mencionadas también están relacionadas con las creencias del profesorado sobre sí que sienten que no son capaces de atender bien al alumnado con necesidades específicas de aprendizaje, porque para ello existen otros especialistas.

Las barreras didácticas son las que están relacionadas con la práctica educativa y afectan a todo el alumnado. Están organizadas en cuatro tipos: homogeneidad, métodos unisensoriales, evaluación contaminada y adaptaciones acríticas.

Puigdemívol y Carbonell (2019) subrayan que la educación inclusiva no puede realizarse en grupos homogéneos dado que no somos todas las personas iguales, aprendemos en diferentes formas y la diversidad en el aula es un requisito indispensable para crear y promover la educación realmente inclusiva. Por lo tanto, es imprescindible utilizar diversos métodos de aprendizaje para desarrollar todos los sentidos, puesto que hay estudiantes que aprenden mejor con recursos visuales, y otros con recursos auditivos. La evaluación también debe considerarse como una parte del aprendizaje, el alumnado tiene que tener oportunidades de experimentar este proceso en diferentes formas y con diversos ritmos.

El último tipo de las barreras didácticas son las adaptaciones acríticas, en las que se cometen dos tipos de errores: el primer tipo consiste en adaptaciones para las y los estudiantes que realmente no necesitan ningún tipo de adaptación; y segundo error – llevar a cabo la adaptación “ocupacional” que supone sólo una bajada del nivel de expectativas del alumnado y como consecuencia - con exigencias a los y las estudiantes mucho más bajas de lo que les corresponde.

Las barreras organizativas son las que están relacionadas con los sistemas organizativos en la escuela e incluyen tres tipos de barreras: la agrupación del alumnado, la balcanización y la infrautilización de los recursos. La agrupación del alumnado es muy importante, según la filosofía inclusiva los y las estudiantes se enriquecen y aprenden más en grupos heterogéneos, de esta manera se respeta la diversidad del aula. Pero muy a menudo los grupos se organizan según niveles de aprendizaje.

Puigdemívol y Carbonell (2019) indican que la agrupación homogénea es una barrera y en el caso de que todos los alumnos y las alumnas con necesidades educativas

especiales estén en el mismo grupo, sus dificultades para aprender sólo se incrementan. Incluso esta situación puede provocar problemas de conducta. Otra barrera organizativa es la que llaman “balcanización” que es “la falta de comunicación o de trabajo colaborativo entre diferentes aulas, ciclos/etapas o departamentos de una misma organización” (p. 277). La balcanización entre el profesorado en grupos separados, aislados y sin comunicación entre sí, impide una coordinación adecuada a la hora de planificar y organizar la respuesta educativa inclusiva para su alumnado.

La falta de coordinación no permite dar apoyo educativo al alumnado, entonces, sin coordinación y colaboración entre el profesorado no se puede hablar de educación inclusiva. Hablando de infrautilización de los recursos, Puigdellívol y Carbonell (2019) señalan que la falta de recursos no está relacionada con la inclusión directamente, dado que hay diferentes ejemplos en los que centros con más recursos no pueden aplicar políticas y prácticas inclusivas. Y al revés, existen sistemas educativos con menos recursos pero que son mucho más eficaces en la creación de un sistema educativo inclusivo. Lo fundamental es la organización y utilización eficaz de los recursos con los que se cuente, centrados en la persona, y realizando los ajustes razonables que sean necesarios.

El último tipo de barreras para el aprendizaje y la participación está relacionado con las **barreras sociales y culturales**, e incluyen aspectos como la función selectiva de la escuela, los prejuicios sobre las familias no académicas, y la naturalización de la exclusión.

Puigdellívol y Carbonell (2019, p. 279) señalan que la función selectiva de la escuela es una creencia sobre su función como “la selección, la previa clasificación de los más competentes”. Esta creencia hace imposible el apoyo inclusivo y provoca la vulnerabilidad del alumnado con ciertas dificultades porque sirve más para juzgar que para ayudar y apoyar. Los prejuicios sobre las familias que no tienen formación académica es una triste realidad y si la educación moderna quiere considerarse inclusiva tiene que abordar estos prejuicios valorando todos los tipos de culturas, experiencias culturales y personales, en particular en la situación actual de diversidad de orígenes y culturas que se pueden encontrar en cualquier centro educativo.

Y la última barrera cultural está relacionada con la naturalización de la exclusión, que no debe existir en la escuela. Claro que todas las personas son diferentes

y tienen diferentes capacidades, pero eso no significa que el profesorado pueda centrarse en la idea de que por tener dificultades este alumno o esta alumna no sea capaz de nada. El trabajo de todos los y las profesionales educativos debe tener el propósito de ayudar a cualquier estudiante lo máximo posible.

Petreñas et al. (2019) indican que las barreras que dificultan el aprendizaje no permiten construir la educación inclusiva para todos y todas, y las sufren no sólo el alumnado con discapacidad, sino también 'al alumnado cultural y lingüísticamente diverso' (p. 205). Las autoras señalan que las barreras más perjudiciales están relacionadas con la formación del profesorado, ya que influye en el proceso educativo en diferentes aspectos, sobre todo se refleja en las expectativas y en las decisiones educativas .

Melero (2011, p. 46) analiza las barreras que impiden la educación inclusiva y las divide en tres partes: políticas, culturales y didácticas. Las barreras políticas son leyes y normativas contradictorias; las barreras culturales son la permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado (etiquetaje); y por último, las barreras didácticas son diversas: la competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario, el currículum estructurado en disciplinas, y no basado en un aprendizaje para la resolución de problemas, y la organización espacio-temporal.

Martínez et al. (2012) al abordar la alta tasa de fracaso escolar en los grupos del alumnado inmigrante, indican que la segregación de estudiantes, la rigidez del currículum, la falta de motivación del profesorado y las bajas expectativas del alumnado también son barreras muy importantes que dificultan el proceso de aprendizaje. Entre las propuestas que puedan mejorar el rendimiento y la convivencia se destacan los grupos interactivos; con la incorporación de otras personas adultas en el aula; la flexibilización del currículum; las tertulias literarias dialógicas; tener altas expectativas; la atención y la motivación del profesorado; establecer un vínculo estrecho entre el profesorado con los diferentes agentes de la comunidad y con los círculos de convivencia.

A continuación, se muestra la tabla 7 - resumen con tipos de barreras para el aprendizaje y la participación y sus características principales.

Tabla 7: Tipos de barreras para el aprendizaje

Barreras	En qué consiste
Políticas	Leyes y normativas contradictorias
Culturales	Actitudes, estereotipos y creencias discriminatorias entre el alumnado (por ejemplo, poner etiquetas a los y las estudiantes).
Prácticas	La competitividad en las aulas, aprendizaje por disciplinas, evaluación sumativa, la organización del espacio y del tiempo que no corresponde con las necesidades del alumnado; falta de colaboración entre docentes y entre docentes y profesionales; escasa comunicación con las familias.

Fuente: elaboración propia.

2.1.5.- La evaluación como barrera para el aprendizaje, la evaluación inclusiva

La evaluación es uno de los temas más complejos de la educación actual. Como señalan Cano y Petreñas (2019) el enfoque individualizado del alumnado a menudo termina con este proceso de evaluación, porque todo el personal docente de la escuela se ve obligado a evaluar a las niñas y los niños en base a estándares prefabricados, que no tienen en cuenta la diversidad del aula. Este conflicto entre la situación real del aula y el progreso de cada estudiante, así como los estándares de aprendizaje, son especialmente determinantes en el caso de niñas y niños con necesidades específicas de aprendizaje. Ante esta situación, el profesorado se encuentra en una situación muy difícil: ven que el alumno o la alumna ha logrado mucho en el proceso educativo gracias al esfuerzo conjunto de profesorado, familias y el propio alumnado, pero, sin embargo, se ven obligados a suspenderlos.

Esto sugiere que es necesario cambiar el proceso de evaluación existente, porque no se corresponde con los principios de la educación inclusiva, que se están desarrollando en todo el mundo.

Levin (1998) indica que las escuelas tienen que reflexionar sobre la creación y desarrollo de estrategias de aprendizaje eficaces y ve la necesidad de adoptar los estándares de evaluación a las necesidades del propio alumnado, analizando “sus actividades y evaluaciones por entero” (p. 9).

Pero la discrepancia entre los estándares y las necesidades del alumnado no es la única dificultad que no permite hacer que la evaluación sea un instrumento verdaderamente efectivo dentro del proceso educativo. Entre estos obstáculos, según Cano y Petreñas (2019), se destacan el tiempo para aprender, la disponibilidad de un especialista externo, el compromiso activo de las maestras y los maestros, un liderazgo activo, y el trabajo colaborativo.

Al hablar del concepto de evaluación, Cano y Petreñas (2019), la definen como “un proceso de recogida y valoración de información relevante para tomar decisiones” y subrayan que este proceso tiene que ser planificado y ser “una parte más del aprendizaje y como parte explícita de su tarea docente” (p. 343).

Su objetivo es responder a la diversidad de los y las estudiantes y, según el enfoque inclusivo, la evaluación tiene que ser una ayuda para las maestras y los maestros para comprender las posibilidades de cada estudiante y atenderle utilizando todos los recursos disponibles a fin de eliminar las barreras de aprendizaje y estimular el desarrollo de cada persona en el máximo de su potencial.

Para conseguirlo, es muy importante asegurar que no sirve para etiquetar a las y los estudiantes y segregarlos. Una buena evaluación sirve para analizar el proceso educativo, las debilidades y las fortalezas, con el objetivo de encontrar medios adecuados que permitan dar respuesta a las necesidades de cada estudiante y cambiar la manera de enseñar adecuándose a sus posibilidades. En relación con esto, debe realizarse de forma continua, permanente, ser flexible y puede llevarse a cabo a través de actividades grupales e individuales, dentro de la observación diaria. Esto permitiría retroalimentar el proceso de enseñanza y aprendizaje y hacer los cambios lo antes posible para evitar el empeoramiento de la situación. Según los principios de una evaluación inclusiva, ésta ha de realizarse “en contextos naturales y por los mismos docentes” (UNESCO, 2004, pp. 65-66).

Para que los y las maestras puedan evaluar a sus estudiantes implementando el enfoque inclusivo, tienen que tener un alto nivel de competencias y contar con la ayuda de un equipo de evaluación que incluye a diferentes profesionales con el objetivo de atender a estudiantes en los casos más complejos.

Puigdellívol (2005, citado por Cano & Petreñas, 2019) define tres funciones que deben aplicarse en la evaluación inclusiva:

1. Una función informativa que da información sobre el progreso que muestra el alumnado y sobre la planificación del proceso educativo.
2. Una función incentivadora que permite estimular diversos elementos de la motivación.
3. Una función formativa. La participación activa del alumnado en su propio proceso de la evaluación desarrolla su “metaconocimiento sobre el propio aprendizaje” (p.344).

Cano y Petreñas (2019) enfatizan que todo el profesorado debe establecer metas que contribuyan al desarrollo de las niñas y los niños, sus habilidades, capacidades, y no enfocarse en el proceso de evaluación como el elemento principal en la enseñanza. Según las autoras, esto no significa que debamos abandonar los estándares, sino que es necesario avanzar hacia una evaluación comprensiva entendida como “coherente, procesual, criterial, viable, formativa y colaborativa distribuida” (p. 355).

Cabe mencionar que una evaluación distribuida es la que incluye la participación de toda comunidad en este proceso: docentes y otros agentes educativos, sin olvidarse de las familias como componente importante de la evaluación; alumnado e iguales. A la luz de esto, es necesaria la implicación de las alumnas y los alumnos en su propio proceso de aprendizaje y evaluación, para que el alumnado se convierta en el protagonista de su aprendizaje y adquiera un significado especial de retroalimentación o “feedback”.

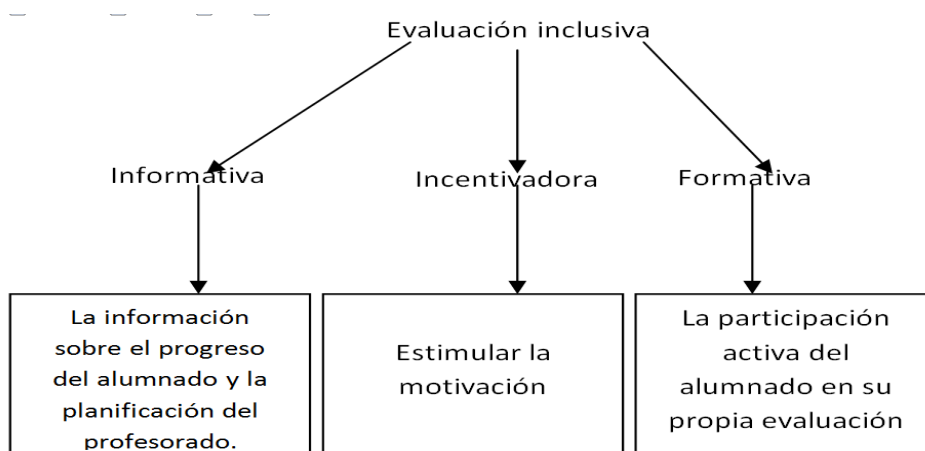
Fisher y Frey (2011) dividen esta noción en tres componentes: “feedup, feedback y feed-forward”. El *feedup* le ayuda al alumnado a plantear sus propios objetivos, el *feedback* es buscar la información relevante para realizar la tarea planteada y *feed-forward* permite aprender estrategias eficaces para el futuro. Señalan que el *feed-forward* “este aspecto formativo de un sistema de retroalimentación a menudo se deja

fuera” (traducción propia). Para que la evaluación sea realmente inclusiva, Cano y Petreñas (2019, pp. 381-382) ofrecen algunas propuestas para la mejora de las prácticas de evaluación:

1. Crear los propios estándares con el conjunto de la comunidad educativa y difundirlos.
2. Pensar en todas las funciones de la evaluación (no sólo en la función informativa, sino también en la formativa y la motivadora).
3. Desarrollar estrategias para fomentar la autoeficacia de los y las estudiantes.
4. Formar a las y los estudiantes en estrategias autorreguladoras.
5. Aumentar las experiencias de apoyo entre iguales y de participación.
6. Emplear instrumentos coherentes con la naturaleza del objeto de la evaluación.
7. Integrar diversos agentes: familias, tutores, profesores de apoyo, iguales...
8. Diseñar un sistema de feedback dialógico que contribuya al aprendizaje.
9. Procurar un sistema de formación del profesorado que permita compartir de forma colegiada y que empodere a las maestras para realizar cambios en las aulas.
10. Generar una cultura evaluativa que entienda la evaluación como instrumento para la toma de decisiones.

En el esquema - resumen 8 se muestran las funciones de la evaluación inclusiva y sus características principales.

Esquema-resumen 8: la evaluación inclusiva y sus características



Fuente: Elaboración propia

2.1.6.- El concepto de apoyo educativo, organización del apoyo y red de apoyo

Puigdellívol y Petreñas (2019) señalan que el concepto de apoyo educativo ha cambiado significativamente en las últimas décadas. Inicialmente, se asumió que este apoyo debería ser brindado por especialistas para ayudar a las niñas y los niños con graves dificultades de aprendizaje y conducta. Por el momento, este concepto se ha agotado, y el concepto de apoyo educativo en el sistema de educación inclusiva tiene una naturaleza completamente diferente, sin perder su relevancia hasta el día de hoy.

Echeita y Rodríguez (2020) subrayan que cualquier cambio se produce a través de la presión más el apoyo. Sin presión no hay cambios porque la resistencia a los cambios lo impide. Esta presión puede tener diferentes niveles: presión social, organizativa y personal. Pero la presión sin el segundo componente, el apoyo, no puede vencer la resistencia natural. Echeita y Rodríguez entienden el apoyo educativo como

todo aquello que un centro puede y debe hacer, en todos los órdenes de su acción educativa (orientación, coordinación, recursos, currículo, evaluación...) para ser capaz de responder con mayores niveles de equidad al compromiso de ofrecer a todo su alumnado oportunidades equiparables de estar, participar y aprender con sus iguales (2020, p. 83).

Parrilla (1996) muestra una evolución del concepto del apoyo educativo explicando que ha evolucionado desde el concepto de apoyo experto (cuando al alumnado con dificultades de aprendizaje era atendido principalmente por especialistas, personas expertas en este ámbito), al apoyo colaborativo de todos los agentes educativos incluido el propio alumnado y sus familias. Además, ha adquirido una dimensión distinta al cambiar su foco, de un apoyo individual, al apoyo centrado en la escuela. Esto implica no sacar a las y los estudiantes del aula para trabajar con sus dificultades, sino adaptar todos los recursos, detectando barreras para el aprendizaje y la participación y eliminarlas. No obstante, se debe destacar que en la actualidad, seguimos transitando entre ambos extremos de estos tipos de apoyos.

Puigdellívol y Petreñas (2019, p. 20) llaman la atención sobre tres razones principales de la importancia de brindar apoyo educativo en el proceso de aprendizaje inclusivo. En primer lugar, es “un conjunto de prácticas que pueden beneficiar a todo el alumnado siendo un componente intrínseco en la organización y el funcionamiento”.

Actualmente el apoyo se entiende como una “red de apoyo” donde todos los agentes educativos trabajan conjuntamente para llevar a cabo todas las medidas necesarias con el objetivo de dar apoyo a cualquier estudiante que lo necesite. Y por último, se cree que el apoyo debe servir como la medida que permite detectar barreras que dificultan el aprendizaje y la participación y por consiguiente, eliminarlas a través de la modificación de las prácticas educativas.

Puigdellívol y Petreñas (2019) indican tres características principales del apoyo educativo como parte de la educación inclusiva:

1. La importancia de basarse en una visión contextual de los problemas de aprendizaje.
2. Centrarse en la aceleración de los aprendizajes.
3. El apoyo como tarea compartida por toda la comunidad.

Con respecto a la organización del apoyo, Sabando y Jardí (2019, p. 65) señalan que tiene que ser compartido entre diferentes agentes educativos. El alumnado tiene que adquirir el papel de protagonista en este proceso y el profesorado se convierte en “agente facilitador de interacciones y dinámicas de aprendizaje”. Además, Sabando y Jardí mencionan ventajas y beneficios que aporta el apoyo educativo intensivo y extensivo. El carácter intensivo, según ellos, permite aumentar la participación de todo el alumnado y mejorar la motivación de todos los y las estudiantes; y el apoyo extensivo entre la escuela y la comunidad mejora sus relaciones.

Puigdellívol y Petreñas (2019, p. 48) definen el apoyo educativo inclusivo como “un componente habitual del centro en el que se implican y participan, aunque con diferentes niveles de intensidad, el personal del centro en su conjunto, el alumnado y las familias”. Según estos investigadores, los dos componentes cruciales que diferencian el apoyo educativo inclusivo de otro modelo es la vinculación al proceso de la enseñanza y el carácter dinámico que depende del contexto escolar en el que se implica. Para conseguirlo, hace falta implementar cambios institucionales y organizativos. Entre ellos, se destacan:

1. La continua identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación.
2. La valoración de las necesidades de apoyo en el conjunto del centro educativo.
3. La distribución de los recursos, sobre todo humanos, para efectuar los apoyos requeridos.
4. La distribución, elaboración o adquisición de recursos materiales necesarios.

5. El análisis del currículo y la priorización de sus componentes esenciales.
6. La adaptación de las estrategias y metodologías que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.
7. La reorganización de aulas y horarios para la presencia de dos personas adultas en las aulas que más apoyo necesitan.
8. La provisión de tiempos de coordinación entre el profesorado tutor, el maestro de apoyo y atención a la diversidad (MSAD) y otros especialistas.
9. La detección de las necesidades formativas sentidas por el profesorado y el establecimiento de planes de formación.
10. La adopción de medidas para estimular la participación y la implicación de las familias.

Mortier et al. (2011) señalan la importancia de escuchar la voz de las y los estudiantes y con este objetivo se llevan a cabo las entrevistas con seis estudiantes con necesidades educativas especiales y sus compañeros y compañeras (en total, 24) en las escuelas regulares de Flandes (Bélgica). Los resultados muestran que, en general, el alumnado percibe el apoyo como algo positivo que le ayuda a superar dificultades, pero también mencionan que el apoyo excesivo puede tener influencia negativa y provocar emociones negativas. Se ve la necesidad del diálogo continuo entre los y las estudiantes y las figuras del apoyo.

Sabando y Jardí (2019) ponen especial énfasis en la creación de la **red de apoyo** entre todos y todas, dado que el contexto social tiene gran importancia para concebir el aprendizaje inclusivo.

Ainscow et al. (2013, p. 45) introducen el concepto de ecología de la equidad explicando que este concepto depende de muchos factores que están fuera y dentro de la escuela “en las escuelas, entre las escuelas y más allá de las escuelas” . Entre ellos destacan la cultura, la situación económica, las experiencias de las personas. Hacen especial hincapié en dos estrategias cruciales para la mejora de la educación inclusiva: el trabajo en red y la colaboración entre todos los agentes educativos.

Ainscow et al. (2013, p. 54) proponen cinco condiciones para fomentar la equidad en el sistema educativo:

1. Las escuelas han de colaborar de forma que creen un planteamiento a nivel de todo el sistema.

2. Se necesita un liderazgo local centrado en la equidad para coordinar la acción colaborativa.
3. El desarrollo en las escuelas debe vincularse a esfuerzos comunitarios más amplios para atajar las desigualdades sufridas por las y los menores.
4. La política nacional ha de ser formulada de modo que facilite y favorezca las acciones locales.
5. Los movimientos hacia el respaldo de la equidad en la educación deben ir emparejados con esfuerzos por desarrollar una sociedad más justa.

Echeita y Rodríguez (2020) señalan que para utilizar todo el potencial que tiene la escuela hay que fortalecer la colaboración dentro y entre los centros escolares. Para conseguirlo, hace falta desarrollar un liderazgo distribuido donde “el personal directivo comparte responsabilidades y tiene la capacidad de aportar una visión y de ejercer influencia pedagógica y ética sobre la comunidad educativa” (p.80). Echeita y Rodríguez indican que, en el caso de que la escuela cuente con el apoyo de autoridades locales, el nivel de liderazgo se aumenta y permite desarrollar la colaboración entre diferentes centros escolares.

Entre los factores necesarios para el funcionamiento de la red educativa comunitaria Sabando y Jardí (2019, p. 79) identifican el liderazgo del equipo directivo, el rol del profesorado de apoyo y la atención a la diversidad como facilitadores de interacciones entre diferentes agentes educativos y el rol del profesorado como actor principal en este proceso. Como se ha señalado, la figura del tutor o tutora es fundamental dado que “dirige las actividades, conduce la sesión y es el principal responsable de los estudiantes de su clase, incluyendo al alumnado con mayores dificultades”.

Para que el sistema de apoyo sea de alta calidad y eficaz, es necesaria la cooperación en todas las etapas en esta respuesta educativa. Por tanto, es importante desarrollar habilidades de colaboración entre profesorado, familias, el propio alumnado y la comunidad. Según Parrilla (2002), la participación de las familias es un factor principal para la creación y el funcionamiento de la red comunitaria. Epstein (2010, p. 3) propone una clasificación de la participación de las familias en el proceso educativo:

1. Crianza (*parenting*), ayudar a las familias a crear ambientes para apoyarlos como estudiantes, ayudar a todas las familias a establecer ambientes que

apoyen a las niñas y los niños como estudiantes y ayudar a las escuelas a comprender a las familias.

2. Comunicación (*communicating*), diseñar y llevar a cabo formas efectivas de comunicación bidireccional sobre los programas escolares y el progreso de las niñas y niños.

3. Voluntariado (*volunteering*), reclutar y organizar ayuda y apoyo para las funciones escolares en el aula y las actividades de los estudiantes.

4. Aprendizaje en casa (*learning at home*), aportar la información y dar oportunidades a las familias sobre cómo ayudar a sus hijos e hijas en el hogar en sus decisiones académicas, tareas y actividades relacionadas con el plan de estudios.

5. Toma de decisiones (*decision making*), implicar a las familias en las decisiones escolares.

6. Colaboración con la comunidad (*collaborating*), identificar e integrar recursos y servicios de la comunidad para fortalecer y apoyar a las y los estudiantes de las escuelas y sus familias y que las escuelas y las familias apoyen a la comunidad.

A pesar de la necesidad de esta participación y el estrecho contacto con las familias, todavía existen obstáculos cruciales para que se dé esta interacción. Entre estas dificultades, Sabando y Jardí (2019) destacan algunas creencias falsas, tales como, que es irrespetuoso preguntar al profesorado sobre el proceso educativo de sus hijos e hijas, o que en la educación secundaria no hace falta implicarse en el contexto escolar. Al respecto de estas creencias u obstáculos, la escuela tiene que facilitar el contacto con las familias, creando un ambiente de respeto y confianza.

Incluir a las madres y padres en el proceso educativo no es fácil, puesto que muy a menudo ellos también se sienten excluidos y no ven que su opinión sea valorada y respetada. Parece muy importante crear confianza, paso a paso, para que las familias puedan participar en la vida de sus niños y niñas, y colaborar con otros agentes educativos. “A largo plazo, esta construcción de confianza mutua producirá un sentido de apropiación y pertenencia que hacen posible que la familia sea un aliado de la escuela en el pleno sentido de la palabra” (UNESCO, 2004, p. 90).

Es imprescindible desarrollar alianzas entre la escuela y las familias. Para iniciar este proceso es necesario reconocer los derechos de las familias a participar y tomar decisiones, reconocer que son parte importante del proceso educativo. Las relaciones entre escuela y familia pueden tomar diferentes formas: el apoyo en el aprendizaje del niño o niña en su hogar, cooperación con la escuela para compartir el conocimiento sobre el niño o niña, la participación de la familia en el gobierno escolar. El activo rol de las familias pueden ser una fuente importante para el desarrollo de la visión de la inclusión.

Como señalan los autores del *Temario Abierto* (UNESCO, 2004, p. 99) “La mayoría de las estrategias para desarrollar las alianzas entre las escuelas, las familias y las comunidades se centran en encontrar formas en que, tanto las familias como las comunidades, puedan apoyar a la escuela”. Pero este apoyo puede ser mutuo y la escuela puede ser también un recurso para toda la sociedad.

Al hablar sobre el rol cambiante de las escuelas en el proceso de la educación inclusiva, Sabando y Jardí (2019) enfatizan la necesidad de transformaciones sistémicas profundas en todos los niveles del proceso educativo, desde las personas docentes hasta la organización de la escuela. También hablan de la necesidad de que funcionen las redes de apoyo educativo, que unificarán e interconectarán el sistema de asistencia en todas las etapas.

Las redes en el apoyo educativo unen a todos los agentes educativos del ámbito socioeducativo con el propósito de dar al alumnado todo la ayuda que necesiten y, por eso, trabajan todos y todas en colaboración entre sí. En lo referente a las redes interinstitucionales, los autores indican que existen varios proyectos innovadores. Como indican los autores, las redes de apoyo permiten no sólo “tomar distancia, reflexionar, aprender y actuar a la par, sino que también permite optimizar los recursos con acciones complementarias y no paralelas” (Sabando & Jardí 2019, p. 93).

Ainscow (2016) indica que las redes tienen un enorme potencial para promover la capacidad del sistema educativo para responder a la diversidad. Según el autor, “las escuelas tienen un potencial sin explotar para mejorar su capacidad de mejorar el rendimiento de todos sus estudiantes, en particular los de entornos más pobres. El desafío, por tanto, es movilizar este potencial” (p. 14).

Pero para que este potencial sea desarrollado plenamente se requiere el funcionamiento de distintos factores, entre ellos, se destaca un clima de centro cooperativo democrático, formación continua de las agentes educativos y espacios de participación para los miembros de la comunidad incluidas las familias (Sabando & Jardí, 2019).

En el esquema - resumen 9 se muestran tres funciones del apoyo educativo.

Esquema-resumen 9: funciones del apoyo educativo.

<i>Funciones del apoyo educativo</i>
Basarse en una visión contextual de los problemas de aprendizaje
Centrarse en la aceleración de aprendizaje
El apoyo es tarea compartida para toda la comunidad

Fuente: Elaboración propia.

2.1.7.-Rol del profesorado en la educación inclusiva, coordinación con profesionales de apoyo y formación del profesorado

Gómez-Zepeda y Puigdemívol (2019) señalan que el rol de la persona docente es muy importante, porque está con su alumnado todos los días, y conoce sus fortalezas y debilidades mejor que nadie.

En el informe de UNICEF (2014, p. 20) se analizan los obstáculos básicos con los que se enfrenta el profesorado y entre ellos, se destacan “la mediocre remuneración, la baja categoría social, la pesada carga de trabajo, la cantidad excesiva de alumnos por clase y la falta de desarrollo profesional”.

Gómez-Zepeda y Puigdemívol (2019) enfatizan que, para el desarrollo de un sistema educativo inclusivo, es muy importante cambiar el rol **del profesorado generalista**. Anteriormente, los y las profesionales de educación especial atendían a estudiantes con necesidades especiales, pero ahora el paradigma ha cambiado radicalmente, y es muy importante dar esa educación a las y los futuros profesores para que puedan trabajar con todas las y los estudiantes de su clase. Para lograrlo, es muy importante concretar estándares profesionales que correspondan al sistema de educación

inclusiva y capacitar a las y los futuros docentes de tal manera que estén preparados para realizar este trabajo.

Otros especialistas son de apoyo para la persona docente, pero en ningún caso deben sustituirle. En conexión con estos cambios, el rol del **profesorado especialista**, es decir, el rol de los y las maestras de apoyo y atención a la diversidad (MAAD) también cambia radicalmente. Los autores concretan estos cambios y destacan cinco características principales:

1. El profesorado MAAD no asume la función de tutoría de un grupo-clase.
2. Este profesional no trabajará exclusivamente y de forma individual con un estudiante o pequeño grupo. Trabaja con todo el grupo en coordinación con el o la maestra – tutora.
3. Su trabajo se centra en la asesoría del profesorado.
4. El profesorado MAAD debe actuar institucionalmente impulsando cambios que repercutan en todo el sistema educativo.
5. El profesorado MAAD no debe actuar como persona experta.

Gómez-Zepeda y Puigdemívol (2019) enfatizan que en la educación inclusiva es necesario darle poder al profesorado-tutor, porque es quien pasa la mayor parte del tiempo con el alumnado, y el clima de la clase depende en gran medida de sus aptitudes y habilidades.

Gómez-Zepeda et al. (2017), en su artículo, hacen hincapié en la transformación de la figura de los y las profesionales de apoyo, e indican que el rol del MAAD es promover la educación inclusiva para todas y todos. Para ello, definen tres funciones del profesorado MAAD:

1. Interacciones entre profesores y trabajo colaborativo. El profesorado MAAD trabaja como asesor para el profesorado tutor, impulsando dinámicas que permiten fomentar el apoyo dentro del aula a través del diseño de materiales y la gestión de metodologías adecuadas, y la observación dentro del aula para detectar las barreras para el aprendizaje en las que intervenir.
2. Organización de una red comunitaria de apoyo educativo que incluye diferentes agentes educativos: tutores, MAAD, otras y otros docentes, otros trabajadores de la escuela, las familias, los compañeros y compañeras, servicios externos, voluntarios.
3. El apoyo al alumnado se lleva a cabo a través de técnicas de co- docencia.

Gómez-Zepeda et al. (2017) señalan que es muy importante que el profesorado MAAD entienda la necesidad de la participación de todos los agentes educativos y su rol para la coordinación de dichos agentes. El profesorado MAAD tiene que participar en las reuniones de seguimiento al alumnado, se debe coordinar con los servicios externos, trabajar con las familias y participar en las actividades generales del centro. Además, señalan que el apoyo directo a los y las estudiantes se realiza a través de la observación dentro del aula para detectar las barreras para el aprendizaje y poder intervenir. Dentro de sus funciones, es importante el modelaje y la detección y valoración inicial del alumnado con dificultades.

Al hablar de la importancia de la figura del profesorado de MAAD, Gómez-Zepeda y Puigdellívol (2019) prestan atención a la necesidad de realizar cambios institucionales en todos los niveles: a nivel de política, práctica y cultura educativa. Sin ello, no se puede transformar el sistema educativo. El equipo directivo, dado que tiene que crear las condiciones para estos cambios, también juega un papel importante. El profesorado MAAD, por su cuenta, no puede realizarlos.

Según los y las autoras del *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva* (UNESCO, 2004), la **formación del profesorado** debe tener un enfoque sistemático, ser continuo y acompañarse con otros cambios. En su opinión, tendrá que incluir tres niveles: formación inicial para todos los maestros y maestras; un grado mayor de especialización para algunos de ellos y ellas; y finalmente, una formación del más alto nivel de especialización para un número muy limitado de docentes.

En la formación inicial, es muy importante dar conocimiento a todos los y las profesionales sobre el enfoque de inclusión para que los y las docentes adquieran algún grado de comprensión de esta visión que les permita involucrarse en el proceso de transformación. Además, las y los formadores del profesorado necesitarán adquirir nuevas competencias relacionadas con la inclusión y recibir una formación sistemática para enseñarla.

UNESCO-OREALC (2001, p. 74) destaca que esta formación puede desarrollarse a través de “cursos intensivos, por niveles educativos y modalidades”, e ir “asociada con la enseñanza de temas específicos como el aprendizaje de la lectura y escritura, educación en valores, constructivismo o proyectos educativos de centro”.

Además, UNESCO-OREALC (2001, p. 76) pone su énfasis en la importancia de la ‘formación en red’ donde “se intercambian proyectos de investigación y se organizan talleres de formación continua” y proponen unas medidas pedagógicas que son necesarias para la educación inclusiva: la elaboración de currículos interdisciplinares en torno a temas integrales; la investigación como componente transversal del currículo; una práctica profesional temprana; talleres de reflexión desde la práctica para las y los estudiantes; acompañamiento al profesorado con guías de la práctica profesional desde los institutos de formación; cátedras colegiadas con varios profesores trabajando juntos en el aula.

EADSNE (2011, p. 53) sobre la investigación realizada por una Facultad de Magisterio en una comunidad flamenca en Bélgica explica que las competencias que tiene que adquirir el profesorado son las siguientes: cuidado del bienestar del alumnado; diversificación del currículo; apoyo y evaluación (preferiblemente dentro del aula); mayor comunicación con las familias; colaboración interna y externa con colegas dentro del aula; curiosidad, pensamiento crítico, flexibilidad y sentido de la responsabilidad.

Además, en el documento EADSNE (2011, p. 102) se menciona que en Austria las competencias “se entienden como requisito personal previo necesario para hacer frente a las situaciones que se les presenten” contiene los aspectos cognitivos, metacognitivos y motivacionales e incluyen:

- Diferenciación, individualización y educación centrada en el alumnado.
- Empleo y producción de materiales para la enseñanza y diseño de entornos educativos.
- Evaluación, valoración y feedback de los logros del alumnado.
- Colaboración con otros docentes, familias y profesionales de otras disciplinas.
- Reflexión y adaptación de sus propios valores, actitudes y acciones.
- Aprendizaje intercultural, educación para la igualdad de género y la inclusión del alumnado con altas capacidades.
- Autoformación a través de la investigación y la experiencia.
- Garantía de calidad y de desarrollo escolar.
- Buenas relaciones con toda la comunidad escolar para influir positivamente en la sociedad.

Analizando la situación de la formación inicial para los maestros y las maestras al respecto de las necesidades específicas del alumnado, el Comité Sindical Europeo de

Educación (ETUCE, 2008, p. 32) señala que esta educación es a menudo “demasiado general, vaga o insuficiente” e indica la necesidad de mejorar la educación inicial para que el profesorado pueda adquirir los conocimientos y aptitudes para atender a todo el alumnado. Además, subraya la importancia de dicha formación e indica que esto varía entre los diferentes países.

Lledó y Arnaíz (2010, p. 107), evaluando la formación del profesorado, concluyen que “el profesorado tutor no tiene la suficiente formación para abordar la atención del alumnado con necesidades educativas especiales” y exponen que existe una gran carencia materializada en “falta de recursos y apoyos en el aula para atender al alumnado con necesidades educativas especiales...”

Según López-Vélez (2018, p. 61) la formación debe centrarse en la preparación y el apoyo al profesorado, ofreciéndole ayuda para realizar cambios en su pedagogía, buscando el fomento de la reflexión sobre su práctica y la participación activa en su formación y en la de sus compañeros y compañeras. ETUCE (2008, p. 31) destaca tres formas de educación inicial en diferentes países:

1. La formación inicial se realiza proporcionando información general, que es el caso de casi todos los países, pero que parece tener una utilidad limitada para las y los futuros profesores.
2. La formación inicial se realiza proporcionando estudios de materias específicas, en algunos de los países. Esto parece asegurar un mejor conocimiento en necesidades especiales.
3. La formación inicial se realiza impregnando todos los estudios de materias específicas, esto solo ocurre en un número limitado de países.

Gómez-Zepeda y Puigdemívol (2019, p. 105) indican que la formación del profesorado tiene que centrarse en la profundización de las estrategias ya puestas en práctica y la complementación con estrategias nuevas. Entre las estrategias complementarias se destacan: estrategias de aceleración del aprendizaje; uso de métodos de enseñanza inclusivos; estrategias de ajuste a las capacidades del alumnado; evaluación de los procesos de aprendizaje y de la eficacia de las estrategias de apoyo; identificación, evaluación y respuesta a las principales dificultades de aprendizaje; conocimiento del movimiento por la educación inclusiva y los principales retos del sistema educativo; estrategias y experiencias de superación del fracaso, co-docencia y otras metodologías y estrategias de apoyo.

Gómez-Zepeda y Puigdellívol (2019) abordan una forma muy valiosa que permite que el profesorado dé y reciba el apoyo entre sí, lo que se llaman “equipos de apoyo entre maestros”. Es una estrategia colaborativa que surgió como “una alternativa a la necesidad de que los centros cuenten con un espacio de trabajo colaborativo para comprender y dar respuesta a diferentes tipos de problemáticas que pueden darse en el aula...” (p. 121).

Los equipos de apoyo se unen para analizar algunos casos difíciles en el aula para explorar y después ofrecer alguna solución. Las reuniones de EAEM (equipos de apoyo entre maestros) suelen pasar por cinco fases:

1. Presentación del caso. En esta fase el maestro o la maestra presenta el niño o la niña, contando su historia, gustos e intereses, después el problema por lo que se pide la reunión y por último, se hace referencia a las respuestas educativas que había hecho el profesorado antes de la reunión.
2. La exploración del caso consiste en la realización de varias preguntas para entender mejor la situación. Dura 20-30 minutos y es muy importante en esta fase estudiar el caso sin crear hipótesis ni planificar intervenciones.
3. Alternativas y sugerencias. El profesorado propone algunas ideas para ayudar al maestro o la maestra a resolver los problemas y mejorar la situación.
4. Acuerdos. El maestro o la maestra elige entre las actuaciones ofrecidas las que va a llevar a cabo porque conoce mejor a su alumnado y planifica acciones a llevar a cabo. En esta fase se determinan las estrategias y se crea el plan detallado de actividades.
5. Seguimiento. Durante las reuniones posteriores se analiza cómo evoluciona la situación y se proponen los cambios si son necesarios.

2.2.- La educación inclusiva en el sistema educativo del País Vasco

2.2.1.- La legislación y los planes educativos en el Estado Español en general y en la Comunidad Autónoma Vasca en particular

A nivel legislativo, el objetivo de responder a la diversidad en el sistema educativo del Estado Español ha ido evolucionando en el tiempo. Puigdemívol y Petreñas (2019) afirman que el Plan Nacional de 1979 introducía el modelo de aula a tiempo parcial que era bastante novedoso porque en España hasta el final de la década de los setenta sólo existieron aulas especiales a tiempo completo. Al hablar de ese cambio, los autores citan diferentes proyectos, como, por ejemplo, una experiencia escolar en Galicia en el centro El Pelouro donde se llevó a cabo un proyecto de integración escolar de alumnado con dificultades en el aprendizaje. A través de diferentes experiencias se establecen dos sistemas aún separados: educación especial y regular que empiezan a conectar entre sí, teniendo en cuenta cuatro ejes principales: el eje social, institucional, curricular y metodológico. Los autores señalan que la educación inclusiva consiste en implementar un único sistema para todas las personas, donde cualquier niño o niña puede ser atendido desde una visión inclusiva.

La Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) (1982) plantea un cambio en la orientación y la definición de la educación especial y reconoce los derechos de las personas con discapacidad dando importancia a atender a todos los y las estudiantes en la situación lo más normalizada posible:

La educación especial se impartirá en las instituciones ordinarias, públicas o privadas, del sistema educativo general de forma continuada, transitoria o mediante programas de apoyo, según condiciones de las deficiencias que afecten a cada alumno” (LISMI, 1982, p. 43).

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE, 2014), para la mejora de la calidad educativa pone énfasis en la introducción de nuevos patrones conductuales para que la educación esté en el centro de toda sociedad dado que influye en cualquier parte de la comunidad. Como indica la Ley: “la educación es una tarea que afecta a empresas,

asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias” y presta atención a los procesos de equidad y calidad, revelándose como “las dos caras de una misma moneda” (p. 4).

Aunque en los últimos años ha habido bastantes avances respecto a los cambios inclusivos, todavía queda mucho por mejorar, y tal y como señala la Ley, el sistema educativo español necesita “una reforma sensata, práctica, que permita desarrollar al máximo el potencial de cada alumno o alumna” (p. 6). Esta reforma tendrá que dirigirse a todos los y las estudiantes, pero especialmente a quienes puedan estar en riesgo de exclusión (por ejemplo, para las personas con discapacidad) y realizarse a través de las medidas educativas tales como: la simplificación del currículo y el refuerzo de los conocimientos instrumentales; la flexibilización de las trayectorias, el desarrollo de sistemas de evaluación externa y periódicas en el tiempo; el incremento de la transparencia de los resultados; la promoción de una mayor autonomía y la especialización en los centros docentes; la exigencia a estudiantes, profesores y centros de la rendición de cuentas; y el incentivo del esfuerzo.

Según la Ley (BOE, 2014), una educación de calidad supone la especialización de los centros que puede llevar a cabo a través de actuaciones tendentes a la especialización curricular, a la excelencia, a la formación docente, a la mejora del rendimiento escolar, a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, o a la aportación de recursos didácticos a plataformas digitales compartidas” (p. 45).

El Informe publicado por el Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad sobre la situación de la educación en España (2018) indica las carencias en el sistema educativo español destacando que no garantiza el derecho a una educación de calidad y equidad para las personas con discapacidad. Entre otros aspectos, se analiza el marco institucional y jurídico; los modelos de evaluación; de competencias; los modelos de escolarización; la situación con la enseñanza postobligatoria; las evaluaciones psicopedagógicas; las estadísticas de escolarización; los recursos empleados; y la calidad de las enseñanzas.

Además, presta atención al régimen de accesibilidad y de ajustes razonables que se entienden como “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no

impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular...” (p. 12). Este informe ha sido uno de los motivos fundamentales por los que se decidió tomar medidas en este tema.

En el Estado Español dos decretos actuales que regulan el ámbito de educación son Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y Real Decreto 1105/ 2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

Los dos documentos señalan que el currículo en dos etapas tiene que desarrollar las competencias que se entienden como “una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (Gobierno Vasco, p. 2014, p. 4).

Según el Decreto 126/2014, estas competencias son: comunicación lingüística; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales.

El Decreto 126/2014 pone especial énfasis en la atención personalizada y la diversidad del alumnado, la prevención de dificultades, la detección temprana y puesta en práctica de medidas de refuerzo en el caso necesario. Entre dichas medidas se mencionan el apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles o las adaptaciones curriculares.

Tal y como se señala en la Ley Orgánica 8/1985 (BOE, 2015) las familias tienen derecho a participar en la evaluación de sus hijos e hijas, conociendo las decisiones de la evaluación y la promoción, teniendo acceso a los documentos oficiales de la evaluación y colaborando con los y las docentes en la toma de decisiones con relación del tipo de apoyo que necesitan sus niños y niñas.

El Decreto 126/2014 (Gobierno Vasco, 2014, p. 12) presta atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Dentro de este grupo se encuentran las personas que pueden presentar diferentes tipos de obstáculos:

- necesidades educativas especiales (NEE);

- dificultades específicas de aprendizaje;
- trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH);
- altas capacidades intelectuales;
- incorporación tardía al sistema educativo;
- condiciones personales o de historia escolar;

Al abordar esos colectivos, el Decreto 126/2014 se centra más en el alumnado con NEE, con altas capacidades intelectuales y en la incorporación tardía del sistema educativo. Con respecto del alumnado con NEE, se proponen tales estrategias como la detección de las dificultades e intervención temprana; accesibilidad y recursos de apoyo; adaptaciones significativas, teniendo en cuenta el desarrollo máximo de las competencias; evaluación continua del proceso educativo.

Al hablar del alumnado con altas capacidades, se señala que es muy importante identificar este tipo de alumnado para poner en marcha las actuaciones necesarias, entre ellas, programas de enriquecimiento curricular y aprendizaje flexible, teniendo en cuenta el ritmo y el estilo de aprendizaje de cada estudiante.

Según el Decreto 126/2014, la atención personalizada a los y las estudiantes de incorporación tardía al sistema educativo debe depender de las circunstancias personales, de edad y de historia académica. En el Decreto 126/2014 se ofrecen dos medidas para atender este tipo de alumnado: escolarizar en un curso inferior de su edad (si presentan un desfase de competencia curricular más de 2 años), y las medidas de refuerzo curricular, con el objetivo de ayudarle a superar sus dificultades e incorporar en el curso correspondiente a su edad.

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato también presta gran importancia a la atención personalizada en esta etapa teniendo en cuenta la diversidad del alumnado. Entre las medidas para responder a la diversidad, se destacan las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, diferentes ritmos de aprendizaje, el apoyo en grupos ordinarios, los

desdoblamiento de grupos, la oferta de materias específicas, los programas de Mejora del aprendizaje y el Rendimiento.

Los programas de Mejora del aprendizaje y el Rendimiento se llevan a cabo a partir del segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria, se trata una metodología específica para ayudar al alumnado que presenten dificultades relevantes en su aprendizaje a superar sus dificultades. Dichos programas tienen dos modalidades: la forma integrada y por materias diferentes.

Además, el Decreto 1105/2014 pone especial énfasis en la atención temprana, accesibilidad y diseño universal y diferentes recursos de apoyo para el acceso al currículum y para la evaluación del alumnado.

En el País Vasco, para dar respuesta a la educación inclusiva y a la atención a las personas con necesidades educativas especiales se realizan diversos programas respaldados por varios documentos oficiales. Cabe mencionar el marco pedagógico del plan Heziberri 2020 (Gobierno Vasco, 2014). Este plan tiene el objetivo de dar respuesta “a la idea de conjugar las líneas estratégicas de innovación y desarrollo establecidas en el marco europeo para el año 2020 con respecto a la educación y la formación” (p. 4).

El plan presta atención al concepto y definición de la educación inclusiva y señala que la escuela inclusiva no tiene que funcionar sólo en el ámbito educativo “sino que han de construirse espacios sociales comunes donde todos y todas puedan vivir y aprender, útiles a todos y todas, pero imprescindibles para la vida del alumnado más vulnerable” (Gobierno Vasco, 2014, p. 47).

Entre las metodologías recomendadas para enseñar de forma eficaz y adecuada se destacan los grupos cooperativos, la ayuda entre iguales, la actuación conjunta de dos docentes en el aula, los grupos interactivos, el aprendizaje cooperativo, las tertulias dialógicas, las tutorías personalizadas, la enseñanza diversificada, las programaciones de aula dirigidas al aprendizaje para la vida (Gobierno Vasco, 2014).

Además, se da mucha importancia a la prevención e intervención temprana y a la participación activa de las familias en la vida escolar. Este marco presta atención al apoyo entre el propio alumnado, indicando que “los y las iguales tienen un papel muy

activo como mediadores y mediadoras del aprendizaje y que son apoyos fundamentales para la inclusión de todo el alumnado” (Gobierno Vasco, 2014, p. 50).

En dicho marco pedagógico se menciona que la formación inicial y continua del profesorado es un factor imprescindible para crear la escuela inclusiva y que la sociedad tiene necesidad de un profesorado “formado, competente, motivado, implicado y vocacional” (p. 52). A su vez, indica que la formación no tiene que entenderse solamente como un proceso individual, sino más bien como un proceso de intercambio de experiencias (Gobierno Vasco, 2014).

El Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y que se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco pone especial énfasis en la atención especializada y propone varias medidas de respuesta a la diversidad. El Decreto 236/2015 (Gobierno Vasco, 2016, p. 36) define las condiciones por las que el alumnado puede necesitar atención educativa personalizada:

- Necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad o de trastornos graves de conducta;
- Altas capacidades intelectuales;
- Incorporación tardía al sistema educativo;
- Condiciones personales o de historia escolar;
- Situaciones de desigualdad social;
- Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad.

El Decreto 236/2015 presta especial atención a dos grupos de necesidades específicas de apoyo educativo: necesidades educativas especiales (NEE) y el alumnado con altas capacidades intelectuales. Se menciona que para el alumnado con NEE pueden llevarse a cabo adaptaciones curriculares con el alumnado con NEE, pero siempre con “el máximo desarrollo posible de las competencias básicas y que están reflejadas en el plan de trabajo personalizado” (Gobierno Vasco, 2016, p. 36).

Con respecto al alumnado con altas capacidades intelectuales, se establecen medidas de flexibilización según su ritmo de aprendizaje y se menciona que “puede anticiparse su incorporación a la etapa o reducirse la duración de la misma”. El Decreto 236/2015 señala que la detección temprana del alumnado con necesidades específicas de

apoyo educativo y la elaboración de respuestas educativas adecuadas permite atender al alumnado lo mejor posible.

Entre las posibles medidas educativas se mencionan en ambas etapas de Educación Básica entre otras la participación de dos docentes en el aula; la tutoría personalizada; actuaciones metodológicas para enriquecer y diversificar las interacciones en el aula; los desdoblamientos; los apoyos fuera del horario lectivo; los planes de trabajo personalizado; el enriquecimiento curricular; las adaptaciones significativas o de ampliación del currículo; y la flexibilización del periodo de escolarización.

Además, el Decreto 236/2015 concede gran importancia a la autonomía de los centros educativos, la participación de la comunidad educativa y de otras instituciones y de las familias en el proceso educativo, la formación y evaluación del profesorado; y la innovación en los centros educativos.

Además, en la etapa de Educación Secundaria se pueden contemplar las siguientes medidas: materias en ámbitos; la oferta de itinerarios; refuerzo educativo; los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento; y los programas de escolarización complementaria, entre otras.

Para el alumnado con NEE con discapacidad grave que después de finalizar sus estudios no pueden acceder a la Formación Profesional Básica se llevan a cabo los programas de tránsito de la vida adulta. Hay dos tipos de programas: programas de aprendizaje de tareas y programas para la Autonomía Social y Personal y duran hasta cuatro cursos. Para fomentar la innovación en el sistema educativo vasco fueron creados los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación (Berritzegunes) a través del Decreto 15/2001, de 6 de febrero. En el Decreto 236/2015 (Gobierno Vasco, 2016, p. 31) se afirma:

Los asesores y asesoras de los Berritzegunes contribuirán al desarrollo de las líneas prioritarias de innovación educativa—asesorando a los centros sobre nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, colaborando en la formación del profesorado, favoreciendo el intercambio y la implementación de experiencias pedagógicas de éxito, y participarán activamente en la elaboración y el desarrollo

de los planes de mejora de los centros y de los planes individuales de refuerzo del alumnado.

El Decreto 40/2009, de 17 de febrero, por el que se regula la estructura, organización y funcionamiento de los Berritzegunes indica que existen dos tipos: zonales y central, y su funcionamiento está relacionado con tres campos: asesoramiento; formación; e innovación experimentación e investigación.

El Decreto 40/2009 señala que en el campo de asesoramiento sus funciones, entre otras, son asesorar a los centros educativos y al profesorado de la zona en diferentes aspectos didácticos, valorar las aportaciones del profesorado, asesorar a los centros y al profesorado en las líneas de innovación educativa, préstamo de recursos pedagógicos y materiales didácticos.

En el campo de formación, los y las trabajadores de Berritzegunes colaboran en la elaboración y gestión de los planes zonales de formación de profesorado, en la planificación, asesoramiento y evaluación de los proyectos de formación de centro e imparten formación al profesorado.

El último campo está relacionado con la innovación e investigación en el sistema educativo y su trabajo en este ámbito consiste en asesorar a los centros en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, colaborar en la planificación, asesoramiento y evaluación de proyectos de innovación y experimentación, promover intercambios de experiencias docentes, promover actividades en coordinación con otras entidades, y gestionar los recursos zonales en el campo de NEE.

Además, el Decreto 40/2009 menciona que el Berritzegune central tiene entre sus funciones elaborar el plan para el desarrollo de las áreas curriculares y los ámbitos de actuación, coordinarse con los Berritzegunes zonales para la planificación de las actividades necesarias y coordinarse con otros servicios e instituciones.

El nuevo *Plan Marco para el Desarrollo de una Escuela Inclusiva* (2019) desarrollado por el Gobierno Vasco recuerda la historia del proceso inclusivo centrándose en los últimos años y define que la inclusión tiene que asumir “el principio del respeto y reconocimiento a la diferencia del alumnado” y tener una forma “flexible para responder a esa diversidad y promover aprendizajes de éxito para todos” (p. 9).

A su vez, en el Plan se destaca que para que el sistema educativo sea inclusivo los cambios tienen que producirse en todos los niveles: en el nivel de la cultura, la política y la práctica educativa, y llevarse a cabo a través “de la sensibilización, la participación, el desarrollo de altas expectativas, la formación, la planificación y la organización de los recursos y apoyos, el trabajo colaborativo de los docentes, la puesta en práctica de estrategias inclusivas y de metodologías activas que favorezcan la autonomía y el trabajo colaborativo entre el alumnado” (Gobierno Vasco, 2019, p. 10).

En este documento se analizan las fortalezas del sistema educativo actual y, entre ellas, se destacan tales como, por ejemplo, el porcentaje de abandono temprano muy bajo (menos del 10%) y la creación de diferentes redes y proyectos inclusivos para responder a la diversidad. Además, se proponen ámbitos de mejora como, por ejemplo, “el desarrollo de estructuras de coordinación en los centros que garanticen el trabajo en equipo, la implicación y participación de todo el profesorado” y “el impulso de la formación específica de las asesorías de Etapa y de Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los Berritzegune” (Gobierno Vasco, 2019, pp. 14-15).

En el Plan (Gobierno Vasco, 2019) se destacan cuatro valores para desarrollar el sistema educativo inclusivo: coherencia con el modelo educativo pedagógico de la CAPV; inclusión, equidad y excelencia para todas las personas; convivencia positiva; corresponsabilidad de todos los agentes educativos; y evaluación y rendición de cuentas. Se formulan, así, los objetivos del plan según estos valores y principios. Estos objetivos son:

1. Definir un marco común para la convivencia y la equidad que refuerce el valor de la diversidad y adecue las respuestas y las prácticas educativas a las necesidades y el potencial de aprendizaje de todo el alumnado;
2. Promover políticas y prácticas inclusivas a través del desarrollo de actuaciones estructurales en todo el sistema educativo vasco;
3. Fomentar la autonomía y responsabilidad del centro educativo en la gestión e intervención educativa con el alumnado;
4. Asumir de modo efectivo el papel de la comunidad educativa en el éxito de todo el alumnado y fomentar activamente la interacción con aquellos sistemas, que colaboran igualmente en la consecución de su bienestar psicosocial, esto es, con el sistema sanitario y el sistema social (pp. 20-23).

Entonces, se puede concluir que en la legislación y los planes educativos en el Estado Español en general y en la Comunidad Autónoma Vasca en particular, se le presta gran importancia a la atención personalizada, a la diversidad del alumnado, a la detección temprana de las dificultades y a la puesta en marcha todas las medidas necesarias para atender a los y las estudiantes lo mejor posible. Entre las medidas mencionadas, se destacan las adaptaciones del currículo, los agrupamientos flexibles, los diferentes ritmos del aprendizaje, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupos, los grupos interactivos, el aprendizaje cooperativo, las tertulias dialógicas, las tutorías personalizadas y la enseñanza diversificada, entre otras. Además, los documentos oficiales ponen especial énfasis en la colaboración de todos agentes educativos, comunicación con las familias y con la Comunidad y la formación inicial y continua del profesorado.

A continuación, se desarrolla con mayor profundidad los ámbitos que se desarrollan para el fomento de una escuela inclusiva en el País Vasco. En el apartado de resultados, a través de la información recogida en las entrevistas, se analiza cómo se ponen en la práctica diaria estas medidas planificadas en los planes legislativos. Las personas entrevistadas cuentan su experiencia, destacan los puntos fuertes y débiles del sistema educativo actual y proponen algunas mejoras al respecto.

2.2.2.- Componentes de la educación inclusiva

Diversos autores, dependiendo de sus investigaciones, analizan los componentes de la educación inclusiva. Llera (2011, p. 9) destaca entre sus componentes el aprendizaje cooperativo, las estrategias de aprendizaje, la agrupación heterogénea y las comunidades de aprendizaje. Flecha y García-Yeste (2004, p. 87) dicen que hay tres mecanismos que les permitieron crear un programa inclusivo en el ámbito escolar denominado “School Development Program” y estos mecanismos son “un clima de comunicación, el equipo de padres y madres y el equipo de apoyo al personal” y tres operaciones: “plan escolar comprensivo; desarrollo del personal; evaluación y modificación”. Además, pusieron en marcha tres directrices: “centrarse en el problema, el consenso y la colaboración.”

Echeita y Rodríguez (2020) cree que la idea de la educación inclusiva se basa en la presencia, la participación y el aprendizaje. En lo que respecta a la presencia, es importante señalar que no se trata solo del hecho de que todas las niñas y los niños estén presentes en las lecciones, independientemente de su salud, condición social o situación económica, sino también de su presencia plena, tanto durante las lecciones, como durante las actividades extraescolares, en los intervalos de descanso y durante las comidas.

Hablando de la idea de la participación, el autor indica sus diferentes aspectos: aprender con otros y colaborar con ellos en las clases, una implicación activa, la preocupación por el bienestar personal y social del alumnado que está directamente relacionado con la autoestima, el sentimiento de valía personal y la calidez de las experiencias de aprendizaje y la necesidad de tomar parte de decisiones en el ámbito escolar que afectan a la vida del alumnado.

El concepto de aprendizaje está relacionado con la idea de que la escuela debe estar interesada en asegurar que cada alumno y alumna tenga el mejor rendimiento posible. Y esto se refiere no solo a la evaluación en sí, sino al progreso de cada criatura, cuando hoy puede hacer lo que ayer no pudo. Como señala el autor, este avance está directamente relacionado con su participación activa en el proceso de aprendizaje, ya que, si alguien se siente excluido, esto afectará directamente a su rendimiento (Echeita y Rodríguez, 2020).

Barrio de la Puente (2009, pp. 21-22) presta atención a los aspectos que, en su opinión, son importantes para la educación inclusiva: las prácticas y los conocimientos previos; considerando las diferencias como oportunidades de aprendizaje; evaluando las barreras a la participación; usando los recursos disponibles en el apoyo del aprendizaje; desarrollando un lenguaje de práctica; y creando condiciones que animen a correr riesgos.

López-Vélez (2018, p. 78) señala que los sistemas inclusivos tienen que estar basados “en los valores de respeto a la diversidad, la colaboración, la participación, la equidad y la solidaridad” y que, a través del desarrollo de estos componentes, “los centros inclusivos se convierten en comunidades educativas altamente comprometidas...”.

Lledó y Arnaiz (2010, p. 98) aportan que el rol del profesorado es principal en las prácticas educativas inclusivas, por lo tanto “la relación entre éstas y su formación, actitudes y creencias, van a ser cruciales a la hora de iniciar el proceso de cambio e innovación hacia la inclusión educativa” y así hablan de la importancia de “la formación inicial desde una orientación más inclusiva que redundaría en una mayor calidad y equidad en la educación”.

Díez (2008), propone un programa formativo para mejorar el nivel de inclusión en la escuela, y destaca los módulos temáticos que están centrados en el concepto de diversidad, barreras para la participación y el aprendizaje, práctica del apoyo, aprendizaje cooperativo, cultura colaborativa y la participación de la comunidad educativa (colaboración escuela y familia).

Muntaner (2010, pp. 19-23) distingue algunos componentes en el desarrollo de la educación inclusiva: la actitud del profesorado: presencia, participación y evaluación de los resultados “atendiendo a sus capacidades y ritmos de aprendizaje, aprovechando de manera distinta las experiencias y actividades que se desarrollan en el aula”; y un modelo organizativo de la escuela con cuatro elementos: formación, intervención no dirigista, autonomía y confianza, y la relación con las familias.

Echeita y Rodríguez (2020) subrayan que la educación inclusiva se caracteriza por la diversidad de opciones ofrecidas al alumnado y que todos tengan acceso a estas opciones, diversidad de formas de organización, tiempos y ritmos de aprendizaje que responden a la diversidad existente en el aula. Además, el autor presta atención a la forma de contextualizar el aprendizaje basándose en las experiencias reales de los y las estudiantes y el trabajo por proyectos. Para finalizar, el autor subraya la importancia de que el alumnado asuma el rol de protagonista y pueda tomar decisiones que están vinculadas con su proceso de aprendizaje.

2.2.3.-Prácticas inclusivas desplegadas en los centros educativos

2.2.3.1.- Accesibilidad física y cognitiva

La Ley 51/2003 de 2 de diciembre (BOE, 2003) indica que es imprescindible garantizar los derechos de las personas con discapacidad y formula seis principios para realizarlos:

vida independiente, normalización, accesibilidad universal, diseño para todos, diálogo civil y transversalidad de las políticas.

La Ley (51/2003, pp. 7-8) define la accesibilidad universal como “la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de “diseño universal o diseño para todas las personas”, y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse.

Al hablar de la legislación en vigor, Berdum et al. (2014, p.19) indican que por la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2008, en España se derogaron las leyes anteriores y se publicó la Ley General de Derechos de las personas con Discapacidad y su Inclusión Social en el Real Decreto Legislativo 1/2013 (BOE, 2013), que es “el texto de referencia para la garantía de accesibilidad en España”.

El Observatorio Estatal de la Discapacidad (2016) aborda el tema de accesibilidad cognitiva en España y destaca varios componentes de las capacidades cognitivas, entre ellos, la percepción, la atención, la memoria, la comprensión, el aprendizaje y la toma de decisiones.

Al hablar de accesibilidad cognitiva como una parte de accesibilidad universal, Pérez-Castilla et al. (2016, p. 40) definen accesibilidad cognitiva como “la propiedad de la interacción de la persona con el entorno, sean cuales sean sus capacidades cognitivas, para que dicho entorno resulte de fácil comprensión y uso, de manera que le permita participar en todos los ámbitos de la sociedad”.

El Observatorio Estatal de la Discapacidad (2016) menciona que a pesar de que el concepto de accesibilidad cognitiva se relaciona en España con discapacidad intelectual o del desarrollo, hay varios colectivos que también presentan dificultades en este aspecto, por ejemplo, personas con sordera prelocutiva, sordoceguera, afasia y dislexia. Además, se señala que la accesibilidad cognitiva beneficia a todas las personas, con discapacidad o sin ella.

Berdum et al. (2014, p. 23) señalan que las actuaciones relacionadas con el desarrollo de la accesibilidad cognitiva tienen que eliminar las barreras y proponer soluciones tales como:

- Disminuir la dependencia actual de las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo a la memorización;
- Generar el mayor número de formatos complementarios como sea posible para ofrecer la información y garantizar la posibilidad de participación e interacción;
- Reducir la necesidad del destinatario de utilizar habilidades organizativas complejas;
- Presentar un nivel de vocabulario o nivel de lectura que se aproxime al nivel de comprensión de las personas receptoras;
- Ofrecer, siempre que sea posible, información por adelantado, o información en tiempo real de forma permanente en el tiempo;
- Sensibilizar en la necesidad de ofrecer “apoyos personales”, a través de relaciones humanas amables.

Pérez-Castilla et al. (2016) citan varias experiencias de diferentes personas y entidades–participantes en el proceso del desarrollo de la accesibilidad cognitiva, realizadas durante los últimos años en España, y entre ellas, se destacan los apoyos visuales, la tecnología de apoyo para la comunicación, y programas de educación y sensibilización. Además, se presta mucha atención a la importancia de los recursos tecnológicos para la accesibilidad cognitiva y, entre ellos, las aplicaciones educativas, programas para lectura fácil, autonomía y comunicación, autonomía y empleo, y diversas aplicaciones de juegos.

Al hablar de los recursos que favorecen el desarrollo de la accesibilidad cognitiva y que se desarrollan activamente en España, el Observatorio Estatal de la Discapacidad (2016) destaca los recursos para la comunicación (Lectura fácil); recursos para la orientación espacial, el diseño de espacios accesibles y las TIC.

Pérez-Castilla et al. (2016, p. 115) subrayan que, a pesar de la existencia de diferentes dificultades en el ámbito tecnológico relacionadas con la utilización de TICS por parte de las personas con discapacidad, las TICS “tienen un gran potencial como facilitadores de la accesibilidad cognitiva”.

Al hablar de barreras en el ámbito tecnológico, Pérez-Castilla et al. (2016, p. 116) mencionan el término de *usabilidad* o *desarrollos “amigables”* refiriéndose “a la facilidad de uso de las aplicaciones, herramientas o productos interactivos” e indican que la usabilidad tiene que estar directamente relacionada “con las características y necesidades propias de un determinado grupo de usuarios”. Para llevarla a cabo se utiliza una estrategia que se denomina “diseño centrado en un usuario” (DCU) para dar una respuesta adecuada a la diversidad en el ámbito tecnológico. Este diseño se elabora con la participación de varios especialistas de diferentes ámbitos y se centra en tres aspectos: apariencia, uso y contenido.

Aragall (2010, p. 16) señala que la accesibilidad de los centros educativos consiste en que “todas las personas implicadas en este proceso puedan utilizar de manera autónoma todos y cada uno de los servicios que se ofertan en él y por ello se deberán considerar las necesidades comunes y específicas, derivadas de la diversidad humana”.

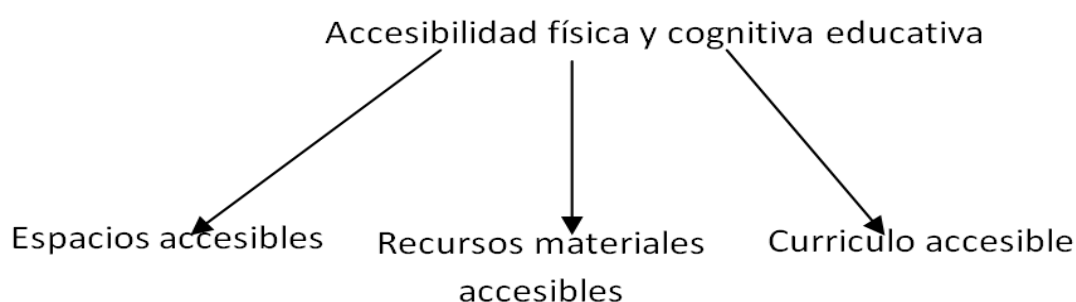
Aragall (2010), al hablar de la accesibilidad en el ámbito educativo, señala varios aspectos que están incluidos en esta noción y, entre ellos, destaca:

- El espacio accesible en el contexto local que supone el entorno físico, transporte, excursiones realizadas para la formación y el entorno escolar (aulas, comedores, bibliotecas, etc.).
- Recursos materiales: todos los materiales tienen que ser accesibles, incluido los materiales digitales; juguetes y juegos adaptados para todos los tipos de discapacidades;
- Currículo accesible para todo el alumnado (diversificado y personalizado) llevado a cabo en colaboración de todos los agentes educativos.

FEVAS (2018, p. 5) señala que “la accesibilidad cognitiva es esencial para el desarrollo de estrategias de aprendizaje dirigidas al alumnado con discapacidad intelectual o del desarrollo” y ofrecen diversas medidas para promover la accesibilidad cognitiva, y entre ellas, se destacan el uso de ejemplos visuales, el fomento de la autonomía y la participación de cada alumnado a través de las actividades cortas y claras, el manejo del tiempo de las sesiones, el uso de mapas conceptuales y la adaptación de exámenes.

Pérez-Castilla et al. (2016) analizan la situación del desarrollo de la accesibilidad cognitiva en España, y destaca los puntos débiles, entre ellos, la falta de conciencia sobre la importancia de implementar medidas de accesibilidad cognitiva y la escasez de investigación en el ámbito tecnológico. Además, se proponen varias actuaciones para mejorar la situación: las actividades relacionadas con profesionales y usuarios; con el mercado tecnológico; con las instituciones de apoyo y con recursos materiales necesarios. A continuación, se muestra el esquema-resumen 10 de los aspectos principales de accesibilidad física y cognitiva educativa.

Esquema-resumen 10: Aspectos de la accesibilidad física y cognitiva



Fuente:elaboración propia

2.2.3.2.-Diseño universal para el aprendizaje

Coll (2016, p. 3) señala que un currículo suficientemente flexible permite hacer las adaptaciones y modificaciones necesarias para responder a la diversidad. De esta manera se puede desarrollar una enseñanza personalizada como una parte de la ecología de aprendizaje entendida como “la diversificación de las oportunidades, experiencias y recursos de aprendizaje en función de las necesidades e intereses de los aprendices...”

En otras palabras, personalizar el aprendizaje significa hacer que el alumnado se convierta en miembro activo del proceso educativo, de forma que puede elegir sobre qué aprender, cuándo aprenderlo y cómo hacerlo.

Como explica Coll (2016, p. 7): “La personalización va más allá de la individualización (ajustar el ritmo de aprendizaje), la diferenciación (ajustar la metodología) y la inclusión (eliminar las barreras del aprendizaje) y se propone conectar el aprendizaje con los intereses y experiencias del aprendiz”.

Así, respondiendo a este objetivo de personalización del aprendizaje, el Diseño Universal para Aprendizaje (DUA) es un modelo de enseñanza que tiene su origen en el campo de la arquitectura, pero que ha tomado una identidad mucho más amplia, pretendiendo así responder a los objetivos educativos. La idea del diseño universal en el ámbito pedagógico fue desarrollada por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, 2013). Su objetivo es eliminar una de las mayores barreras en el sistema educativo, los currículos inflexibles, y es una herramienta para desarrollar la autonomía del alumnado, para que, de esta manera, se desarrollen como aprendices expertos: “personas que quieren aprender, que saben cómo aprender estratégicamente y que, desde un estilo propio altamente flexible y personalizado, están bien preparadas para el aprendizaje a lo largo de la vida” (CAST, 2013, p. 2).

Sin el desarrollo del currículo inclusivo y el apoyo de diferentes miembros de la comunidad educativa es imposible llegar a ningún cambio real y relevante. El currículo es la base de la enseñanza y para ser eficaz tiene que ser a la vez riguroso y flexible, para responder a la diversidad del alumnado. Tal y como explica el *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva* (UNESCO, 2004, p. 104), “los currículos inclusivos se basan en la idea de que el aprendizaje es algo que ocurre cuando los estudiantes están activamente involucrados en darle sentido a sus experiencias”.

Según se ha podido constatar científicamente a través de la investigación, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se basa en tres principios: proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje), de acción y expresión (el cómo del aprendizaje) y de implicación (el porqué del aprendizaje) y se define como “un marco científicamente válido para guiar la práctica educativa” que permite:

1. Proporcionar flexibilidad en las formas en que la información se presenta; en los modos en los que las y los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos y habilidades; y en las maneras en que las y los estudiantes son motivados y se comprometen con su propio aprendizaje.
2. Reducir las barreras en la enseñanza, proporciona adaptaciones, apoyos y desafíos apropiados, y mantiene altas expectativas de logro para todas y todos los estudiantes, incluyendo a quienes tienen discapacidad y a quienes tienen limitaciones por su competencia lingüística en el idioma de enseñanza (CAST, 2013, pp. 4-5).

Según López-Vélez (2018), el DUA tiene que adaptarse al contexto del centro educativo, a las características del contexto y las características personales del alumnado. Como las y los estudiantes difieren en la forma en que perciben, expresan y se implican y motivan por el proceso educativo, los recursos tienen que estar adaptados para responder a sus necesidades y así, ofrecerles una enseñanza de gran calidad, personalizada y ajustada a sus posibilidades.

El DUA se centra en distintos componentes a la hora de planificar la experiencia de enseñanza y aprendizaje que responda a la diversidad; los objetivos a alcanzar; los métodos aplicados; los materiales para llevarla a cabo y la evaluación continua y permanente. Todos estos componentes se basan en la idea de variabilidad, diferenciación y flexibilidad. Para tener en cuenta los principios del DUA se ofrece un conjunto de estrategias para mejorar el currículum y aplicar todo en la práctica:

- Las diferentes formas de representación pueden consistir en la elección de diversas opciones de percepción para la personalización de la información: alternativas para la información auditiva, visual; clarificación y decodificación de textos y símbolos; la comprensión entre diferentes idiomas; utilización de gran variedad de medios.
- El segundo principio puede llevarse a cabo a través de diferentes opciones para la interacción física, la expresión y la comunicación, y para las funciones ejecutivas.
- El último principio puede realizarse, proporcionando diversas formas de aplicación con el objetivo de captar el interés, mantener el esfuerzo y la persistencia, desarrollar la motivación, la autoevaluación y la reflexión (CAST, 2013).

A continuación se muestra una tabla-resumen 11 con los principios de DUA y estrategias aplicadas .

Tabla-resumen 11: principios de DUA y estrategias aplicadas

Principios	Estrategias
Proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje)	La elección de diferentes opciones de representación para la personalización del aprendizaje.
Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje)	Diversas opciones para la interacción física, la expresión y la comunicación.
Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje)	Varias formas de aplicación con el objetivo de desarrollar la motivación, la autoevaluación y la reflexión.

Fuente: elaboración propia

2.2.3.3.-Comunidades de aprendizaje

En el documento del Gobierno Vasco sobre las Comunidades de Aprendizaje en Euskadi (2002) se define Comunidades de Aprendizaje (CdA) como “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad” (p. 5).

Las Comunidades de aprendizaje están relacionadas con CREA (Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona) y se puso en marcha a través de BOPV en 1997. La experiencia comenzó en cuatro centros de Educación Infantil y Primaria de Euskadi, dos escuelas se ubicaban en Bizkaia, la tercera en Gipuzkoa y la última, en Araba.

Primero, les asignaron una persona asesora que con las y los trabajadores del centro formaron un equipo para enseñarles el funcionamiento de las CdA para que después las escuelas pudieran replicar el modelo por sí mismas. El rol de la persona asesora es muy importante dado que tenía que colaborar “revisando y siguiendo periódicamente el proceso, elaborando o ayudando a elaborar estrategias e instrumentos

que permitan dar respuestas eficaces a los problemas que se originen” (Gobierno Vasco, 2002, p. 89).

Los elementos clave en las Comunidades de Aprendizaje son: la educación igualitaria, y el aprendizaje dialógico. Según el documento indicado, el aprendizaje dialógico tiene una concepción comunicativa: la realidad social es construida por las interacciones entre las personas; los objetivos son la colaboración en la transformación de las interacciones; la formación interdisciplinar del profesorado, de las familias y de la comunidad; y la creación del aula dialógica: donde profesorado y alumnado se abre a otros agentes educativos de la comunidad, lo que fomenta la autonomía, la iniciativa y la capacidad de resolver los problemas. Esto se lleva a cabo a través de “los grupos interactivos, aulas abiertas, talleres por ciclo, y proyectos” (Gobierno Vasco, 2002, p. 66). Se destacan siete principios del aprendizaje dialógico:

- Diálogo igualitario,
- Inteligencia cultural (se trata el respeto y valoración de la diversidad cultural como fuente de aprendizaje),
- Transformación de los contextos para lograr la educación para todos y todas,
- Dimensión instrumental,
- Creación de sentido de la educación,
- Solidaridad,
- Igualdad ante las diferencias.

Las Comunidades de Aprendizaje están guiadas por los principios de la participación plena de toda la comunidad, la educación intercultural, las altas expectativas “referidas tanto al alumnado, como al profesorado, familias y comunidad” (Gobierno Vasco, 2002, p. 22) y la formación de todos los agentes educativos con el fin de superar las desigualdades, crear una educación de calidad para todos y una mejora de la convivencia. La participación plena de la comunidad se desarrolla a través de tres ámbitos:

1. Búsqueda de un objetivo común.
2. Responsabilidad compartida de los principales actores de la comunidad escolar respecto a las decisiones que afectan a la escuela.
3. Aprovechamiento de todos los recursos existentes en la comunidad escolar.

Una de las medidas interesantes en las Comunidades de Aprendizaje es el contrato de aprendizaje que se elabora con la participación de todos los agentes educativos implicados, con el propósito de desarrollar el máximo potencial del alumnado y que está firmado por todos sus miembros. El contrato contiene dos partes: una parte general, donde se exponen todos los objetivos en general, teniendo en cuenta la filosofía de las Comunidades de Aprendizaje, y una parte individual, que incluye una evaluación inicial, con las metas a alcanzar, la metodología utilizada y cómo se va a realizar la evaluación continua (Gobierno Vasco, 2002).

Para que un centro se convierta en una Comunidad de Aprendizaje, tiene que pasar por diferentes fases:

1. Fase de sensibilización; consiste en dar información a diferentes agentes educativos sobre lo que supone constituirse en CdA y se realizan reflexiones en sesiones educativas analizando diversos temas, incluida la situación en el centro.
2. Toma de decisiones para iniciar el proceso de transformación.
3. Fase del sueño: por grupos de trabajo y por colectivos describen cómo les gustaría ver el centro educativo con todos sus detalles, de ahí de sus sueños, salen los aspectos de mejora que pueden realizarse en el centro.
4. Selección de prioridades: se prioriza por qué aspectos de mejora se puede comenzar y cuál va a ser la organización (el análisis del contexto y la elaboración del plan de acción).
5. Puesta en marcha este proceso.

En el documento citado, se presta mucha atención a la necesidad de formación de la comunidad: profesorado, familias y voluntariado. Entre los diversos tipos de formación se destacan: asesoría externa; grupos o comisiones de trabajo; formación en otros centros; jornadas, seminarios y cursos; autoformación.

Molina (2015) al hablar sobre la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje, señala que las actuaciones principales que caracterizan a las Comunidades de Aprendizaje son los grupos interactivos, las tertulias dialógicas y la participación de las familias y de la comunidad. Estas actuaciones se llevan a cabo en tres niveles: el nivel del aula, el nivel del centro educativo y el nivel de la comunidad, y entre ellos se destacan la organización de

actividades de aprendizaje en grupos heterogéneos, la ayuda entre iguales, co-docencia, y la participación activa de la comunidad y las familias.

Peirats y López (2013, p. 198) al hablar de grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad, indican que es una metodología que “promueve la enseñanza a partir del diálogo y el trabajo cooperativo entre los grupos heterogéneos, huyendo del segregacionismo a través de una mayor participación de adultos que adoptan el papel de voluntarios”.

Molina (2015, p. 376) indica que los grupos interactivos son “una actuación educativa con éxito” y consiste en el aprendizaje de lengua y matemáticas por pequeños grupos (4-5 alumnos) heterogéneos con la ayuda de personas adultas que dinamizan este proceso. Los grupos interactivos se caracterizan por dos componentes centrales para la educación inclusiva: participación de la comunidad y comunicación y ayuda entre iguales. En un siguiente apartado se profundizará en este tipo de aprendizaje.

Jardi y Siles (2019) explican el funcionamiento de los grupos interactivos, señalando que en esta práctica inclusiva el alumnado se divide en 4 ó 5 grupos y cada grupo debe incluir no más de 6 alumnos y llevar a cabo una actividad educativa diferente al respecto de otros grupos. La actividad está preparada anteriormente por el profesorado. Cada grupo cuenta con la ayuda de una persona voluntaria y la persona docente que la dinamiza. Cada grupo comienza realizando una actividad acompañada por la persona voluntaria. Al finalizar dicha actividad, los grupos se cambian entre sí, rotando de actividad en actividad, con el objetivo de que cada alumno o alumna realice todas actividades educativas durante una hora y media o dos horas.

Ferrer (2005) señala que las responsabilidades entre el profesorado y los y las voluntarios tienen que estar bien definidas y coordinadas entre sí. En la tabla 12 (Ferrer, 2005, p. 68) se muestran las tareas del profesorado y los y las tutores (voluntarios) en cada grupo interactivo.

Tabla 12: Tareas del profesorado y de las personas tutoras,

Tareas del/de la profesor/a	Tareas del/de la tutor/a
1. Preparar el material curricular y desarrollar los contenidos de cada grupo.	1. Explicar su actividad académica y generar una interdependencia positiva con relación a los logros individuales y grupales.
2. Distribuir al alumnado en grupos.	2. Explicar los criterios de éxito.
3. Preparar el ambiente del aula y la estructura organizativa.	3. Orientar y asignar papeles de trabajo.
4. Distribuir el tiempo.	4. Supervisar y dar apoyo al alumnado del grupo.
5. Estar en un grupo o en varios como tutor/a.	5. Intervenir para enseñar habilidades de cooperación y potenciar la tutoría interna en el grupo.
6. Hacer un seguimiento de todos los grupos y mantener el criterio general del aula como grupo clase.	6. Contribuir a la evaluación.
7. Ofrecer una conclusión de todos los grupos.	
8. Establecer criterios de evaluación y evaluar.	

Fuente: Ferrer, 2005, p.68.

Landaluze y Jaussi (2012) señalan varios beneficios de los grupos interactivos para todo el alumnado en general y para el alumnado con NEE en particular. Entre ellos, se destacan altos índices de actividades de aprendizaje realizadas; ayuda entre iguales; valoración positiva de la diversidad; altas expectativas hacia al alumnado con NEE; el aumento de oportunidades para la participación y mejora de la interacción.

Con respecto a las tertulias literarias dialógicas, Molina (2015, p. 381) indica que “la lectura de textos se comparte entre todo el grupo clase, aportando cada cual las ideas que más le han interesado y sus reflexiones al respecto”.

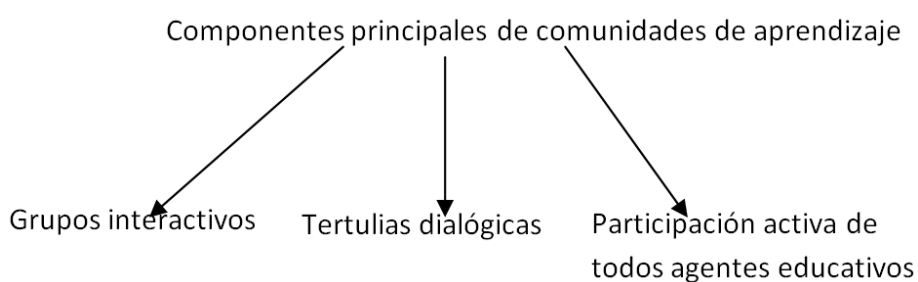
Álvarez et al. (2012) señalan que para llevar a cabo tertulias dialógicas se asigna un moderador cuyo objetivo es promover un diálogo entre todas las personas participantes. Las tertulias literarias igualitarias se basan en los principios de aprendizaje dialógico, mencionados anteriormente.

Además, Molina (2015) presta gran atención a la participación de la comunidad y las familias en los aspectos principales de la vida escolar como eje central de las Comunidades de Aprendizaje. Además, la participación de las familias en la clase para dar atención personalizada al alumnado que lo necesite, permite fomentar la motivación,

confianza y la coordinación entre todos los agentes educativos. La forma de organizar recursos en la Comunidad de Aprendizaje produce varios cambios en el sistema educativo escolar al respecto de la inclusión: eliminación de los planes individualizados, reducción de los apoyos fuera del aula y la mejora significativa de los resultados de aprendizaje y de interacción entre el propio alumnado (Molina, 2015).

En el esquema-resumen 13 se muestran los componentes principales de las Comunidades de Aprendizaje:

Esquema-resumen 13: Componentes de la CdA



Fuente: elaboración propia

2.2.3.4.-Estrategias para la aceleración de aprendizaje. Necesidad de equilibrio entre adaptación del currículo y aceleración de aprendizaje

Según Carbonell (2017, citado Puigdemívol y Carbonell, 2019, p. 293) el **plan individualizado** es una herramienta de dinámica básica a partir de la cual se puede ir estructurando el abanico de actuaciones a llevar a cabo para desarrollar las capacidades y potencialidades del alumnado. Normalmente el PI (plan individualizado) tiene su base en la evaluación psicopedagógica a través de un dictamen de escolarización y, después, el profesor o la profesora tutora, con la colaboración de otros agentes educativos, elabora y hace el seguimiento de ese plan. El PI se revisa y se cambia en caso de necesidad periódicamente.

Según Puigdemívol y Carbonell (2019) un plan individualizado habitualmente incluye la justificación, la evaluación inicial, los objetivos prioritarios de trabajo, los criterios de evaluación, los apoyos: personales, especializados, organizativos,

curriculares, materiales y tecnológicos, emplazamientos, horarios, estrategias, seguimiento y evaluación.

Siles y Puigdemívol (2019) indican que en el caso del alumnado con necesidades específicas de aprendizaje, se lleva a cabo un diagnóstico y se asigna a una persona docente de apoyo y atención a la diversidad para este alumnado. Se elabora un plan individualizado, teniendo en cuenta los objetivos y los criterios de evaluación adaptados. Este plan se elabora para el alumnado que tiene ciertas dificultades en el aprendizaje por diferentes motivos y habitualmente está relacionado con las bajas expectativas hacia este alumnado y la reducción del currículo.

Al hablar de planes individualizados, Siles y Puigdemívol (2019) ven la necesidad de limitar los planes individualizados para que su uso no sea tan extendido. Creen que esta herramienta es útil en tres casos: con alumnado con discapacidad intelectual, con alumnado con trastornos del espectro autista y, por otro lado, con estudiantes con altas capacidades. En otros casos no es aconsejable reducir, o ampliar, el currículo con adaptaciones curriculares sino acelerar el proceso de aprendizaje.

La aceleración de aprendizaje se entiende que “es la que nos conduce al apoyo más transformador y a la meta de conseguir la superación de las desigualdades provocadas por las dificultades de aprendizaje” (Siles & Puigdemívol, 2019, p. 225).

Ross et al. (1995) en su artículo explican el programa *Success For All* (SFA) que se creó en la Universidad Johns Hopkins con el objetivo de ayudar a niñas y niños con dificultades del aprendizaje en una etapa temprana a través de aceleración del aprendizaje. Este programa incluía intervención temprana, tutoría individual, reagrupación, programa de lectura, equipo de apoyo familiar y la participación de facilitadores. Demostró resultados positivos relacionados con la mejora del rendimiento del alumnado. Entre las metodologías que favorecen la aceleración del aprendizaje destacan los grupos heterogéneos, el apoyo entre iguales, los alumnos tutores y los grupos cooperativos.

Siles y Puigdemívol (2019) indican cuatro principios para la aceleración del aprendizaje:

- 1) Tomar como referencia el nivel del aprendizaje del grupo de edad. No se refiere a adoptar el currículo y bajar las expectativas, sino buscar las formas de apoyo que les permitan conseguir el nivel de aprendizaje que le corresponde para su edad.

- 2) Protagonismo del estudiante. Durante mucho tiempo ha existido la idea de que solo la persona especialista conoce las necesidades del alumnado y no necesita que el alumnado sea partícipe activo en este proceso. Esta idea es completamente errónea: para que la ayuda sea eficaz, la niña o el niño debe ser consciente de dónde está, dónde quiere estar y qué se debe hacer para lograrlo. Esta conciencia está directamente relacionada con estrategias metacognitivas y el uso constante de feedback.
- 3) La implicación de los pares trae muchos beneficios que no se pueden negar, que están basados en el beneficio mutuo, la reciprocidad y la vivencia.
- 4) El carácter extensivo del apoyo. Se trata de fomentar la participación de la familia y de otros agentes educativos (no sólo internos, sino también agentes externos a la escuela) (pp. 234-235)

Vygotski (1978) descubrió la zona de desarrollo próximo y la definió como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 133).

Siles y Puigdemívol (2019) prestan atención a la importancia de las materias instrumentales y citan el lenguaje y la lectura entre las más importantes para crear y desarrollar su propio pensamiento. El aprendizaje dentro del aula es esencial en la educación inclusiva, pero para algunas y algunos estudiantes no es suficiente y necesitan recibir un apoyo específico fuera del horario escolar. Para estas y estos estudiantes se aplican diferentes estrategias entre las que se puede destacar algunas tales como:

- La biblioteca tutorizada: la utilización de la biblioteca para fines educativos. Esta estrategia se lleva a cabo de diferentes formas (grupos de trabajo, tutorías entre iguales, participación de voluntarios...)
- El taller de estudio asistido: Este tipo de talleres se realiza para ayudar con los deberes, explicar algunos temas que son difíciles para el alumnado... Son dinamizados por una monitora o un monitor y se requiere de la coordinación estrecha entre escuela y las y los monitores.

2.2.3.5.-Estrategias que fomentan la interacción en el aula

Jardi y Siles (2019) ponen especial énfasis en la importancia de las interacciones para el desarrollo de cualquier persona y destacan diversas estrategias de apoyo que fomentan las interacciones entre diferentes agentes educativos. Según las investigaciones, una de las estrategias importantes en la educación inclusiva **es la co-docencia** que “se caracteriza por el trabajo conjunto de varios docentes con grupos de estudiantes, compartiendo planificación, organización, entregas y evaluación de la enseñanza a la vez que el espacio físico” (p. 133).

Roth et al. (2002) subrayan que la co-docencia supone el trabajo de varios profesores y profesoras que comparten la enseñanza y el aprendizaje, compartiendo también la responsabilidad ante todo el alumnado.

Friend et al. (2010, p. 12) definen la co-docencia como “la asociación de un maestro de educación general y un maestro de educación especial u otro especialista con el propósito de ofrecer instrucción a un grupo diverso de estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades u otras necesidades especiales, en un entorno de educación general y de manera flexible y deliberada para que satisfaga sus necesidades de aprendizaje” e indican diferentes tipos de co-docencia:

- Una persona enseñando y la otra observando: un maestro enseña al alumnado de la clase y otro recopila información diferente sobre los y las menores: académica, social y conductual.
- Ambientes de aprendizaje: el proceso de aprendizaje se divide en tres partes y el alumnado también se divide en tres grupos: las primeras dos estaciones de aprendizaje están guiadas por los y las maestras que les enseñan, y en la última estación el alumnado estudia independientemente. Las estaciones no son estáticas, las y los menores pasan por todas las estaciones durante la clase. Se desarrollará con mayor profundidad en un apartado posterior.
- Enseñanza paralela: la clase se divide en dos grupos, cada maestro enseña a su grupo de estudiantes y los dos profesores presentan el mismo material. La idea principal de esta forma es fomentar la participación del alumnado.
- Enseñanza alternativa: un maestro trabaja con la mayoría del alumnado y otro trabaja con un pequeño grupo con diferentes propósitos, por ejemplo, para enriquecer el aprendizaje o para realizar enseñanza previa, que les permita luego participar en el grupo clase.

- Enseñanza en equipo: dos docentes representan dos puntos de vista opuestos a través de un debate en el que ilustran las dos opiniones.
- Una persona enseña y la otra ayuda: un o una maestra enseña, otra ofrece la asistencia individual, acercándose a los y las menores.

Johnson y Johnson (2002) indican que hay tres formas de interacción entre estudiantes en el proceso de aprendizaje: individual, competitiva y colaborativa. Estos autores destacan cinco elementos cruciales para llevar a cabo la estrategia colaborativa:

- 1) Interdependencia positiva claramente percibida.
- 2) Importante interacción promotora (cara a cara).
- 3) Responsabilidad individual y responsabilidad personal claramente percibidas para lograr los objetivos del grupo.
- 4) Uso frecuente de las habilidades interpersonales y de grupos pequeños pertinentes.
- 5) Procesamiento grupal frecuente y regular del funcionamiento actual para mejorar la eficacia futura del grupo.

Dado que el alumnado debe ser protagonista, es muy importante no olvidarse de una forma de trabajo tan importante como es **la ayuda entre iguales**. Entre ellas se destacan los equipos cooperativos heterogéneos, los apadrinamientos, el alumno o alumna tutora, los rincones o estaciones, los grupos interactivos y las tertulias literarias o dialógicas (Jardi y Siles, 2019).

Damon y Phelps (1989, cit. en López-Vélez, 2018, p. 44) indican que la cooperación entre el alumnado se puede llevar a cabo de tres formas: la tutoría entre iguales, la colaboración entre iguales y el aprendizaje cooperativo. En el caso de la **tutoría entre iguales**, un alumno que tiene alto nivel de conocimiento en un determinado tema ayuda al alumno o alumna que presenta dificultades en la tarea. Stenhoff y Lignugaris-Kraft (2007, p. 10) destacan diferentes tipos de tutoría entre iguales, y mencionan que se puede dar esta tutoría entre dos personas, en grupos pequeños y de toda la clase.

1. Agrupación heterogénea en la que tutores y tutorados son del mismo curso y donde el tutor o la tutora tiene conocimientos más elevados.
2. Agrupación homogénea en la que los dos participantes tienen habilidades y conocimientos similares.

3. Agrupaciones internivel en las que el o la tutorizada tiene menos edad que el tutor o tutora.
4. Agrupación de rol reverso donde el alumnado-tutor tiene discapacidad y enseña a un alumno con o sin discapacidad.

Durán y Monereo (2005, p. 196) definen la tutoría entre pares como “método de aprendizaje cooperativo, basado en la creación de parejas de estudiantes, con una relación asimétrica y un objetivo común, conocido y compartido que se desarrolla a través de un marco planificado externamente” y señalan que alterar los roles de tutor y tutorado, es decir, lo que se denomina como la tutoría recíproca, podría mejorar los dos procesos “la tutoría y la colaboración”. Además, estos autores prestan atención a la importancia de enseñar al alumnado estrategias útiles para dar ayuda y recibirla, por lo tanto, se requiere del acompañamiento docente.

La colaboración entre iguales consiste en el trabajo conjunto sobre una misma tarea en la que participa el alumnado con un mismo nivel de competencia. La última forma que es **el aprendizaje cooperativo** es “una tarea conjunta con una distribución de las responsabilidades y una planificación de las actuaciones previas” (Durán & Monereo, 2005, p. 196) y se lleva a cabo por grupos de estudiantes que tienen niveles heterogéneos.

2.2.3.5.1.-Organizaciones cooperativas en el aula

Pujolàs (2009, p. 231) define el aprendizaje cooperativo como:

El uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, [...] utilizando una estructura de actividad tal, que asegure al máximo la participación igualitaria (para que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo.

Además, menciona que existen tres tipos de estructuras de actividad: el individualismo, la competitividad y la cooperación. Distingue la cooperación de la colaboración, señalando que se trata de conceptos diferentes. Según Pujolàs, la cooperación va más

allá de la colaboración, añadiendo “un plus de solidaridad, de ayuda mutua, de generosidad que hace que los que en un principio simplemente colaboran para ser más eficaces acaben tejiendo entre ellos lazos afectivos más profundos...” (p. 232). Gillies (2016) define cinco componentes para que el aprendizaje cooperativo sea eficaz:

- 1) Estructurar la interdependencia positiva dentro de la situación de aprendizaje.
- 2) La interacción promotora o la disposición de los miembros del grupo para alentar y facilitar los esfuerzos de los demás.
- 3) Fomentar las responsabilidades de cada miembro del grupo.
- 4) Enseñar las habilidades y las aptitudes sociales para interactuar y aprender conjuntamente.
- 5) El procesamiento grupal, que consiste en enseñar a reflexionar sobre el proceso de realización de su trabajo, sus progresos y sus interacciones con los compañeros y las compañeras (pp. 41-42).

Al plantear la organización de grupos de aprendizaje cooperativos, Jardí y Siles (2019) señalan que tienen que ser limitados (4-5 alumnos) y para realizar el apoyo entre iguales, cada estudiante desempeña algún rol (habitualmente portavoz, secretariado y coordinación). Además, mencionan la necesidad de autoevaluación y de valoraciones externas.

2.2.3.5.2.-Trabajo por proyectos

Según Jardí y Siles (2019), el trabajo por proyectos es “un aprendizaje activo con enfoque transversal de las actividades, abarcando el máximo tiempo en diferentes áreas de conocimiento de una forma más próxima a la realidad” (p. 147) y tiene tres fases: planificación, creación y procesamiento (con seguimiento y reflexión). Durante la primera fase, las y los estudiantes deben decidir sobre la elección del tema para formar un plan de trabajo claro. En la segunda fase, los grupos desarrollan y discuten su proyecto, y en la última fase, presentan su trabajo y reciben una valoración del mismo. En esta etapa, su propia evaluación también es importante, ya que les permite ver las fortalezas y debilidades del proyecto y sacar ciertas conclusiones para el futuro.

Hasni et al. (2016, p. 216) analizan diferentes investigaciones con respecto al trabajo por proyectos y destacan cinco características principales según los artículos analizados:

1. Existencia de un problema científico.
2. Participación de las y los estudiantes en investigaciones.
3. El proyecto tiene un resultado que permite que las y los estudiantes desarrollen un producto.
4. Colaboraciones entre todos los agentes educativos implicados en el trabajo.
5. El uso de TICs.

Hasni et al. (2016) señalan, en base a una exhaustiva revisión bibliográfica, que el trabajo por proyectos tiene varias ventajas y, entre ellas, se destacan el aumento de la autonomía, el trabajo en equipo, desarrollo del pensamiento crítico y desarrollo de la motivación de los y las estudiantes.

2.2.3.5.3.-Organización por contextos o rincones de aprendizaje

Jardi y Siles (2019) indican que esta práctica educativa que fomenta la interacción entre diversos agentes educativos se lleva a cabo de forma individual o en grupos pequeños, y que se trata de tareas de investigación o de ejercicios manipulativos. Además, diferentes autores señalan que esta forma de trabajo no tiene límites de tiempo para la realización de tareas, debe estar muy bien organizada y no contar con la ayuda del profesorado. No obstante, las personas especialistas en el tema mencionan que, en el caso de surgir dificultades, los maestros y las maestras pueden ayudarles. Habitualmente la organización por rincones de aprendizaje se utiliza junto con otras metodologías, y estos autores mencionan que hay algunos colegios especializados en esta forma de trabajo que la utilizan para todas las actividades escolares.

En relación a la metodología por rincones, Jardi y Siles (2019, p. 151) citan algunos ejemplos, tales como: rincón de expresión plástica, rincón del lenguaje, rincón de las matemáticas, rincón de juegos, rincón de la experimentación y rincón de la lengua extranjera.

Márquez (2010, pp. 3-4) indica que los rincones de actividad son una metodología muy utilizada en el proceso educativo sobre todo en la etapa de Infantil, y destaca varias ventajas del uso de esta metodología. Estas ventajas son:

- El niño o la niña adquiere hábitos elementales de organización;
- Regula su propio comportamiento;

- Contribuye al establecimiento de normas;
- Los rincones nos permiten organizar el aula en pequeños grupos;
- Aprenden a través del juego;
- Favorece los procesos de socialización;
- Fomentan la autonomía en el aprendizaje;
- Trabajo cooperativo;
- Potencia su iniciativa y la responsabilidad;
- Atención más individualizada a cada niño y niña, con actividades de aprendizaje; adaptadas a sus conocimientos previos;
- Atención a la diversidad;

Márquez (2010) comparte su experiencia al respecto de los rincones de actividad e indica que se utilizan varios tipos de rincones en Primaria y entre ellos destaca el rincón de la “naturaleza viva”, rincón de la asamblea, rincón de la biblioteca, y el rincón del ordenador.

Fernández (2009) señala que el uso de rincones de actividad en la etapa de Infantil permite desarrollar varias destrezas y entre ellas destaca la imaginación, autonomía, el trabajo en grupo, el respeto y la expresión verbal. Entre los rincones utilizados en Infantil, se mencionan, entre otros, rincón de las construcciones, del juego simbólico, de las experiencias, de la lógica–matemática y de la higiene.

2.2.3.5.4.-Grupos interactivos y tertulias dialógicas

Se utilizan dentro de las Comunidades de Aprendizaje y, por lo tanto, ya se han explicado detalladamente en el apartado correspondiente.

2.2.3.5.5.-Desdoblamientos

Jardi y Siles (2019) señalan que esta práctica consiste en que un grupo se divide entre dos docentes que trabajan con su parte, independientemente, sin la participación del otro docente. Por eso, es una estrategia diferente a la co-docencia, pero puede llevarse a cabo paralelamente junto con la co-docencia.

Las prácticas mencionadas anteriormente se basan en el fomento de las interacciones con participación de diferentes agentes educativos incluyendo a cada docente, otras personas especialistas y el alumnado, pero existen otras estrategias participativas que consisten en el **apoyo entre iguales, sin la participación de personas adultas**. Entre las técnicas más habituales destacan la tutoría entre iguales y el alumnado-tutor y las organizaciones de apoyo entre iguales.

2.2.3.5.6.- El alumno tutor y las organizaciones de apoyo entre iguales.

Jardi y Siles (2019) indican que esta forma puede ser muy eficaz con el alumnado con necesidades específicas de aprendizaje que son más vulnerables y pueden recibir ayuda de otros compañeros y compañeras de la misma clase. Además, funciona muy bien con el alumnado de otras culturas que tienen dificultades con el aprendizaje del idioma. El o la alumna tutora puede ayudarlo a practicar la lengua en diferentes contextos y adaptarse a la nueva sociedad más rápido.

Carter et al. (2016) investigaron la eficacia del apoyo entre pares con el objetivo de mejorar el rendimiento académico y social en las aulas ordinarias de la escuela secundaria. En su estudio participaron 51 estudiantes con discapacidades graves y los resultados mostraron que este apoyo aumentó significativamente las interacciones con las y los compañeros, la participación social y la motivación académica.

En la tabla-resumen 14, se muestran los tipos de estrategias que fomentan la interacción en el aula y sus características .

Tabla-resumen 14: Estrategias que fomentan la interacción en el aula

Estrategias	Característica
Co - docencia	La presencia y la participación de dos docentes en el aula.
Organizaciones cooperativas en el aula	Grupos heterogéneos de aprendizaje cooperativo bajo los principios de <i>participación igualitaria e interacción simultánea</i> .
Trabajo por proyectos	Es una estrategia colaborativa en la que los y las estudiantes eligen un tema, lo desarrollan conjuntamente y después presentan su trabajo y reciben una valoración.
Organización por contextos o rincones de aprendizaje	Se trata de tareas de investigación o de ejercicios manipulativos y se aplica de forma generalizada, sobre todo, en la etapa de Infantil.
Grupos interactivos	Es una estrategia metodológica que está ligada con Comunidades de Aprendizaje y consiste en el aprendizaje dialógico y el apoyo de miembros de la comunidad.
Desdoblamientos	Un grupo se divide entre dos docentes que trabajan independientemente, sin la participación del otro docente.
Organización de apoyo entre iguales	Es una estrategia metodológica, donde participan las personas adultas. La acción se lleva a cabo entre el propio grupo.

Fuente: Elaboración propia.

2.2.3.5.7.- Utilización de TICs

La revolución en el campo del progreso tecnológico ha cambiado seriamente nuestra vida, y la escuela no puede quedarse al margen y también debe avanzar hacia el uso de diversas tecnologías digitales en su trabajo. Las tecnologías están en constante evolución y en proceso de cambio, por lo que es muy importante estar al tanto de este desarrollo para poder utilizar estos avances en el proceso educativo. Pero es importante recordar que, si bien el uso de TICs es fundamental hoy en día, debe ser apoyado “en todo momento por los principios didácticos y pedagógicos que guían nuestra acción educativa y por las metodologías participativas que propician los procesos de aprendizaje del alumnado” (López Costa y Paret i Soto, 2019, p. 335).

Echeita y Rodríguez (2020) creen que los tres principales desafíos para una educación más inclusiva son la sostenibilidad de nuestro planeta, las tecnologías digitales de la información y la comunicación, y acompañar la igualdad de derechos con la equidad. Al hablar de utilización de las TICs menciona una “nueva ecología de aprendizaje” que “tiene la capacidad de crear un nuevo espacio para la colaboración y el fortalecimiento mutuo de la acción educativa, precisamente mediante la oportunidad de conectar las múltiples influencias educativas formales y no formales...” (p. 25).

Tal y como indica la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015), las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) permitirán reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimientos, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad, y una prestación más eficaz de servicios.

Costa y Paret i Soto (2019) señalan que hay diversas ventajas en el uso de las TICs que son de gran ayuda para responder a la diversidad del aula y enseñar de manera eficaz e inclusiva. Entre ellas se destacan:

1. Romper barreras. Los autores llaman la atención sobre el hecho de que la formación anterior se llevó a cabo sólo en instituciones educativas y fue solo de carácter formal. Hoy en día el uso activo de las nuevas tecnologías reduce las fronteras entre el aprendizaje formal y no formal (entendido como "una aprendizaje autodirigido) que se lleva a cabo en el tiempo libre (p. 316) y ofrece a las personas usuarias una gran cantidad de recursos diferentes para aprender fuera de la escuela, comunicarse y compartir información, conocimientos y experiencias. Así, a través del uso de la tecnología digital, se amplían las

oportunidades educativas y adquieren el carácter transversal, y cada persona, independientemente de sus capacidades, edad, condición social, puede acceder a multitud de recursos educativos.

2. En cualquier lugar y momento. Costa y Parel i Soto señalan, que debido a la utilización de las nuevas tecnologías, el aprendizaje actual puede llevarse a cabo en cualquier lugar de nuestro planeta y en cualquier momento del día sin ningún tipo de límites. Pueden llevarse a cabo a través de cualquier dispositivo y en el momento que quiera el usuario.
3. Competencias digitales. La escuela es una parte de la sociedad y el alumnado tiene que tener todas las habilidades y destrezas posibles para dominar la competencia digital dado que es necesario en cualquier aspecto de la vida
4. Inclusión y TICs. Las TICs pueden ser un medio muy potente para el desarrollo de la inclusión educativa porque permiten construir el aprendizaje más personalizado y autónomo que favorece la autorregulación y el desarrollo de la motivación del alumnado.

Cabero (2013) indica la importancia de implementar las TICs en el ámbito educativo a través de una buena planificación de las estrategias digitales y, entre ellas, destaca las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. Además, se presta mucha atención al aprendizaje autorregulado que se define como la aplicación de estrategias educativas, autoevaluación y planteamiento de cambios, si son necesarios. Según Cabero, el aprendizaje autorregulado está vinculado a la metacognición, la motivación intrínseca, y la acción y planificación estratégica movilizadas por la persona.

Costa y Parel i Soto (2019) señalan que para el aprendizaje autorregulado, la autonomía es “uno de los factores principales para el éxito formativo” y es “la respuesta elaborada por cada estudiante” (p. 320-321).

Rué (2009, p. 321), en relación a la importancia de la autonomía, destaca diversas dimensiones en su desarrollo:

1. Dimensión política: facilitar que cada estudiante se desarrolle como agente de su propio aprendizaje.
2. Dimensión moral: dotar de las propias normas de conducta.
3. Dimensión cognitiva: dotar de las condiciones necesarias para resolver determinadas dificultades y para aprender.

4. Dimensión técnica: saber qué hacer y cómo hacerlo en una situación y en un momento determinado
5. Dimensión comunicativa: vincular las nociones de elaboración, de socialización y de interacción.
6. Dimensión de autocontrol: dotar de elementos para saber, en cada momento, lo que se hace, para revisarlo, si es necesario, o saber cómo continuar o dónde parar.

Recientemente, debido al desarrollo de la educación autónoma y la aparición de un gran número de nuevas tecnologías en el campo de la comunicación y el acceso a la educación, se ha creado un sistema denominado PLE (*Personal Learning Environments*).

Castañeda y Adell (2013 p. 15) lo definen como “conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” y destacan tres partes principales de este concepto:

- 1) Herramientas y estrategias de lectura: las fuentes de información a las que accedo que me ofrecen dicha información en forma de objeto o artefacto (mediatecas);
- 2) Herramientas y estrategias de reflexión: los entornos o servicios en los que puedo transformar la información (sitios donde escribo, comento, analizo, recreo, público);
- 3) Herramientas y estrategias de relación: entornos donde me relaciono con otras personas de/con las que aprendo”.

Este sistema permite ayudar a que el aprendizaje sea personalizado y autónomo, puesto que cada alumno y alumna solo incluye en el PLE lo que satisface sus necesidades de aprendizaje, comunicación y gestión de la información.

2.3.- La educación inclusiva en el sistema educativo de Rusia

2.3.1. El sistema educativo en Rusia

La Ley de Educación (2012, p. 6, traducción propia) garantiza una educación pública y gratuita a todas las personas que viven en el territorio de la Federación de Rusia, independientemente de su “género, raza, nacionalidad, idioma, origen, propiedad, estatus social y oficial, lugar de residencia, actitud hacia la religión, creencias, pertenencia a organizaciones públicas y otras circunstancias”²

La educación en Rusia se lleva a cabo de acuerdo con los estándares estatales que están disponibles públicamente y es gratuita en el sistema estatal en las etapas de Educación Infantil (no es obligatoria); Primaria, Básica y Secundaria General; Educación Secundaria Profesional y, además, otorga la posibilidad de obtener una Educación Superior gratuita (Ley de Educación, 2012).

En la Federación de Rusia existen dos modelos de escuelas: públicas y privadas que se organizan según los siguientes niveles de Educación General Obligatoria (Ley de Educación, 2012, p.68, traducción propia).

- Educación General Primaria.
- Educación General Básica;
- Educación Secundaria General.

La Ley de Educación (2012, p. 71, traducción propia) declara que todas las etapas de la educación general son obligatorias: primaria, básica y secundaria, e indica que su organización puede ser diferenciada "teniendo en cuenta las necesidades e intereses educativos de los estudiantes, asegurando el estudio en profundidad de las materias individuales".

2.3.1.1.- Educación General Primaria

Los niños y las niñas de 6 y 7 años van a la escuela primaria para seguir estudiando, permanecen allí durante 4 años (hasta 10 u 11 años respectivamente) y luego continúan su educación en la etapa de Educación General Básica. En la Escuela Primaria, se

² Todas las citas de leyes educativas rusas y de autores y autoras de Rusia son de traducción propia.

estudian materias como el idioma ruso, lectura, matemáticas, "El mundo que nos rodea", educación física, música, historia local, capacitación laboral, y los conceptos básicos de las bellas artes. En muchas escuelas, desde el segundo grado, se comienza a estudiar inglés.

El sistema de Educación Primaria está regulado por la Orden del Ministerio de Educación № 373 (2009) sobre la aprobación e implementación del estándar educativo estatal federal para la Educación Primaria General. El Estándar Educativo del Estado (2009) establece que el programa educativo principal se implementa a través del plan de estudios y actividades extracurriculares y se desarrolla sobre la base de un Programa Educativo Modelo. En la tabla 15, se muestra la parte obligatoria del plan de estudios anual de muestra (el Programa Educativo Modelo, 2015, p. 292).

Tabla 15: Plan de estudios de la Educación General Primaria anual.

Áreas temáticas	Asignaturas Cursos	Número de horas al año				Total
		I	II	III	IV	
	<i>Parte obligatoria</i>					
Filología	Lengua Rusa	165	170	170	170	675
	Literatura Rusa	132	136	136	136	540
	Lengua Extranjera	–	68	68	68	204
Matemáticas e Informática	Matemáticas	132	136	136	136	540
Ciencias sociales/ y ciencias natural	Mundo que nos rodea	66	68	68	68	270
Fundamentos de las culturas religiosas y la ética secular		–	–	–	34	34
Arte	Música	33	34	34	34	135
	Arte	33	34	34	34	135
Tecnología	Tecnología	33	34	34	34	135
Educación Física	Educación Física	99	102	102	102	405
Total:		693	782	782	816	3073
<i>La parte diseñada por agentes educativos</i>		–	102	102	64	268
Carga anual máxima permitida		693	884	884	884	3345

Fuente: Educativo Modelo, 2015.

2.3.1.2.- Educación General Básica

La Ley de Educación (2012, p. 70, traducción propia) afirma que en la etapa de Educación General Básica, la personalidad de cada estudiante se desarrolla aún más, a saber:

La formación de valores morales, gusto estético y un estilo de vida saludable, una alta cultura de comunicación interpersonal e interétnica, el dominio de los conceptos básicos de la ciencia, el idioma estatal de la Federación de Rusia, habilidades mentales y físicas, desarrollo de inclinaciones, intereses, capacidad de autodeterminación social.

En la Orden del Ministerio de Educación № 1897 sobre la aprobación del Estándar Educativo de Educación General Básica del Estado Federal (2010) se establece que la Educación General Básica tiene una duración de 5-6 años; de los 10-11 a los 15-16 (según el programa estándar – son 5 años, según un programa adaptado para niños y niñas con discapacidad y necesidades de educativas especiales aumenta en no más de un año).

El Estándar Educativo Estatal (2010, p. 3, traducción propia) es "un conjunto de requisitos que son obligatorios en la implementación del programa educativo básico de Educación General Básica". Sobre esta base, se creó un Programa Educativo Modelo, según el cual las escuelas de diversos tipos trabajan en esta etapa.

Durante la formación en el programa Educativo Básico, los y las estudiantes aprenden una gran cantidad de materias: Lengua Rusa, Literatura, Lengua Extranjera (usando el ejemplo del inglés), una segunda Lengua extranjera, Historia Rusa, Historia General, Ciencias Sociales, Geografía, Matemáticas, Informática, Física, Biología, Química, Bellas Artes, Música, Tecnología, Educación Física y los Fundamentos de la Seguridad de la Vida (Programa Educativo Modelo, 2015).

En la tabla 16, se muestra el plan de estudios semanal aproximado de Educación General Básica, con un máximo de 6020 horas lectivas, en 5 cursos, para toda la etapa educativa) contenido en el Programa Educativo Modelo (2015, p. 518).

Tabla 16: Plan de estudios semanal de Educación General Básica

Áreas temáticas	Asignaturas Cursos	Número de horas a la semana					
		V	VI	VII	VIII	IX	Total
	<i>Parte obligatoria</i>						
Filología	Lengua Rusa	5	6	4	3	3	21
	Literatura	3	3	2	2	3	13
	Lengua Extranjera	3	3	3	3	3	15
Matemáticas e Informática	Matemáticas	5	5				10
	Álgebra			3	3	3	9
	Geometría			2	2	2	6
	Informática			1	1	1	3
Asignaturas de Ciencias Sociales	Historia de Rusia. Historia General	2	2	2	2	2	10
	Ciencias Sociales		1	1	1	1	4
	Geografía	1	1	2	2	2	8
Asignaturas de Ciencias Naturales	Física			2	2	3	7
	Química				2	2	4
	Biología	1	1	1	2	2	7
Arte	Música	1	1	1	1		4
	Bellas Artes	1	1	1			3
Tecnología	Tecnología	2	2	2	2	1	9
Educación Física y Fundamentos de Seguridad de Vida	Fundamentos de Seguridad de Vida				1	1	2
	Educación Física	2	2	2	2	2	10
Total		26	28	29	31	31	145
<i>Parte diseñada con la participación de agentes educativos</i>		2	1	2	1	2	8
Carga semanal máxima permitida		28	29	31	32	33	153

Fuente: Programa Educativo Modelo, 2015,

2.3.1.3.- Educación Secundaria General

La última etapa de la Educación General es la Educación Secundaria, cuyo propósito es moldear aún más la personalidad de cada estudiante a través del desarrollo del interés en el conocimiento y las habilidades creativas del alumnado, la formación de habilidades de aprendizaje autónomo, la preparación para la vida en sociedad y la Educación Superior (Ley de Educación, 2012).

El Estándar Educativo del Estado (2009) indica que en el proceso del estudio en el programa de Educación Secundaria General se estudian materias como: Lengua Rusa, Literatura Rusa, Lengua Extranjera, Historia, Geografía, Economía, Derecho, Estudios Sociales, Rusia en el mundo, Álgebra, Geometría, Informática, Física, Química, Biología, Ciencias Naturales, Educación Física, Ecología y los Conceptos Básicos de la Seguridad de la Vida. Algunas asignaturas, como Ecología o Educación Física, se imparten sólo en el curso básico, el resto de asignaturas se pueden impartir tanto en el curso básico como en el avanzado (según el tipo de escuela).

Sobre la base del Estándar Educativo Estatal (2009), se desarrolló el Modelo de Programa Educativo Modelo de Educación Secundaria General (2016), que otorga gran importancia al mayor desarrollo de las competencias de las y los estudiantes en actividades de proyectos e investigación (está en base al aprendizaje por proyectos), así como en temas de desarrollo moral y social de la persona. Además, el Modelo de Programa Educativo Modelo (2016) presta especial atención a las cuestiones de la elección de una futura profesión, la formación de una cultura ecológica y un estilo de vida saludable. En la tabla 17, se muestra el plan anual de estudios de ciencias de muestra (Programa de Educación Secundaria, 2016, p. 517, traducción propia).

Tabla 17: Programa de Educación Secundaria

Áreas temáticas	Asignatura	Nivel (básico; avanzado)	Número de horas lectivas
Lengua Rusa y Literatura	Lengua Rusa	B	70
	Literatura	B	210
Lengua Nativa y Literatura Nativa	Lengua nativa y literatura nativa (en el caso de escuelas de otras autonomías que tienen su propia lengua*)	B	
Matemáticas e Informática	Matemáticas: álgebra y geometría	A	420
	Informática	B	70
Lengua Extranjera	Lengua Extranjera	B	210
Ciencias Naturales	Química	A	350
	Biología	A	210
Ciencias Sociales	Historia (Rusia en el mundo)	B	140
	Teoría de Conocimiento	optativa	70
Educación Física, Ecología y Fundamentos de Seguridad de la Vida	Educación Física	B	210
	Fundamentos de Seguridad de la Vida	B	70
	Proyecto Individual		70
	Biofísica	optativa	70
	Cursos optativos		280
Total			2450

Fuente: Programa de Educación Secundaria, 2016.

2.3.1.4.- Educación en el hogar

La educación en el hogar es una forma de organizar el proceso educativo, para "estudiantes que necesitan tratamiento médico a largo plazo, los niños con discapacidad que no pueden asistir a las instituciones educativas debido a razones de salud, la capacitación en programas educativos para educación Primaria, Secundaria y General se organiza en el hogar o en instituciones médicas". (Ley de Educación, 2012, p. 71, traducción propia).

En este caso, el niño o la niña permanece en el sistema escolar, se le dan libros de texto, y pasa los exámenes. A veces se organiza de tal forma para que pueda asistir a ciertas materias en la escuela o estudiar usando tecnología a distancia. La lista de enfermedades que califican para esta forma de capacitación fue aprobada por el Ministerio de Salud en 2016. La Orden del Ministerio de Salud de Rusia N° 436 sobre la aprobación de la lista de enfermedades, cuya presencia da derecho a estudiar en programas de Educación General Básica en el hogar (2016) indica 60 grupos de enfermedades, entre ellas, enfermedades de la sangre y órganos hematopoyéticos, enfermedades del sistema endocrino y trastornos mentales y del comportamiento de grado severo.

Además, la Carta Declarativa (2018) indica qué carga docente se determina para cada persona según el plan individual de estudio. Sobre la base de documentos médicos, la escuela emite una orden de transferencia apropiada, y también desarrolla un plan de estudios y un horario individual. El plan de estudios puede llevarse a cabo en tres formas (Carta Declarativa, 2018, p. 2): la primera se realiza a través del traslado de maestros y maestras al hogar; la segunda, con el uso de tecnologías de aprendizaje a distancia; o una forma combinada, a través de la participación en algunas asignaturas en el aula, aprendizaje a la distancia y aprendizaje en el hogar con la presencia de docentes.

2.3.1.5.- Educación familiar

Recientemente, debido al aumento de la insatisfacción con el proceso educativo, el número de familias que eligen una forma de educación como la educación familiar está creciendo. Esta forma de educación implica aprender gracias a los esfuerzos de las familias, sin la participación de docentes del centro educativo. Las familias deciden

sacar a sus hijos e hijas de la escuela y enseñarles por su cuenta. La Ley de Educación (2012) les brinda esta oportunidad. La Ley de Educación (2012, p. 68, traducción propia) establece:

La Educación General se puede obtener en instituciones que realizan actividades educativas, así como en organizaciones externas que realizan actividades educativas, en forma de educación familiar. La Educación Secundaria General se puede obtener en forma de autoeducación

La Carta Declarativa del Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación de Rusia № NT-1139/08 (2013, p. 2, traducción propia) subraya que “al elegir una forma de educación familiar, las familias tienen la obligación de brindar educación en forma familiar”, pero esta elección no excluye la ayuda de una institución de Educación General en cualquier etapa de la Educación Familiar, es decir, un estudiante o una estudiante en Educación Familiar tiene el mismo derecho que un estudiante en una forma tradicional.

La Carta Declarativa del Ministerio de Educación de la Federación de Rusia № 442 (2020) indica que la Educación General se puede obtener a través de la Educación Familiar y la Educación Secundaria General en forma de autoeducación. La forma de educación la eligen las familias teniendo en cuenta la opinión de cada niño o niña. Al elegir una educación familiar, los padres y las madres están obligadas a notificarlo al gobierno local. También se indica que la educación familiar y la autoeducación se lleva a cabo con derecho a la certificación intermedia y final en los centros educativos.

Para recibir el título de graduación junto con el resto de estudiantes, los y las estudiantes deben pasar todas las pruebas obligatorias para cada asignatura de forma escrita y oral y obtendrán una certificación anual y final.

2.3.2.- La legislación educativa y el concepto de las necesidades educativas especiales en Rusia

En el presente apartado se van a revisar la legislación y los planes educativos para la educación inclusiva en Rusia; el concepto de necesidades educativas especiales; la comisión psicopedagógica; y las cuestiones problemáticas en el desarrollo de la educación inclusiva en Rusia.

2.3.2.1.- La legislación y los planes de educación inclusiva en Rusia

La educación en Rusia se rige por dos documentos fundamentales: la Constitución de la Federación Rusa y la Ley de Educación. La Constitución de la Federación Rusa (1993) establece que toda persona tiene derecho a la educación y garantiza la disponibilidad de educación Preescolar, Básica General y Secundaria Profesional.

La Ley de Educación (Gobierno de la Federación Rusa, 2012) regula las relaciones sociales que surgen en el campo de la educación en relación con la realización del derecho a la educación, la provisión de garantías estatales de los derechos humanos y libertades en el campo de la educación. Esta ley subraya que para enseñar al alumnado con necesidades educativas especiales se crean programas educativos adaptados, y para enseñar a niños y niñas con discapacidad, se crean programas especiales de rehabilitación. La Ley establece que la educación de estos y estas estudiantes puede llevarse a cabo tanto conjuntamente con otro alumnado, como en grupos y en centros segregados.

Entre los documentos internacionales en la última etapa, cabe mencionar la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, que fue ratificada por el Soviet Supremo de la URSS en 1990; la Declaración de Salamanca sobre los Principios de Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (1994); y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad firmada por Rusia en Nueva York en 2008.

Entre los documentos normativos rusos, los más importantes son la Ley Federal "Sobre la protección social de las personas con discapacidad en la Federación Rusa 181-FL" (1995), modificada en 2017, y la Ley "Sobre las Garantías Básicas de los Derechos del Niño en la Federación Rusa 124-FL" (1998), modificada en 2013.

La Ley Federal 181- FL (Federación Rusa,1995) "Sobre la protección social de las personas con discapacidad en la Federación Rusa" rige la política estatal destinada a la realización de sus derechos humanos y libertades a la par con otros y otras ciudadanas; desarrollo personal, habilidades y capacidades individuales; e integración en la sociedad". Asimismo, un documento importante es la Carta Declarativa del Ministerio de Educación de la Federación Rusa 27/901-6 (Gobierno de la Federación Rusa, 2000) "Sobre la consulta psicológica, médica y pedagógica de una institución educativa", debido a que estas comisiones realizan el diagnóstico y mantenimiento del

alumnado y determinan si el o la estudiante puede estar en un contexto de inclusión o necesita estudiar en una escuela especial. La información sobre dichas consultas se explica más detalladamente en el apartado que está relacionado con esta temática.

A su vez, la Carta Declarativa AF-150/06 (Gobierno de la Federación Rusa, 2008) “Sobre la creación de condiciones para la educación de niños y niñas con discapacidad” establece que garantizar la realización del derecho a la educación del alumnado con discapacidad es una prioridad máxima y debe implementarse de acuerdo con sus características psicofísicas. Esta establece que la prioridad en las disposiciones, (Rusia, 2008), son:

- diagnóstico temprano y rehabilitación de las dificultades que surgen en la edad preescolar, por lo tanto, es necesario crear unidades especializadas en las que los niños y niñas puedan recibir ayuda cualificada.
- crear condiciones distintas para el aprendizaje, tanto en la red de escuelas especiales, como en las escuelas regulares, a través de la educación inclusiva.

La carta señala que hay dos opciones para la educación del alumnado con discapacidad. La primera opción, muy común en Rusia, son las clases especiales, pero que se ubican en las escuelas ordinarias, en las que niñas y niños cursan ciertas materias en la clase especial, pero estudian música, creatividad y clases de gimnasia con sus compañeros y compañeras sin discapacidad. El segundo tipo, que todavía es nuevo para Rusia: la educación de personas con discapacidad se lleva a cabo en la misma clase donde estudian niñas y niños sin necesidades educativas especiales. Esto se realiza como una experiencia piloto en varias ciudades rusas. También se señala que dicha innovación requiere una base con respecto a las condiciones materiales y técnicas avanzadas, una capacitación especial del personal docente y la realización de un trabajo informativo y de comunicación con todas las personas participantes en el proceso educativo (Carta Declarativa AF-150/06, Gobierno de la Federación Rusa, 2008).

Por último, el Decreto Presidencial *"Sobre la Estrategia Nacional para la Acción 2012-2017"* (Gobierno de la Federación Rusa, 2012) presta especial atención a la clasificación de niños y niñas en situación de vulnerabilidad y enmarca legalmente el derecho a la educación inclusiva, es decir, “asegurar la sustitución del modelo médico de discapacidades infantiles por uno social” y “la realización garantizada de su derecho a la educación inclusiva en su lugar de residencia” (p. 25).

2.3.2.2.- El concepto de necesidades educativas especiales en Rusia

Sobre la base de los documentos internacionales mencionados anteriormente, en Rusia se aprueba la Ley de Educación (2012), que es el documento principal que regula el sistema educativo de la Federación de Rusia, que consagró el derecho a la educación inclusiva e introdujo el concepto de “habilidades especiales de salud” (Maksimova, 2018).

Cabe aclarar que este término no es idéntico al término "discapacidad". Un niño o una niña con habilidades especiales de salud puede tener o no una discapacidad. En el caso de discapacidad, la Ley de Educación (2012, p. 86) dice que el trabajo se basa no solo en el estándar estatal, sino también “con un programa de rehabilitación individual para una persona discapacitada”. Este programa individual es diseñado por médicos que son empleados de la institución sanitaria donde se atiende al niño o niña.

La Ley de Educación (2012) define este término de la siguiente manera: persona que presenta discapacidades en el desarrollo físico y (o) psicológico, confirmadas por la comisión psicológica, médica y pedagógica y que dificultan la educación sin condiciones especiales. La Ley de Educación (2012, p. 86) obliga a las escuelas que educan a los niños y niñas con discapacidad a crear condiciones especiales para ellos, que incluye:

Uso de programas educativos especiales y métodos de enseñanza y crianza, libros de texto especiales, ayudas didácticas y materiales didácticos, ayudas técnicas especiales de formación para uso colectivo e individual, prestación de los servicios de un asistente que proporciona a cada estudiante la asistencia técnica necesaria, la realización de clases especiales grupales e individuales, asegurando el acceso en los edificios de las organizaciones que realizan actividades educativas, y otras condiciones, sin las cuales es imposible o difícil para el profesorado dominar los programas educativos de los estudiantes con discapacidad.

Maksimova (2018) señala que la definición mencionada anteriormente no se basa en las restricciones de salud, sino en la necesidad de crear condiciones especiales para la educación. El Estándar Estatal Federal de Educación General Primaria para niños y

niñas con necesidades especiales, adoptado por el Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación de Rusia №1598 (2014), define los tipos de déficits:

- Sordos;
- Problemas de audición;
- Ciegos;
- Deficientes visuales;
- Con trastornos del sistema musculoesquelético.
- Con discapacidad grave del habla;
- Retraso madurativo;
- Trastornos del espectro autista.

El concepto de necesidades especiales educativas no incluye a los y las estudiantes con altas capacidades ni al alumnado para quienes el ruso no es un idioma nativo. A pesar de esto, la Ley de Educación presta atención a estos dos grupos.

Con respecto al alumnado con altas capacidades, la Ley de Educación define tales tipos de trabajo como: organización de olimpiadas y concursos gratuitos para identificar a estos y estas estudiantes, con base en los resultados de estas olimpiadas y concursos, se establecen incentivos monetarios especiales y la posibilidad de admisión prioritaria a instituciones educativas especializadas que trabajen en programas de mayor complejidad.

Además, la Ley de Educación (2012) permite que este alumnado estudie de acuerdo con un plan personalizado, que debe garantizar el desarrollo del programa educativo, teniendo en cuenta las necesidades y capacidades de los y las estudiantes.

En cuanto a la educación del alumnado para quienes el ruso no es su lengua materna, dicho alumnado estudia en una clase educativa regular, pero dependiendo del grado de dominio del idioma ruso estudia de acuerdo con el mismo programa, mientras reciben terapia del habla y asistencia psicológica, o, si es necesario, se desarrolla un plan personalizado.

Cabe mencionar que el listado de NEE mencionado anteriormente es casi idéntico a la clasificación de escuelas especiales, con la excepción de diferencias menores: se agrega el autismo y los niños y niñas con retraso mental se eliminan de la lista. Esto se debe al hecho de que se adopta otra Norma Educativa Estatal № 1599 (2014) que regula la educación de los niños y niñas con discapacidad intelectual. Ambos estándares estatales regulan la educación del alumnado con necesidades especiales en el

marco de una escuela de Educación General, y esta es su diferencia fundamental con los documentos anteriores. Se hablará con más detalle sobre todos los tipos de programas adaptados en el marco de la educación inclusiva en el apartado relacionado con las estrategias de educación inclusiva. En la Tabla 18 se muestran los tipos de necesidades educativas especiales en Rusia.

Tabla 18: Tipos de NEE en Rusia.

Tipos de NEE (según déficits presentados)
Sordos
Problemas de audición
Ciegos
Deficientes visuales
Trastornos del sistema musculoesquelético
Discapacidad grave del habla
Retraso madurativo
Trastornos del espectro autista

Fuente: Elaboración propia.

2.3.2.3.- Comisión psicopedagógica

Como se mencionó anteriormente, para determinar el tipo de escuela o **itinerario educativo individual**, los niños y niñas deben pasar por una comisión, en cuyo marco se lleva a cabo un diagnóstico completo del desarrollo del niño o niña teniendo en cuenta todos los aspectos (el desarrollo cognitivo, psicomotor y socioemocional) con la participación de varios especialistas: profesorado, otros especialistas y médicos.

La Orden del Ministerio de Educación y Ciencia № 1082 (2013) aprueba el reglamento de la comisión psicológica, médica y pedagógica y señala que la comisión incluye profesionales en: psicología, educación especial, logopedia, pediatría, neurología, oftalmología, otorrinolaringología, ortopedista, psiquiatría infantil,

educación social. Si es necesario, otros especialistas se incluyen en la comisión. El diagnóstico se realiza por cada especialista de la comisión individualmente o por un grupo de especialistas al mismo tiempo.

El diagnóstico se lleva a cabo con la participación de las familias. Se deriva a la comisión generalmente después de una consulta escolar, con la participación de todos y todas las profesionales que trabajan con el niño o la niña (Carta Declarativa 27 / 901-6 de la Federación Rusa, 2000). A veces, las familias son quienes lo solicitan porque ven que su hija o hijo está experimentando serias dificultades en su proceso de aprendizaje. La mayoría de las veces, esto sucede en la escuela primaria, aunque a veces ocurre incluso en edad preescolar. El propósito del trabajo de la comisión es (Orden № 1082, 2013, p. 2, traducción propia):

Identificar al alumnado con alteraciones en el desarrollo físico y (o) mental y (o) desviaciones de comportamiento, realizar un complejo examen psicológico, médico y pedagógico (en adelante, el diagnóstico) y preparar, en base a los resultados, recomendaciones para brindarles asistencia psicológica, médica y pedagógica y en la organización de su educación y crianza, así como la confirmación, la aclaración o la modificación de otras recomendaciones previamente dadas.

Las principales actividades de la comisión son:

- Realización del diagnóstico;
- Preparación de recomendaciones;
- Asesoramiento;
- Asistencia en el desarrollo del programa;
- Mantener los registros de datos sobre el número de niños y niñas con discapacidad;
- Participación en la organización del trabajo educativo para prevenir y corregir problemas en el aprendizaje y el comportamiento del alumnado.

Con base a los resultados de las pruebas, se prepara un informe en el que se prescribe el tipo de escuela y **el itinerario educativo** que contiene una descripción sobre la forma de educación, un programa educativo que el niño o niña puede dominar, formas y métodos de asistencia médica, psicológica y pedagógica, y la creación de condiciones especiales para el logro educativo (Orden № 1082, 2013).

En la Carta del Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación de Rusia № VK-1074/07 (2016), se describen los nuevos requisitos para el trabajo de la comisión médica, psicológica y pedagógica con el fin de mejorar sus actividades. La Carta № VK-1074/07 (2016) explica las opciones de los programas educativos (tabla 19) para el alumnado con discapacidad: de acuerdo con **la primera versión del programa**, los niños y niñas estudian en igualdad de condiciones con sus compañeras y compañeros bajo el mismo programa educativo; si es necesario, se elaborará un plan individual para cada niño o niña con NEE; **la opción dos** asume la formación, según un programa adaptado y el establecimiento de condiciones especiales; según **la opción tres** (opción 1 para el alumnado con discapacidad intelectual), el alumnado estudia de acuerdo con un programa adaptado con requisitos significativamente reducidos y no obtienen un título, sino un certificado de educación; **la última opción** implica la necesidad de crear un programa de formación educativa especial (para los y las estudiantes con una alta discapacidad en el desarrollo o con grave discapacidad intelectual).

Tabla 19: Tabla de opciones del programa

<i>Categoría del alumnado con NEE</i>	<i>Opciones de programas para el alumnado con NEE</i>
El alumnado sordo	1.1, 1.2, 1.3, 1.4
Discapacidad auditiva	2.1, 2.2, 2.3
El alumnado ciego	3.1, 3.2, 3.3, 3.4
Discapacidad visual	4.1, 4.2, 4.3
Niños y niñas con problemas graves del habla	5.1, 5.2, 5.3
El alumnado con trastornos musculoesqueléticos	6.1, 6.2, 6.3, 6.4
El alumnado con retraso madurativo	7.1, 7.2, 7.3
Los y las estudiantes con trastornos del espectro autista	8.1, 8.2, 8.3, 8.4
Niños con discapacidad intelectual	Estándar Estatal Educativo para estudiantes con trastorno mental (discapacidad intelectual)-opciones 1,2

Fuente: Carta No. VK -452 / 07,2016, p. 9.

Por ejemplo, el alumnado sordo puede estudiar, según la primera opción del programa si su desarrollo es similar al nivel del desarrollo del alumnado sin NEE; en la segunda versión del programa si necesita condiciones especiales; en la tercera opción, si el o la estudiante tiene no sólo sordera, sino también discapacidad intelectual ligera, y por último, en la cuarta opción, si tiene sordera y discapacidad intelectual grave. La Carta del Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación de Rusia № VK-452/07 (2016) explica la introducción del Estándar Estatal Federal para el alumnado con NEE y discapacidad y describe todas las opciones de programas, según su tipo (tabla 19).

En los últimos años, los miembros de la comisión han dado a las familias el derecho de elegir dónde matricular a sus hijos e hijas: a una escuela especial o educación inclusiva. Pero, en realidad, las familias se enfrentan con dificultades tangibles si eligen la educación inclusiva, dado que muchas escuelas sufren restricciones económicas que les impide o dificulta contar con los recursos y profesionales especializados para responder a la diversidad y las necesidades de este alumnado.

Cabe señalar que la recomendación de tipo de escolarización es, por un lado, de carácter consultivo, porque las familias deciden si seguir las recomendaciones. Y por otro lado, si se niegan, pierden la posibilidad de un plan individual, ya que las decisiones no se toman a nivel escolar, sino a nivel local.

2.3.2.4.- Desafíos en el desarrollo de la educación inclusiva en el sistema educativo en Rusia

Según Maksimova (2018), en este momento coexisten en Rusia tres modelos de educación para los y las estudiantes con necesidades educativas especiales:

- Modelo médico: escuelas especializadas y jardines de infancia;
- Un modelo integrador: clases especializadas en escuelas de Educación General y grupos en jardines de infancia;
- Modelo inclusivo: el alumnado con NEE estudia junto con sus compañeros en instituciones preescolares y escolares.

Cabe aclarar que, en los artículos de autores y autoras rusas dedicados al desarrollo de la educación inclusiva no existe una distinción clara entre los conceptos de inclusión e integración. Autores, como Malofeev y Shmatko (2008), no distinguen la inclusión como un tercer tipo separado, sino que hablan de dos modelos - médico e integrador. En otros casos, por el contrario, destacan el modelo médico e inclusivo, saltándose el integrador.

Betker et al. (2016), al hablar sobre educación integradora e inclusiva, señalan que, debido al hecho de que el término "educación inclusiva" apareció en Rusia recientemente, no existe una definición clara de este término en la literatura científica, y a menudo, la educación inclusiva se equipara con la educación integradora, aunque no es lo mismo.

Betker et al. (2016) identifican tres enfoques para organizar la educación para el alumnado con NEE: el **modelo médico** (desde principios del siglo XX hasta mediados de los 60); el **modelo de normalización** (años 60-80) y el **modelo social** (desde los años 80 hasta el presente). El modelo médico corresponde a la educación diferenciada (escuelas especializadas); el modelo de normalización corresponde a las clases especiales en las escuelas ordinarias; y el modelo social corresponde a la enseñanza de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales en clases regulares. Al mismo tiempo, subrayan el hecho de que la presencia de un modelo social no implica un rechazo a la educación especial tradicional, y también señalan que la inclusión no puede ser generalizada, ya que, en las condiciones de educación inclusiva, un niño con NEE se enfrenta a la necesidad de dominar el estándar educativo estatal en igualdad de condiciones que sus compañeros y compañeras de desarrollo normal.

Malofeev (2010), uno de los principales especialistas rusos en el campo de la educación inclusiva, une el concepto de educación inclusiva e integradora, señalando que el futuro pertenece a la integración, pero la velocidad excesiva con la que se está poniendo en práctica es muy inadecuada.

Malofeev y Shmatko(2008), siendo los jefes del Instituto de Pedagogía Especial de la ciudad de Moscú, durante muchos años realizaron investigaciones en el marco de este instituto. Sobre la base de estos estudios, desarrollaron un sistema de modelos básicos de integración para el sistema educativo ruso. Malofeev y Shmatko distinguen los siguientes tipos de educación integradora en la Federación de Rusia: integración plena permanente; y

una forma de integración medida, que se subdivide en permanente incompleta, permanente parcial, temporal parcial y episódico.

Al hablar del sistema educativo ruso, Malofeev y Shmatko (2008) señalan que **la integración plena permanente** presupone la educación en las instituciones preescolares y escolares en pie de igualdad con los demás niños. Además, los autores enfatizan que esta forma es posible solo para niñas y niños cuyo nivel de desarrollo corresponde totalmente o casi totalmente a la norma (psicofísica y del habla), lo cual se logra mediante el diagnóstico temprano y la intervención temprana de los trastornos.

Según los autores, **la integración permanente incompleta** se ofrece al alumnado con un nivel de desarrollo ligeramente por debajo de la norma de edad, que necesitan asistencia especial, pero, al mismo tiempo, pueden estudiar en igualdad de condiciones con otros preescolares y escolares en ciertas materias y participar en actividades extracurriculares (Malofeev & Shmatko, 2008).

En relación a **la integración permanente parcial**, los autores señalan que, en este caso, los niños y niñas “son capaces de adquirir solo una pequeña parte de las destrezas y habilidades y pasan parte del tiempo escolar y extraescolar” (Malofeev & Shmatko, 2008, p. 8, traducción propia).

Con respecto a **la integración parcial temporal**, las y los estudiantes se reúnen con compañeros y compañeras al menos dos veces al mes para actividades extracurriculares. El último tipo de la integración es **episódica** y típica de las escuelas especiales y su objetivo es organizar la interacción mínima del alumnado con discapacidades graves del desarrollo con sus compañeros y compañeras a través de diversas formas de trabajo extracurricular (Malofeev & Shmatko, 2008). En la tabla 20, se muestra el potencial de diferentes tipos de instituciones educativas en la organización de la educación integrada (Malofeev & Shmatko, 2008, p. 14).

Tabla 20: *tipos de educación integrada*

Las organizaciones educativas ordinarias	La integración plena permanente	La integración permanente incompleta		
Las organizaciones educativas combinadas	La integración plena permanente	La integración permanente incompleta	La integración permanente parcial	La integración parcial temporal
Las organizaciones educativas especiales		La integración permanente incompleta		La integración episódica

Fuente: Malofeev & Shmatko, 2008, p. 14, traducción propia.

Uno de los temas más problemáticos es la relación entre la educación especial y la inclusiva. Los investigadores e investigadoras rusas están de acuerdo unánimemente en que Rusia no debería adoptar incondicionalmente el modelo europeo de inclusión, y que, para la educación rusa, al menos en esta etapa, la inclusión debería actuar solo como una de las posibles formas de educación, pero de ninguna manera la única.

Malofeev (2007, p. 67) analiza las razones de este fenómeno, afirmando que “la copia directa de modelos educativos extranjeros no solo no tiene sentido, sino que es destructiva para Rusia”. Para respaldar su opinión, cita las siguientes razones:

- Una transición forzada a otro sistema, sin tener en cuenta la preparación de la sociedad, a diferencia de Europa, que pasó a la inclusión basada en el desarrollo evolutivo;
- Falta de marco legal suficiente;
- Falta de fundaciones y asociaciones no estatales;
- Falta de una sociedad civil desarrollada.

Malofeev (2007) cree que la única forma saludable de desarrollar la educación inclusiva es evolutiva, con una combinación simultánea de educación clásica e inclusiva. De lo contrario, en ausencia de la base legislativa, económica y de personal necesaria, tales acciones no sólo no son análogas a los enfoques europeos de integración, sino que en la

práctica infringen los derechos de los niños y las niñas a la educación. Un concepto similar se refleja en los últimos documentos legislativos.

La Carta Declarativa del Ministerio de Educación y Ciencia № IR-535/07 (2013) sobre el funcionamiento de las escuelas especiales y la educación inclusiva expresa claramente la posición del Ministerio de que es inaceptable cerrar las escuelas especiales y transferir a todos los niños y las niñas a escuelas de Educación General. La Carta del Ministerio de Educación y Ciencia (2013, pp. 5-6) llama la atención sobre el hecho de que el desarrollo de la educación inclusiva "no implica el rechazo a los mejores logros del sistema ruso de instituciones educativas especiales".

La Carta del Ministerio de Educación (2013) señala la posibilidad de reorganizar las escuelas especiales y convertirlas en centros de recursos que brinden asistencia metodológica a los docentes y asistencia psicológica y pedagógica a alumnado y familias.

Ilyin (2018), con respecto a la relación entre la educación especial y la inclusiva, señala que hay una serie de problemas sin resolver, tanto físicos como sociales, que obstaculizan el desarrollo de la educación inclusiva y destaca, entre ellos, la ausencia de un entorno libre de barreras. lo que deja a las familias esencialmente sin otra opción; una mala actitud hacia los niños y las niñas con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria; falta de financiación necesaria y legislativa insuficiente. En la tabla 21 se muestran los tipos de integración en Rusia.

Tabla 21: Tipos de integración en Rusia

<i>Tipo de integración en Rusia</i>	<i>Características</i>
Integración plena permanente	El alumnado con NEE estudia en la misma clase con el resto de los y las estudiantes.
Integración permanente incompleta	El alumnado con NEE asiste a clases especiales dentro de la escuela ordinaria y en algunas asignaturas estudian con los y las estudiantes de clases ordinarias.
Integración permanente parcial	Los y las estudiantes estudian en las escuelas especiales, pero participan al menos dos veces al mes en actividades extracurriculares con el alumnado de las escuelas ordinarias.
Integración episódica	El alumnado con discapacidad grave estudia en las escuelas especiales, pero de vez en cuando participan en actividades extracurriculares con el alumnado sin NEE.

Fuente: Elaboración propia.

2.3.3.- Los modelos educativos para el alumnado con NEE

Dado que los tres modelos coexisten en Rusia, tiene sentido hablar sobre cómo funciona cada uno de ellos.

2.3.3.1.- Modelo diferenciado (modelo de Educación Especial)

El modelo médico está representado por una gran variedad de escuelas especiales para personas con sordera, personas con problemas de audición, con ceguera, con problemas visuales, con graves trastornos del habla, trastornos del sistema musculoesquelético, retraso madurativo, discapacidad intelectual, trastornos del espectro autista y niños y niñas, jóvenes y adolescentes con discapacidades múltiples. En comparación con las escuelas ordinarias, estas escuelas tienen en sus aulas una cantidad de alumnado muy limitada, les atienden más especialistas y se crean programas adaptados para compensar varios tipos de trastornos (La Ley de Educación, 2012).

Cabe mencionar que el Estándar Estatal Federal de Educación General Primaria para niños y niñas con necesidades especiales (2014) y para los y las estudiantes con retraso mental (2015) es el que regula el proceso educativo, independientemente del modelo educativo, es decir, las escuelas especiales, las clases especiales y el alumnado con NEE integrado en el aula ordinaria se rigen por el mismo estándar educativo –solo varía la forma de aprendizaje. Para los y las estudiantes de Educación General Básica y General Secundaria se trata del Estándar Estatal Federal correspondiente a esta etapa con un apartado que regula el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales.

Se explicarán más detalladamente el Estándar Estatal Federal para el alumnado con necesidades educativas especiales y los programas adaptativos en base al Estándar en el apartado de programas adaptativos para el alumnado con necesidades educativas especiales.

2.3.3.2.- Modelo integrativo

Como existe el alumnado con NEE que acude a clases especiales en escuelas de Educación General normales, y otro alumnado con NEE que asiste a aulas ordinarias en escuelas de Educación General, parece conveniente combinar ambos modelos bajo el nombre general de integración dado que los dos modelos no presentan diferencias cualitativas relevantes, ya que no existen cambios sistémicos propios de la educación inclusiva.

En el primer caso, los niños y niñas se integran en una clase segregada en una escuela de Educación General, en el segundo caso, en una clase preescolar o una clase regular de una escuela de Educación General. Sin embargo, el sistema escolar en sí no cambia, respectivamente, en ambos casos estamos hablando de integración y no de inclusión.

2.3.3.2.1.- Clases especiales en las escuelas ordinarias

La Ley de Educación (2012, pp. 87-88) establece que “la educación de los y las estudiantes con discapacidad **puede organizarse** tanto junto con otros estudiantes, como **en clases**, grupos u organizaciones separadas que realicen actividades educativas”.

Debido a que la Ley de Educación (2012) permite que la educación se lleve a cabo en clases especiales de escuelas de Educación General, si estos centros educativos cuentan con condiciones especiales adecuadas para niños y niñas con NEE, dichas clases se abren en las escuelas de Educación General para el alumnado con retraso madurativo en la etapa de Educación Primaria, sobre la base del Reglamento para las clases especiales, que se adopta por cada institución educativa de forma independiente.

Por ejemplo, el Reglamento sobre las clases especiales, adoptado por una de las escuelas de Rusia y aprobado por la Orden № 19/1 (2019), establece que los niños y niñas ingresan allí por decisión de la Comisión médica y psicológica escolar y por solicitud de sus familias. La formación se realiza de acuerdo a programas de adaptación basados en el Estándar Educativo Unificado.

En las clases especiales, de acuerdo con los estándares sanitarios, no puede haber más de 12 personas, y el trabajo pedagógico se lleva a cabo necesariamente con cada estudiante con participación de diferentes especialistas: docentes, un o una logopeda, un o una psicóloga. Dicho alumnado aprende materias de Educación General mientras están en una clase especial, pero, al mismo tiempo, no están aislados, como en una escuela especial, están presentes en algunas materias, como educación física y música; se comunican con sus iguales durante el recreo y participan en todas las actividades extraescolares. A medida que se superan las dificultades, se les transfiere a las clases regulares de la misma escuela. Si no hay mejoras significativas, se les envía a la comisión médica y psicológica estatal para determinar su itinerario educativo (Reglamento sobre clases especiales, 2019).

2.3.3.2.2.- Clases de recursos

En relación con la transición de la educación rusa a la inclusión, comenzó a aparecer una nueva modalidad de clases especiales en las escuelas de Educación General: la clase de recursos. Esta modalidad está destinada a los niños y niñas con trastornos del espectro autista y trastornos de salud mental.

Las clases de recursos son un fenómeno nuevo para las escuelas de Educación General, y se abren por iniciativa de las familias y con el apoyo de varias organizaciones públicas. Además, todavía no existe un marco legal que regule las

actividades de las clases de recursos, pero, sin embargo, ya existen en algunas escuelas rusas y están funcionando activamente.

Una guía práctica dedicada al problema de la creación de clases de recursos y la experiencia de organizar actividades educativas y extracurriculares presenta la experiencia práctica del profesorado que trabaja en varias clases de recursos en Moscú (Kozorez et al., 2015). La guía práctica se publicó con el apoyo del Fondo de asistencia para resolver los problemas del autismo en Rusia "*Salida*".

Kozorez et al. (2015) creen que la inclusión es la mejor forma de educación para los niños y las niñas con autismo, como para cualquier otro niño o niña, y lo demuestran basándose en tres postulados:

- La importancia de desarrollar habilidades sociales;
- El desarrollo de la comunicación;
- La escuela es un modelo de sociedad.

Kozorez et al. (2015) definen la clase de recursos como un aula en una escuela donde los y las estudiantes con dificultades de aprendizaje pueden recibir asistencia adicional de acuerdo a sus necesidades. Dicen que se toma como base el modelo educativo inglés, pero se ha ajustado al sistema educativo ruso.

Comparan dos modelos (Kozorez et al., 2015): una clase especial (autónoma) y una de recursos, señalando sus rasgos característicos. La clase especial (autónoma) se caracteriza por la integración de los y las estudiantes en las clases de Educación General hasta el 50% del tiempo total, la enseñanza se realiza principalmente en grupos grandes o pequeños, pero también se practican formas individuales de trabajo.

La modalidad de la clase de recursos asume que el alumnado estudia principalmente en clases de Educación General, y en la clase de recursos deben practicar ciertos temas y habilidades (Kozorez et al., 2015).

Los autores señalan que en esta etapa del desarrollo de la educación inclusiva en Rusia, ambas formas se combinan esencialmente en una, es decir, la clase de recursos es un caso especial de una clase especial.

La principal diferencia entre la clase de recursos y el modelo especial es que los y las estudiantes se involucran en las actividades educativas con el apoyo de un tutor o tutora y un o una asistente, y este tiempo varía de forma individual en función de las capacidades y necesidades de cada estudiante. En relación con la individualización del aprendizaje en la clase de recursos, los niños y las niñas de diferentes edades pueden estar allí, lo cual es una diferencia indudable con respecto al modelo clásico. Con respecto a la organización del proceso educativo en la clase de recursos, argumentan que la mejor ocupación máxima es de 8 personas y con cada alumno y alumna trabaja su propio tutor, un maestro de clase y, si es necesario, otros especialistas (Kozorez et al., 2015).

La base metodológica principal es el análisis de la conducta aplicado (en inglés), esto se debe a que principalmente los y las estudiantes con trastornos del espectro autista estudian en clases de recursos. Además, una gran cantidad de personas especialistas están involucradas en su trabajo: el equipo de cada clase de recursos incluye un o una maestra de la clase de recursos, que interactúa activamente con las familias, un o una maestra de la clase de Educación General; tutor o tutora; una persona consultora de la clase de recursos que no siempre trabaja directamente en esta institución educativa; una persona supervisora de análisis de comportamiento; una coordinadora de inclusión (generalmente responsable de la subdirección del centro). Más detalles sobre el trabajo de las personas especialistas en la modalidad de educación inclusiva se explicarán en la parte dedicada a esta temática.

Pogonina (2016) es una persona miembro del Consejo de la Organización Pública Regional de Ayuda a niños y niñas con autismo "*Contacto*", madre de un niño con autismo y maestra. En su artículo, habla sobre su propia experiencia relacionada con las clases de recursos y señala que quienes iniciaron este proyecto fueron familias de niños y niñas con autismo y especialistas del Centro para Problemas de Autismo, quienes adaptaron la experiencia estadounidense de incluir una de las categorías más problemáticas de personas con discapacidad en el sistema Educativo General a las condiciones rusas. Como señala Pogonina (2016), esto fue posible en gran parte gracias a los esfuerzos de la sociedad civil, las organizaciones de familias y las fundaciones. Cada clase de recursos incluye una zona de aprendizaje individual, actividades grupales y una zona de descarga sensorial y el trabajo de varias personas especialistas: consultoras, profesorado, tutores, jefe o jefa del servicio psicológico y pedagógico.

Pero además de las indudables fortalezas que plantea la propuesta, Pogonina (2016) señala las dificultades para introducir este sistema en una organización educativa en esta etapa de desarrollo de la educación inclusiva, entre ellas se destacan:

- La inconsistencia con el estándar educativo existente;
- El método de análisis de comportamiento aplicado que no se utiliza en una escuela de Educación General; en consecuencia, se requerirá una reestructuración completa de todo el modelo educativo;
- La falta de personas especialistas preparadas;
- El funcionamiento de especialistas que no se corresponde con la clasificación normativa de especialidades (por ejemplo, no hay una profesión de consultor de análisis de comportamiento, la persona tutora en el sistema de clases de recursos tiene diferentes responsabilidades laborales y requisitos de calificación, porque se toma el modelo estadounidense como base);
- La modalidad de clases de recursos es muy costoso financieramente y no se puede costear a través del sistema de financiación escolar;
- El cambio significativo del papel de las familias en el proceso educativo, para el cual el sistema educativo estándar no está adaptado;
- La escasez de clases de recursos, por lo tanto, la demanda es mucho mayor que la oferta;
- La falta o deficiencias en el marco legislativo.

2.3.3.2.3.- Clases ordinarias

La enseñanza a los y las estudiantes con NEE en clases regulares en igualdad de condiciones que el resto de niñas y niños (integración total) todavía causa una feroz controversia, hay un gran número de personas insatisfechas con la idea del aprendizaje conjunto, pero, a pesar de esto, existe y se está desarrollando una modalidad de integración total.

La coeducación de niños y niñas con NEE y el resto del alumnado está regulada por documentos legislativos, como el Estándar Educativo del Estado Federal para el alumnado con NEE en diferentes etapas de la Educación General y los Estándares Sanitarios, que regulan el número del alumnado con NEE en la misma clase y el tamaño total de la clase cuando se trata de una clase de integración plena permanente (según la

clasificación de Malofeev & Shmatko, 2008). En la tabla 22 se muestran modelos educativos en Rusia.

Tabla 22: Modelos educativos en Rusia

Modelo educativo	Características
Modelo diferenciado (modelo de Educación Especial)	Gran variedad de escuelas especiales para personas con sordera, con problemas de audición, con ceguera, con problemas visuales, con graves trastornos del habla, trastornos del sistema musculoesquelético, retraso madurativo, discapacidad intelectual, trastornos del espectro autista y niños y niñas, jóvenes y adolescentes con discapacidades múltiples.
Modelo integrativo	El modelo integrativo está formado por clases especiales en las escuelas ordinarias, clases de recursos para el alumnado con trastornos del espectro autista y clases ordinarias en las que los y las estudiantes con NEE estudian con el resto del alumnado.

Fuente:Elaboración propia.

2.3.4.- Programas adaptativos basados en el Estándar Educativo Unificado para el alumnado con NEE

Actualmente existen dos Estándares Educativos Unificados, un primer Estándar Educativo para el alumnado con NEE en la Educación General y un segundo Estándar Educativo para los y las estudiantes con trastornos mentales; en base a ellos, la institución educativa aprueba su propio programa adaptativo. Los alumnos y alumnas estudian, según los programas adaptativos basados en los resultados de los diagnósticos de la comisión médica y pedagógica. Para las familias, los resultados de los diagnósticos son de carácter consultivo, para el sistema educativo, son obligatorios, lo que significa que las familias pueden enseñar el resultado del diagnóstico si quieren, pero no tienen obligación de hacerlo. En el caso de que opten por enseñarlo en la escuela, la institución educativa debe cumplir todas las recomendaciones del informe psicopedagógico.

2.3.4.1 Estándar Educativo para el alumnado con NEE en diferentes etapas de la Educación General

El Estándar Educativo Federal de Educación Primaria General para Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales (2014, p. 2) se define como “un conjunto de requisitos obligatorios para la educación de diferentes grupos de niñas y niños (sordos, con problemas de audición, sordos tardíos, ciegos, deficientes visuales, con deficiencias graves del habla, con trastornos del sistema musculoesquelético, con retraso madurativo, con trastornos del espectro autista, con defectos complejos)”. Las disposiciones del Estándar también se pueden utilizar para implementar en la Educación Familiar y la Educación en el hogar (Estándar Estatal, 2014).

El Estándar Estatal (2014) define los requisitos para la estructura de los programas adaptativos para la Educación Primaria, las condiciones de implementación y los logros académicos y, al mismo tiempo, indica que la elección del itinerario educativo es flexible y se puede cambiar. Este cambio es el resultado de la evaluación de los resultados por parte del profesorado, la conclusión de la comisión médica y pedagógica y las opiniones de las familias.

El programa adaptativo está desarrollado y aprobado por cada centro educativo de forma independiente, teniendo en cuenta el estándar estatal y un Programa Adaptativo Modelo para cada categoría de alumnado con NEE. Cada programa adaptativo se implementa a través del plan de estudios, que incluye un sistema de lecciones y actividades extraescolares y tiene dos partes: una obligatoria y otra diseñada con la participación de agentes educativos, y la proporción de estas partes depende del tipo de programa adaptativo.

El Estándar Estatal (2014) indica la presencia obligatoria en el plan de estudios de una parte como un área de desarrollo especial, realizada a través del contenido de los cursos especiales y señala que el programa especial debe incluir:

- Actividades especiales orientadas individualmente para asegurar la satisfacción de las necesidades educativas;
- Un sistema de apoyo médico, psicológico y pedagógico integral a cada estudiante;
- Corrección de medidas especiales.

El Estándar Estatal (2014) presenta los requisitos para la estructura de los programas adaptativos, según el tipo de NEE, y la versión del programa contenida en el informe de la comisión médica y pedagógica.

Como ejemplo, cabe citar los requisitos de un programa adaptativo para niños y niñas sordas. **La primera versión del programa** es adecuada para el alumnado que tiene el mismo nivel de desarrollo mental que sus compañeros y compañeras o su nivel es ligeramente inferior a la norma, pero sin cambios significativos. Esta opción presupone la educación en una clase regular de Educación General sobre la base de la integración total, a la vez que se cuenta con un sistema de apoyo psicológico y pedagógico para estudiantes con necesidades especiales, que es obligatorio.

Las principales áreas de este apoyo son satisfacer las necesidades de los y las estudiantes con NEE; asistencia psicológica en el dominio del contenido básico de la enseñanza; desarrollo de la percepción visual y auditiva y la pronunciación del habla; desarrollo del uso consciente de las capacidades del habla en diferentes situaciones de comunicación (Estándar Estatal, 2014).

La segunda versión del programa se adecúa al alumnado “que no tiene limitaciones de salud adicionales que les impidan acceder a la Educación Primaria General en condiciones que se tomen en cuenta sus necesidades educativas generales y especiales” (Estándar Estatal, 2014, p. 31).

El Estándar Estatal (2014) afirma que es obligatorio realizar ajustes especiales para el aprendizaje, incluida la creación de un entorno auditivo del habla (por ejemplo, audífonos individuales); inclusión de materias de Educación Especial en el plan de estudios; estructurando el proceso educativo. Esta opción permite períodos de aprendizaje más prolongados: 5 años para el alumnado que había estudiado en una institución preescolar y 6 años para estudiantes que no asistieron a centros preescolares. Al mismo tiempo, de acuerdo con la primera y la segunda opción, se asume que al finalizar la escuela primaria, los niños y las niñas dominarán el mismo conjunto de habilidades y destrezas que el alumnado sin NEE (en contraste con las opciones 3 y 4 de los programas).

Los y las estudiantes con discapacidad leve o retraso madurativo de origen orgánico son admitidos en **la tercera versión del programa**. Se organizan condiciones

especiales de enseñanza, si es necesario, la enseñanza se individualiza mediante la creación de un programa educativo individual especial y el plazo de estudios en la escuela primaria para esta versión del programa es de seis años (Estándar Estatal, 2014).

La última versión del programa se dirige a niños y niñas que, además de la sordera, tienen múltiples trastornos del desarrollo (por ejemplo, discapacidad intelectual moderada o profunda). El nivel de desarrollo de estos y estas estudiantes no se correlaciona con su edad cronológica y el proceso de aprendizaje se implementa a través de un programa educativo individual obligatorio. Una organización especial del espacio escolar y la creación de condiciones especiales para la enseñanza son obligatorias, y el período para la realización de este programa es de seis años (Estándar Estatal, 2014).

El Estándar Estatal (2014) también define las áreas temáticas obligatorias del plan de estudios para cada programa y los requisitos para su implementación y los resultados de desarrollo (resultados personales, transversales y asignaturas). Estos requisitos incluyen recursos personales y materiales (organización del espacio, organización del tiempo y condiciones técnicas).

Con base en el Estándar Estatal, se crearon Programas Educativos de muestra para todo tipo de NEE, basados en los cuatro tipos de programa. El siguiente es un ejemplo (tabla 23) de un plan de estudios semanal de Educación Primaria para estudiantes con sordera (segunda versión del programa). Este programa adaptativo fue aprobado por decisión de la Asociación Federal de Educación y Metodología № 4/15 (2015, pp. 244-245).

Tabla 23: Plan de estudios semanal de Educación Primaria para estudiantes con sordera (la versión es 1.2).

Áreas temáticas	Asignaturas	Número de horas a la semana					
	Cursos	V	VI	VII	VIII	IX	Total
	<i>Parte obligatoria</i>						
Filología	Lengua Rusa	5	6	4	3	3	21
	Literatura	3	3	2	2	3	13
	Lengua Extranjera	3	3	3	3	3	15
Matemáticas e Informática	Matemáticas	5	5				10
	Álgebra			3	3	3	9
	Geometría			2	2	2	6
	Informática			1	1	1	3
Asignaturas de Ciencias Sociales	Historia de Rusia. Historia General	2	2	2	2	2	10
	Ciencias Sociales		1	1	1	1	4
	Geografía	1	1	2	2	2	8
Asignaturas de Ciencias Naturales	Física			2	2	3	7
	Química				2	2	4
	Biología	1	1	1	2	2	7
Arte	Música	1	1	1	1		4
	Bellas Artes	1	1	1			3
Tecnología	Tecnología	2	2	2	2	1	9
Educación Física y Fundamentos de Seguridad de Vida	Fundamentos de Seguridad de Vida				1	1	2
	Educación Física	2	2	2	2	2	10
Total	26	28	29	31	31	145	Total
<i>Parte diseñada con la participación de agentes educativos</i>		2	1	2	1	2	8
Carga semanal máxima permitida		28	29	31	32	33	153

Fuente: Programa Adaptativo aprobado por aprobado por decisión de la Asociación Federal de Educación y Metodología № 4/15 (2015).

En la etapa de Educación Básica General, por Orden del Ministerio de Educación y Ciencia №1577 (2015), se realizan cambios en el Estándar Educativo Estatal Federal de Educación General Básica sobre la base del Estándar Estatal adoptado para el alumnado con NEE en la etapa de Educación Primaria, se ajustan los requisitos para los programas adaptados y se señala la necesidad del desarrollo de medios de comunicación alternativos.

Además, la Orden №1578 (2015), modifica el Estándar Educativo Estatal Federal para la Educación Secundaria General. Además, se ajustan los requisitos para programas adaptados para niños y niñas con NEE y se indica la necesidad de la presencia en las escuelas de docentes que conozcan métodos especiales de trabajo con alumnado con NEE.

Así, a partir de 2015, en todas las etapas de la educación escolar hay un solo sistema de programas educativos adaptativos que regulan la educación del alumnado con NEE. En la tabla 24 se muestran los programas adaptativos para el alumnado con NEE.

Tabla 24: Programas adaptativos para el alumnado con NEE

Versiones del programa	Características
Primera versión del programa	Diseñada para el alumnado que tiene el mismo nivel de desarrollo mental que sus compañeros y compañeras y presupone la educación en una clase regular de Educación General sobre la base de la integración total, a la vez que se cuenta con un sistema de apoyo psicológico y pedagógico
Segunda versión del programa	Para los y las estudiantes que tienen nivel de desarrollo más bajo que sus compañeros y compañeras, está relacionada con la creación de condiciones especiales de aprendizaje y supone el tiempo más prolongado de estudios.
Tercera versión del programa	Diseñada para el alumnado con discapacidad intelectual leve, requiere condiciones especiales de aprendizaje y en el caso de necesidad, el plan individual de aprendizaje.
Cuarta versión del programa.	Para los y las estudiantes con discapacidad moderada y grave, el aprendizaje se lleva a cabo a través del programa educativo individual.

Fuente: Elaboración propia.

2.3.4.2.- Los programas adaptativos para las personas con discapacidad intelectual

La Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación de Rusia № 1599 (2014) aprueba la introducción de un Estándar Educativo Estatal para estudiantes con discapacidades intelectuales de diversa gravedad, así como discapacidades graves del desarrollo.

La Orden № 1599 (2014, p. 2) establece que los programas educativos adaptados para el alumnado con discapacidad intelectual deben construirse sobre la base del Estándar Estatal, y también indica que las disposiciones de dicho estándar se pueden utilizar “al recibir educación familiar, así como cuando se enseña en casa y en instituciones médicas ”.

El Estándar Educativo del Estado (2014) establece los requisitos para la estructura de un programa educativo adaptado, las condiciones para su implementación y los resultados de logro, y describe las condiciones educativas especiales necesarias para todos los niños y niñas con discapacidad intelectual. Entre ellos se destacan:

- obtener estimulación temprana;
- continuidad del proceso educativo;
- proporcionar una organización especial del entorno de aprendizaje (temporal y espacial);
- desarrollo de la motivación y la actividad cognitiva;
- alargamiento de los períodos de estudio (hasta 13 años).

Además, el Estándar Estatal (2014) establece requisitos para las condiciones de capacitación del personal, financieras, materiales, técnicas e informativas necesarias.

El Estándar del Estado (2014) define dos tipos de programas para el alumnado con discapacidad intelectual, pero sugiere la posibilidad de cambiar el itinerario educativo en función de las capacidades y necesidades de los y las estudiantes. **La primera versión del programa** es adecuada para niños y niñas con discapacidad intelectual leve y la tarea de la organización educativa es proporcionarles las condiciones adecuadas. Como se indica en el Estándar Estatal (2014, p. 29), “una de las condiciones más importantes para enseñar a un niño o una niña con discapacidad intelectual leve entre otros estudiantes es la voluntad de comunicarse emocionalmente

con ellos”. **La segunda versión del programa** consiste en enseñar al alumnado con deficiencias moderadas y profundas de trastorno intelectual, así como con múltiples discapacidades del desarrollo; y necesariamente implica la creación de un programa educativo individual especial. Entre las secciones hay un programa de cooperación con la familia del estudiante, incluidas diversas formas de interacción, por ejemplo, consultas, seminarios, visitas familiares.

El programa adaptado para estudiantes con discapacidad intelectual se implementa a través de actividades de clase y extraescolares y, como cualquier otro programa, tiene dos partes: la obligatoria y la planificada por diversos agentes educativos (la segunda parte es del 30-40%, según el tipo de programa), mientras que la introducción de lecciones especiales es obligatoria en el plan de estudios. La parte diseñada por agentes educativos de forma autónoma, implica la introducción de nuevas materias didácticas y cursos de formación que respondan a los intereses de los y las estudiantes. Además, también es posible aumentar las horas de estudio de determinadas materias, en función de las necesidades del alumnado con discapacidad intelectual.

2.3.5.- Estándares Sanitarios para el alumnado con NEE en la Federación Rusa

El Decreto del Médico del Jefe Sanitario № 26 (2015) regula los requisitos sanitarios y epidemiológicos para las condiciones y organización de la educación en las instituciones que realizan actividades educativas de acuerdo con programas educativos básicos adaptados para estudiantes con NEE. El Decreto (2015) establece la necesidad de crear un entorno sin barreras para el alumnado con discapacidad, asegurando la libre circulación de niñas y niños en los edificios y locales. Se proporcionan 10 horas de refuerzo al alumnado con NEE por semana para cada clase, de las cuales, al menos, 5 horas se dedican al trabajo de refuerzo psicológico y de logopedia y el resto de las horas para actividades de desarrollo, teniendo en cuenta las necesidades de los y las estudiantes con NEE. La carga lectiva máxima permitida para el alumnado con NEE en la escuela Primaria no debe exceder las 21-23 horas por semana, en la etapa de Educación General Básica, 29-33 horas y Secundaria General, 34 horas.

Tabla 25: Tabla de clases de reclutamiento para estudiantes con NEE

<i>Opciones para programas educativos</i>					
Nº	Tipos de NEE	Número máximo de estudiantes			
		Programa Nº1	Programa Nº2	Programa Nº3	Programa Nº4
1	Alumnado con sordera	No más de 2 pers. con sordera en inclusión. Ocupación de la clase (15-20 personas).	6 personas	5 personas	5 personas
2	Estudiantes con discap. auditiva y sordera tardía	No más de 2 personas en inclusión (20-25 personas por clase).	6-8 personas	5 personas	Opción no apropiada
3	Estudiantes con ceguera	No más de 2 personas en condiciones de inclusión (15-20)	9 personas	7 personas	5 personas
4	Estudiantes con discap. visual	No más de 2 personas en condiciones de inclusión (20-25)	12 personas	9 personas	Opción no apropiada
5	Estudiantes con trastornos severos del habla	No más de 5 en condiciones inclusivas (hasta 25)	12 personas	Opción no apropiada	Opción no apropiada
6	Estudiantes con trastornos musculoesqueléticos	No más de 2 personas en condiciones de inclusión (15-20)	5 personas	5 personas	5 personas
7	Estudiantes con retraso mental	No más de 4 personas en inclusión (hasta 25 personas)	12 personas	Opción no apropiada	Opción no apropiada
8	Estudiantes con trastornos del espectro autista	No más de 2 personas en condiciones de inclusión (15-20)	2 pers. en inclusión (hasta 12 personas por clase)	1 pers. en inclusión (hasta 9 personas por clase).	No más de 1 persona (hasta 5); no más de 2 por clase con discap.
9	Estudiantes con discapac., intelectual			12 personas	5 personas

Fuente: Decreto del Médico Jefe de Sanidad, 2015, pp. 28-29.

En base a las normas sanitarias y epidemiológicas, el Decreto del Médico Jefe de Sanidad (2015, pp. 28-29) se presenta una tabla (tabla 25) de clases de reclutamiento para estudiantes con NEE.

2.3.6.- El papel de tutor/tutora y asistente en el sistema educativo ruso

Los Estándares Estatales para la educación y crianza de niños y niñas con NEE (2014) estipulan los requisitos para el apoyo psicológico y pedagógico obligatorio para el alumnado con NEE, independientemente de la modalidad en que estudien: instituciones educativas separadas, clases separadas o educación conjunta en una clase de Educación General. En la figura 26, se puede ver cuáles son las figuras de los y las profesionales que trabajan con personas con NEE.

El acompañamiento durante la implementación de los programas de adaptación incluye el trabajo de un maestro o maestra de Educación Especial por cada 6-12 estudiantes, una persona maestra-logopeda por cada 6-12 estudiantes, una maestra-psicólogo por cada 20 estudiantes, una tutora y asistente por cada 1-6 estudiantes (Carta del Ministerio de Educación de Rusia No. 442, 2020).

Los puestos de tutor y asistente son nuevos para el sistema educativo ruso y se introdujeron solo a partir de 2014 con motivo de la adopción de un nuevo estándar estatal.

Cabe señalar que no existe una coincidencia exacta de la figura del tutor o tutora del sistema ruso con el del sistema educativo español, ya que la actividad de la tutoría es muy diversa y no solo está relacionada con trabajar con niños y niñas con NEE, sino que es más cercano a las responsabilidades profesionales que corresponden a la profesión de maestro o maestra en pedagogía terapéutica.

La Carta del Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación de Rusia № VK - 452/07 (2016, p. 17) explica **el papel del tutor o tutora** en la implementación de la educación inclusiva y afirma que “tutor, es un especialista que organiza las condiciones para la integración exitosa de niñas y niños con NEE en el entorno

educativo y social de una institución educativa”, mientras se trabaja en estrecha colaboración entre maestro, otros profesionales y las familias.

Tabla 26: Agentes educativos del sistema educativo ruso

<i>Agentes educativos</i>	<i>Sus funciones</i>
Tutoras de aula	Imparte las materias básicas, con la excepción de educación física, música e idioma extranjero. También es responsable de las actividades extraescolares, realizadas dentro de la escuela.
Profesionales de Logopedia	Organización y realización de diagnósticos de terapia del habla, de clases de terapia del habla, del trabajo propedéutico de terapia del habla. Lleva a cabo las consultas con todos los y las agentes educativos educativos sobre la organización y el contenido del trabajo de logopedia con los y las estudiantes
Profesionales de Psicología	Asistencia en la creación de las condiciones para la preservación y fortalecimiento de la salud psicológica y mental, y el desarrollo de los y las estudiantes, con implementación de programas para superar las dificultades de aprendizaje. Realiza un examen psicológico de los programas de formación que se están implantando para determinar su adecuación a la edad, características psicofísicas, inclinaciones, habilidades, intereses y necesidades de cada estudiante. Participa en el monitoreo de la efectividad de los programas implementados y tecnologías de aprendizaje.
Profesionales de educación social	Persona profesional de educación social que se encarga de la organización del trabajo social, por ejemplo, ofrece asistencia para obtener comidas gratuitas para familias en situaciones difíciles. Realiza trabajo preventivo, trabajo con familias vulnerables y actividades de información y consulta.
Docentes de Educación Especial	Trabajan en las escuelas y clases especiales, ejercen la labor de tutoría de aula en dichas escuelas. Además, fuera del horario lectivo, llevan a cabo el trabajo individual para desarrollar las destrezas y habilidades que necesita cada estudiante.
Profesorado especialista	Cada profesor y profesora enseña su propia materia, por ejemplo, un profesor de física enseña física, un profesor de biología - biología. La excepción son los filólogos y profesores de matemáticas. Un mismo profesor o profesora enseña lengua y literatura rusa, lo mismo pasa con el profesorado especializado en matemáticas, que la misma persona enseña dos asignaturas: álgebra y geometría.
Tutores o tutoras	Realiza el apoyo organizativo y metodológico para la implementación de itinerarios individuales de los y las estudiantes, y la organización del ambiente educativo para dicha implementación. Además, tiene que establecer una interacción estrecha con las familias y con el resto del personal docente. Hace seguimiento de la efectividad del itinerario educativo elegido.
Asistentes	Acompaña a cada estudiante a una institución educativa, prestando asistencia técnica para el movimiento dentro de la misma. Asiste en la comunicación, en el uso de ayudas didácticas. Ayuda a organizar su lugar de trabajo y asistencia para cumplir con los requisitos sanitarios e higiénicos.
Equipo educativo	Implementa la gestión administrativa general de la escuela, teniendo en cuenta todos los aspectos del proceso educativo.

Fuente: Elaboración propia

En el sistema educativo español este trabajo lo realiza la persona consultora en Educación Primaria; y la persona orientadora en Educación Secundaria. La Carta del Ministerio de Educación de la Federación de Rusia (2019) explica los problemas del acompañamiento del alumnado con discapacidad y NEE y, en particular, define el trabajo de la persona tutora y el o la asistente (que brinda asistencia técnica) como una de las condiciones necesarias para la enseñanza de los y las estudiantes con discapacidad en una escuela de Educación General. Además, indica que la información sobre la necesidad de un tutor y un asistente con el alumnado con NEE estará registrada en el informe de la comisión médico-psicológica-pedagógica.

El Decreto del Gobierno de la Federación de Rusia № 678 (2013) expresa que el puesto de tutor se asigna al personal docente que debe tener una educación pedagógica superior y experiencia laboral en su especialidad durante al menos 2 años. Según indica el Decreto del Gobierno № 678 (2013, p. 3), las funciones del tutor o tutora son:

- soporte pedagógico para la implementación de itinerarios individuales de las y los estudiantes;
- organización del ambiente educativo para la implementación de itinerarios individuales de las y los estudiantes, teniendo en cuenta las características de su desarrollo psicofísico, capacidades individuales y estado de salud;
- apoyo organizativo y metodológico para la implementación de itinerarios educativos individuales, y programas educativos adaptados de los y las estudiantes.

Además, entre las responsabilidades del tutor o tutora se asume entablar una interacción estrecha con las familias, con otro personal docente y hacer el seguimiento a la efectividad del itinerario educativo elegido.

El Ministerio de Trabajo de Rusia №351n (2017) aprueba el Estándar de la **profesión de asistente** para brindar asistencia técnica a personas con discapacidad y NEE. Los requisitos profesionales son que cuente con la Educación General completa y cursos prácticos, dado que la persona asistente no es docente, los requisitos son mucho más bajos. Según el Decreto del Gobierno № 678 (2013), las funciones de la persona asistente son:

- acompañar a un o una estudiante al centro educativo;

- prestación de asistencia técnica para el movimiento dentro del centro;
- asistencia en la comunicación, en el uso de ayudas didácticas;
- ayuda a organizar su lugar de trabajo;
- asistencia para cumplir con los requisitos sanitarios e higiénicos.

La prestación de un o una asistente y un o una tutora puede ser en el momento de la adaptación, por ser un período de tiempo determinado y/o de forma continua (esto se prescribe en el informe de la comisión psicológica y pedagógica). La decisión de contratar a la persona tutora y ayudante la toma la propia organización educativa, basándose en un análisis de las necesidades del alumnado del centro educativo (Decreto del Gobierno № 678, 2013).

Cheredilina (2017) describe los tipos y direcciones de apoyo de la persona tutora en la escuela, proponiendo clasificar sus actividades en base a ocho parámetros: por función laboral; por categoría del alumnado; por la modalidad de enseñanza; por las actividades que se están desarrollando (educativas y extracurriculares); por el tipo de actividad; centrándose en un determinado elemento de la actividad educativa; por la etapa educativa y por la escala de actividad.

Con respecto a las categorías del alumnado, Cheredilina (2017) enfatiza que el modelo de tutoría para los y las estudiantes con NEE es solo una de las formas de tutoría, ya que puede trabajar tanto con todos los y las estudiantes como con niños y niñas con altas capacidades y con el alumnado con discapacidad, aunque admite que lo que más necesita en la tutoría son dos categorías de estudiantes: estudiantes superdotados y NEE (en el sistema ruso, los niños y las niñas con altas capacidades no están incluidas en la clasificación del alumnado con NEE).

Asimismo, Cheredilina (2017), al describir la tutoría por tipo de actividad, las clasifica en cinco grupos: tutoría de actividades educativas, actividades por proyectos, actividades de investigación, actividades artísticas y un modelo integrador que incluye varios tipos.

Sahakyan (2017), al referirse a los métodos en educación inclusiva, señala que una persona tutora es una especialista que permitirá hacer más efectivo no solo el proceso educativo, sino también el propio proceso educativo de manera inclusiva en el aula.

Sahakyan (2017) señala que las principales orientaciones del trabajo de una persona tutora en un aula inclusiva son, la organización de las condiciones para la socialización de un alumno entre pares, la asistencia en el desarrollo de un itinerario educativo y la estrecha colaboración con otros y otras especialistas.

2.3.7.- Estrategias metodológicas desplegadas en los centros educativos en Rusia

2.3.7.1.- Actuaciones metodológicas

El Estándar Estatal de Educación Primaria para el alumnado con discapacidad y NEE (2014) otorga gran importancia a la organización del trabajo con esta categoría de estudiantes, incluida la creación de condiciones educativas especiales, entre ellas **la planificación espacial y temporal del proceso educativo**, teniendo en cuenta las características individuales de los y las estudiantes.

Fetalieva y Ramazanova (2015), al hablar de las estrategias del trabajo de los y las docentes en un aula inclusiva, ven una gran cantidad de ventajas en la organización inclusiva del proceso educativo, incluido el cambio de valores sociales, la adquisición de experiencias positivas por parte de todas las personas participantes en el proceso y el desarrollo de la colaboración social mediante el desarrollo de la cooperación entre diversas instituciones educativas y la sociedad en su conjunto.

Fetalieva y Ramazanova (2015) prestan gran atención a la necesidad de utilizar **diferentes métodos de presentación de la información** para desarrollar tantos sentidos como sea posible: audición, visión, habilidades motoras, memoria y pensamiento lógico. También se presta atención a la necesidad de dar una mayor flexibilidad en la evaluación de los y las estudiantes con un carácter más personal, en lugar de normativo, de los logros, por ejemplo, para dar más tiempo para pensar y completar las tareas.

Con respecto a las metodologías de educación inclusiva como un medio para crear una educación sin barreras para personas con NEE, Muzafarova (2017, p. 156) identifica varias estrategias pedagógicas y las clasifica según su papel en la educación inclusiva de los y las estudiantes:

- metodologías orientadas a la consecución del conocimiento en el proceso de aprendizaje, a través de formas de aprendizaje diferenciado e individualización del proceso;
- metodologías para corregir las dificultades que surgen en el proceso de aprendizaje, a través del sistema de trabajo psicológico y de logopedia;
- metodologías orientadas al desarrollo de competencias sociales;
- metodologías para evaluar los logros;
- metodologías de individualización del proceso educativo.

Las metodologías orientadas al desarrollo de competencias sociales son el aprendizaje directo, aprendizaje por imitación en grupos heterogéneos, tecnologías lúdicas y sociales (por ejemplo, improvisaciones teatrales).

Prichepelyuk (2014), al abordar el uso de estrategias pedagógicas utilizadas en el proceso de aprendizaje, destaca las metodologías enfocadas a mantener la salud (por ejemplo, pausas dinámicas); metodologías de colaboración a través del trabajo en grupo; estrategias de individualización y diferenciación de la enseñanza (a través de diferentes tipos de tareas); método de aprendizaje por proyectos; utilización de TICs. Baranova (2016) identifica los siguientes tipos de metodologías pedagógicas utilizadas en el sistema educativo moderno: tecnologías orientadas a la personalidad asociadas con la individualización del aprendizaje; entrenamiento multinivel; aprender en colaboración; metodologías de educación especial y de desarrollo; metodologías de juego; utilización de TICs; metodologías para mantener la salud.

La educación multinivel o diferenciada es una estrategia pedagógica que presupone un nivel diferente de dominio del material educativo, pero no inferior al básico, en función de las habilidades y características individuales de la personalidad de cada niño y niña (Baranova, 2016). Samsonova et al. (2013, p. 17) otorgan gran importancia al **trabajo en grupo** en la educación inclusiva. Este tipo de trabajo se suele utilizar para consolidar los contenidos, y los niños y niñas con discapacidad tienen dos roles: como aprendices y como educadores. Señalan su importancia y la necesidad de la inclusión paulatina del alumnado en las actividades grupales, si bien es importante no centrarse en el resultado, sino en “la coherencia, la ayuda mutua, el apoyo, la toma de decisiones conjunta, el desarrollo de soluciones de compromiso para conseguir fuera de la situación, etc.”.

Samsonova et al. (2013) destacan la importancia de la distribución para la enseñanza del trabajo en grupo con la elección de un maestro en un grupo. El rol regulador del docente y tutor en la implementación del trabajo en grupo también es muy importante. Fetaliyeva y Ramazanova (2015) también señalan la importancia de trabajar en grupo, lo que permite desarrollar una atmósfera de cooperación, al tiempo que activa la actividad del niño o niña con necesidades especiales. Una de las estrategias más importantes diseñadas para mejorar la actividad cognitiva de los y las estudiantes es el **método por proyectos**. Lazareva (2017, p. 48) da la siguiente definición de la actividad por proyectos en educación: "un conjunto de acciones consistente en la consecución motivacional de un tema de investigación planteado conscientemente y la resolución de situaciones pedagógicas orientadas al desarrollo de las relaciones". Polat (2003) clasifica los proyectos por motivos tales como la actividad dominante como resultado de la implementación del proyecto; tema y área de contenido; la naturaleza de la coordinación del proyecto; la naturaleza de los contactos; número de participantes y duración del proyecto.

Tabla 27: Papel del alumnado y el profesorado en los proyectos

<i>Alumnado</i>	<i>Profesorado</i>
Define el propósito de la actividad.	Ayuda a definir el propósito de la actividad.
Descubre nuevos conocimientos o formas de hacer las cosas.	Recomienda fuentes de información.
Experimenta.	Sugiere posibles formas de trabajo,
Selecciona soluciones.	Ayuda a predecir los resultados.
Activo.	Crea condiciones para la actividad de los y las escolares.
Protagonista de la actividad.	Compañero del estudiante.
Es responsable de sus actividades.	Ayuda a evaluar el resultado, identifica inexactitudes.

Fuente: Lasareva, 2017, p. 49.

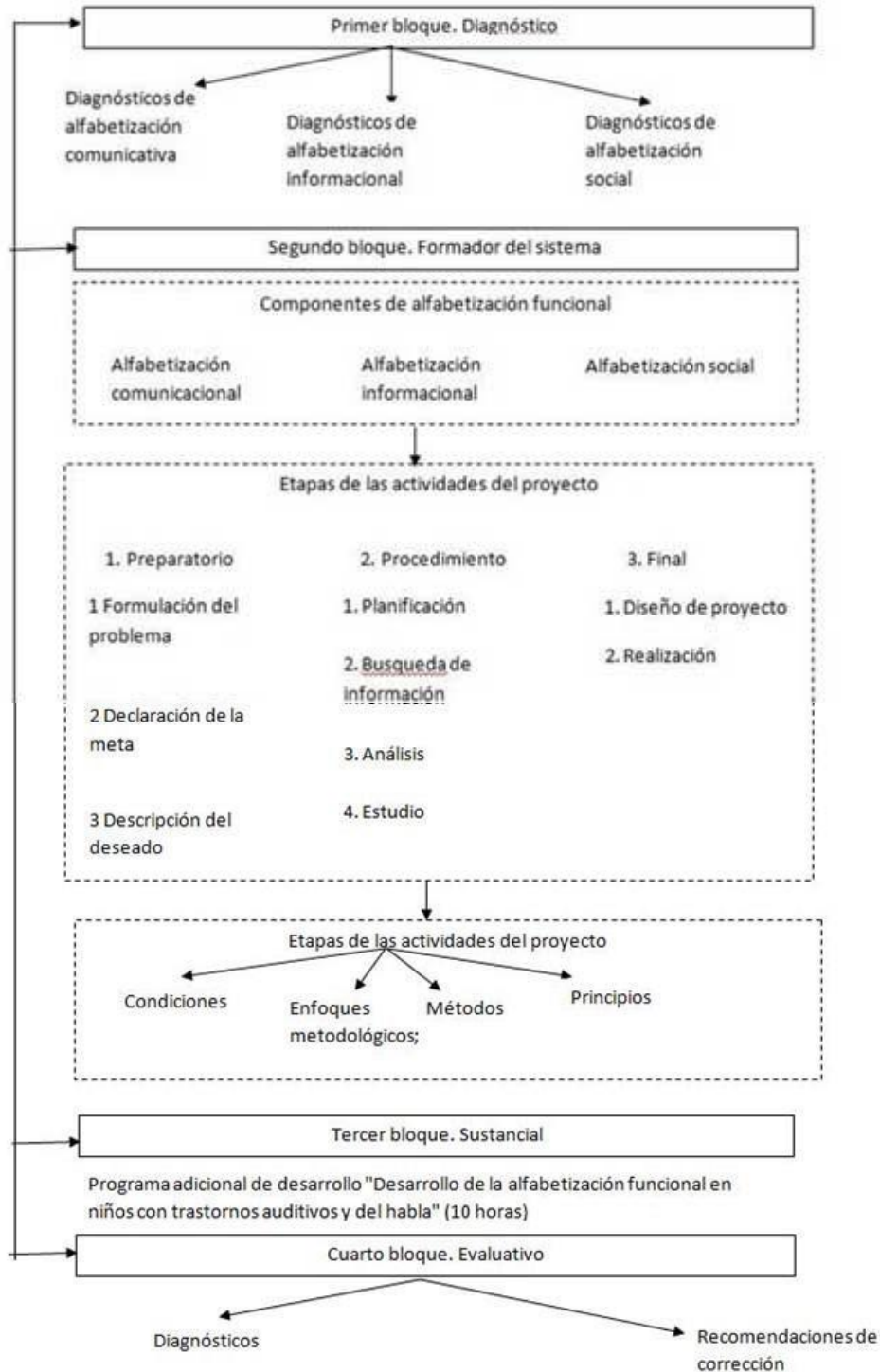
Sergeev (2005) diferencia los proyectos por varios motivos: por la actividad dominante de las y los estudiantes (orientada a la práctica, investigación, informativa, creativa, basada en roles); por la complejidad y naturaleza de los contactos; por la duración y

forma de los productos de las actividades del proyecto. Popova y Talanina (2014) identifican distintas etapas de las actividades del proyecto como organizacional-motivacional, planificación del proyecto, resolución de problemas y presentación de resultados. Semilutskaya (2015), al describir el trabajo por proyectos en la escuela, indica que este trabajo contribuye a la formación de diversas habilidades, entre ellas, la responsabilidad y la adaptabilidad; comunicatividad; creatividad y curiosidad; pensamiento crítico y sistémico; habilidades de información y multimedia; cooperación y entendimiento mutuo, declaración y solución del problema; autodesarrollo y responsabilidad social. Cada proyecto consiste de etapas tales como: identificar un problema; buscar información sobre un tema; desarrollo y presentación de productos.

Lazareva (2017), al hablar sobre el sistema de actividades por proyectos con el alumnado con NEE, señala que trabajar en un proyecto ayuda a formar estudiantes activos, desarrollar habilidades de la asignatura y aplicarlas durante las actividades prácticas. El papel del alumnado y del profesorado en el proceso de elaboración de proyectos se muestra en la tabla 27 (Lasareva, 2017, p. 49). Lyubimov et al. (2020) describen un estudio de formación de la alfabetización funcional en el alumnado de NEE basado en actividades por proyectos y presentan un modelo para la formación de varios aspectos de la alfabetización a través de practicar la habilidad de transferir soluciones estándar a tareas típicas, o situaciones de la vida.

Definen la alfabetización funcional como “el logro del nivel de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la formación e implementación de una actividad significativa de cada estudiante, incluida la escritura y la lectura, que permite una acción adecuada” (Lyubimov et al., 2020, p. 76). Lyubimov et al. (2020) señalan que es extremadamente importante lograr esto, ya que los y las estudiantes con discapacidad y NEE podrán comunicarse con otras personas en igualdad, a pesar de las diferencias en sus niveles de desarrollo. El modelo se basa en cuatro bloques (figura 28): diagnóstico; formador de sistemas (que incluye componentes de la alfabetización funcional como la alfabetización comunicativa, informativa y social); elementos sustantivos; y evaluativos. Las etapas de las actividades del proyecto incluyen la etapa preparatoria (enunciado del problema, formulación de metas, descripción de lo deseado); procedimentales (planificación, búsqueda de información, análisis e investigación); y final (diseño e implementación de proyectos).

Figura 28: Modelo para la formación de la alfabetización funcional a través de proyectos



Fuente: Lyubimov et al., 2020, p. 83.

Ryabkova y Vushkan (2018), al abordar la implementación de varios proyectos en la etapa de la Educación Primaria, señalan que la etapa tiene sus propias características y describen proyectos como: "Familia en la encrucijada de los tiempos", donde los niños y las niñas se familiarizan con los sistemas estructurales de cada familia que prepara un trabajo creativo relacionado con las tradiciones familiares; "Un cuento de hadas deambula por el mundo" (búsqueda de un juego en el que participan todos los niños y las niñas y profesionales de la escuela); proyectos literarios, musicales, medioambientales. El proyecto ambiental consta de varias etapas: definición de un tema, búsqueda de información mediante la técnica de lluvia de ideas; actualización de conocimientos mediante la realización de un juego ecológico utilizando métodos de trabajo interactivos; presentación creativa de los resultados en forma de periódico, concurso de dibujo y representación teatral.

Lazarev y Nosova (2017), analizan los factores que obstaculizan el desarrollo de las actividades del proyecto, y destacan la insuficiente preparación de los y las propias docentes para planificar actividades y proponen como solución cambiar el sistema de formación de los y las futuras docentes y la formación en destrezas y habilidades prácticas: como identificar y plantear problemas prácticos; realizar una búsqueda específica de la información necesaria para resolverlos; desarrollar y evaluar ideas para problemas prácticos; determinar los resultados deseados; planificar su consecución, teniendo en cuenta las condiciones y los recursos disponibles; trabajar en equipo; usar conceptos teóricos como medio de desarrollo de su pensamiento.

Denisova (2020, p. 46), al hablar **sobre el desarrollo y la estimulación de la actividad cognitiva de las y los estudiantes**, señala que dicha actividad es un factor importante en su desarrollo y está directamente relacionada con la motivación. La define como "la actividad de un niño centrada en la cognición del mundo circundante, contribuyendo al desarrollo de su individualidad y guiando la voluntad para lograr el resultado deseado". Denisova (2020, p. 47) señala que su desarrollo pasa por tres niveles, que están estrechamente interconectados y la transición al siguiente nivel es imposible sin dominar el anterior:

- reproducción por muestra;
- actividad interpretativa;
- nivel creativo.

Kurkutova (2018, p. 76), refiriéndose a los métodos para motivar y estimular las actividades de las y los estudiantes en las lecciones de matemáticas, enfatiza que “la formación de la motivación para aprender en la edad escolar, sin exagerar, se puede designar como uno de los problemas centrales de las escuelas modernas”. La autora identifica métodos de activación, que utiliza en sus actividades prácticas, tales como la orientación práctica de tareas, el uso de videos en el aula, juegos didácticos, trabajo con asociaciones visuales, con la ficción, situaciones de juego diversas y el aprendizaje por proyectos. Borovskaya (2019, p. 74), al referirse a los métodos para estimular la actividad cognitiva de los y las estudiantes, identifica tipos como:

- juego de rol;
- juego de negocios;
- mesa redonda;
- discusión;
- simulación de una situación práctica;
- lluvia de ideas;
- método de caso;
- método por proyectos;
- método de investigación.

Borovskaya (2019, p. 75) también presta gran atención a un método de potenciación de la actividad cognitiva como el aprendizaje por problemas, definiéndolo como,

la organización de sesiones de formación, que implica la creación de situaciones problemáticas bajo la guía del profesorado y la actividad independiente de las y los estudiantes para resolverlos, como resultado existe un dominio creativo de conocimientos, habilidades y el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Kosherbaeva et al. (2018) señalan la importancia de la actividad cognitiva en el aula e indican formas de activarla como juegos didácticos, situaciones problemáticas y la formulación de tareas de investigación y situacionales.

Takhokhov (2018) enfatiza la importancia de la motivación en la implementación del proceso pedagógico y la necesidad de su apoyo pedagógico. El autor subraya la importancia del componente emocional de la motivación y ve la

necesidad de capacitar a los y las docentes en tecnologías pedagógicas que desarrollen la motivación.

Uno de los nuevos métodos de trabajo asociados con la transición a la educación inclusiva es un modelo de **un abordaje interdisciplinar**: es una de las formas de educación innovadora, generalmente no se usa en todas las escuelas, pero sí en las instituciones educativas reconocidas como sitios experimentales, y se está desarrollando activamente mediante el intercambio de experiencias. Este método se basa en el trabajo coordinado del profesorado de dos disciplinas educativas diferentes, a menudo con la participación de las y los estudiantes en su preparación.

Vavilova (2017, p. 46), al describir las características de un abordaje interdisciplinar del contenido curricular, señala que es un tipo de lección en la que:

un tema, una pregunta, un problema designado se considera por medio de dos o más disciplinas, la síntesis y sistematización de conocimientos y las habilidades que lleva a cabo, que asegura la formación de una imagen holística del mundo entre los y las estudiantes, contribuye al desarrollo de sus respectivas competencias.

Las etapas de trabajo en la preparación de un abordaje interdisciplinar son: el análisis de temas para seleccionar un tema que integrarán dos profesores; encontrar una idea común; los conceptos básicos de una lección integrada; definir los objetivos de la lección; selección conjunta de material para usar en la lección; desarrollo de guiones y realización de una lección (por dos docentes, a menudo utilizando miniproyectos).

Vavilova (2017) señala las grandes ventajas de este método, que contribuyen a una mejor asimilación del material didáctico, una mayor motivación y una mayor cooperación entre profesorado y alumnado. Pero también señala ciertas dificultades en la planificación y realización de lecciones integradas, entre las cuales la necesidad para la preparación a largo plazo de la lección, tiempo limitado, base metodológica no completamente pensada, y cuestiones organizativas. A continuación, en la tabla 29 se muestran las estrategias metodológicas desplegadas en los centros educativos de Rusia.

Tabla 29: Estrategias metodológicas desplegadas en los centros educativos de Rusia

<i>Actuaciones metodológicas</i>
Planificación espacial y temporal del proceso educativo.
Diferentes métodos de presentación de la información.
Trabajo en grupo.
Método por proyectos.
Desarrollo y estimulación de la actividad cognitiva del alumnado.
Clases de abordaje interdisciplinar del contenido curricular.

Fuente: Elaboración propia.

2.3.7.2. Los apoyos educativos

Los apoyos educativos se implementan a través de un sistema de programas adaptativos, que fueron explicados detalladamente en los apartados anteriores, en los cuales se establece un modelo de apoyo psicológico y pedagógico, y un sistema flexible para la construcción de un currículo con la inclusión de una serie de materias adicionales para satisfacer las necesidades del alumnado con NEE. Además, si es necesario, es posible enseñar de acuerdo con un programa individual, a través de la implementación de un currículo individual. Dzusova et al. (2019, p. 55) dan la siguiente definición al currículo individual:

es un documento que refleja la estrategia general y los pasos específicos del equipo interdisciplinario y las familias en la organización del apoyo psicológico y pedagógico del itinerario educativo individual del alumnado con necesidades educativas especiales en una organización educativa por un período determinado aprobado por el director de la institución educativa y firmado por la familia del estudiante.

El itinerario educativo individual y el plan de estudios correspondiente tienen tres tipos de enfoque:

- enfoque adaptativo (en instituciones preescolares-grupos compensatorios y combinados);
- enfoque de desarrollo (clases inclusivas);
- enfoque creativo (dentro de la parte optativa del plan de estudios - la elección de asignaturas adicionales para un estudio más profundo de ciertas áreas temáticas).

Dzusoova, et al., (2019) identifican en cada itinerario individual elementos tales como establecer un objetivo, aclarar el contenido, elegir métodos prácticos para la implementación, realizar diagnósticos, organizar el proceso pedagógico y evaluar su efectividad.

Tabla 30: Plan educativo para el alumnado

Área educativa	Clases de desarrollo	Número de clases por año académico	Asistencia
Desarrollo cognitivo	El mundo que nos rodea (sección especial)	36 horas	Maestro o maestra de Educación Especial .
Desarrollo cognitivo	Matemáticas (sección especial)		Maestro o maestra de Educación Especial.
Desarrollo del habla	Desarrollo del habla (sección especial)	18 horas	Logopeda.
Desarrollo social y comunicativo	Mundo social (sección especial)	36 horas	Psicóloga o psicólogo.
Desarrollo físico		De acuerdo con el plan educativo general de la clase inclusiva.	Instructor o instructora de educación física.
Desarrollo artístico y estético		36 horas	En el marco de las clases extraescolares.
Desarrollo artístico y estético		De acuerdo con el plan educativo general de la clase inclusiva.	Maestro o maestra de Música.

Fuente: Miklyaeva, 2017, p. 72

Miklyaeva (2017) describe la tecnología para crear un plan de estudios individual para el alumnado con NEE en instituciones preescolares y señala que todos los especialistas que trabajan con el niño o la niña están involucrados en su desarrollo. El plan de estudios incluye áreas de trabajo como asistencia pedagógica, trabajo de especialistas, asistencia psicológica, clases de música, educación física y natación. También describe el número de clases, la forma de actividades y los datos personales del especialista. Luego, cada especialista desarrolla su propio plan detallado para trabajar con el alumnado. Como ejemplo, Miklyaeva (2017, p. 72) muestra un plan educativo individual para un alumno de 5 años con retraso madurativo (tabla 30).

El sistema moderno de enseñanza al alumnado con NEE en instituciones educativas preescolares y escolares está estrechamente relacionado con la necesidad de crear condiciones especiales para ellos y ellas y organizar el apoyo de especialistas. Esto no se puede hacer sin la estrecha cooperación de la administración, el profesorado, el equipo de especialistas y las familias.

2.3.7.3.- Cultura de colaboración en el centro y redes colaborativas entre las instituciones

2.3.7.3.1.- Cultura de colaboración en el centro

Las Recomendaciones Metodológicas para el mantenimiento del Estándar Educativo para el alumnado con discapacidad y NEE (2016) determinan la necesidad de una estrecha colaboración entre diferentes profesionales: docentes de escuela primaria, profesorado de diversas materias, una persona educadora, profesionales de psicología y logopedia, educadores y educadoras sociales, especiales, y, si fuera necesario, tutor o tutora y asistente. Este proceso es liderado por la Subdirección de Inclusión del centro educativo.

La escuela también tiene un comité escolar de familias y un comité de familias en cada clase. Se eligen en las reuniones, y ayudan en la implementación de las actividades escolares. Además, hacen un registro de niños y niñas socialmente vulnerables que necesitan asistencia económica.

En cada escuela, se llevan a cabo las **reuniones de equipos metodológicos** del personal docente con docentes de Primaria y de Secundaria, donde conversan sobre varios temas relacionados con la organización de las actividades educativas, actividades extraescolares e intercambio de experiencias. Estas reuniones se realizan en diferentes intervalos, pero al menos, son cuatro veces al año y no más de una vez al mes. El funcionamiento de los equipos metodológicos está regulado por la Ley de Educación (2012) y la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación de Rusia № 247 (2018) *"Sobre la aprobación del Modelo Reglamentario sobre los equipos educativos y metodológicos en el sistema de Educación General"*.

La Orden № 247 (2018) establece la necesidad del desarrollo de equipos metodológicos en las escuelas para mejorar la calidad de la educación, implementada a través de diversas conferencias, seminarios y reuniones. Determina las direcciones principales de las actividades de las reuniones científicas y metodológicas, incluida la participación en el desarrollo de estándares educativos, programas de apoyo metodológico, participación en el análisis de programas de desarrollo profesional, etc. También en las vacaciones escolares de otoño, invierno, primavera y verano, se organizan **consejos pedagógicos** para analizar el proceso educativo, el rendimiento de los y las estudiantes y planificar los siguientes pasos para mejorar este proceso. Los reglamentos del consejo pedagógico son adoptados por cada centro educativo de forma independiente sobre la base de la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación de Rusia *"Sobre la aprobación del procedimiento para organizar e implementar actividades educativas para programas de Educación Primaria General, Básica General y Secundaria General"* (2020). Los consejos pedagógicos de la escuela incluyen a todos los y las empleadas de esta institución involucrados en actividades educativas. La tarea principal de esta forma de trabajo conjunto es mejorar la calidad de la educación en la organización y la introducción de nuevas formas progresivas de trabajo en el proceso educativo.

Además de los equipos metodológicos y los consejos pedagógicos, también existen **las consultas**. Si cada estudiante no avanza en el programa, o no se observan resultados tangibles de las clases de terapia psicológica y del habla. Todas las personas especialistas que trabajan con este alumno o alumna se reúnen: su docente, terapeuta del habla, psicólogo, en algunos casos trabajador social, si el alumno o la alumna tiene problemas de comportamiento, y las familias están invitadas a esta consulta.

La Orden del Ministerio de Educación de la Federación de Rusia № P-93 (2019, p. 2) regula las actividades de la consulta psicológica y pedagógica de un centro educativo e indica:

Es una de las formas de interacción del personal directivo y docente de un centro que lleva a cabo actividades educativas (en adelante, la Organización) con el fin de crear las condiciones óptimas para el aprendizaje, el desarrollo, la socialización y la adaptación de estudiantes a través del apoyo psicológico y pedagógico.

La Carta del Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación de Rusia № VK - 452/07 (2016) establece que la consulta es responsable de materializar las condiciones de aprendizaje prescritas en el informe de la comisión psicológica y pedagógica. Las tareas que enfrenta la consulta son:

- Identificación de dificultades durante el proceso educativo para tomar una decisión sobre la necesidad de apoyo psicológico y pedagógico;
- Desarrollo de recomendaciones para la organización del apoyo escolar;
- Evaluación de la efectividad del programa y modificación, si fuera necesario;
- Asesorar a agentes educativos sobre la situación actual de la educación, las posibilidades y las formas de brindar asistencia pedagógica y psicológica, creando condiciones especiales para los y las estudiantes con NEE;
- Trabajo educativo con familias y personal docente;
- Seguimiento de la implementación de las recomendaciones;
- Coordinación de actividades para acompañar al alumnado con NEE con otras organizaciones en el marco del trabajo en red.

La consulta psicopedagógica está formada por el o la presidenta y vicepresidenta (la dirección de la escuela), el o la psicóloga, logopeda, asistente social, docente de Educación Especial y el o la secretaria del consejo. En el informe final se indica el nivel de desarrollo de cada estudiante y se brindan recomendaciones para organizar el apoyo. Si es necesario, se da una remisión a la comisión psicológica y pedagógica para aclarar el itinerario educativo del alumnado.

Las reuniones programadas se realizan, al menos, una vez cada seis meses, y resuelven temas de apoyo metodológico del profesorado, organización de la admisión de estudiantes, análisis de problemas de aprendizaje. Las reuniones no programadas se llevan a cabo si es necesario, si surgen problemas en el proceso de aprendizaje que requieran la intervención de un consejo.

El examen se lleva a cabo a petición de las familias o docentes, durante la reunión, el o la maestra que trabaja con este alumnado explica la situación actual, luego cada especialista de la comisión realiza un diagnóstico, se discuten los resultados y se elabora un informe que contiene recomendaciones para el profesorado y las familias. Los padres y las madres tienen derecho a participar en la consulta. Mazova y Onoichenko (2016), al abordar las peculiaridades de organizar una consulta en una clase inclusiva, señalan las acciones a llevar a cabo:

1. Recibir una solicitud y recopilar información (generalmente cuando un niño o niña con discapacidad se inscribe en un aula inclusiva con las recomendaciones ya disponibles de la comisión médico-psicológica-pedagógica, o con una solicitud relacionada con las dificultades persistentes de aprendizaje por parte de una o un maestro, especialista, o familia).
2. Reunión inicial con la familia y firma de un convenio de apoyo integral.
3. La elaboración de un plan de trabajo (en ausencia de recomendaciones de la comisión psicológica y pedagógica), que incluye tres etapas principales:
 1. Recopilación de información por cada miembro del consejo individualmente y de diferentes fuentes de información (de 2 semanas a 1 mes) sobre el desarrollo del niño o niña; examen completo del nivel actual de desarrollo y la zona de desarrollo próximo; preparación de recomendaciones individuales.
 2. Reunión con el propósito de realizar una conversación conjunta y desarrollo de un concepto común, trazando características para todos los principales parámetros de desarrollo, generando un programa individual que incluya todos los aspectos del proceso educativo, la posibilidad de crear condiciones especiales, distribución de responsabilidades entre especialistas.
 3. Discusión para coordinar el trabajo y realizar los cambios necesarios.
4. Organización del trabajo de acuerdo con la decisión de la consulta.

5. Seguimiento y realización de cambios en el proceso (ante una situación donde los esfuerzos del consejo escolar no logran los resultados deseados, se les da recomendaciones a las familias para que pasen por una comisión médica, psicológica y educativa para aclarar el itinerario educativo).

Mazova y Onoichenko (2016) señalan la necesidad de un trabajo coordinado de todas las personas participantes de la consulta: presidente, especialistas en servicios de apoyo y profesorado.

La colaboración con las familias es una parte importante del proceso educativo. El profesorado de Primaria y el equipo de profesionales que trabajan con los niños y niñas están en estrecho contacto con las familias. Las reuniones de las familias y docentes se realizan al inicio y al final de cada trimestre académico, las familias cuentan con el teléfono de la persona docente, pueden llamar en cualquier momento y hacer cualquier pregunta, acudir después de las clases. Cada especialista escolar y empleado administrativo tiene un horario para consultas donde responde a todas las preguntas y preocupaciones de las familias.

En la escuela Secundaria, esa interacción estrecha se debilita, debido a que la estructura del sistema cambia y aparece mucho más profesorado, y además, muy a menudo las familias no sienten tanta necesidad de este contacto, pero si hay dificultades, no es difícil hablar con cualquier profesional del centro.

A pesar de la amplia gama de oportunidades de interacción entre familias y docentes para el bien común del desarrollo del alumnado, una gran cantidad de artículos científicos indican que el profesorado y las familias no están preparadas para el diálogo.

Bibartseva (2016) señala el predominio del modelo biológico en la sociedad, lo que, por supuesto, incide en las oportunidades de colaboración entre todas las personas participantes en el proceso educativo. De ahí la frecuente renuncia a aceptar a un niño o una niña con discapacidad en el aula, a trabajar con las NEE, a menudo se da una resistencia activa de las otras familias que no están satisfechas con la presencia del alumnado con necesidades especiales en la clase.

Adeeva (2017), al abordar los aspectos problemáticos y los factores necesarios en la preparación para la educación inclusiva del profesorado y las familias, señala que,

a menudo, ni docentes, ni familias están preparadas para la interacción en el marco de una clase inclusiva. La investigación realizada muestra que el personal docente tiene un bajo nivel de motivación para el cambio, un desconocimiento para trabajar con este tipo de alumnado y un mayor estrés emocional. Las familias de niños y niñas con NEE, a su vez, están completamente desinformadas sobre lo que es la educación inclusiva, de ahí el estado de incertidumbre, la preocupación por la adaptación del niño o niña, la actitud docente y la de las otras familias (excluido el caso de familias que forman parte de asociaciones).

Además, hay un tercer elemento en esta interacción: las familias del resto de niños y niñas, que a menudo perciben negativamente la presencia de alumnado con necesidades especiales en el aula. Adeeva (2017) señala que tal actitud evidencia las actitudes existentes en la sociedad. El estudio muestra que, tanto los padres y las madres, como el profesorado, no están listos en este momento para construir una interacción efectiva y demuestran un bajo nivel de tolerancia y empatía, sin los cuales, la colaboración es casi imposible.

Rakhmanova y Kovaleva (2020, p. 89) creen que para suavizar las contradicciones en el marco de las escuelas de Educación General, se debe implementar un sistema de apoyo psicológico y pedagógico de las familias (del alumnado con y sin discapacidad), el profesorado y la administración. Los autores señalan que "el surgimiento de una actitud negativa hacia la educación conjunta de los niños entre los padres de niños en desarrollo normativo ha adquirido un carácter sistémico y es hoy el principal mecanismo destructivo en la educación". Se proponen como formas de trabajo los seminarios, los talleres, ejercicios para aumentar el nivel de interacción, y discusiones grupales, permitiendo detectar los estereotipos existentes en la sociedad y cambiar la actitud de las familias ante los cambios que se están produciendo. En la tabla 31 se muestra la cultura de colaboración en los centros educativos de Rusia.

Tabla 31: Cultura de colaboración en los centros educativos de Rusia

Tipo de colaboración	Características
Reuniones de equipos metodológicos del personal docente	En las reuniones se conversa sobre diversos temas relacionados con la organización de las actividades educativas e intercambio de experiencias.
Consejos pedagógicos	Se analiza el proceso educativo, el rendimiento de los y las estudiantes y se lleva a cabo la planificación de los siguientes pasos.
Consultas psicopedagógicas	Se lleva a cabo un diagnóstico para planificar los cambios en el proceso educativo para ayudar al alumnado que tiene dificultades en el estudio. Además, se conversa sobre temas de apoyo metodológico del profesorado, y la organización de la admisión de estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

2.3.7.3.2.- Las redes colaborativas entre instituciones

La coordinación y colaboración se realiza no solo dentro del centro educativo, sino también entre varias instituciones educativas y la sociedad en su conjunto. Esta modalidad en Rusia se denomina “forma de educación en red”. La Ley de Educación (2012, p. 19) establece:

La forma de implementación en red de programas educativos (en lo sucesivo, la forma de red) brinda una oportunidad para que un estudiante domine un programa educativo utilizando los recursos de varias organizaciones que llevan a cabo actividades educativas, incluidas las extranjeras, así como, si es necesario, utilizando los recursos de otras organizaciones. En la implementación de programas educativos utilizando la forma de red, junto con instituciones dedicadas a actividades educativas, organizaciones científicas, organizaciones médicas, organizaciones culturales, cultura física y deportiva y otras organizaciones que cuentan con los recursos necesarios para llevar a cabo la formación, realizar prácticas educativas e industriales. e implementar otros tipos de actividades educativas previstas por el programa educativo correspondiente.

Actualmente, hay varias formas de interacción en red: la más frecuente de las que se lleva a cabo son los proyectos de coordinación entre diferentes instituciones educativas de Educación Preescolar, Escolar, Profesional y Superior, y la colaboración entre los Centros de Asesoría con las instituciones educativas.

Kutepova (2011), al hablar de la forma de interacción en red, enfatiza la necesidad de cooperación entre docentes de las escuelas especiales y de educación general, debido a que se ha acumulado una gran experiencia en el sistema especial, que puede ser útil para expandir el conocimiento del profesorado de las escuelas regulares. En esa forma de cooperación tan positiva, se ve la experiencia de crear centros de recursos sobre la base de las escuelas especiales para el desarrollo y la promoción de la educación inclusiva, lo que está sucediendo en algunas regiones de la Federación de Rusia. Dichos centros se denominan centros de recursos, y se abren sobre la base de las escuelas especiales que les brindan apoyo metodológico.

Selivanova y Myasnikova (2015) identifican, en el marco del centro de recursos, áreas de trabajo como las clases con el alumnado, el asesoramiento para las familias de los y las estudiantes que estudian en las escuelas inclusivas y la formación de profesorado de instituciones educativas.

Shumikhina (2015), en su artículo, comparte la experiencia de organizar redes interdistritales de escuelas inclusivas ubicadas en la región de Novosibirsk. El trabajo en red se organizó a iniciativa del profesorado del servicio de asesoría que incluyó una serie de instituciones educativas de la ciudad que participaron en este proyecto. La interacción entre docentes de las organizaciones educativas se realizó a través de un sistema de clases magistrales, seminarios y grupos de discusión.

La actividad de los Centros de Asesoría está regulada por la Carta del Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación de Rusia № VK-1440/07, que establece que los centros de asesoría brindan asistencia a alumnado de diferentes edades, desde los tres años. El sistema de trabajo del centro incluye un sistema de apoyo psicológico y pedagógico a estudiantes, y apoyo psicológico y metodológico al profesorado. Cada centro cuenta con especialistas en diversos campos: logopedia, psicología, y trabajo social que brindan asistencia tanto en el propio centro, como en las organizaciones educativas (la mayoría de especialistas están adscritos a instituciones educativas y

trabajan en base a ellas). La Ley de Educación (2012, p. 46) define las responsabilidades de los Centros de Apoyo tales como:

Apoyo psicológico y pedagógico para la implementación de los programas educativos generales básicos, brinda asistencia metodológica a las organizaciones involucradas en actividades educativas, incluyendo asistencia en el desarrollo de programas educativos, planes de estudio individuales, la elección de métodos óptimos de enseñanza y educación de estudiantes que experimentan dificultades para dominar los programas educativos generales básicos, identificando y eliminando obstáculos potenciales para el aprendizaje, y también monitorea la efectividad de la asistencia psicológica, pedagógica, médica y social proporcionada por organizaciones que realizan actividades educativas con niños y niñas que tienen dificultades en el dominio de los programas educativos generales básicos, el desarrollo y la adaptación social.

En base a los centros se está realizando mucho trabajo metodológico, se realizan una gran cantidad de seminarios, charlas y reuniones para el intercambio de experiencias, en las que participan la administración, y docentes y especialistas de diversas organizaciones educativas de la región.

Samsonova (2015) describe los modelos de trabajo en red en el desarrollo de un enfoque inclusivo para varios tipos de instituciones:

- Un modelo de asociación estratégica (intercambio de recursos educativos). Se puede implementar en todas las etapas de la educación a través de un sistema de proyectos que unen al profesorado de diversas instituciones educativas, profesorado de educación adicional, Centros de apoyo, etc.
- Un modelo de centro de recursos (para la unificación de instituciones educativas en torno a una organización con gran potencial). Por ejemplo, los centros de asesoría y los centros metodológicos. Las tareas de los centros de recursos incluyen monitorear el desarrollo de los procesos inclusivos en las instituciones educativas, para analizar las mejores prácticas en Rusia y en el extranjero, así como el trabajo educativo.
- “*Outsourcing*” - transferencia de ciertas funciones educativas a otra organización educativa, generalmente los Centros de Asesoría, debido a

la falta de recursos en la institución educativa. Así, la organización libera recursos para centrarse en determinados aspectos de sus actividades, mientras que otros aspectos se delegan durante un período determinado a otra organización en base a un contrato.

2.3.7.4.- El sistema de evaluación

La Ley de Educación (2012) establece diferentes tipos de evaluación que existen en el sistema educativo ruso:

I.El sistema de evaluación de los conocimientos y progreso de los y las estudiantes es implementado mediante control intermedio, actual y final

La evaluación de los conocimientos de un alumno o una alumna comienza a partir del segundo curso de la escuela Primaria, las formas y los métodos de control son determinados por el centro educativo de forma independiente (Ley de Educación, 2012). La Certificación estatal final está regulada por la Orden del Ministerio de Educación de Rusia № 189/1513 (2018), que aprueba el procedimiento para realizar la certificación estatal final en materias educativas de Educación General Básica. La certificación final estatal incluye aprobar dos exámenes obligatorios: el de ruso y el de matemáticas, y dos asignaturas optativas. Se lleva a cabo de dos formas: la primera se lleva a cabo utilizando materiales de medición de control (el principal modo de entrega) y la segunda, utilizando tareas y textos (para el alumnado con discapacidad). Al mismo tiempo, los y las estudiantes con discapacidad pueden, si lo desean, realizar el examen en el primer formato.

La Orden del Ministerio de Educación de Rusia № 190/1512 (2018) aprueba, además, una segunda forma que es el examen final estatal (realizado para estudiantes que cumplen una pena de prisión y para el alumnado con NEE). Se realiza a petición de las y los estudiantes, por lo que es posible tomar ciertas materias en forma de examen estatal unificado.

Debido a que el sistema para evaluar al alumnado con NEE aún no está del todo claro, dado que el desarrollo de la educación inclusiva en Rusia ha comenzado recientemente, muchas personas investigadoras abordan el tema de evaluar los

resultados del avance de las y los estudiantes teniendo en cuenta sus capacidades y necesidades. Esto se debe al hecho de que el sistema desarrollado para evaluar los logros de niños y niñas son normotípicas y no siempre funciona con el alumnado con NEE.

Panzerno (2018) señala que con base en el Estándar Educativo Estatal para el alumnado con NEE (2014), la evaluación debe realizarse en tres niveles: el nivel de logro personal, el nivel de dominio de las materias académicas y el nivel transversal. Panzerno (2018) indica que en el primer nivel se hace la evaluación de los resultados personales y con este objetivo se propone utilizar el "método de grupo de expertos". Así, se evalúan los logros por cada especialista que le enseña. Además, se realiza una evaluación unificada presentada por medio de puntos, donde 0 puntos indica la ausencia de dinámica positiva y el número máximo, 3 puntos, indica una dinámica alta.

La evaluación de los resultados de la asignatura y el nivel transversal se suele llevar a cabo por el profesorado de Primaria, a partir de la segunda mitad del segundo año de estudios. Es importante que esta evaluación se implemente sobre los principios de un enfoque de enseñanza diferenciado e individual. Al mismo tiempo, los principales criterios de evaluación deben ser el cumplimiento de la ciencia y la práctica y la fuerza de la asimilación, mientras que se recomienda utilizar diferentes tipos de trabajo que difieran en el método y la naturaleza de su implementación para una evaluación más objetiva (Panzerno, 2018).

Indenbaum y Pozdnyakova (2018), con respecto a la implementación práctica del procedimiento para evaluar los resultados personales de la educación del alumnado con NEE, señalan la especial importancia de la formación en competencias, es decir, el uso práctico de los conocimientos adquiridos.

En base a los estudios de los requisitos del Estándar Educativo Estatal, Indenbaum y Pozdnyakova (2018), proponen un algoritmo para evaluar los resultados personales de la educación de niñas y niños con NEE, en base a parámetros tales como:

- la formación de habilidades del habla (comunicación);
- la formación de conocimientos sobre el mundo natural y social circundante y una actitud positiva hacia él;

- la formación de ideas sobre un estilo de vida saludable, un comportamiento seguro y el dominio de las habilidades sociales y cotidianas utilizadas en la vida cotidiana;
- la formación del deseo de trabajar y las habilidades laborales iniciales;
- la formación del autoconcepto, incluidas las ideas adecuadas sobre sus propias capacidades y limitaciones.

II. Un sistema para evaluar el nivel actual del alumnado que experimenta dificultades persistentes en el proceso de aprendizaje, con el fin de definir un itinerario adecuado

Este sistema de evaluación se implementa a través de diagnósticos realizados por especialistas, una consulta de una institución educativa y una comisión psicológica, médica y pedagógica. Su estructura se describe con gran detalle en las secciones dedicadas al trabajo de consultas pedagógicas y de la comisión médico-psicológica-pedagógica.

III. El sistema de evaluación de la calidad de la educación, incluido el sistema de acreditación de una institución educativa, y un sistema de control estatal

La Ley de Educación (2012, p. 111) bajo el sistema de control estatal entiende:

Actividades para evaluar la conformidad del contenido y la calidad de la capacitación de las y los estudiantes de acuerdo con los programas educativos acreditados por el Estado con los estándares educativos del Estado federal mediante la organización y realización de inspecciones de la calidad de la educación y tomando las medidas previstas en la parte 9 de este artículo en base a sus resultados.

Bolotov (2018), al abordar el pasado, presente y futuro del sistema de evaluación en la educación rusa, señala que la introducción de programas finales estatales de supervisión es una de las formas de verificar la calidad de la educación.

Bolotov (2018, p. 294) señala que desde 2014 está en vigor en la Federación de Rusia un sistema de seguimiento nacional que "prevé estudios periódicos de la calidad de la educación general en determinadas materias académicas en niveles específicos de educación general, en determinadas clases". Además, hace varios años, se introdujo un

sistema de trabajos de verificación en toda Rusia, también diseñado para proporcionar material para evaluar la calidad de la educación escolar.

A pesar de estas innovaciones, Bolotov (2018) considera que el sistema de evaluación de la calidad de la educación dista mucho de ser perfecto, ya que no existe una interpretación correcta de los resultados y, por tanto, es imposible utilizar estos datos para mejorar la calidad de la educación sin un análisis correcto. Se proponen formas de mejorar la verificación y el análisis de los resultados, como cambiar el formato de la certificación final para evaluar no solo los conocimientos en las materias, sino también las competencias adquiridas; mejorar la calidad del seguimiento nacional; desarrollar diversas formas del sistema de evaluación a nivel escolar.

Ivanova y Vinogradova (2017) indican que el sistema ruso para garantizar la calidad de la educación cubre todos los niveles (federal, regional, municipal y escolar), y a nivel municipal, la verificación se realiza a través de un sistema de monitoreo de la disponibilidad y variabilidad de la educación, programas y la creación de condiciones educativas, que incluyen las condiciones del personal, metodológicas, financieras y técnicas. Los autores hablan de uno de los nuevos tipos de evaluación de las condiciones para la implementación del programa educativo básico de Educación Primaria y Básica utilizando el SACERS (School-Age Care Environment Rating Scale), el uso de estas escalas fue probado durante los años 2014 al 2017 a través de evaluaciones de 59 escuelas en Moscú y el área de Moscú.

Ivanova y Vinogradova (2017) indican que este método tiene siete escalas y es adecuado para evaluar la calidad de la enseñanza de las y los escolares. Las escalas incluyen los siguientes parámetros:

- espacio interior y mobiliario;
- salud y seguridad;
- ejercicios activos / pasatiempos;
- interacción;
- proceso de estudio;

- personal de desarrollo;
- necesidades especiales.

Con respecto a las necesidades especiales se evalúan en relación a la creación de las condiciones para el alumnado con NEE. Por lo tanto, el sistema de evaluación es diverso, incluye varios aspectos y requiere un mayor refinamiento y mejora. En la tabla 32 se ilustra el sistema de evaluación en Rusia.

Tabla 32: Sistema de evaluación en Rusia

El sistema de evaluación en los centros educativos de Rusia
El sistema de evaluación de los conocimientos y progresos de los y las estudiantes es implementado mediante control intermedio, actual y final.
El sistema para evaluar el nivel actual del alumnado que experimenta dificultades persistentes en el proceso de aprendizaje con el fin de definir un itinerario adecuado.
El sistema de evaluación de la calidad de la educación , incluido el sistema de acreditación de una institución educativa, y un sistema de control estatal.

Fuente: Elaboración propia.

2.3.7.5.- Recursos materiales para responder a la diversidad

2.3.7.5.1.- Accesibilidad

En las Recomendaciones Metodológicas relacionadas con la implantación del Estándar Educativo Estatal (2016), se otorga gran importancia a la necesidad de brindar a los y las estudiantes con NEE condiciones especiales de aprendizaje, incluyendo la creación de un ambiente accesible y el apoyo material y técnicos necesarios para el proceso educativo.

La accesibilidad cognitiva se refiere a las características generales de la infraestructura y a las características específicas, así como los requisitos especiales para la organización del tiempo y el espacio, y el uso de las tecnologías de la información para asegurar la mejor calidad educativa que satisfaga las necesidades de todo el alumnado.

Uno de los requisitos para organizar el espacio es su accesibilidad para el alumnado con discapacidad, que es una tarea difícil, ya que requiere una financiación importante. Cabe señalar que desde 2011, la Federación de Rusia ha introducido el programa “*Entorno accesible*”, que tiene como objetivo proporcionar acceso sin obstáculos a las personas con discapacidad a varios edificios. El programa finalizará en 2025.

Migranova y Nenakhova (2015) analizan este programa e investigan cómo lo evalúan las personas con discapacidad. Las autoras señalan la importancia de solucionar este problema y destacan dos aspectos principales en su implementación: la adecuación de la infraestructura a las necesidades de las personas con discapacidad y su adaptación social. El estudio revela una serie de deficiencias importantes en el desarrollo e implementación del programa: en primer lugar, el hecho de que la presencia de rampas y escaleras especiales en los edificios no resuelve el problema de accesibilidad del entorno, ya que prácticamente no hay espacio dentro del edificio, y este problema resultó no estar contemplado dentro del programa de *Entorno Accesible*. Además, las personas participantes del estudio señalan que no se produce la adaptación social.

También se señala que la sociedad en su conjunto es bastante indiferente a los problemas de las personas con discapacidad, ya que ninguna de las familias entrevistadas en las que no hay personas con discapacidad pudo responder a lo relativo a qué es la educación inclusiva y para qué sirve. Las autoras creen que se trata de una evaluación indirecta de la actitud de la sociedad hacia los problemas de las personas con discapacidad (Migranova & Nenakhova, 2015).

Zembatova y Khablieva (2019) señalan que, además del problema del acceso a las instituciones educativas, las dificultades de información y comunicación que enfrentan las personas con discapacidad son igualmente importantes en lo que se refiere a la formación de un entorno sin barreras.

Afanasyeva (2014), en lo relativo a los problemas para crear un entorno accesible en las organizaciones educativas, señala que un entorno sin barreras en el sistema educativo es un entorno de inclusión vertical, es decir, la realización del potencial de cada niño y niña e inclusión horizontal, es decir, accesibilidad social.

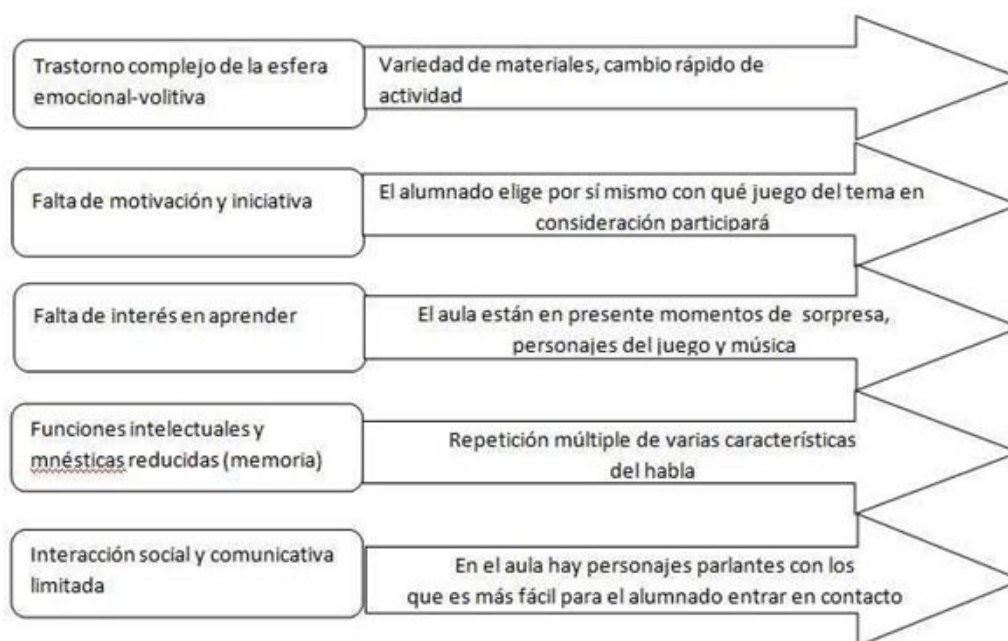
En consecuencia, en el sentido amplio de la palabra, cualquier estrategia inclusiva es una forma de crear un entorno accesible y sin barreras en el sistema educativo, un entorno en el que se satisfacen las necesidades de todo el alumnado.

2.3.7.5.2.- Utilización de TICs

Las Recomendaciones Metodológicas (2016) que explican las peculiaridades del trabajo con el alumnado con NEE otorgan gran importancia al uso de las tecnologías de la información para asegurar la diferenciación y personalización del proceso educativo.

Zaitseva y Bukina (2020) señalan que la tecnología de la información es un factor poderoso en el desarrollo del habla y la comunicación en niños y niñas con NEE (figura 33) como parte del desarrollo de un enfoque educativo inclusivo.

Figura 33: Utilización de TICs para el alumnado con NEE



Fuente: Zaitseva y Bukina , 2020, p. 223.

Zaitseva y Bukina (2020) describen las dificultades de los y las estudiantes con NEE y la posibilidad de mejorar la situación utilizando tecnologías de la información. La investigación se realizó en base a recursos educativos electrónicos que permiten utilizar

videojuegos interactivos, juegos de visualización, programas de capacitación en las lecciones. También se utilizaron las TICs para evaluar los resultados y mantener el contacto con las familias. Los autores notan una mejora significativa en las habilidades del habla y la comunicación como resultado del experimento.

Zembatova y Khableyeva (2019), al hablar sobre el papel y el lugar de las TICs en el desarrollo de la educación inclusiva, señalan que son necesarias para crear un entorno sin barreras para los y las estudiantes, pero es importante tener en cuenta las necesidades y capacidades de cada alumnado a la hora de elegir el tipo de TICs a utilizar.

Zembatova y Khableyeva (2019) destacan las siguientes áreas del uso de TICs para trabajar con el alumnado con discapacidad:

- El uso de TICs para resolver problemas del acceso al aprendizaje (por ejemplo, diferentes formas de leer);
- El uso de TICs para resolver problemas educativos (diversas tecnologías interactivas);
- El uso de TICs para resolver problemas de comunicación.

Prichepelyuk (2014), al abordar el uso de las TICs en las lecciones con el alumnado con NEE, señala una variedad de formas y métodos de trabajo, incluido el uso de una gran cantidad de material ilustrativo, diagramas de referencia, presentaciones, simuladores, tablas, etc. Las TICs también se utilizan en la etapa de prueba, consolidando el material aprobado, evaluando los conocimientos de las y los estudiantes, durante el trabajo autónomo.

Prichepelyuk (2014) señala que, con la ayuda del uso de las TICs, se desarrollan la motivación y la creatividad de los y las estudiantes, se resuelven una serie de importantes problemas prácticos de aprendizaje, se implementa el principio de diferenciación del aprendizaje y se estimula la actividad cognitiva del alumnado.

2.3.8.- Desafíos y perspectivas para el desarrollo de la educación inclusiva, la necesidad de reestructurar el sistema educativo

2.3.8.1 Desafíos y perspectivas

Alekhina (2015), al abordar el modelo de desarrollo de la inclusión en Rusia, distingue cuatro niveles:

- Nivel de sistema (política de inclusión);
- Nivel organizacional (cultura del proceso educativo inclusivo);
- Nivel de grupo (nivel de inclusión de estudiantes con discapacidad en el grupo);
- Nivel individual (papel activo del propio alumnado).

Alekhina (2015) ve varios desafíos y perspectivas en el desarrollo de la inclusión en Rusia:

- Confusión metodológica entre el concepto ruso de "oportunidades especiales de salud" y el modelo social europeo común, centrado en el concepto de necesidades educativas especiales.
- Distribución desigual del sistema inclusivo, dependiendo de la política de cada región y de la actividad de los organismos públicos, y de ahí la falta de un enfoque unificado dentro del país.
- Normas de financiación.
- Formación inadecuada de docentes.
- La necesidad de utilizar personal capacitado de las escuelas especiales para formar al profesorado de las escuelas regulares.
- Utilizar los recursos de la educación extraescolar para una mayor inclusión del alumnado con discapacidad en la vida social.
- Cuestiones de orientación profesional y empleo del alumnado con discapacidad.
- Desarrollo tecnológico de la sociedad, que supondrá un desarrollo activo de metodologías inclusivas.
- Trabajar para cambiar la actitud de la sociedad hacia el problema de las personas con discapacidad.

Kutepova (2011) identifica dos tipos de problemas: organizacionales y sociales. Los problemas de organización incluyen la falta de especialistas con capacidad en las escuelas de educación general, y la falta de información adecuada de las familias del alumnado con discapacidad.

Los problemas sociales que dificultan la transición hacia una educación inclusiva se refieren a: una opinión pública negativa, resistencia de las familias como consecuencia de esta opinión, y la falta de motivación del profesorado por la formación inclusiva (Kutepova, 2011).

Frolova (2017, p. 349), al analizar los problemas y perspectivas de la educación inclusiva en Rusia, señala que, en este momento, Rusia ha creado un marco legislativo relevante para el desarrollo de la inclusión, pero su implementación práctica adolece de una serie de importantes deficiencias. Según el autor, una de las dificultades más importantes es la falta de personal cualificado: "el problema de la falta de preparación profesional, psicológica y metodológica del profesorado en las escuelas de educación general". Para cambiar la situación, se introdujo en los planes de estudios de las universidades la asignatura "*Especificidad de la educación inclusiva*", así como una serie de disciplinas optativas, pero, según el autor, esto claramente no es suficiente para cambiar radicalmente la situación.

Yudina (2017) indica que la transferencia de conocimientos de los maestros y maestras especiales por sí sola no resolverá el problema, ya que se necesitan conocimientos y habilidades en el campo de la educación inclusiva, y el profesorado de Educación Especial no puede tenerlas.

Sergeeva y Demchuk (2011), en su artículo, hablan de la necesidad de formar en la tolerancia profesional del profesorado hacia el alumnado con discapacidad, e indican que se puede lograr trabajando en varias áreas, incluida la labor educativa y cambiando el sistema de formación del futuro profesorado.

Pugacheva y Timokhina (2017), con respecto al estado del proceso inclusivo en Rusia, señalan la necesidad de la formación de una competencia docente inclusiva y ofrecen formas de mejorarla, tales como:

- desarrollo de los valores inclusivos;

- desarrollo de cualidades que demuestren la disposición del profesorado para trabajar con el alumnado en un aula inclusiva;
- orientación del profesorado a las características individuales del alumnado, el desarrollo de un enfoque creativo hacia ellos;
- participación activa de los y las estudiantes con NEE en actividades educativas.

Como métodos de enseñanza, se ofrecen diversas formas de intercambio de experiencias sobre la base de los centros de recursos: conferencias prácticas, seminarios, diversas reuniones con la participación activa de profesorado de escuelas regulares e instituciones especiales. Hafizullina (2008, p. 10) define la competencia docente inclusiva como:

La competencia inclusiva de los y las futuras docentes es una educación personal integradora que determina la capacidad para desempeñar funciones profesionales en el proceso de educación inclusiva, teniendo en cuenta las diferentes necesidades educativas de los y las estudiantes y asegurando la inclusión de un niño o una niña con NEE en el entorno de una institución de Educación General y creando condiciones para su desarrollo y autodesarrollo.

Kuzmina (2013) identifica, en el marco de la competencia inclusiva del profesorado, requisitos profesionales tales como:

- Conocimiento de “las leyes” psicológicas y pedagógicas y las características del desarrollo de los niños y niñas con NEE cuando se enseña en clases inclusivas;
- La capacidad de encontrar las mejores formas de organizar la educación inclusiva;
- Implementar varios métodos de interacción inclusiva entre todas las personas participantes en el proceso educativo;
- Creación de un entorno en desarrollo en el contexto de la educación inclusiva y el uso de recursos y capacidades de la institución educativa general.

Gorshkova (2016), con respecto a los cambios en la disposición del profesorado de las escuelas de Educación General, señala que, para el desarrollo de la educación inclusiva, es necesario no solo introducir nuevas materias, sino también cambios en el

pensamiento profesional. Indica que se realizó un estudio de actitudes del profesorado con respecto a la educación inclusiva. Se tomaron como base los siguientes criterios: la actitud del profesorado hacia la inclusión, la identificación de las competencias del profesorado en el ámbito de la educación inclusiva y las posibles dificultades. Los resultados indican que el profesorado apoya el aprendizaje colaborativo cuando se cumplen una serie de condiciones: la presencia de tutores en el aula, la prestación de asistencia especial por parte de varios especialistas, la formación especial del profesorado, la elaboración de itinerarios educativos individuales, etc.

Como factores que causan dificultades, el profesorado señaló la necesidad de dedicar un tiempo adicional para preparar la lección, la necesidad de ayuda para resolver conflictos interpersonales y la falta de conocimiento (Gorshkova, 2016).

2.3.8.2.- La necesidad de reestructurar el sistema educativo

En las recomendaciones metodológicas firmadas por el Ministerio de Educación de la Federación de Rusia sobre la introducción de un Estándar Educativo para el alumnado con NEE (2016), se señala que todos los maestros y maestras que trabajan con el alumnado con NEE deben tener una educación profesional superior, además de tomar un curso de capacitación avanzada sobre la enseñanza de niños y niñas con NEE en la cantidad de, al menos, 72 horas. El equipo administrativo de la institución educativa también tiene un requisito de formación especializada.

Las Recomendaciones Metodológicas (2016) indican que, debido a que existe una grave escasez de especialistas en diversas regiones, se recomienda prestar especial atención a la expansión de cursos de capacitación y de formación avanzada para docentes de escuelas de Educación General, así como: utilizar formas de trabajo como el intercambio de experiencias entre especialistas de diversas instituciones educativas; el trabajo de consejos metodológicos; la creación de centros de recursos sobre la base de varias organizaciones; así como eventos en la escuela, incluido el intercambio de experiencias, tutorías, diversas conferencias y cursos de capacitación.

La transición a un sistema educativo inclusivo requiere cambios sistémicos, y esto no se puede organizar sin cambiar todo el sistema de enseñanza. En este sentido, el tema de la formación de futuros profesores y profesoras es de especial relevancia.

Klochko (2018, p. 7) también señala que es importante “considerar la transición del paradigma del cambio total de aprendizaje de personal para trabajar con el alumnado con alguna discapacidad del desarrollo, que parece inalcanzable e ineficaz en principio, al cambio según el aprendizaje en red”. El esquema de la red implica la reconversión de cierta parte de especialistas de los Centros de Asesoría, quienes a su vez transfieren conocimientos y supervisan a docentes de las instituciones educativas.

Kuzmina (2013) indica que es necesario no solo cambiar el sistema de formación de futuros y futuras docentes, sino también realizar una reconversión profesional del profesorado de las escuelas de Educación General.

Zimnukhova et al. (2011) señalan que es necesario comenzar la formación de la competencia inclusiva en las primeras etapas de la educación superior, así como capacitar al profesorado.

Así, se aborda en varios artículos científicos la necesidad de los cambios en políticas y prácticas educativas en diferentes niveles y la importancia de reestructurar el sistema educativo ruso.

Antes de acabar el marco teórico y empezar con el apartado del método, cabe mencionar que los aspectos centrales en el sistema educativo ruso son las diversas actuaciones metodológicas, los apoyos educativos, la cultura de colaboración entre diferentes agentes educativos y las instituciones, recursos materiales para responder a la diversidad y el sistema de evaluación que se lleva a cabo en diferentes niveles.

3. Objetivos

3.-Objetivos y preguntas de la investigación

Este estudio tiene el objetivo de conocer el estado de la educación inclusiva en dos contextos educativos, concretamente en la Comunidad Autónoma Vasca y en Rusia, para sacar conclusiones y dar recomendaciones que puedan ser útiles para el desarrollo del proceso inclusivo en Rusia y en España, y la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Para conocer las actuaciones con alumnado con necesidades educativas especiales llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma Vasca y en Rusia van a realizarse dos estudios de caso, y así, se han revisado los aspectos legislativos en los dos contextos y la información de las personas participantes ha sido recogida a través de entrevistas en profundidad con distintos agentes educativos.

3.1.- Preguntas de la investigación

Al inicio de este proceso, se plantearon una serie de preguntas ligadas a la investigación que contribuyeron a la construcción de los objetivos del estudio.

1. ¿Cuáles son los factores que favorecen o dificultan el desarrollo de un sistema educativo inclusivo?
2. ¿Existe coincidencia entre los objetivos y las metas marcadas en los protocolos de actuación adoptados por las políticas educativas en el País Vasco y Rusia y en la realidad de la práctica diaria en el aula?
3. ¿Cuáles son los avances en los centros educativos en los dos países estudiados?; ¿se dan avances a nivel real o es más declarativo que real?
4. ¿Qué barreras impiden el desarrollo de las prácticas realmente inclusivas?; ¿y qué fortalezas lo fomentan?
5. ¿Cómo se lleva a cabo la atención al alumnado en la Comunidad Autónoma Vasca y Rusia (atención temprana, adaptaciones curriculares, organización de los grupos, espacio y tiempo, ayudas individuales y equipamientos, refuerzo y apoyo curricular)?
6. ¿Cómo se realiza la coordinación y la ayuda al profesorado (si existen redes de colaboración, trabajo en equipo, programas de evaluación, recursos y medios de apoyo)?

7. ¿Qué tipo de propuestas existen para adecuar las condiciones cognitivas, físicas y tecnológicas dentro del aula?
8. En cuanto a la participación de la comunidad educativa. ¿Cómo se lleva a cabo la coordinación entre diferentes agentes educativos, especialmente entre la escuela y las familias? ¿Cómo se puede mejorar esta coordinación?

3.2.-Objetivos de la investigación

El objetivo del estudio es dar voz a diferentes agentes educativos para conocer el desarrollo del concepto de inclusión en el País Vasco y en Rusia, sus opiniones con respecto a la práctica diaria en el aula, los avances y las barreras que dificultan el desarrollo de una educación inclusiva. Además, a través de las entrevistas con las familias, se pretende dar voz a los padres y las madres, ya que el contacto y la coordinación entre la escuela y las familias es la condición necesaria para el desarrollo de una comunidad educativa. Con respecto a los objetivos específicos, cabe destacar:

1. Conocer las ideas previas sobre el desarrollo del concepto de la educación inclusiva en general y dentro de este concepto, en particular, conocer las actuaciones que en el País Vasco y Rusia se están llevando a cabo con el alumnado con necesidades educativas especiales.
2. Conocer los protocolos de actuación marcados por las políticas educativas en el País Vasco y Rusia.
3. Conocer la atención otorgada al alumnado y al profesorado.
4. Conocer la coordinación entre instituciones con el objetivo de atender a las personas con necesidades educativas especiales.
5. Conocer el punto de vista de las familias con el objetivo de mejorar la relación entre la escuela y los padres y las madres del alumnado.
6. Comparar el estado de la inclusión educativa entre dos países: España (Comunidad Autónoma Vasca) y Rusia con el objetivo de sacar conclusiones y dar recomendaciones que puedan ser útiles para la promoción del proceso educativo en Rusia y España.

4. Método

4.-Método de la investigación

El apartado de método de la investigación incluye el diseño de un estudio de caso elegido para el estudio, perfil de los y las participantes en el País Vasco y Rusia y los motivos de elección; instrumentos utilizados en la recogida de datos; procedimiento en el desarrollo de la investigación; análisis de datos y cuestiones éticas del estudio.

4.1.-Diseño

Para conocer las actuaciones llevadas a cabo con alumnado con necesidades educativas especiales en la Comunidad Autónoma Vasca y en la Federación de Rusia, se ha realizado un estudio de caso para cada contexto y un análisis documental sobre cómo está legislado este ámbito, tanto en el País Vasco, como en Rusia. Se ha optado por realizar entrevistas en profundidad con distintos agentes educativos, que se detallarán en el apartado de participantes. El estudio de caso es una metodología asociada con la investigación cualitativa, entre otras. Bisquerra y Sabariego (2004, p. 82), al hablar de la investigación cualitativa en el ámbito de la educación, señalan que este tipo de investigación sirve para describir “incidentes claves en términos descriptivos y funcionalmente relevantes, contextualizándolos en el ámbito social donde ocurren naturalmente”.

Bisquerra y Sabariego (2004, p. 277) señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad de forma holística, “observando el contexto en su forma natural y atendiendo a sus diferentes ángulos y perspectivas”, por lo tanto es muy importante analizar un caso desde las diferentes perspectivas de las personas participantes, sin olvidar el papel crucial de la figura de la propia persona que investiga.

Rapley (2014, p. 14) indica que la investigación cualitativa tiene gran variedad de enfoques, no obstante, hay algunas características que son claves en este tipo de investigación. La investigación cualitativa “pretende acercarse al mundo de ‘ahí fuera’ (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y, algunas veces, explicar fenómenos sociales ‘desde el interior’ de varias maneras diferentes”. Entre estos rasgos principales Rapley (2014) señala los siguientes:

- Los y las investigadoras cualitativas se interesan por acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural.
- La investigación cualitativa se abstiene de establecer al principio un concepto claro de lo que se estudia y de formular hipótesis para someterlas a prueba.
- La investigación cualitativa parte de la idea de que los métodos y las teorías deben ser apropiadas para lo que se estudia.
- Los mismos investigadores e investigadoras son una parte importante del proceso de investigación.
- La investigación cualitativa se toma en serio el contexto y los casos para entender un problema sometido a estudio.

Flick (2004, p. 18) también menciona los rasgos principales de la investigación cualitativa:

- buscar la conveniencia de los métodos y las teorías;
- tener en cuenta las perspectivas de las personas participantes y su diversidad;
- valorar la capacidad de reflexión de la persona investigadora y la investigación;
- realizar la investigación desde la variedad de enfoques y los métodos en la investigación cualitativa.

Varios autores y autoras abordan la metodología de estudios de caso y la valoran como relevante por sus características y fortalezas.

Stake (1999, p. 11) define un estudio de caso como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Bisquerra y Sabariego (2004, p. 309) mencionan varias ventajas de esta estrategia como método de investigación cualitativa y le da especial relevancia.

El estudio de caso es un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación

caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos estos como entidades sociales o entidades educativas únicas.

Al hablar de las virtudes de los estudios de caso, Bisquerra y Sabariego (2004, p. 311) destacan la posibilidad de profundizar en la investigación y “retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes”.

Chaves y Weiter (2016) indican que la investigación cualitativa puede llevarse a cabo a través de utilización de diferentes enfoques y además creen que no puede haber mejor tipo de recogida de datos que la investigación cualitativa, dado que permite estar en estrecho contacto con el tema estudiado, investigarlo e interpretarlo.

Pérez Serrano (1994, citado en Bisquerra y Sabariego, 2004, p. 312) define las características principales del estudio de caso como: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Al explicar estas características, Bisquerra y Sabariego (2004, p. 313) al mencionar particularista se refieren a “un enfoque claramente idiográfico, orientado a comprender profundamente la realidad singular; de un individuo, un grupo, una institución social, o una comunidad”. Es descriptivo porque el informe final describe todas las características del objeto de estudio y los diferentes contextos: que responde a una comprensión global y profunda del caso; parte de múltiples perspectivas para la obtención y el análisis de la información; y la realidad está contextualizada. El estudio de caso es heurístico, porque mediante la investigación la persona que investiga puede adquirir nuevos conocimientos, actualizar y profundizar algo que ya sabe. Además, un estudio de caso es inductivo, dado que los estudios de caso,

Se basan en el razonamiento inductivo para generar hipótesis y descubrir relaciones y conceptos a partir del examen minucioso del sistema donde tiene lugar el caso objeto de estudio. Las observaciones detalladas del estudio de caso permiten estudiar múltiples y variados aspectos, examinarlos en relación con los otros, y a la vez verlos dentro de su ambiente (Bisquerra y Sabariego, 2004, p. 313).

Munarriz (1992), al explicar varias técnicas y métodos en la investigación cualitativa, analiza las diferentes características del estudio de caso y destaca, entre otros, la participación intensiva y de largo plazo en un contexto de campo; interrelación continua entre investigador-participantes en el escenario natural y comprensión de las acciones-significados de éstos a partir de los hechos observados, sin especificación de la teoría

previa. Yin (1994, citado Chaves & Weiter, 2016) detecta tres debilidades a la hora de llevar a cabo un estudio de caso:

- la confusión entre estudios de caso para la investigación y para la enseñanza;
- se tratan temas relacionados con la generalización científica (ya que el estudio de caso no puede ser representativo para una población);
- la longitud del tiempo que requiere cada estudio de caso.

Muñiz (2010) analiza las formas que pueden tomar los estudios de caso en la investigación cualitativa y señala tres formas principales: estudios de caso como enfoque; como estrategia; o como parte de la técnica de recolección de información, en nuestro estudio el estudio de caso es una estrategia.

En la literatura científica se encuentran diferentes tipologías de estudios de caso, entre ellas, se destaca el análisis de Stake, (1994, citado Muñiz, 2010) que ordenan los estudios de casos en cuatro tipos: caso “típico”; casos “diferentes”; casos “teóricos” y casos “atípicos”. Atendiendo a esta clasificación esta investigación sería una investigación de casos diferentes.

Denzin y Lincoln (2013, p. 158) definen tres tipos de estudios de caso: intrínseco, instrumental y colectivo. El primer tipo está relacionado con la investigación del caso si este caso tiene su propio valor “no se emprende, principalmente, porque el caso representa otros casos o porque ilustra un rasgo o un problema en particular, sino porque, en toda su particularidad y en su carácter ordinario, el caso en sí, es de interés”.

El segundo tipo de estudio de caso es el instrumental donde se investiga para comprender mejor un problema o una cuestión científica. Denzin y Lincoln (2013, p. 185) señalan que “el caso aún es analizado en profundidad, sus contextos son escrutados y sus actividades ordinarias son detalladas pero todo se debe a que ello nos ayuda a perseguir el interés externo”.

El último tipo es el estudio de caso colectivo. Este tipo es similar al segundo tipo (estudio de caso instrumental), pero es más extendido con el objetivo de estudiar “un fenómeno, población o condición general” (Denzin & Lincoln, 2013, p. 161). Atendiendo a esta clasificación esta investigación sería instrumental porque los casos son estudiados

atendiendo a sus contextos intentando ahondar en la comprensión de cada uno de ellos, para entender sus diferencias y sus similitudes.

Pérez Serrano (1994, citado Chaves & Weiter, 2016) propone otra clasificación de estudios de caso que está basada en los informes de investigación.

1. Estudio de casos descriptivo: el informe describe el fenómeno investigado sin la comparación de los estudios previos;
2. Estudio de casos interpretativo: el informe se utiliza para desarrollar categorías y subcategorías estudiadas y compararlas con la información recibida en las investigaciones previas.
3. Estudio de casos evaluativo: el informe pretende evaluar la realidad del objeto de la investigación.

Siguiendo la clasificación de Pérez Serrano, se podría decir que se trata de un estudio de caso interpretativo ya que de cada caso han surgido diferentes categorías que nos han ayudado en la comparación de ambos casos. Además, Yin (1994, en Chaves & Weiter, 2016) ofrece organizar diseños para el estudio de caso en cuatro tipos:

- Diseño para un solo caso, considerado holísticamente como una sola unidad de análisis;
- Diseños para un solo caso, pero con sub-unidades de análisis contenidas dentro del caso;
- Diseños para múltiples casos, considerando cada uno de ellos holísticamente.
- Diseños para múltiples casos, pero conteniendo cada uno de ellos subunidades.

Siguiendo a Yin nos encontraríamos frente a un diseño de dos casos donde cada uno ha sido considerado holísticamente. Ragin (1992, citado en LACE, 2013, p. 8) define cuatro formas del caso:

- a) El caso puede ser encontrado o construido por la persona investigadora como una forma de organización que emerge de la investigación misma;

- b) El caso puede ser un objeto, definido por fronteras preexistentes tales como una escuela, un aula o un programa;
- c) El caso puede ser derivado de los constructos teóricos, las ideas y los conceptos que emergen del estudio de instancias o acontecimientos similares, y
- d) El caso puede ser una convención, predefinido por acuerdos y consensos sociales que señalan su importancia.

Siguiendo a Ragin nuestros casos están definidos por fronteras preexistentes. Otros autores definen las fases del estudio de caso, más allá de la esencia de este tipo de estudios. León y Montero (2002, citado en Bizquera, 2002) proponen cinco fases para el desarrollo del estudio de casos:

1. La selección y definición del caso.
2. La elaboración de una lista de preguntas.
3. La localización de las fuentes de datos.
4. El análisis e interpretación.
5. La elaboración del informe.

Estas fases han sido las que se han seguido en esta investigación, se han seleccionado los dos casos objeto de la investigación, esto es, cómo se entiende y se desarrolla la educación inclusiva en el País Vasco; y cómo se entiende y se desarrolla la educación inclusiva en Rusia; se han elaborado la lista de preguntas; se han localizado las personas informantes más adecuadas; se ha analizado e interpretado la información recogida; y se ha elaborado el informe. Denzin y Lincoln (2013, p. 187) también señalan que el estudio de caso puede investigarse desde diferentes perspectivas y diferentes contextos “social, cultural, situacional y contextual” y describe los siguientes pasos a seguir para la realización de un estudio de caso:

- a. Acotar el caso, conceptualizar el objeto de estudio;
- b. Seleccionar los fenómenos, temas o cuestiones (es decir, las preguntas de la investigación que han de enfatizarse);

- c. Buscar patrones de datos para elaborar las cuestiones;
- d. Triangular las observaciones clave y las bases para la interpretación;
- e. Elegir interpretaciones alternativas para seguir; y
- f. Elaborar afirmaciones o generalizaciones acerca del caso.

Para esta investigación se ha elegido el estudio de caso porque es una estrategia de investigación cualitativa que permite hacer un análisis profundo a través de la recopilación de información. Se refiere a los casos teóricos, como aquel tipo de estudio de caso cuyo objetivo es analizar los aspectos que definen una realidad, en nuestro caso, se estudian los aspectos inclusivos en el ámbito de la educación. Además, la elección de las personas entrevistadas ha sido intencional, buscando a aquellas personas que podían otorgar la mejor información y movidas por la intención de “esclarecer alguna hipótesis o teoría” (Muñiz, 2010, p. 3).

En este estudio de caso, que lleva dos casos anidados, se desea conocer cómo se trata la inclusión en dos sistemas educativos, analizando las políticas educativas, gracias al estudio de la legislación, y analizando los pasos dados en pos de una escuela inclusiva en cada uno de los dos contextos estudiados, a través de las voces de las personas que viven esta situación: asesorías educativas, docentes de escuela, profesorado universitario en Grados de Educación y familias con hijos e hijas con necesidades específicas de aprendizaje.

Las personas entrevistadas hablan de planes legislativos que abordan temas sobre las culturas, políticas y prácticas inclusivas, sobre su trabajo diario en el aula, sobre sus victorias y dificultades en su vida laboral. Las familias comparten sus experiencias relacionadas con la vivencia con un niño o una niña con NEAE, y se relata también a qué dificultades se enfrentan diariamente las personas afectadas.

Se ha tratado de un estudio de caso con el carácter instrumental con el que se pretende comprender un tema o una cuestión importante. “El caso es de interés secundario, tiene una función de respaldo y facilita nuestro entendimiento de algo más” (Denzin & Lincoln, 2013, p. 159). Además, se trata de un estudio de caso interpretativo, dado que nuestro objetivo es “ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de recoger los datos” (Chaves & Weiter, 2016, p. 7).

4.2.- Participantes

La investigación ha sido llevada a cabo durante tres años (desde 2018 hasta 2021), y tal y como ya se ha expresado, se ha realizado en dos contextos. La importancia de la buena elección de participantes se señala en gran cantidad de artículos (Bisquerra y Sabariego, 2004; Kvale, 2011; Munarriz, 1992; Rapley, 2014). Rapley sitúa la elección de participantes como el problema central en el estudio de caso, aunque menciona que la práctica real a la que se enfrentan los y las investigadoras puede ser muy distinta de la teoría escrita en los libros científicos. Entre las áreas principales para seleccionar los y las participantes Rubin y Rubin (1995, citado en Rapley, 2014, p. 63) destacan:

- encontrar participantes informados;
- obtener una variedad de puntos de vista;
- someter a prueba temas emergentes con nuevos participantes;
- escoger participantes para extender los resultados.

Bisquerra y Sabariego (2004) subrayan que para la elección correcta de los y las participantes hace falta definir el perfil de participantes y su papel en los contextos investigados. Con este objetivo en el apartado de participantes se explica qué personas fueron elegidas para las entrevistas y por qué razones, dado que esta información permite entender mejor los contextos educativos de ambos países y su papel.

4.2.1. Participantes en el País Vasco

En el estudio del País Vasco han participado en total once personas: una docente universitaria; dos asesoras del Berritzegune (centros de asesoramiento al profesorado en la Comunidad Autónoma Vasca); tres profesionales del servicio de orientación de un centro educativo, una especialista en Primaria y otra especialista en Secundaria; y dos tutoras de aula. Además, se han llevado a cabo tres entrevistas con familias con niñas y niños con discapacidad: una madre de una adolescente con síndrome de Down que ha comenzado la etapa de Secundaria; un padre de una joven también con síndrome de

Down, también en Secundaria; y una madre de un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que está en un centro especial en Primaria.

De las dos asesoras de Berritzegune, una de ellas está en activo, y la otra está ya jubilada. En sus entrevistas las políticas educativas, y se centran en el desarrollo del proceso inclusivo como política educativa, ahondando en el concepto de necesidades educativas especiales, en la normativa legislativa anterior y en la actual en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Se han elegido estas personas porque se consideraba relevante conocer las políticas educativas inclusivas, dado que es uno de los tres pilares fundamentales de la inclusión educativa que son: la cultura educativa, las políticas educativas y las prácticas educativas.

Las cuatro personas que formaron parte de la segunda entrevista, que fue una entrevista grupal planteada como si fuera un grupo de discusión, trabajan en un centro educativo concertado en Vitoria-Gasteiz y cuentan su experiencia relacionada con las prácticas educativas. Se eligió dicho centro porque lleva a cabo diferentes programas inclusivos y pone en marcha diversas estrategias educativas de interés.

Se considera que la participación de las familias es clave en el proceso inclusivo, y, por ello, se ha acudido a ellas entendiendo que las familias abordan el tema desde diferentes focos. Además, del proceso de colaboración entre diferentes agentes educativos, incluidas las familias, aparecen muchos puntos de mejora, por lo que se consideró que era crucial dar voz a estas personas para enriquecer el caso. Una de las personas participantes en el grupo familias, además de ser el padre de una joven con síndrome de Down que estudia Secundaria en un centro Waldorf. El padre también es docente de Secundaria y el presidente de una asociación de personas con discapacidad en Álava, por lo tanto, se pudo contar con su experiencia como profesor y como padre, lo que tiene un doble valor para el estudio, al poder hablar desde esa doble visión.

Todas las personas entrevistadas relatan su experiencia respecto a la situación actual existente en el ámbito educativo desde su punto de vista. Por lo que, el cruce de miradas enriquece el caso.

4.2.2.- Participantes en Rusia

En el estudio realizado en el contexto de Rusia, han participado en total siete personas: dos familiares y cinco especialistas en el ámbito educativo. Por parte del profesorado y de las personas especialistas educativas participó una jefa de estudios de Primaria; dos logopedas, una de ellas es especialista en un centro educativo y la otra trabaja en el centro de asesoramiento educativo; una maestra de música de Educación Primaria y una tutora. Además, han sido entrevistadas dos madres de alumnado con necesidades educativas especiales: el niño tiene disgrafía y dislexia y la adolescente tiene trastornos complejos.

Entre las personas profesionales de la docencia, se ha elegido a esta jefa de estudios de Primaria porque es parte de un equipo administrativo de un centro escolar y está muy bien informada de la legislación existente en general y de la política de los centros educativos en particular. Debido a su carga profesional, la entrevista se centró en las leyes actuales relacionadas con el desarrollo de la inclusión, las barreras y los puntos de mejora en Rusia.

La maestra de música de Primaria relata cómo realiza su trabajo diariamente, qué metodologías utiliza, con qué dificultades se encuentra. A través de esta entrevista, es posible analizar las prácticas educativas, que es uno de los ejes centrales del proceso de inclusión.

Como el trabajo de las personas especialistas que forman el equipo de apoyo es imprescindible para el alumnado con NEE, según la legislación educativa rusa, se consideró muy relevante escuchar la voz de las personas que están incluidas en dichos equipos, por ello, se acudió a dos logopedas y a una tutora de un centro de recursos (en el contexto ruso). Como una de las logopedas trabaja en una red educativa que incluye a profesorado y a diferentes especialistas, a través de esta entrevista se puede conocer el funcionamiento de las redes colaborativas en Rusia.

Y por último, se ha elegido entrevistar a algunas familias, en este caso, dos madres, dado que la colaboración con las familias es imprescindible para el desarrollo del proceso de inclusión y es muy importante conocer su punto de vista y su experiencia.

La primera madre habló de su hijo con disgrafía y con trastorno de déficit. El niño tiene nueve años y recibe la educación familiar que corresponde a tercer curso de Primaria. La familia tiene un nivel económico medio, la madre y el padre tienen educación superior.

En la familia hay tres niños: dos niños y una niña. Él tiene un hermano mayor que también está recibiendo educación familiar en la etapa de Secundaria.

La segunda madre tiene una adolescente con trastornos complejos. La adolescente tiene 13 años y estudia en el hogar en la etapa de Secundaria. La familia tiene un alto nivel económico y estudios de educación superior. Es la única hija en la familia, la madre y el padre tienen la oportunidad de hacer todo lo que sea posible para desarrollar su bienestar y su salud. De esta manera en las entrevistas participaron varios agentes educativos que abordan diferentes aspectos del desarrollo de la educación inclusiva en dos países.

4.3.-Instrumentos

Las entrevistas tienen su origen en la investigación narrativa y etnográfica, porque se desea recoger la máxima información posible a través de un proceso comunicativo en el que se busca una relación horizontal, en el que sea más fácil recabar información, tal y como proponen diferentes autores y autoras (Barbour, 2013; Bodgan & Biklen, 1982; Flick, 2014; Goetz & Lecompte, 1988). Las entrevistas permiten realizar un primer acercamiento a una realidad por descubrir por la persona que investiga (Bisquerra y Sabariego, 2004), de ahí la importancia de que se ajusten lo más posible a la situación que se desea investigar realizando guiones “ad hoc” (Rivas, 2009).

En nuestro caso, se han elaborado los guiones de las entrevistas a través de una serie de preguntas abiertas y distribuidas en cuatro apartados. Las preguntas han sido elaboradas en función de los aspectos claves que emanan de la revisión bibliográfica para elaborar el marco teórico. Los apartados están relacionados con:

- la atención al alumnado;
- la coordinación y ayuda al profesorado;
- los programas de formación;
- y la coordinación entre instituciones.

Incluye preguntas relacionadas con la organización y la detección de las necesidades educativas especiales, así como con las metodologías utilizadas, o el apoyo recibido. La entrevista en profundidad es uno de los métodos principales en la recogida de datos en la metodología cualitativa. Munarriz (1992, p. 112) define el método de las entrevistas como “la conversación mantenida entre investigador/investigados para comprender, a través de

las propias palabras de los sujetos entrevistados, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones, experiencias que ellos tienen respecto a sus vidas” y propone el siguiente procedimiento para realizar una entrevista:

- a) Búsqueda de información general, cuyo análisis de datos nos irá centrando los campos a explorar;
- b) Indagación de datos que nos ayuden a comprender situaciones producidas durante la observación;
- c) Recabar información. En esta situación se plantean las contradicciones aparecidas en los datos. Se corresponde con la entrevista semi-estructurada.

Bisquerra y Sabariego (2004, p. 336) analizan diferentes metodologías utilizadas en la investigación cualitativa y define la entrevista como “una técnica de recogida de información con identidad propia y a la vez complementaria de otras técnicas como la observación participante y los grupos de discusión”. Además, Bisquerra y Sabariego (2004) clasifican los diferentes tipos de entrevistas y menciona que hay dos modalidades de entrevistas según su estructura (estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas) y según el momento de realización (iniciales, de seguimiento, y finales).

En las entrevistas estructuradas el investigador o la investigadora prepara el guión de preguntas cerradas. Bisquerra y Sabariego (2004, p. 337) creen que este tipo de entrevistas “dejan poco margen para que el entrevistado pueda añadir comentarios, realizar apreciaciones o salirse del guión”.

La entrevista semiestructurada contiene preguntas abiertas y los y las investigadoras tienen que conducir a la persona participante, pero no limitarla en su expresión. Bisquerra y Sabariego (2004, p. 337) indican que este tipo de entrevistas permite “ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad”.

El último tipo -las entrevistas no estructuradas se caracterizan por la falta de guión preparado y las preguntas surgen según las respuestas anteriores del entrevistado. Al hablar de entrevistas en profundidad como una modalidad de las entrevistas semiestructuradas, Bisquerra y Sabariego (2004, p. 339) indican que tiene los siguientes objetivos:

- pretende comprender más que explicar;
- busca maximizar el significado;
- adopta el formato de estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera;
- obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad.

Al hablar de la preparación de un guión, Bisquerra y Sabariego (2004) señalan que tiene que cumplir varias condiciones:

- Utilización de un lenguaje significativo;
- Contextualizar las preguntas;
- Tener en cuenta el sesgo de la pregunta (no conducir a la pregunta determinada);
- Las preguntas tienen que ser inicialmente más generales y después más concretas.

A la hora de realizar una entrevista, Bisquerra y Sabariego (2004, p. 340) aconsejan ser claro (presentarse, establecer los objetivos y las condiciones), mostrar empatía y escucha atenta. Bisquerra y Sabariego destacan tales elementos claves como:

- Crear un clima de familiaridad y confianza;
- Actitudes del entrevistador para favorecer y facilitar la comunicación;
- Registrar la información de la entrevista.

Al hablar de las entrevistas, Kvale (2011, p. 36) señala que es necesario conducir a los y las participantes “hacia ciertos temas” y crear un ambiente de confianza para animar a expresar su punto de vista. Además, Kvale ve muy importante mostrar una escucha atenta, respeto y comprensión a la hora de llevar a cabo una entrevista. Rubin y Rubin (citado en Vargas, 2012, p. 320) define las características que difieren la entrevista cualitativa de otras formas de recogida de datos:

- I. La entrevista cualitativa es una extensión de una conversación normal con la diferencia que uno escucha para entender el sentido de lo que el entrevistador dice;

II. Los entrevistadores cualitativos están inmersos en la comprensión, en el conocimiento y en la percepción del entrevistado más que en categorizar a personas o eventos en función de teorías académicas;

III. Tanto el contenido de la entrevista como el flujo y la selección de los temas cambia de acuerdo con lo que el entrevistado conoce y siente.

Además, Vargas (2012) señala que hay que tener en cuenta los siguientes aspectos: crear un clima de confianza; no interrumpir a la persona participante; utilizar preguntas comprensibles; saber escuchar; hacer pausas; no dar consejos; mostrar empatía y comprensión; demostrar la importancia de la investigación, entre otros.

Flick (2004), al hablar de la investigación cualitativa, señala que cada entrevista tiene que tener los elementos principales, y entre ellos destaca la ausencia de dirección (variedad de diferentes preguntas: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas), especificidad, amplitud (cubrir todos los aspectos relevantes para el estudio), la profundidad y el contexto personal.

Con respecto a especificidad, Flick (2014, p. 91) subraya que se trata de “poner en manifiesto los elementos específicos que determinan el efecto o significado de un acontecimiento para el entrevistado, para impedir que la entrevista se quede en el nivel de las declaraciones generales”.

4.4.-Procedimiento en el desarrollo de la investigación

Después de elegir el estudio de caso, se realizaron varias entrevistas en profundidad con los agentes educativos y las familias en el País Vasco y Rusia. El primer contacto se realizó con la asesoría del Berritzegune, una vez hecho el contacto se acordó una cita en la que se le explicaron los objetivos de este trabajo y los motivos por los que se deseaba acudir también a un centro escolar. Se realizó una entrevista en profundidad a una asesora del Berritzegune especializada en este ámbito.

A continuación, se realizaron entrevistas con tres agentes educativos en un colegio concertado de Vitoria-Gasteiz. Seguidamente, se realizó otra entrevista con otra asesora del Berritzegune Nagusia (oficina central de asesoramiento para el profesorado del

Gobierno Vasco situado en Bilbao), ya jubilada, y con una docente universitaria especializada en inclusión, siguiendo el mismo procedimiento. Las últimas entrevistas se realizaron, con una tutora de aula y con tres familiares y se llevaron a cabo virtualmente, por Skype, debido a la situación de pandemia del COVID-19. Por tanto, las once personas participantes fueron elegidas de manera intencional, por ser las personas que mejor nos iban a informar sobre la situación de la inclusión en los centros escolares del País Vasco.

En el caso de la Federación Rusa, todas las entrevistas con las personas de Rusia se han realizado virtualmente, por Skype. El primer contacto se realizó con cada persona entrevistada por teléfono o por correo electrónico, para explicar los objetivos de la investigación y los motivos de la entrevista. Además de explicarlo, se les pidió concertar una cita para realizar la entrevista por Skype.

Se grabaron las entrevistas, y a continuación, fueron transcritas y traducidas al español (en el caso de Rusia). Munarriz (1992) ve imprescindible la grabación de las entrevistas dado que alguna información puede perderse sin la utilización de una grabadora magnetofónica. Bisquerra y Sabariego (2004) señalan que la grabadora tiene que cumplir varias condiciones: ser de buena calidad; estar probada con antelación; y estar ubicada cerca del participante, entre otras. En el caso de las entrevistas por Skype, se grabó el audio y el vídeo.

Bisquerra y Sabariego (2004, p. 357) señalan que toda la información recogida tiene que estar transcrita “a un procesador de textos, lo cual permite posteriormente realizar el análisis de los datos, a veces con ayuda de algún recurso informático”. Al hablar de transcripción, Flick (2004, p. 189) indica: “si los datos se han registrado utilizando métodos técnicos, su transcripción es un paso necesario en el camino de su interpretación”.

Después de realizar la transcripción y, en el caso de este estudio, la traducción de los textos del ruso al español, el paso siguiente fue el análisis de textos, que es “una etapa clave del proceso de investigación cualitativa que aparece indisolublemente unido a la recogida de la información” (Gill, 1994 citado en Bisquerra y Sabariego, 2004, p. 357).

Flick (2004, p. 192), al analizar diferentes estrategias relacionadas con el análisis de datos, cita las dos principales formas: la primera se realiza a través de categorización y

posteriormente codificación de datos recogidos y la segunda el análisis” estrictamente secuencial”.

4.4.1. Categorización de la información: el sistema categorial

Para poder realizar el análisis de los datos, se ha construido un sistema categorial que es la herramienta más habitual para analizar datos cualitativos. Además de ayudar en el análisis de textos, el sistema categorial sirve para organizar y jerarquizar la información recibida y para organizar el apartado de resultados. Los textos recogidos de las transcripciones de las entrevistas han sido ordenados según las dimensiones, categorías y subcategorías del sistema categorial y han sido estructurados para completar el informe final.

Munarriz (1992, p. 112) define la categorización como un proceso de “extraer categorías que emerjan de los propios datos, redactando una lista de todos los temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones producidas o identificadas durante el análisis inicial”.

Flick (2004, p. 192) diferencia tres tipos de categorización: teórica, que se lleva a cabo para analizar una teoría determinada; abierta, que sirva para “expresar los datos y los fenómenos en forma de conceptos” y temática (por la pregunta de investigación), que es la que caracteriza esta investigación.

Bisquerra y Sabariego (2004, p. 360) prestan especial importancia a este proceso, mencionando que esta estrategia de análisis de datos sirve, no sólo, para analizar opiniones, actitudes y patrones, sino también “inconsistencias, incoherencias y discontinuidades”.

En las tablas 34 y 35 se recoge el sistema categorial del sistema educativo del País Vasco y de Rusia, en los que se ha intentado recoger lo que se dice, y cómo se dice (Rekalde et al., 2014). El sistema categorial ha sido deductivo, porque se construye desde la teoría consultada e inductivo, porque se ha ido completando con las aportaciones que emergen en la propia entrevista (Goetz & Lecompte, 1988).

El trabajo de campo y el análisis de la información es importante en la investigación cualitativa, pues el proceso de análisis es inductivo, dinámico y sistemático y solicita que la información sea clasificada, comparada e interpretada. De este proceso surgen los conceptos que emanan de los constructos utilizados en la entrevista (dimensiones) y los conceptos que definen dichos fenómenos (categorías), tal y como lo

proponen McMillan y Schumacher (2005) y Rapley (2014). Este procedimiento no solo se usa de una manera técnica, sino que adquiere una perspectiva hermenéutica, donde cobran relevancia las voces de las personas protagonistas que intervienen en el proceso.

El sistema categorial construido para este estudio (tabla 34) tiene varias dimensiones: panorámica del proceso hasta llegar a una escuela inclusiva; tipos de necesidades educativas especiales; las estrategias desplegadas en los centros; los apoyos educativos, los sistemas de evaluación, colaboración y cooperación de personas e instituciones; y las fortalezas y debilidades del sistema educativo vasco.

Tabla 34: Herramienta de análisis, el sistema categorial utilizado en el caso del sistema educativo del País Vasco

Dimensiones	Categoría	Subcategoría
Panorámica del proceso hasta llegar a una escuela inclusiva (5.1.1.)		
Tipos de NEAE (necesidades específicas de apoyo educativo) (5.1.2)	Discapacidad	
	Dificultades específicas de aprendizaje	
	Altas capacidades	
	Condiciones personales	
	Disigualdad social	
	TDAH	
Estrategias de inclusión, desplegadas en los centros educativos (5.1.3)	Tipos de aulas (5.1.3.1)	Aulas ordinarias
		Aulas estables
		Aulas de apoyo
	Actuaciones metodológicas, desplegadas en los centros, diversificación metodológica (5.1.3.2)	Aprendizaje cooperativo
		Aprendizaje colaborativo
		DUA
Los apoyos educativos, personalización de aprendizaje (5.1.3.3)	Las adaptaciones curriculares	
	Ayudas al alumnado	
Sistema de evaluación del proceso educativo (5.1.4)	Tipos de evaluación (5.1.4)	
	Recursos materiales para responder a la diversidad (5.1.4.1)	
Colaboración y cooperación entre personas e instituciones (5.1.5)	Colaboración y cooperación entre docentes y profesionales propios del centro. (5.1.5.1)	
	Colaboración, comunicación e implicación de las familias(5.1.5.2)	
	Redes de colaboración (entre las instituciones)(5.1.5.3)	
	Formación del profesorado y sus condiciones laborales (5.1.5.4)	
Fortalezas y debilidades en el sistema educativo vasco(5.1.6)	Fortalezas y debilidades	
	Puntos de mejora	

La primera dimensión que se llama panorámica del proceso hasta llegar a una escuela inclusiva tiene varios indicadores: Ley de la Integración (1982); la reducción de los centros específicos; el documento de la inclusión de Gobierno Vasco (1988-1989); Foro Mundial en Tailandia (1990); la asistencia y el apoyo en las escuelas normales; Congreso en Salamanca (1994); los cambios de filosofía; el decreto de NEE (País Vasco); Kursaal (2003), LOE–LOMCE (Heziberri 2020); y Planes Estratégicos de CAPV (anterior y existente).

La dimensión de estrategias desplegadas en los centros se incluyen diferentes categorías: tipos de aulas, según necesidades; actuaciones metodológicas desplegadas en las aulas, diversificación metodológica; los apoyos educativos, personalización del aprendizaje; evaluación psicopedagógica inicial; sistema de evaluación y seguimiento del proceso educativo; recursos materiales del centro para responder a la diversidad; coordinación entre docentes y profesionales en el aula y en el centro; cultura de colaboración en el centro y redes de colaboración.

Y la última se centra en las fortalezas y debilidades en el proceso educativo del País Vasco e incluye puntos fuertes y débiles, además de aspectos de mejora.

En el caso de Rusia, como no se ha encontrado en las entrevistas información sobre las políticas públicas y los tipos de NEE, se ha realizado una búsqueda documental para aportar información a este caso. Las entrevistas de Rusia se centran más en la práctica educativa, y en la percepción que hacen las profesionales y las familias al respecto. En el sistema categorial (tabla 35) respecto a la información recogida a través de las entrevistas, las categorías son: estrategias de inclusión. Desplegadas en los centros educativos de Rusia; sistema de evaluación y control; comunicación entre las personas e instituciones; puntos fuertes y débiles del sistema educativo.

La dimensión de estrategias metodológicas desplegadas en los centros educativos en Rusia, donde se centraron más las entrevistas con profesionales, incluye varias categorías: métodos del trabajo; la figura de tutora en el contexto ruso; sistema de evaluación y control; interacción con otros especialistas e interacción con las familias.

Las últimas dimensiones enfatizan el tema de organización del proceso de formación del profesorado y debilidades y fortalezas del sistema educativo ruso.

Tabla 35: Herramienta de análisis, el sistema categorial utilizado en el sistema educativo de la Federación Rusa

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
El concepto de inclusión en el sistema ruso (5.2.1).		
La NEE en Rusia (5.2.2).		
Estrategias de inclusión desplegadas (5.2.3).	Organización del proceso educativo (5.2.3.1).	
	Actuaciones metodológicas desplegadas en los centros (5.2.3.2).	Trabajo en grupos (5.2.3.2.1)
		Trabajo por proyectos (5.2.3.2.2)
		Organización del espacio y del tiempo (5.2.3.2.3).
		TICs (5.2.3.2.4)
		Estimulación activa del alumnado (5.2.3.2.5)
		Enfoque personalizado (5.2.3.2.6)
		Tutoría (5.2.3.2.7)
Sistema de evaluación y control (5.2.4).	Evaluación de cada niño y niña (5.2.4.1).	
	Valoración del profesorado (5.2.4.2)	
Comunicación entre las personas y las instituciones (5.2.5).	Comunicación y coordinación con docentes y otros especialistas (5.2.5.1)	
	Con los padres y con madres (5.2.5.2)	
	Organización del proceso de formación docente (5.2.5.3)	
Fortalezas y debilidades. Puntos de mejora (5.2.6).		

4.4.2 Codificación de la información

Las entrevistas realizadas han sido codificadas para poder identificar a las personas durante el proceso del estudio y poder analizar la información aportada por ellas. Bisquerra y Sabariego (2004, p .358) definen este proceso como “operación concreta por la cual se asigna a cada unidad de contenido el código propio de la categoría donde se incluye”. Las voces recogidas se han codificado, y así, el código utilizado indica cuándo se ha realizado la entrevista (la fecha) A1_22/01/2018, y quién está respondiendo, que comienza con la letra A y le sigue un número. Por otro lado, el código PE indica que esta entrevista fue con profesionales de Euskadi y FE – con las familias de Euskadi. En la tabla 36 se pueden ver los perfiles de las personas entrevistadas.

Tabla 36: Codificación de participantes

Código	Participante
A1-PE	Asesora de Berritzegune
A2-PE	Consultora y orientadora del centro educativo
A3-PE	PT de Primaria de centro educativo
A4-PE	PT de Secundaria de centro educativo
A5-PE	Tutora de aula
A6-PE	Profesora e investigadora universitaria
A7-PE	Asesora de Berritzegune ya jubilada
A8-PE	Tutora de aula
A9-FE	Madre de adolescente con síndrome de Down, en la ESO.
A10-FE	Padre de joven con síndrome de Down en la ESO, centro Waldorf. También es un docente de Secundaria y el presidente de una asociación de personas con discapacidad en Álava.
A11-FE	Madre de un niño con autismo en Primaria.

Con las entrevistas con los agentes educativos en Rusia se ha realizado el mismo procedimiento, y así, el código utilizado indica cuándo se ha realizado la entrevista y quién está respondiendo. Por otro lado, el código PR indica que esta entrevista fue con el

profesorado de Rusia y FR – con las familias de Rusia, tal y como se puede ver en la tabla 37.

Tabla 37: Codificación de participantes

Código	Participantes
A1-PR	Jefa de estudios de Primaria
A2-PR	Logopeda del centro educativo
A3-PR	Maestra de música de Primaria
A4-FR	Madre de un niño con disgrafía y dislexia
A5-PR	Tutora (en el contexto ruso)
A6-PR	Logopeda en el centro de asesoramiento
A7-PR	Madre de una niña con trastornos complejos

Después del análisis de datos, se ha preparado el informe de la investigación que transmite variedad de enfoques utilizados en la investigación cualitativa y queda reflejado en la diversidad de estilos durante la redacción de la tesis (Rodríguez et al., 1996).

4.5.- Cuestionamientos éticos y validez y generalización: veracidad de la investigación

Los cuestionamientos éticos son importantes para cualquier investigación, pero en la investigación cualitativa los códigos éticos adquieren un significado especial.

Al hablar de la importancia de los problemas éticos en la investigación cualitativa, L.A.C.E (2013, p. 13) indica que “aquello que decimos, observamos, compartimos, decidimos y elegimos responde a una acción ética, porque, de un modo u otro, tienen consecuencias para y en las personas y/o los colectivos que sean objeto de investigación”. Entre los criterios éticos se destacan la negociación, colaboración, confidencialidad, imparcialidad, equidad y compromiso con el conocimiento. En la tabla 38 se muestran las diferencias entre los criterios éticos (Rasco y Recio, 2003, citado en L.A.C.E, 2013, pp. 13-14).

Tabla 38: Diferencias entre criterios éticos

CRITERIO	EXPLICACIÓN
Negociación	Entre los participantes sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes.
Colaboración	Entre los participantes, de tal manera que toda persona tenga el derecho tanto a participar como a no participar en la investigación.
Confidencialidad	Tanto con respecto al anonimato de las informaciones (si así se desea) y especialmente con el alumnado, como con respecto a la no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada y producto de la colaboración.
Imparcialidad	Sobre puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares y sobre sesgos y presiones externas.
Equidad	De tal manera que la investigación no pueda ser utilizada como amenaza sobre un particular o un grupo, que colectivos o individuos reciban un trato justo (no desequilibrado ni tendencioso), y que existan cauces de réplica y discusión de los informes.
Compromiso con el conocimiento	Que quiere decir, asumir el compromiso colectivo e individual de indagar, hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados.

Fuente: L.A.C.E, 2013, pp. 13-14.

González (2002) analiza los valores éticos en la investigación cualitativa y, entre ellos, destaca los siguientes aspectos: valor social o científico; validez científica; selección equitativa de las personas; proporción favorable del riesgo–beneficio; condiciones de diálogo auténtico; evaluación independiente; respeto a las personas inscritas; y consentimiento informado.

Abad (2016) hace una revisión crítica sobre la perspectiva ética desde la investigación social cualitativa y estudia dos ejes principales de cualquier estudio cualitativo: el consentimiento informado y las cuestiones de confidencialidad y anonimato. Al hablar de problemas éticos en la recogida de los datos y su análisis posterior, Rapley (2014) presta gran importancia al consentimiento informado, la confidencialidad y el anonimato.

Antes de empezar la grabación, es necesario cumplir algunas condiciones, entre ellas Rapley (2014, p.49) destaca:

- Recabar permiso para hacer la grabación y obtener consentimiento para cualquier uso o divulgación;
- Dar a los participantes la información adecuada sobre el propósito de la grabación cuando recabe su permiso.

Con respecto a la confidencialidad, Rapley (2014, p. 55) señala cuatro puntos imprescindibles para respetar los códigos éticos:

- No revelar ningún detalle personal identificador de los participantes;
- Eliminar de las transcripciones o los informes de investigación todos los detalles que pudieran identificar a los participantes específicos o la localización precisa del lugar de investigación;
- Conservar todas las grabaciones y copias de cualquier detalle;
- Reproducir las grabaciones únicamente ante el equipo de investigación.

En nuestro estudio, se ha solicitado un consentimiento informado oralmente, sin firmar un papel, pero que ha sido grabado. Antes de realizar las entrevistas, se llamó a todas las personas participantes para informarles sobre los objetivos del estudio y preguntarles si querían participar libremente en la investigación. Además, se les explicó que toda la información recogida iba a ser utilizada de forma confidencial y anónima sin aparecer los datos personales. Todas las voces fueron grabadas y transcritas completamente. Después,

fueron codificadas y analizadas según los códigos elaborados. En el informe no aparece información personal, sólo los códigos de las personas entrevistadas.

Al hablar de la veracidad en la investigación cualitativa, Guba (1989) indica cuatro criterios principales: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

La credibilidad del estudio se consigue a través de la triangulación de informantes como estrategia para aproximarse a la realidad estudiada. Denzin y Lincoln (2013, p. 176) definen triangulación como el uso de “percepciones múltiples para aclarar el significado, verificando la repetibilidad de una observación o interpretación”. Flick (2004, p. 243) indica que esta estrategia “se utiliza para denominar la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno”.

Denzin (1989b, citado en Flick, 2014, pp. 243-244) detecta cuatro tipos de triangulación: triangulación de datos; triangulación de investigadores; triangulación de la teoría y triangulación metodológica. Rodríguez (1999, citado en Díaz de Salas et al. 2011, p. 19) distingue tres modelos de triangulación: metodológica; temporal y de informantes simultáneo.

Con respecto al estudio llevado a cabo, se ha triangulado la información recogida en diferentes entrevistas con diversos agentes educativos: el profesorado, profesionales de este ámbito y las familias implicadas en esta realidad educativa. Además, la triangulación ha sido realizada entre las opiniones de personas entrevistadas sobre diversos aspectos inclusivos y con la legislación existente. Finalmente, se ha realizado la triangulación entre lo argumentado en la teoría y lo recopilado a través de las entrevistas y el análisis legislativo.

5. Resultados

5.-Resultados

En el apartado de resultados se van a presentar dos casos: el primer caso está relacionado con el análisis de las entrevistas con las personas del País Vasco y el segundo caso -el análisis de la información recogida a través de las entrevistas con los agentes educativos y familias de Rusia. Después, va a llevarse a cabo un análisis comparativo entre ambas realidades.

5.1.- El caso de País Vasco

En las dos primeras dimensiones (la filosofía de escuela inclusiva y los tipos de NEE), cobra gran protagonismo la voz de las personas expertas, las dos asesoras del Berritzegune y la docente universitaria; mientras que en las últimas (estrategias de inclusión, sistemas de evaluación, fortaleza y debilidades del sistema educativo) cobra mayor importancia la voz de profesionales del centro escolar, las tutoras de aula y las familias, aunque también aparecen las voces expertas. Las dos primeras dimensiones se centran más en las políticas educativas de inclusión, y las siguientes se centran más en la práctica escolar.

5.1.1.-Panorámica del proceso hasta llegar a una escuela inclusiva

Siguiendo la información expuesta por una de las asesoras del Berritzegune, experta en este ámbito, a través de la entrevista realizada en el País Vasco, son muchos los cambios educativos relacionados con la inclusión que se han realizado en los últimos años. Desde la Ley de Integración en 1982, cuando casi desaparecieron los centros específicos en Euskadi, hasta los últimos cambios legislados en Heziberri 2020 y en el anterior Plan Estratégico 2012-2016, la situación en el ámbito educativo en el País Vasco ha cambiado completamente. Dentro de este marco, la entrevistada menciona hitos tan importantes como el Documento de Inclusión del Gobierno Vasco en 1988-1989, el Foro Mundial en Tailandia en 1990, el Congreso en Salamanca en 1994, el Decreto de necesidades educativas especiales (NEE) en el País Vasco y el encuentro internacional que hubo en el

Kursaal sobre Necesidades Educativas Especiales en 2003, con especialistas del área, tanto en el ámbito nacional como internacional.

Según esta asesora, actualmente todas las escuelas en Euskadi son centros integrados, lo que significa que casi todo el alumnado estudia en las escuelas regulares y las personas profesionales de apoyo acuden o forman parte de estos centros para ayudarles. De tal manera que la escuela cuenta con estos recursos y debe organizarlos para responder a las necesidades de cada alumnado. Por tanto, las escuelas son el núcleo de la inclusión. Se está intentado que sea la escuela la que se adapte a las necesidades de las personas.

O sea, ya no es el alumno que va a un sitio raro... y que se tiene que adaptar. Eso [la inclusión] implica ya un cambio de filosofía, y todo el profesorado tiene que hacer ese cambio, y eso cuesta mucho y no es de la noche a la mañana...(A1_PE_22/01/2018)

La asesora entrevistada remarca que, precisamente, el País Vasco ha sido pionero en este movimiento en España y, que posteriormente, lo conseguido se fue aplicando en otras Comunidades Autónomas del Estado español. Según indica, parece ser que estas decisiones fueron tomadas en algunos foros con cierta incredulidad en cuanto a su éxito. El primer objetivo fue conseguir la integración, paso fundamental para poder llegar a la inclusión de la que se disfruta hoy en día.

Dijeron que estos vascos están todos muy locos cómo van a sacar a estos niños [de los centros específicos] y después... pues bueno... fueron haciéndolo también en otras autonomías del Estado español, pero más tardíamente y no lo hicieron de la misma manera porque, por ejemplo, en la Comunidad de Madrid y también en otros sitios, hay unos centros que son de integración y otros que no. Aquí en Euskadi los centros de integración fueron todos, públicos y concertados, todos. (A1_PE_22/01/2018).

La segunda asesora del Berritzegune consultada, con muchos años de experiencia, y que ya está jubilada, habla sobre el nuevo Plan Marco para el Desarrollo de la Escuela Inclusiva (2019-2022), que es el plan que está actualmente en vigor en el País Vasco, y que ha sustituido al Plan Estratégico (2012-2016).

Hay cuatro ejes que persiguen la equidad y la excelencia de nuestro sistema educativo, si cogemos las metas y los indicadores de ese plan marco para el desarrollo de la escuela inclusiva. Todo eso es que no hace falta decir una cosa específica para trabajar la equidad, es que la equidad es todo, o sea, un sistema educativo que no es equitativo no es justo y aquí, en esta comunidad, tenemos un alto grado de equidad. La excelencia, más baja, pero el grado de equidad muy alto. Quizá las últimas

valoraciones nos dan un poquito más bajo de estas últimas, pero sigue siendo una comunidad con un alto índice de equidad (A7_PE_19/12/2019).

Las dos asesoras hablan sobre diferentes leyes (la ley actual y la ley anterior) dado que entre estas dos entrevistas han pasado dos años y los documentos legislativos han cambiado. La asesora ya jubilada indica que el plan actual presta especial atención a las nociones de equidad y excelencia de los sistemas educativos. En la entrevista con la docente e investigadora universitaria, la profesora habla de la Educación Pública y aborda el tema de la equidad con respecto al nivel socioeconómico, un aspecto que en el País Vasco se planteó desarrollar más en la escuela pública inclusiva para que se pudiera garantizar el derecho a la educación de todas las personas al estudiar en escuelas públicas de alto nivel de calidad.

(...) en el contexto del País Vasco, yo sí veo que al nivel socioeconómico hay un dilema, que es todo el tema de la educación pública y educación concertada, porque sabes que existen también colegios con educación concertada que reciben ayudas públicas, y los privados que son muy pocos. Entonces, hay últimamente cada vez más dilema, hay como más discusión, una línea fuerte que está apostando por la educación pública diciendo: vamos a intentar que esos centros concertados sean menos y que apueste todo el mundo por una escuela pública con educación inclusiva, o sea derecho a la educación y calidad y para todo el mundo, desde lo público (A6_PE_17/12/2019).

La información recogida demuestra que el País Vasco ha recorrido un largo camino de cambios empezando por la Ley de Integración en 1982 y acabando por el nuevo Plan Marco para el Desarrollo de la Escuela Inclusiva (2019-2022). Las personas entrevistadas señalan que el proceso educativo en la Comunidad Autónoma del País Vasco tiende a ser más y más inclusivo y prestan especial atención a la equidad y la calidad del sistema educativo.

5.1.2.-Tipos de NEE (NEAE, según la última normativa)

La persona entrevistada en el Berritzegune asegura que el Decreto 236/2015, en el que se establece el currículo de Educación Básica en el País Vasco, se revela todo lo relacionado con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo e incluye seis grupos de NEAE: necesidades educativas especiales; dificultades de aprendizaje; incorporación tardía al sistema educativo; condiciones personales o de historia escolar; situación de desigualdad

social; Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad y altas capacidades intelectuales.

El primer grupo está formado por el colectivo que tiene necesidades educativas especiales (NEE) derivada de una **discapacidad**: sensorial, motórica e intelectual; **o de trastornos graves de conducta**.

Según esta ley, necesidades específicas de apoyo educativo son, por una parte, las que se llamaban necesidades educativas especiales (NEE), que aquí están las que tienen que ver con la discapacidad, con los trastornos graves de conducta y, por otra parte, las dificultades de aprendizaje (A1_PE_22/01/2018).

En el segundo grupo, la entrevistada menciona al alumnado con **Dificultades de Aprendizaje**, entre las que se incluyen la dislexia, la discalculia y los trastornos específicos de lenguaje (TEL). Este grupo es muy amplio y abarca las diversas subcategorías.

Es muy interesante lo de los TEL porque es un cajón de sastre donde caben muchas combinaciones. El trastorno más frecuente es el fonológico, que es cuando no pronuncian los fonemas, no tienen el punto de articulación y no hacen la representación mental y luego casi siempre acaban en una dislexia. Les reeducamos, con un idioma, luego con el otro, con mucha logopedia, mucha, muy intensiva y coordinándose. Si aprenden luego en la clase un fonema, lo trabajan multi sensorialmente, por todas las entradas: las auditivas, las visuales y las kinestésicas también (A1_PE_22/01/2018).

Las niñas y los niños de **incorporación tardía al sistema educativo** son quienes vinieron de otros países con otros sistemas educativos, o de otras provincias del Estado español, que se incorporan ya empezado el curso y que, por esa causa, afrontan dificultades de aprendizaje. Necesitan apoyo, pero de otro tipo y en este momento se está apoyando al profesorado de referencia con refuerzo individualizado.

De incorporación tardía, porque han venido de otros lugares ya iniciada la escolarización o no han estado escolarizados antes porque pueden venir de otros países, y estos tienen otro tipo de apoyo que se llama el profesor de refuerzo lingüístico (PRL). Los PRLs o los HIPIs, en euskera les llamamos los hipis (profesor de refuerzo, también se llaman PRL), pero estos no los tenemos clasificados como las NEE, necesitan apoyos, pero no se llevan desde el Berritzegune, los llevan aquí las asesorías de referencia (A1_PE_22/01/2018).

El grupo siguiente, según el Decreto 236/2015, se referiría al colectivo de alumnos y alumnas que requieren necesidades específicas de apoyo educativo debido a sus **condiciones personales o de historia escolar**.

El último grupo que se conceptualizan dentro de NEAE, son de todas las edades y son casos con historias familiares o historias personales un poco especiales, porque han tenido enfermedades de larga duración, porque tienen una coyuntura familiar muy complicada y por darse esas circunstancias, no son de necesidades educativas especiales, pero claro, a veces están tan hechos polvo... (A1_PE_22/01/2018).

Otro de los grupos incluido es el alumnado con **altas capacidades** que tiene diferentes perfiles, depende de si son superdotados o tienen talentos complejos o simples. En este ámbito hay bastantes diferencias por sexo. Primero, se suelen detectar a los chicos antes que a las chicas, aunque la situación está cambiando. Dentro de esta categoría la entrevistada subraya tres subcategorías. Primero, los **superdotados** que tienen un perfil más completo con diversas aptitudes y habilidades: tanto en los aspectos cognitivos, como en la creatividad y la socialización.

El perfil de superdotación es un perfil, a mi parecer, muy bonito, pero no se encuentra todos los días, no es el más fácil de detectar, porque tiene prevalencia mucho más baja, y luego estarían los talentos complejos que son buenos en algunas cosas, en varias dentro de los talentos complejos (A1_PE_22/01/2018).

Después, la entrevistada trata de los niños y niñas con **los talentos complejos** y, dentro de estos, están los talentos académicos y los creativos. Según una de las personas entrevistadas, el talento académico permite aprender muy bien, sacar las notas perfectas, pero no es un perfil equilibrado, muy a menudo las niñas y los niños con talentos académicos tienen dificultades en la vida social y con la creatividad. Las personas creativas tienen más potencial y son más adaptativas en la vida social. El alumnado de este grupo tiene un nivel muy alto en algunos entornos y muy bajo en otros.

Dentro de los talentos complejos, el talento académico es el que más se ve, el que más canta en las clases, porque los niños, o más las niñas que sacan muy buenas notas, son de 10 casi siempre, pero a veces tienen muy buena memoria, son muy buenos a nivel verbal y muy lógicos y con estas tres cosas sacan 10 en la escuela. Pero lo que pasa que el talento académico, a veces a nivel social, tiene sus dificultades, o a nivel psicomotriz, es un perfil que no es equilibrado, pero en cuanto a resultados académicos puros es muy bueno. No tiene creatividad tampoco. Frente a éste está el

creativo, que además de ser muy bueno académicamente tiene el toque creativo, que esto es lo que les da potencia... (A1_PE_22/01/2018).

Y en último lugar, la entrevistada hace alusión al alumnado con **talentos simples**. Esto ocurre cuando las y los estudiantes muestran altas capacidades sólo en una única área, pero en las otras áreas las capacidades son normales.

Los talentos simples son los que son buenos en una cosa, muy buenos en matemáticas, pero lo demás normales o muy buenos en las lenguas, o muy buenos en música y no les hacemos mucho caso, los mandamos al conservatorio, y listo, o son muy buenos a nivel deportivo, y entonces van a las escuelas de alto rendimiento deportivo fuera del horario escolar (A1_PE_22/01/2018).

A continuación, se muestra el cuadro-resumen 39 sobre los tipos de necesidades específicas de apoyo educativo.

Cuadro-resumen 39: Tipos de NEAE en el País Vasco

Tipos de NEAE
Necesidades educativas especiales
Dificultades de aprendizaje
Altas capacidades intelectuales
Incorporación tardía al sistema educativo
Condiciones personales o de historia escolar
Situación de desigualdad social
Trastornos por déficit de atención e hiperactividad

Fuente: eElaboración propia

5.1.3.-Las estrategias de inclusión desplegadas en los centros

Entre las estrategias desplegadas en los centros, cobra mayor protagonismo la opinión de los y las profesionales que trabajan en ellos, así exponen el tipo de aulas que existen; cómo se realizan las actuaciones metodológicas y los apoyos educativos; el sistema de evaluación; los recursos materiales que utiliza el centro para responder a la diversidad; la cultura de colaboración en el centro y las redes de colaboración, entre otras.

5.1.3.1.-Tipos de aulas según las necesidades

Dependiendo de las necesidades de cada estudiante, de sus posibilidades y dificultades, la escuela cuenta con diferentes tipos de aulas. Todas las personas entrevistadas coinciden en decir que la mayor parte del alumnado estudia en las **aulas ordinarias**. En estas aulas están, no sólo las niñas y niños con su profesorado, sino que también conviven con otros especialistas. Si alguien tiene dificultades, pero no graves, puede seguir estudiando con apoyo, está en un aula ordinaria con apoyo de profesionales de educación especial. Y así, le ayudarán el o la profesora de la asignatura, el o la especialista en pedagogía terapéutica (PT) o especialista de apoyo educativos (EAE), dependiendo de la situación le atienden todas estas figuras o algunas de ellas.

En el aula ordinaria les atiende la profesora de la asignatura, la PT o la técnica, depende del horario y de cómo lo hayamos distribuido según el alumnado. Todo el trabajo lo realizan junto con sus compañeros y compañeras, lo que pasa es que siempre hay una persona de apoyo ayudando en las labores de adaptación del currículum, de los materiales, de ayudarle a conseguir los objetivos y demás. Y lo hacen un poco entre estas tres figuras adultas, que a veces está uno, a veces están dos y a veces están los tres, depende... (A5_PE_01/03/2018).

Otra manera de atender al alumnado son **las aulas estables**. En contraste con el grupo anterior, en estas aulas están las y los estudiantes con trastornos graves. Reciben apoyo en las escuelas normales, pero en otras aulas específicas. Eso no significa que están allí todo el tiempo, se mueven y en algunas asignaturas están en las aulas ordinarias con sus iguales.

Las aulas estables son una modalidad de escolarización dentro de las escuelas normales, pero son para alumnos muy gravemente afectados que pueden ser con pluridiscapacidades, puede ser un espectro autista con una afectación muy importante, pueden ser motóricos con afectación cognitiva y estas aulas estables tienen hasta 5 personas, tienen un profesor o profesora de Pedagogía Terapéutica, un PT, le llamamos profesorado especial, este es un nombre que no está muy en consonancia con este otro discurso inclusivo, en un lenguaje terapéutico suena muy a clínico, y este enfoque inclusivo huye de lo clínico. Lo llamaron así y así lo seguirán llamando, pero no es un nombre correcto y luego tienen un auxiliar que ahora se llaman especialistas de apoyo educativo (EAE) (A1_PE_22/01/2018).

Según el Decreto 236/2015, las aulas estables son un recurso extraordinario para los y las estudiantes que presentan discapacidades graves y requieren “un currículo específico y una atención personalizada” (p. 39). Además, el Decreto indica que esta medida se lleva a cabo con el alumnado hasta los 16 años, a través de un plan de trabajo individual.

En la entrevista de una madre con un hijo con autismo, que tiene ocho años y está en Primaria, ella cuenta su experiencia relacionada con un aula estable. Su hijo estudia allí y la madre cada día puede observar su funcionamiento dado que su desarrollo es muy relevante. La madre habla de forma muy detallada sobre el aula, dónde se ubica, qué zonas tiene, qué personal trabaja en el aula estable.

En estas aulas estables, al final, lo que es eso agrupan a críos con necesidades educativas especiales. La escuela cogió un aula que sea fácil para ellos: que está cerca del comedor, cerca de patios donde puedan reunirse con los otros críos a la hora del recreo, pues para compartir también, y estar con el resto de los críos cuando salen a jugar. Y en este aula, bueno, han hecho un baño completo, una cocina, así como si fuera un apartamento, pero pequeño, para poder atenderlo todo dentro del aula. Allí tienen como "txokos" (rincones) como áreas de trabajo en una esquina, una mesa donde igual se sientan todos a comer, el sitio donde se ponen a jugar con plastilina, con arena tienen como los txokos. Luego tienen un ordenador para trabajar allí algo y se sientan y hacen algo, tienen una cama elástica pequeñita, tienen una zona donde es como una esquina donde pueden estar más tranquilos. En el aula hay una pedagoga terapéutica y luego dos auxiliares, porque en la clase están cuatro autistas y contar con sólo una auxiliar no sería suficiente (A11_FE_14/04/2020).

Además, existen **las aulas de apoyo**. Según la coordinadora y orientadora de un centro educativo, en estas aulas están los alumnos y alumnas con dificultades muy concretas, por ejemplo, en un área. No están incluidos en el aula ordinaria, ya que en las clases son muchos y para ayudarles mejor y recuperar más rápido y después devolverlos a las aulas ordinarias, usan las aulas de apoyo.

El problema es que el alumnado de aula de apoyo, es que tenemos bastantes más y además son muy variados, de distintos cursos. Entonces, aquí hacemos aprendizajes colaborativos. O sea, están personas de distintos cursos en una misma clase. Y organizativamente pues, en estos momentos, no nos resulta viable tenerlos incluidos, porque no tenemos PTs suficientes para atender a cada uno en su clase y, además, es que hay una variabilidad. Entonces en un aula de apoyo sí que se les puede atender

muy bien. También es verdad que algunas familias así lo demandan. (A5_PE_22/01/2018).

Las aulas de apoyo mencionadas en esta entrevista no están indicadas dentro de la legislación vigente.

Además de estos tipos de aula, la asesora del Berritzegune menciona los programas para el Tránsito a la Vida Adulta contemplados en el Decreto 236/2015 y explica que existen en la mayor parte de los centros de secundaria en los que se han creado aulas de aprendizaje de tareas, a las que asisten personas afectadas con mayor gravedad, que tienen límites serios después de la secundaria (desde 16 hasta 20-21 años), se trata de una especialización de Formación Profesional Básica Adaptada.

Muchos de los institutos tienen aulas estables y luego los que tienen discapacidad, a partir de los 16 hasta a los 20 y de forma excepcional hasta los 21 años, existen las aulas de aprendizaje de tareas que, dependiendo de la organización, pueden estar en un solo centro o en dos. Hay diferentes casos y también los hay que duran 4 años en el mismo centro, pero puede haber casos en los que el primer ciclo se haga en un sitio y el segundo de los 18 a 20 en otro y ya se especializan un poquito más en una especie de Formación Profesional básica adaptada y de ahí puedan después desarrollar un trabajo en un entorno más normalizado. De esas aulas tenemos cuatro, me parece que tenemos, una es de cocina, otra es de jardinería, otra en Mendizabala, tiene que ver con lo que antes era más de imprenta y ahora ya tiene más que ver con procesos administrativos, pero son todos con discapacidad (A1_PE_01/03/2018).

La asesora del Berritzegune ya jubilada habla sobre diferentes programas del tránsito a la vida adulta que se llevan a cabo en el País Vasco y están dirigidos a los y las estudiantes con alto nivel de discapacidad. Destaca los dos programas que aparecen en el Decreto: el programa de aprendizaje por tareas y programas para la autonomía personal y social.

Bueno, en esta comunidad sí que existen programas para facilitar a determinados alumnos y alumnas que tienen más barreras al aprendizaje y a la participación el tránsito en etapas. Por ejemplo, tenemos un decreto en el decreto 236/2015, los programas que tenemos, no hay muchos, pero tenemos, por ejemplo, programas para el tránsito a la vida adulta dirigidos al alumnado que tiene discapacidad intelectual u otras discapacidades en grado variable con limitaciones en varias salidas adaptativas. Hay sólo dos programas fundamentales... programas de aprendizaje de tareas, dirigidas al alumnado que no puede alcanzar competencias profesionales, pero sí puede alcanzar determinadas habilidades profesionales; y luego otros programas, que

llamamos para la autonomía personal y social, que están dirigidos al alumnado que tiene limitaciones más importantes, no pueden alcanzar competencias profesionales, y tampoco muchas habilidades profesionales. Son de niveles más bajos, es decir, el itinerario del alumnado que va al aprendizaje de tareas iría más encaminado al mundo pre-laboral y laboral con ayudas, y este alumnado que va a los programas de autonomía personal y social va más a centros de día, no van destinados a otras personas, o sea, está destinado a quien no tiene capacidades para ir a un trabajo ocupacional. Se necesitarían más... pero, que yo sepa, hay esos dos programas (A7_PE_19/12/2019).

Cuando se finaliza el sistema educativo (lo que ocurre después de los 21 años), en el caso de las discapacidades graves, las personas suelen estar en talleres protegidos o están en EPA (Educación para Adultos) con el objetivo de obtener una titulación básica.

Entonces, a partir de aquí están los talleres protegidos de la Diputación, y el centro de día. Pero ya, se acaba el itinerario de lo que es la escuela, luego está EPA que es para la educación de adultos, que algunos van allí. Aquí el mayor desfase es para aquel alumnado que no ha conseguido una titulación básica y que suele ir a estos centros para conseguirlo (A1_PE_22/01/2018).

Las personas entrevistadas aportan la información sobre tipos de aulas según necesidades y señalan tres tipos de aulas: las aulas ordinarias, las aulas estables y las aulas de apoyo. Además, se mencionan los programas para el Tránsito a La Vida Adulta que están dirigidos a las personas que por discapacidad grave no pueden acceder a la Formación Profesional Básica. En el cuadro-resumen 40 se muestran los tipos de aulas, según las necesidades del alumnado.

Cuadro-resumen 40: Tipos de aulas según la necesidad del alumnado.

Tipos de aula	Características
Aulas ordinarias	Estudia la mayor parte del alumnado. En el caso de necesidad, cuenta con apoyo de profesionales, que se lleva a cabo dentro del mismo aula.
Aulas estables	Se ubican dentro de la escuela ordinaria, pero son aulas específicas donde estudian los y las estudiantes con mayores necesidades. Estudian algunas asignaturas dentro del aula estable, y las otras en aulas ordinarias.
Aulas de apoyo	Está el alumnado con dificultades muy concretas para atender a los y las estudiantes lo más rápido posible y después incorporarse a las aulas ordinarias.

Fuente: Elaboración propia

5.1.3.2.- Actuaciones metodológicas desplegadas en las aulas, diversificación metodológica

En la entrevista con una asesora del Berritzegune ya jubilada, ella explica que hay dos tipos de estrategias aplicadas en el sistema educativo inclusivo: la primera estrategia se centra en diversificar, y la segunda en personalizar.

Bueno, aquí yo pienso que tendríamos que diferenciar dos tipos de estrategias que se realizan en un aula heterogénea, en un aula con un grupo heterogéneo... entonces unas son para diversificar la enseñanza y otras para personalizarla. Es distinto diversificarla que personalizarla. Este es el juego de diversificar, porque hay mucha diversidad, y luego, encima, personalizarla... es complejo... (A7_PE_19/12/2019).

En la entrevista con la docente universitaria también se mencionan las aulas heterogéneas como indicador crucial de la educación inclusiva.

Pero, que quede claro, que hay que apostar por los grupos heterogéneos siempre, esa es la clave, heterogéneos, olvídate de agrupaciones homogéneas, porque está demostrado que las agrupaciones tienen que ser heterogéneas (A6_PE_17/12/2019).

Centrándose en el primer tipo de estrategias, la asesora destaca varias metodologías para diversificar la enseñanza: la docencia compartida; la ayuda entre iguales; la tutoría entre iguales; el apadrinamiento lector; la enseñanza multinivel o la enseñanza escalonada; la metodología basada en proyectos; el aprendizaje colaborativo; los grupos interactivos...

Las estrategias metodológicas que hay para diversificar la enseñanza, yo te las voy a enumerar solamente... Por ejemplo, la docencia compartida, la ayuda entre iguales, la tutoría entre iguales, eso es otra estrategia muy potente... el apadrinamiento lector: para chavales que tienen dificultades en la lectura, fundamental en la etapa de primaria. Luego, otra estrategia metodológica importante es la enseñanza multinivel o la enseñanza escalonada, es decir, una unidad didáctica se desglosa en diferentes niveles y eso para toda la clase están trabajando el mismo tema, pero con diferentes niveles de dificultad... Eso es la enseñanza multinivel o escalonada. Entonces sí que da respuesta a la diversidad. Luego, la metodología basada en proyectos, el aprendizaje colaborativo, los grupos interactivos, o sea, hay muchas metodologías para atender a la diversidad. (A7_PE_19/12/2019).

Al hablar de la enseñanza multinivel o la enseñanza escalonada, la tutora de aula del centro público señala que la graduación siempre se lleva a cabo conociendo las habilidades y destrezas previas y, después, adaptando el contenido según las necesidades del alumnado que está en el aula.

La graduación se hace partiendo de la situación inicial en la que se encuentra el o la alumna, y conociendo su forma de aprendizaje, el contenido a trabajar se adapta y se secuencian para poder alcanzar el objetivo (A8_PE_15/04/2020).

Hablando sobre otras metodologías relacionadas con la personalización del aprendizaje, la asesora menciona el enriquecimiento curricular como una de las estrategias más potentes en el trabajo con el alumnado con altas capacidades.

Bueno, hay más ...por ejemplo el enriquecimiento ...el enriquecimiento curricular es otra metodología para el alumnado que tienen altas capacidades intelectuales o que tienen un alto rendimiento. No solamente tenemos que pensar en unos alumnos que están al margen del currículo... hay otros que están en el otro margen... bueno pues también para ellos sería el enriquecimiento curricular. (A7_PE_19/12/2019).

Además, hablando del alumnado con altas capacidades intelectuales, la asesora menciona que hay diferentes estrategias de intervención, por ejemplo, rutinas de pensamientos, pero es necesario tener en cuenta que cada alumno es único y el colegio tiene que buscar los recursos para responder a las necesidades de cada alumno o alumna.

Con el alumnado con alto rendimiento, existen medidas y estrategias de intervención que pueden ser adecuadas, eso va en función de cada centro y en función de los casos, porque todas las medidas son diferentes. (...) Como siempre hay tantas intervenciones como necesidades tenga el alumnado (no hay un alumno tipo) todos somos únicos en esta forma de aprender, entonces, primero hay que hacer cambios en la filosofía del centro (A7_PE_19/12/2019).

Asimismo, la asesora presta atención a las medidas específicas, que son adaptaciones curriculares, y pueden incluir varios tipos: adaptaciones curriculares de ampliación del currículo, flexibilización del periodo de escolarización y enriquecimiento curricular. Estos diferentes tipos pueden aplicarse conjuntamente, dependiendo de las necesidades de cada estudiante.

Tú estás en el primer ciclo de primaria y este chico va con los contenidos de primer ciclo que los tiene pasadisimos. Entonces, hacemos una adaptación curricular de ampliación, contenidos del segundo ciclo, esas también existen y están, por ley, aprobadas. Flexibilización del periodo de escolarización, es decir, se le reduce el tiempo de escolarización, es decir, si está en primero y vemos que los contenidos de primer ciclo están superados, le hacemos la fase regular y el próximo año le pasamos a tercero. Esa es otra medida la aceleración del curso, bueno no, formalmente se llama flexibilización del periodo de escolarización. Y luego, otra medida que es potente es el enriquecimiento curricular que se hace dentro del aula. Puede que estas medidas se den a la vez, porque no hace falta hacer una u otra, sino que se pueden hacer una aceleración y, al mismo tiempo, un enriquecimiento curricular (A7_PE_19/12/2019).

Y por último, la asesora cita otras estrategias como la presencia de voluntariado en las aulas, el aula invertida, tertulias dialógicas:

¿Qué más? Pues, la presencia de voluntariado en las aulas, aquí, por ejemplo, en las comunidades de aprendizaje hay voluntariado en las aulas, bueno, pues eso también es una estrategia a potenciar, ¿no? Y hay muchas más, el aula invertida, el flipped classroom... bueno, pues también es una metodología que ayuda. Otras estrategias que se utilizan fundamentalmente son también las tertulias dialógicas, dialógicas o no

dialógicas, fundamentalmente los utilizan los centros que se llaman comunidades de aprendizaje, que han optado por esa historia (A7_PE_19/12/2019).

Una de las tutoras de aula, al hablar sobre la etapa Primaria e Infantil, destaca diferentes tipos de metodologías aplicadas en los centros escolares: agrupamientos diversos, trabajo por proyectos, en grupos, trabajo individual.

En nuestro centro hay diferentes metodologías que se adoptan en función de la etapa escolar: en Infantil se realizan rincones, circulación libre, agrupamientos diversos; en Educación Primaria se trabaja por Proyectos, gran grupo, pequeño grupo, trabajo individual...En ambas etapas, cuando se adapta un material (un cuento, una rutina, un tema...) se trabaja con todo el alumnado (A8_PE_15/04/2020).

La asesora del Berritzegune en la entrevista subraya que, en su opinión, no se puede utilizar sólo una metodología, sino utilizar diferentes estrategias metodológicas a la vez, dependiendo de la situación en el aula y basándose en las necesidades de cada alumno y alumna para que el aprendizaje sea inclusivo y eficaz.

Entonces, lo importante de estas metodologías es que para mí, creo que tiene que haber como una mixtura, es decir, que podemos tener varias metodologías de éstas al mismo tiempo y, en función de la materia y del profesor que la domine, utilizar ese tipo de metodologías, pero que sean participativas, que sean heterogéneas, que participe todo el alumnado, y que, encima, aprenda, no solo que participe, sino que aprenda (A7_PE_19/12/2019).

Hablando de las metodologías desplegadas en los centros, la asesora del Berritzegune señala que una medida fundamental es el diseño universal para el aprendizaje (DUA), que se lleva a cabo en diferentes centros educativos. El DUA es una estrategia que estaría dirigida a la diversificación, por un lado, y la personalización de la enseñanza, por el otro. La asesora subraya que no existe una metodología ideal para todos los contextos, siempre hay que mirar las necesidades del alumnado y, según sus necesidades, aplicar metodologías que pueden ser útiles en esta situación, en este contexto.

Hay alguna estrategia, que hoy llamamos el diseño universal de aprendizaje, es una de las metodologías que es potente para atender la diversidad, pero yo siempre te digo que las metodologías hay que mirar las necesidades que tú tienes en el aula. ¿Cuál es la mejor respuesta para ese alumnado? Porque a unos les puede ir bien funcionar como comunidad de aprendizaje, ...pero a otros, lo mismo no. Entonces tienen que buscar fórmulas que se ajusten al contexto, las familias y a las necesidades propias de cada centro (A7_PE_19/12/2019).

La tutora de aula del centro público, menciona diferentes tipos de estrategias metodológicas aplicadas para personalizar el aprendizaje del alumnado: agrupamientos diferentes; personal de refuerzo; adaptación de materiales; utilización de materiales manipulativos; utilización de sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación; juegos y materiales visuales; graduación de la dificultad y ejercicios de autocontrol y relajación. Estas estrategias presentadas están muy ligadas con el concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

La asesora entrevistada habla sobre las Comunidades de Aprendizaje y destaca que es una aproximación pedagógica que está dirigida a los centros educativos para que sean más inclusivos.

Al permitir que entren miembros de la comunidad educativa en el grupo de aula, siempre hay más de una persona haciendo, o docencia compartida, o fortaleciendo el aprendizaje colaborativo, porque hay más de una persona fortaleciendo los grupos interactivos, fortaleciendo todas las otras metodologías que se implementen. Es una cosa que está funcionando en muchísimas comunidades y aquí hay varios centros que tienen esta metodología que está muy bien para atender a la diversidad (A7_PE_19/12/2019).

Uno de los puntos más importantes para conseguir la inclusión educativa, según mencionan las personas entrevistadas, es utilizar el **aprendizaje cooperativo** respaldado ampliamente en las escuelas, que se utiliza en todos los tipos de aulas. Permite mejorar la sensibilización, la inteligencia emocional, las competencias y la cultura social en diferentes aspectos.

La tutora de aula, en su entrevista, explica que el objetivo del aprendizaje cooperativo es preparar el alumnado para la vida que consiste en el desarrollo de “habilidades sociales y la autonomía intelectual”.

El trabajo cooperativo se plantea con la finalidad de desarrollar las habilidades sociales, ayudar a la interiorización de los conocimientos e impulsar el proceso de autonomía intelectual (A8_PE_15/04/2020).

El aprendizaje colaborativo es una parte de cultura colaborativa cuando se mezclan personas de diferentes grupos, o de diferentes cursos para hacer unos proyectos conjuntos. Además, hay proyectos en los que se reúnen no sólo los y las estudiantes, sino también el profesorado y el resto del personal del colegio.

Eso es, pegamos todas las hojitas de todos los alumnos, de todos los profesores y de todo el personal del colegio que nos había dado esa inteligencia múltiple. Las pusimos en el arbolito un día y lo hicimos con aprendizaje colaborativo. Los mayores acompañaban a los pequeños, incluso les ayudaban a hacer el recorte en algunos casos y luego los pegaban en el árbol. Entonces, pues, iban los de tercero, estaban todos mezclados, los de sexto con los de cinco años, los de... total, todos mezclados hacíamos la actividad (A5_PE_01/03/2018).

El padre de la niña con síndrome de Down en la entrevista menciona la metodología de Waldorf dado que su hija estudia en un colegio de este tipo. El aprendizaje colaborativo se lleva a cabo a través del cuidado de un huerto escolar y de unas gallinas.

Bueno, en el centro escolar donde está mi hija pues sigue la metodología de Waldorf, que no sé si la conoces, entonces ya desde ese punto de vista, con todo el alumnado ya la metodología es muy diferente, pero, por ejemplo, con ella han trabajado la perspectiva un poco de ese trabajo cooperativo, entre varios alumnos se encargan de llevar un huerto escolar, y el cuidado de unas gallinas que tienen allí: la limpieza, la recogida de los huevos ...Ella es que, cuando el día que le toca, pues con otros compañeros puede ir a limpiar las gallinas, o recoger los huevos, y de esta manera interactúa con otras personas y que además le motiva a la hora de tener una responsabilidad de tener un trabajo (A10_FE_25/04/2020).

La madre del niño con autismo severo menciona también la participación en los carnavales, fiestas escolares y excursiones.

Por ejemplo, en carnavales ellos preparan los disfraces y luego participan con los demás, son parte de la escuela y participan con los demás, igual no pueden participar en todas las actividades, porque no son capaces de seguirlas, pero sí participan con ellos. Entonces, no están desvinculados durante carnavales y cuando más están en la fiesta de la escuela. Por ejemplo, también el día que tienen una excursión de su edad, por ejemplo, van a un parque o van a pasar el día a un sitio donde hay animales y todo ese tipo de actividades (A11_FE_14/04/2020).

Además, hay una forma de aprendizaje colaborativo muy eficaz que se llama “**grupos de mediación**”. En estos grupos se reúnen el profesorado y los y las alumnas para resolver conflictos, atender, proponer posibles soluciones. Parece ser una forma de colaboración muy interesante.

Ahí nos formamos primero un grupo de profesores. Aquí participé yo, luego lo he dejado, pero sigue funcionando. Nos formamos nosotros, formamos a los chavales y,

después de la formación, todo está sistematizado, hay un equipo de chavales que cuando hay un conflicto, acuden... un conflicto entre chavales, entre alumnos, piden ayuda al grupo de mediación. El grupo de mediación, con su metodología, les atiende, les proponen o llegan a acuerdos y soluciones y, bueno, pues de esta manera, a veces, conseguimos resolver algunos conflictos, no todos son de mediación, porque intervienen otras variables, pero sí que parte de los conflictos se resuelven a través de este equipo. (A2_PE_22/01/2020).

La madre de la adolescente con síndrome de Down señala que, a pesar de que su hija era muy querida por el profesorado, familias, compañeros y compañeras, no hubo ningún plano de igualdad. En su opinión, el centro no ha hecho la labor de fomentar el trabajo colaborativo. Su visión es que su hija no se sentía igual que otro alumnado, ni ellos la veían como su compañera, dado que cree que el nivel de inclusión del colegio es nulo.

Mira, vamos a ver, cuando le hicieron la evaluación psicopedagógica plantearon una repetición y no estuve de acuerdo y no repitió, con lo cual lleva desde los 3 años con el mismo grupo de niños y niñas, sí que es muy querida, pero en un plano de igualdad... sí, a mí siempre me han dicho, sí le quieren mucho y sí, pero ella, en los patios, hace años que no se relaciona con los niños y niñas de clase, se relaciona bien con todo el mundo, tiene un nivel de lenguaje perfectamente y se relaciona perfectamente, en cambio, del colegio, que es donde no se conocen, no comparte patio con los compañeros. Afortunadamente tiene una coraza y aparentemente no le hace daño (A9_FE_11/04/2020).

Al respecto del fomento del trabajo colaborativo y apoyo entre iguales, la madre de la hija con síndrome de Down señala que su hija no tenía ningún contacto con sus compañeros y compañeras y que es una pena, pero cree que era un trabajo del profesorado – enseñar a chavales cómo interactuar con una niña con síndrome de Down.

Los compañeros, he dicho que sí se le estima a ella, pero no es una relación de iguales, no. A mí me llama la atención que una niña, tenga la condición que tenga, hace tres años que no se relacione con ningún compañero de clase, de su clase, ningún día. Pero siempre lo he dicho, que eso no es un problema de sus compañeros y compañeras. Ahí hay adultos que tienen que mediar, yo no les puedo obligar, quizás con 11 años son egoístas y cada uno va a lo suyo (A9_FE_11/04/2020).

Al hablar de actuaciones metodológicas, los entrevistados y las entrevistadas mencionan uno de los objetivos generales del sistema educativo – el desarrollo de la autonomía que se lleva a cabo en todo tipo de aulas. Se realiza a través de talleres relacionados con las

rutinas, con actividades prácticas: jardinería, cocina, supermercado, taller de desayuno, y en secundaria con la tecnología, salidas a la comunidad, talleres de cultura.

A ver, en las aulas estables, por supuesto, todo va vinculado, o muy ligado, a la consecución de esta autonomía, empezando por las propias rutinas de por las mañanas. A la hora de empezar que el alumno sepa lo que va a tener y sepa ir y venir. Intentamos pues que estén en todo momento, bueno, conectados en el espacio y en el tiempo y con lo que van a hacer. (A4_PE_01/03/2018)

La asesora del Berritzegune ya jubilada manifiesta que todas las estrategias metodológicas inclusivas que se desarrollan a través del fomento de la colaboración y del trabajo compartido desarrollan autonomía e independencia, de una manera más eficaz que el aprendizaje “clásico”.

A ver, en general, las metodologías que hemos utilizado, son más participativas, inclusivas y que utilizan la ayuda entre iguales, el apadrinamiento lector... la docencia compartida, y en las que prima, sobre todo, la colaboración y el trabajo en equipo... todas éstas fomentan más la autonomía y la independencia, todas ellas van más allá que otras metodologías, más que esa de clase magistral: en la que el profesor dice y el alumno aprende; lo clásico que hacíamos. Todo esto potencia muchísimo más la autonomía y la independencia, porque la colaboración y la ayuda entre iguales es más potente (A7_PE_19/12/2019).

No obstante, la asesora subraya que el profesorado tiene que saber combinar diferentes estrategias metodológicas según las necesidades del alumnado y presta atención al caso de niños y niñas con autismo, dado que este alumnado necesita un aprendizaje más estructurado. Es decir, que no existen metodologías perfectas, los maestros y las maestras tienen que elegir en el momento determinado lo que es más apropiado y saber combinarlas para dar la respuesta adecuada a la diversidad del alumnado.

Y a su vez, en mi opinión, yo creo que no está reñido utilizar metodologías más participativas e inclusivas con, por ejemplo, algunos niños con trastorno del espectro autista, que necesitan una enseñanza más guiada para determinados momentos. Que esa persona en un momento necesita tener orden, rutinas. Entonces, no está reñida la metodología esa, con la enseñanza estructurada. Hay que intentar combinar eso para dar respuesta a muchos niños. Ellos, con esas metodologías tradicionales se nos pueden perder, y para eso tenemos que saber, el profesorado, cuándo tiene que aplicar esos principios de la enseñanza estructurada (A7_PE_19/12/2019).

La tutora del aula del centro público explica, en su entrevista, que en los colegios existe un programa de autonomía y accesibilidad en la que participan diferentes agentes educativos y que varían dependiendo de la etapa escolar y de las necesidades del alumnado y está bajo control de la asesoría de Berritzegune.

Dependiendo de la etapa escolar, edad, diagnóstico, necesidades... se realiza un programa de autonomía y accesibilidad en los que intervienen: EAE, tutor o tutora, PT y consultora. Este programa se revisa y evalúa con la asesora del Berritzegune (A8_PE_15/04/2020).

El padre de la joven con síndrome de Down al hablar del huerto escolar considera que es una estrategia que permite desarrollar la responsabilidad y la autonomía.

En el centro si, por ejemplo, el tema del huerto escolar. Pues, yo creo que percibo esa forma de trabajar que les ayuda a ser más responsables, a tener más autonomía, en última, instancia, también porque al final, de alguna manera, es lo que tienen que desarrollar. (A10_FE_25/04/2020).

Como se puede ver, en el proceso educativo se utilizan actuaciones metodológicas muy diferentes según necesidades del alumnado con el fin de responder a la diversidad existente en el aula y que sirven para diversificar y personalizar el aprendizaje. A continuación, se muestra el cuadro-resumen 41, sobre los tipos de actuaciones metodológicas, desplegadas en las aulas.

Cuadro-resumen 41: Los tipos de actuaciones metodológicas.

Tipos de actuaciones metodológicas	Características
Aprendizaje cooperativo	Una de las estrategias más importantes para conseguir inclusión educativa, se utiliza en todos los tipos de aulas y permite desarrollar las competencias, la inteligencia emocional y la cultura social.
Aprendizaje colaborativo	Es parte del fomento de una cultura colaborativa cuando se mezclan personas del mismo grupo, de diferentes grupos, o de diferentes cursos para hacer proyectos conjuntos.
DUA	El Diseño Universal para Aprendizaje es una estrategia fundamental para la inclusión educativa, se usa en muchos centros educativos. Permite diversificar el currículo y personalizar el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

5.1.3.3.-Los apoyos educativos

Este apartado aborda el tema de apoyos educativos que incluye las adaptaciones curriculares y la ayuda al alumnado.

5.1.3.3.1.-Las adaptaciones curriculares

Según el Decreto 236/2015, para respetar la diversidad y responder a las necesidades de diferentes alumnos y alumnas se realiza un apoyo curricular individualizado. En las aulas ordinarias, se realizan **adaptaciones globales** si hay un retraso de 2 cursos o más. En la entrevista con la asesora del Berritzegune jubilada, ella destaca que la adaptación curricular individualizada (ACI) global está dirigida a las personas con necesidades educativas específicas y consiste en una modificación global de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Entonces una adaptación curricular significativa global es aquella que elimina objetivos generales y contenidos que se consideran básicos y nucleares en las diferentes áreas curriculares y, como consecuencia, las modificamos en la adaptación curricular esos objetivos y esos contenidos y también los criterios de evaluación (A7_PE_19/12/2019).

Según la información recogida, el alumnado con adaptación global no llega a obtener el Título de Educación Básica Obligatoria, al no alcanzar los objetivos básicos de dicha etapa.

(inv.) Entonces, la adaptación curricular global... ¿qué implicaciones tiene de cara a la promoción de curso? (A7) Que no titula. El alumnado que cursa con adaptación curricular global no titula...es difícil que alcance los objetivos de la educación básica y está dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales (A7_PE_19/12/2019).

Además, la asesora señala que, antes de hacer una adaptación global, un equipo de asesoría de necesidades educativas especiales del Berritzegune valora a las personas con dicha condición. Para ello, se requiere el consentimiento de las familias.

Esas necesidades educativas especiales las valora un equipo que se llama asesoría de necesidades educativas especiales y siempre requiere el consentimiento familiar, eso es importante (A7_PE_19/12/2019).

La asesora entrevistada menciona otros dos tipos de adaptaciones curriculares que no son globales: adaptación curricular de área y adaptación curricular de acceso al currículum. Al abordar el primer tipo, señala que esta adaptación se hace como máximo en tres áreas de conocimiento, consiste en la adaptación de objetivos y criterios de evaluación, pero no influye en la promoción del curso y puede obtener el título de Educación Básica Obligatoria.

(...) la adaptación curricular de área tiene la diferencia con la adaptación curricular individual que sólo se realiza o para un área, para dos áreas o, como máximo, para tres áreas, con lo cual también se adaptan objetivos, contenidos y criterios de evaluación, hay esa distancia curricular de un ciclo o dos años, pero ésta no debería tener implicaciones de cara a la promoción de cursos y tampoco de cara a la titulación (A7_PE_19/12/2019).

El padre de la joven con síndrome de Down, cuenta su experiencia al respecto de la adaptación curricular de área.

En el caso de mi hija, un poco desde que estaba en primaria, pues sí que se le hicieron adaptaciones, sobre todo en el área de lenguaje, y luego también en el área de las matemáticas, y esa es la adaptación que ahora arrastra de primaria a secundaria (A10_FE_25/04/2020).

El último tipo de adaptaciones curriculares, que se llama adaptación de acceso al currículum, está relacionada con cambios de metodologías y materiales, pero sin adaptar objetivos, contenidos y criterios de evaluación, según la información recogida en la entrevista con la asesora del Berritzegune.

Las adaptaciones curriculares de acceso al currículum, ¿en qué se hace la adaptación? en las metodologías, en los materiales... en el tipo de evaluación que se hace al alumnado.... entonces son elementos que no son prescriptivos en el currículum y que no afectan ni a los objetivos, ni a los contenidos, ni a los criterios de evaluación, sí son modificaciones en la evaluación, pero no en el criterio de evaluación. Entonces, a veces están relacionadas con el equipamiento. Imagina que a un alumno que le quieres hacer una evaluación y necesita una tablet, necesita un ordenador... le haces la evaluación con el ordenador, es una adaptación de acceso al currículum (A7_PE_19/12/2019).

El padre con la joven con síndrome de Down también, en su entrevista, habla de la adaptación de acceso al currículum, pero desde un punto de vista diferente, no como profesor, sino como padre:

Ahora está trabajando mucho el área de lengua, pues a través de cuentos y de lecturas y tal, pues un poco figuras literarias, así está trabajando los mismos elementos que están trabajando los demás, pero, por ejemplo, la adaptación puede ser el tipo de lectura que va a utilizar para llegar a ello, que quizá en su nivel o en su clase están utilizando algunos textos literarios más complejos y más fuertes, más potentes y con ella, pues igual más a través de textos más adaptados para ella (A10_FE_25/04/2020).

Las asesoras del Berritzegune entrevistadas mencionan también los **planes individuales de refuerzo educativo (PIRE)** para hacer adaptaciones concretas y, de este modo, ayudar al alumnado a superarlo.

Una de las asesoras explica la diferencia entre adaptaciones curriculares y planes de refuerzo educativo, destacando que los últimos están dirigidos, no sólo al alumnado con NEAE, sino también a cualquier alumno o alumna que muestra algunas dificultades en el proceso educativo y le ayuda a superarlo y regresar al programa ordinario.

¿Qué diferencia hay? Bueno pues el refuerzo educativo, a diferencia de las adaptaciones curriculares, es una medida ordinaria... ¿y ordinaria que quiere decir? que se hace para cualquier alumno del aula que no siga bien el ritmo del aula, que no siga bien el ritmo de la clase. Entonces, se centra en los contenidos del mismo nivel en el que está el alumno. Si está en cuarto, se centra en los objetivos de cuarto, si está en tercero, los objetivos de tercero, y le das un apoyo para superar eso dentro del aula y es una medida temporal, y después vuelve otra vez al programa ordinario de aula (A7_PE_19/12/2019).

Una tutora de aula del centro público, hablando de los planes de refuerzo, explica que, en el caso del alumnado con necesidades educativas específicas, se lleva a cabo el Plan Individual de Refuerzo Educativo (PIRE) o se hace adaptación en el currículo.

El (PIRE) permite atender casos como el del alumnado que está suspendido en un área con el objetivo de ayudarle dándole el refuerzo necesario para que pueda seguir con su grupo de compañeros y compañeras en el siguiente curso.

Pero luego hay otras formas de graduación, digamos que son los PIRES no tiene ningún desarrollo normativo, pero sí que tienen unos documentos de orientaciones que, como las órdenes de evaluación, se dice que es un programa de refuerzo individualizado, que cada vez que un alumno repite curso o haya dejado alguna asignatura sin aprobar, hay que hacerle un programa de refuerzo para ver, cómo vamos a tratar de que apruebe lo que tiene suspendido (A1_PE_22/01/2018)

La asesora jubilada del Berritzegune presta atención a la importancia de la colaboración entre diferentes profesionales educativos a la hora de llevar a cabo el PIRE y destaca que en el País Vasco hay muchos programas de este tipo y es un punto fuerte de este sistema educativo.

Todos, eso es en colaboración del profesorado, profesorado especialista, profesorado de pedagogía terapéutica, fundamentalmente todos... es una colaboración. Bueno en la Comunidad Autónoma Vasca, tenemos programas de refuerzo educativo específicos, muchos programas y un plan que está aprobado por el departamento, actuaciones de refuerzo para todos los centros ... todos los centros tienen que tener un plan de refuerzo educativo para los alumnos que se descuelguen, pero que haya que dar respuesta dentro del aula ordinaria (A7_PE_19/12/2019).

En las aulas estables se usa otra forma de apoyo curricular: el **proyecto curricular específico**, que está relacionado con los hábitos, está utilizado para los y las adolescentes gravemente afectados.

Todas estas cosas que hablamos, las estamos centrando en un currículum ordinario, proyecto curricular de centro, pero las aulas estables, éstas tienen un currículum diferente. Estas tienen un currículum específico, cada colegio que tiene un aula estable hace un proyecto específico (A1_PE_22/01/2018).

La asesora entrevistada habla de “currículum diferente”, pero esta afirmación no es totalmente cierta puesto que en España no existen currículos diferentes. Lo que existe son planes curriculares distintos, pero el currículum debe ser el mismo.

5.1.3.3.2.-Ayuda al alumnado

El apoyo al alumnado se realiza a través de diferentes servicios, de tal manera que las personas con necesidades educativas especiales se atienden desde el Berritzegune, con quienes tienen dificultades de aprendizaje trabajan los asesores de referencia (por ejemplo, con el alumnado que tienen dificultades de lenguaje por su incorporación tardía). Además, cada escuela y colegio cuenta con sus propios recursos y los especialistas para realizar este apoyo. La coordinación resulta una ayuda eficaz y permite que mucha parte del alumnado pueda superar sus dificultades.

Y muchos de ellos, igual, empiezan el curso con el apoyo y se les da de alta a mediados de curso, ¿por qué? ..., pues porque han hecho una mejoría importante. Esto

nos gusta mucho hacerlo, ¿eh? Porque es una medida de refuerzo muy importante. Si tú a mitad de curso les dices: “Oh, lo has hecho genial, ya vas muy bien, estás obteniendo los resultados y, bueno, vamos a intentarlo desde la clase”. Pues, vale, entonces esto lo hacemos, les procuramos reforzar mucho, porque no es una medida en la que sales y ya no vuelves, no tiene retorno, sino que la idea es darte el apoyo puntual en ese momento, saltas en el trampolín y vuelta a clase. O sea, ese es el objetivo. (A2_PE_01/03/2018)

Si en el aula están los alumnos y alumnas muy afectadas, le ayudan al profesorado **diferentes especialistas**: profesorado de pedagogía terapéutica (PT); la persona tutora de aula; el profesorado de apoyo (EAE); logopedas; y fisioterapeutas, quienes le dan unas orientaciones que son útiles para el profesorado y les sirve de apoyo. Muy frecuentemente, dos profesores están presentes en la misma aula, para trabajar conjuntamente. Es bastante complicado trabajar en común y ponerse de acuerdo, pero puede ser muy eficaz y permite contar con muchos recursos. La asesora del Berritzegune expone que están utilizando la escala propuesta por Teresa Huguet, que es una investigadora catalana que realizó un estudio para analizar todos los tipos de situaciones que se daban cuando dos profesores o profesoras interactúan en el aula, con el objetivo de utilizar este recurso de la manera más eficaz y adecuada.

Ayudas y apoyos para el profesorado, con niños muy afectados, hay una persona que está con el niño en clase ayudándole, con su autonomía o focalizándose también un poco la atención en la tarea. Este es de apoyo al profesorado tutor de aula... Luego, las tareas que tienen que hacer son muy de autonomía, muy de aseo, es profesorado de apoyo al niño, pero están en las aulas, en las aulas con el niño, también están en los comedores. Con la logopedia, salen fuera de las aulas, pero también pueden estar dentro de las aulas... La fisio no se hace dentro del aula, son apoyos al centro, al niño, pero no al profesor, en sí mismo. Bueno, aunque la nueva corriente de la Fisio sí es también apoyo al profesor, porque suelen dar orientaciones, “síéntalo así, que coja esto así, pon cuidado cuando pone las piernas así, que esa postura es malísima para él” (A1_PE_22/01/2018).

La asesora del Berritzegune ya jubilada habla sobre diferentes tipos de apoyo. En la entrevista, se menciona el apoyo terapéutico, que pone el énfasis en las dificultades del alumnado; el apoyo colaborativo, que busca la respuesta cooperativa y conjunta, pero se realiza sólo dentro del aula; el apoyo de consultas, donde se cuenta con la ayuda de una persona experta; y el apoyo inclusivo, es decir, el apoyo curricular.

Hay una autora Ángeles Parrilla que trata mucho los diferentes tipos de apoyo curricular... te la recomiendo como referencia, y yo estoy totalmente de acuerdo con ella. Entonces, ella dice que hay diferentes tipos de apoyos, como, por ejemplo, el apoyo terapéutico, que se centra en las dificultades del alumno y está guiado por especialistas. Hay otro tipo de apoyo que llama ella al colaborativo. Aquí, se buscan respuestas conjuntas a los problemas, pero el profesional de apoyo coopera, pero la colaboración la hace solo en el aula ordinaria, nada más. El apoyo de consultas o de apoyo experto: es otro tipo de apoyo, entonces este centro ...el centro tiene un problema, no sabe cómo asumirlo, y consulta a un experto externo. Bueno, ese es otro tipo de apoyo, pero no es el verdadero apoyo inclusivo, tampoco. Entonces llegamos ya al apoyo que Ángeles Parrilla llama el apoyo inclusivo de verdad, el apoyo curricular (A7_PE_19/12/2019).

Al indicar las diferencias entre los cuatro tipos de apoyo mencionados anteriormente, esta asesora indica que el último tipo es realmente inclusivo, dado que da respuesta inclusiva a la diversidad, está centrado en el currículum y se lleva a cabo en colaboración completa con todos los agentes educativos.

¿Entonces aquí en qué se centra? En el currículum. El currículum es lo que vertebra todo el centro, tiene una visión global del mismo y potencia la mejora escolar y es el que se hace con todos en colaboración, nadie delega responsabilidades. Entonces se desarrolla un proceso que llamamos colaborativo para atender a ese alumno en concreto. Este es el que hay que potenciar (A7_PE_19/12/2019).

La atención y ayuda al alumnado se lleva a cabo de diferentes formas, entre ellas, se destaca el **apoyo curricular y favorecimiento de la comunicación y la movilidad del alumnado.**

Con respecto a las estrategias que favorecen a **la comunicación y la movilidad** del alumnado, la asesora ya jubilada menciona al terapeuta ocupacional, fisioterapeuta y a la especialista de apoyo educativo.

El terapeuta ocupacional, según la información recogida, se encarga de la valoración de los y las estudiantes y hace adaptaciones instrumentales para el alumnado que lo necesite. Los y las terapeutas ocupacionales pertenecen al servicio externo, trabajan en el Berritzegune, y hacen seguimiento, pero sin intervenir presencialmente.

El terapeuta ocupacional valora la función manual, por ejemplo, le dice que este chico tiene estas dificultades motrices, necesita una carcasa en el ordenador, porque tiene dificultades motrices. Vienen y ya, y eso ahí tiene que haber una persona que está

escuchando las orientaciones que le da el terapeuta ocupacional, porque no se da en el centro. Está en el Berritzegune, en servicios externos, y hace seguimiento, pero no está allí en el centro, no hacen intervención directa, simplemente enseñan el primer día que van y, bueno, tiene que trabajar, pero luego se van. Pues, van haciendo seguimientos, de ir haciendo la adaptación en los instrumentos que necesiten para trabajar la comunicación también, porque accede a todas las áreas. Si tú necesitas una tablet o un ordenador lo necesitas para todas las áreas, porque tienes problemas, o con la función manual, o tienes problemas de entender la comunicación (A7_PE_19/12/2019).

La tutora de aula del centro público en su entrevista también menciona al terapeuta ocupacional como un especialista que es responsable de la realización de dichas estrategias y lo lleva a cabo en colaboración con otros y otras especialistas del centro escolar.

Según el tipo de alumnado, la Terapeuta Ocupacional, en coordinación con el equipo docente (Tutor o tutora, PT, ALE, fisioterapeuta, consultor/a) determina las necesidades y los accesos para cubrirlos, tanto individuales, como de equipamiento (A8_PE_15/04/2020).

La especialista de apoyo educativo trabaja con el alumnado con dificultades motrices e interviene directamente, porque trabaja en el mismo centro donde está el alumnado que la necesite. Realizan su trabajo según el plan personalizado que tiene cada alumno y alumna con necesidades específicas y sus funciones se basan en el desarrollo de su autonomía, según la información recogida en la entrevista con la asesora del Berritzegune.

Entonces, la especialista de apoyo educativo está, pero ¿qué hace?... interviene con el alumnado con problemas de movilidad, pero con funciones distintas. Esta especialista ya está en el centro, entonces esta especialista ¿en qué interviene? Los alumnos que tienen este tipo de necesidades tienen que tener un plan de trabajo personalizado y en ese plan de trabajo personalizado se dice qué tiene que hacerse en su adaptación curricular, porque ellos no son especialistas en función manual, no son especialistas en comunicación, pero son las que facilitan la autonomía del alumno. Ellas van, por ejemplo, al comedor escolar, o van al baño. Entonces, ya están esas especialistas de apoyo educativo que ayudan en los hábitos de autonomía, de aseo, de cuidado, de desplazamiento, más las que se encargan también de las transferencias de un sitio a otro. O sea, se encargan de aspectos de movilidad, pero no desde el punto de vista de una fisio o de una terapeuta ocupacional, que son otro tipo de especialistas. (A7_PE_19/12/2019).

En la entrevista, la asesora indica que las estrategias que favorecen la comunicación se ubican dentro de las áreas lingüísticas y en estos aspectos trabajan diferentes especialistas: por ejemplo, el profesorado de audición y lenguaje, los intérpretes de lengua de signos, los mediadores en sordo-ceguera, dependiendo de las necesidades.

La enclavo dentro de la competencia lingüística... entonces, para favorecer esta competencia lingüística, además del profesorado tutor, que siempre está implicado en todo, porque es el responsable de su aula y de ese alumnado, en última instancia. Entonces, existen otras figuras profesionales que intervienen en el desarrollo de la comunicación y ¿quiénes son? El profesorado de audición y lenguaje, intérpretes de lengua de signos, mediadores en sordo-ceguera... Entonces, va en función de la necesidad comunicativa que tenga, si es un alumno con discapacidad auditiva, lo mismo necesitamos un especialista en audición del lenguaje, pero lo mismo, dependiendo del grado de discapacidad auditiva que tenga y el tipo de sordera que tenga, lo mismo necesitamos intérprete de lengua de signos... pues también contamos con ellos. (A7_PE_19/12/2019).

Para favorecer la comunicación se usan diferentes medidas: diversos símbolos, pictogramas, sistemas alternativos de comunicación. Se utilizan TICs que permiten adaptar contenidos según las necesidades de los y las estudiantes.

Y respecto a las ayudas para la comunicación, pueden ser ayudas para la comunicación aumentativa o alternativa, es decir, el uso de imágenes, de símbolos, de pictogramas, u otro tipo de sistemas alternativos de comunicación. Pues esas son ayudas que facilita el Departamento para que estos alumnos, que tienen problemas con la comunicación, facilitarles un sistema de comunicación, o bien oral, o bien gestual, o bimodal, el que necesite. Hay muchas ayudas.... Hay también comunicadores electrónicos, tablets, ordenadores con salida de voz, frecuencia modulada para los niños y niñas con discapacidad auditiva, sonoridad del aula para que no les moleste el ruido del aula. Bueno, pues, esas cuestiones se tienen en cuenta, son ayudas para la comunicación. Bueno, también que, respecto a la comunicación, te decía, la frecuencia modulada y también, no olvidar, que existen multitud de ayudas para el alumnado que requiere software específico. Por ejemplo, el alumnado con discapacidad visual necesita, pues, acceso a la línea braille, todo esto... Entonces, claro, necesita software específico, libros en formato especial.... (A7_PE_19/12/2019).

Según la información recogida en la entrevista con la asesora ya jubilada, existen varios tipos de ayuda para atender al alumnado con necesidades específicas que tienen

dificultades motrices: les facilitan diferentes objetos, como, por ejemplo, sillas de ruedas; se utilizan ayudas tecnológicas; y se hacen diversas adaptaciones curriculares.

Respecto a las ayudas para la movilidad personal, pues hay todo tipo de ayudas: sillas de ruedas, grúas, andadores, bastones, muletas, gateadores... y otros productos de apoyo. Ayudas tecnológicas, las que necesiten, y son tan variadas como los casos, porque normalmente la mayoría de estos productos de apoyo, estas medidas tecnológicas, hay que adaptarlas al caso. Para eso están los especialistas, para que ayuden a la reconstrucción, también pueden requerir adaptaciones de material didáctico y del mobiliario, claro, bueno, pues entonces, en algunos casos, pueden ser mínimas, pero en otros casos, pueden ser muy complejas (A7_PE_19/12/2019).

La práctica de apoyo al alumnado se realiza con la participación de diversos especialistas y con la coordinación de diferentes instituciones de forma eficaz y adecuada. El apoyo está realizado con la asesoría del Berritzegune, asesoría de referencia y el apoyo de los y las especialistas escolares. Este apoyo permite incluir a cada participante en el proceso educativo. A continuación, se muestra el cuadro-resumen 42 sobre tipos de apoyos educativos al alumnado.

Cuadro-resumen 42: Tipos de apoyos educativos

Los apoyos educativos	Características
Apoyo curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Las adaptaciones curriculares dependen de las necesidades del alumnado: adaptación global, adaptación curricular de área y adaptación curricular de acceso al currículum. - Planes individuales de refuerzo educativo (PIRE) - El proyecto curricular específico (para el alumnado que estudia en las aulas estables).
Favorecimiento de la comunicación y la movilidad del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Ayuda de diferentes profesionales, entre ellos, el terapeuta ocupacional, fisioterapeuta y la especialista de apoyo educativo. - Accesibilidad física y cognitiva. - Utilización de TICs.

Fuente: Elaboración propia

5.1.4.-Sistema de evaluación

En las entrevistas con el profesorado, otros profesionales y las familias se aborda el tema de diferentes tipos de evaluaciones existentes en el sistema educativo vasco. Primero, la tutora de aula habla sobre la **evaluación psicopedagógica**. Es un tipo de diagnóstico que se hace con el alumnado con NEE, sobre todo con discapacidad intelectual. Desgraciadamente, en gran parte las evaluaciones psicopedagógicas se suelen basar en una visión clínica de la discapacidad, en la que se pone el centro solo en la persona y lo que se necesita “rehabilitar” o “curar”, de una forma aislada, en vez de hacer un verdadero análisis de su situación personal y las condiciones del entorno.

La orientadora del centro concertado en la entrevista indica que la evaluación psicopedagógica que se hace tiende a analizar las características educativas del alumnado, y no sus “aspectos clínicos”.

Hacemos valoraciones diagnósticas en el colegio, pero las hacemos conjuntas con el Berritzegune. A veces las hacemos nosotros, a veces las hace el Berritzegune, a veces las hacemos conjuntamente. Y un poco es una valoración psicopedagógica, o sea, no es a nivel clínico (A2_PE_01/03/2018).

Además, en los colegios se llevan a cabo **las evaluaciones del progreso realizado por el alumnado durante el curso escolar**.

La tutora de aula menciona este tipo de evaluaciones en su entrevista, hablando de las evaluaciones internas.

En las evaluaciones internas de un alumno o alumna interviene todo el profesorado que ha estado implicado. Antes de la reunión de evaluación el profesorado hace por escrito un documento compartido. Aporta qué logros ha conseguido, en qué proceso se encuentra y cuáles son los aspectos de mejora (A8_PE_15/04/2020).

Luego, la tutora del centro público señala que el nivel de flexibilidad de la evaluación depende de las necesidades del alumnado y subraya que la evaluación permite conocer la situación en que está el alumnado, las dificultades que presenta y sirve para planificar las estrategias útiles y eficaces para atenderlas en el aula.

Se respetan diferentes criterios, previamente consensuados, en función de las necesidades del alumnado. Por ejemplo, si un alumno o alumna es disléxica, no se tienen en cuenta las faltas de ortografía, se simplifica el examen, se le puede hacer oral o leerle los enunciados... La evaluación nos informa del punto en que se encuentra el

o la alumna dentro del proceso de aprendizaje, de las dificultades que presenta, etc., y permite plantear nuevas estrategias para avanzar (metodológicas, materiales...) (A8_PE_15/04/2020).

La madre de la adolescente con síndrome de Down considera que el sistema de evaluación es el punto débil en el proceso educativo. El alumnado tiene muchos exámenes, esto le genera ansiedad y esta situación sólo provoca estrés.

Hay un problema tremendo con la evaluación. Mira, te voy a contar una anécdota. El curso pasado, en sexto de primaria, mi hija hizo 55 exámenes. Porque no ven otra forma de evaluar al alumnado que a exámenes y esto es una barbaridad para ella, que tiene una dificultad y que le genera una ansiedad bestial. Pero es que creo que la evaluación está mal para todo el alumnado, no es normal que chavales de 11 años hagan 55 exámenes en un curso (A9_FE_11/04/2020).

Al abordar el tema de las evaluaciones, cabe mencionar que se valora no sólo el alumnado, sino el profesorado y las escuelas. Las escuelas están evaluadas por el Gobierno Vasco. La tutora de aula menciona **las evaluaciones externas del Gobierno Vasco**, que se hacen para saber la calidad educativa que se están dando en un centro educativo.

Las evaluaciones externas son las que realiza el Gobierno Vasco (A8_PE_15/04/2020).

En las entrevistas llevadas a cabo se indican diferentes tipos de evaluaciones: internas y externas. El profesorado y las familias señalan la evaluación psicopedagógica que se hace con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y las evaluaciones del progreso realizado por el alumnado durante el curso escolar. Además, se mencionan valoraciones del profesorado y las evaluaciones externas que realiza el Gobierno Vasco para controlar la calidad educativa. En el cuadro-resumen 43 se muestra el sistema de evaluación educativa.

Cuadro-resumen 43: Tipos de evaluación

Sistema de evaluación	Características
La evaluación psicopedagógica	Tipo de diagnóstico o evaluación inicial que se hace con el alumnado con NEE, para analizar las características educativas del alumnado.
Las evaluaciones del progreso realizado por el alumnado durante el curso escolar	El objetivo es conocer la situación en que está el alumnado, las dificultades y progresos que presenta, y sirve para planificar las estrategias útiles y eficaces para utilizarlas en el aula para dar una respuesta educativa adecuada.
Las evaluaciones externas del Gobierno Vasco	El propósito es saber la calidad educativa que se está dando en cada centro educativo.

Fuente: Elaboración propia

5.1.4.1.- Recursos materiales del centro para responder a la diversidad

Las personas entrevistadas destacan que la utilización de los espacios y tiempos, mejora las condiciones físicas y tecnológicas y el uso de TICs son recursos materiales del centro que tienen el objetivo de responder a la diversidad existente en el aula. El padre de la joven con síndrome de Down, al hablar de su experiencia, considera que una medida interesante para manejar el tiempo es flexibilizar los ritmos.

La variación puede ser, pues, los ritmos a los que ya se nos iba a hacer los ejercicios de matemáticas y el objetivo es que aprendan mejor (A10_FE_25/04/2020).

Además, en caso de discapacidad, realizar una mejora de **las condiciones físicas y tecnológicas** es vital y es una necesidad básica para favorecer la accesibilidad física y cognitiva. Sin resolverlo, reducir barreras de acceso sería imposible, en opinión de la asesora del Beritzegune.

Adecuar las condiciones físicas y tecnológicas de los centros, pues sigue habiendo algunos centros que no tienen suprimidas las barreras arquitectónicas, hay algunos que están en sitios que hay mucho problema, que no saben por dónde tirar y quedan

algunos que eso tendría que estar ya superado y requete superado (A1_PE_22/01/2018).

Al final, **las TICs** (las Tecnologías de la Información y la Comunicación) es un tipo de recursos materiales educativos que va a ser muy usado en los próximos años, dado que puede ser una herramienta que favorezca la accesibilidad física y cognitiva del alumnado. Vivimos en la época de la tecnología y puede ser una herramienta muy eficaz y muy actual. La asesora del Berritzegune señala que en el presente todavía no se usa completamente, y hay mucho por mejorar, pero los centros educativos tratan de usar estos recursos teniendo en cuenta su importancia. Se debe considerar que ya dicha asesora se estaba adelantando a una realidad que se ha hecho presente durante la pandemia y que se ha acelerado durante y después del confinamiento.

Sí, sí, sí... es todo muy mejorable, pero si aquí hay asesores de Formación del Profesorado, pero también hay asesores de tecnología. Hay unos centros, con respecto a las NEE hay un programa que se llama modelo madurez TIC, que los centros se acreditan, bueno, pues, en que están formados para tal cosa. Y entonces, les exige ese programa utilizar las tecnologías, les exige utilizar recursos tecnológicos en las clases diariamente y, bueno, hay centros que se van acreditando, todos no, pero sí que suele haber problemas también, porque la conectividad WiFi es una movida importante. Hay mucha diferencia de unos centros a otros, unos van a buen ritmo hace cuántos años que sería cuando dotaron a los centros de los ordenadores pequeños (A1_PE_22/01/2018).

La tutora de aula plantea que las tecnologías de la información y la comunicación se incluyen en el trabajo diario en el aula, a partir de las aulas de cinco años, y se utilizan según las necesidades del alumnado.

A partir de las aulas de 5 años, en todas hay pantallas táctiles interactivas. Para hacer presentaciones, contenidos, manipular, escribir... En los cursos de 5º y 6º cada alumno y alumna tiene un Chromebook. Si el alumnado necesita otro tipo de accesibilidad, se aportan pantallas táctiles, pulsadores... (A8_PE_15/04/2020).

El padre de la joven con síndrome de Down aclara que en el centro escolar Waldorf no se hace casi nada relacionado con el uso de métodos tecnológicos. Señala que la dirección del centro no considera oportuno utilizar los métodos TICs y limitan los trabajos digitales.

Cero, pero porque no quieren. Bueno, a ver, cero no, pero casi, dentro de su filosofía Waldorf presente, el uso de las nuevas tecnologías lo limitan mucho. Es porque entra

dentro de su, vamos a decir, su filosofía. Como centro escolar, no, de alguna manera, pues ya, en algunos momentos, pues sí que tienen que presentar, igual, determinados trabajos o tal, pero lo que es el uso, por ejemplo, de Ipads, no. Es decir, de material digital en el centro y así lo tienen muy, muy limitado, pero de una manera consciente (A10_FE_25/04/2020).

La madre del niño con autismo que estudia en un aula estable cuenta que el profesorado usa las TICs para trabajar con niños y niñas desde Infantil. En la entrevista, ella menciona la pizarra digital, uso de vídeos y juegos a través de ordenador y tablet, y menciona que estos instrumentos los utilizan también en Apnabi, que es una asociación para niños y niñas autistas de Bizkaia.

Mi hijo, por ejemplo, cuando estuvo en los cursos en los que ha estado en los años en los que ha estado en educación Infantil, allí tenían pizarra digital en clase, pero claro él no la utilizaba, él jugaba con ella. En Primaria, por ejemplo, empezó con el ordenador, le ponían vídeos, vídeos musicales, música clásica, y luego con vídeos para trabajar, sobre todo, el tema psicomotriz. Luego, por ejemplo, cuando íbamos a Apnabi, la pedagoga también utilizaba una tablet en la que tenía una especie de juegos, bueno eran, pues, juegos táctiles (A 11_FE_14/04/2020).

La madre que tiene una adolescente con síndrome de Down también confirma que el colegio usa esta herramienta, aunque no está satisfecha con el nivel de su utilización.

En el colegio hace años que empezaron a utilizar tablets y, bueno, ahora trabajan con Chromebook, pero hubo un momento en el que no se utilizaban, que yo le propuse al orientador. Para ella, es una herramienta importante, pues todavía estoy esperando a que me conteste. Bueno, me contestaron que ella no puede llevar tablet y los demás, porque genera desigualdades. No tienen idea de lo que es equidad, darle una Tablet a un niño con dificultades no es darle ninguna ventaja, es equipar sus oportunidades a las del resto (A9_FE_11/04/2020).

Según la información recogida a través de entrevistas, la utilización adecuada de los recursos materiales educativos, tales como el uso de espacios y tiempos durante la clase, la mejora de condiciones físicas y tecnológicas y la utilización de TICs fomentan el desarrollo de la educación inclusiva en el centro y permite personalizar y diversificar el aprendizaje. A continuación, se muestra el cuadro-resumen 44 sobre los recursos materiales para responder a la diversidad.

Cuadro-resumen 44: Recursos materiales

Recursos materiales	Características
La utilización de los espacios y tiempos	Flexibilización del proceso de aprendizaje, según las necesidades del alumnado. Por ejemplo, flexibilizar los ritmos.
Mejora las condiciones físicas y tecnológicas	Favorecer la accesibilidad física y cognitiva.
La utilización de TICs	Las TICs se incluyen en el trabajo diario en el aula a partir de las aulas de 5 años y se utilizan, según las necesidades del alumnado.

Fuente: Elaboración propia

5.1.5.-Colaboración y cooperación entre personas e instituciones

En este apartado se van a referir a los tipos de relaciones y los tipos de redes que se establecen entre las personas, diferentes profesionales y las familias y entre los centros escolares y otras instituciones.

5.1.5.1. Colaboración y cooperación entre docentes y profesionales propios del centro y externos al centro.

Cualquier escuela es una comunidad y para realizar los procesos de comunicación, colaboración e intervención hace falta coordinar todos los niveles de la comunidad educativa para poder llevar a cabo el proceso de inclusión. La docente universitaria subraya la necesidad de esta coordinación, dado que una profesora sola en el aula no puede responder a la diversidad del alumnado y crear en la clase el ambiente inclusivo.

Sí, pero sobre todo la clave es eso, abrir las escuelas, ¿yo como profesora sola? Es que es imposible que pueda responder a la diversidad que tenga en un aula sola, es que no voy a ninguna parte, o sea, no nos queda otra opción, sólo colaborar entre mis propios profesionales, entre mi propia comunidad educativa. Yo doy una asignatura en el

Grado de Educación Social, entonces sí que veo que totalmente la escuela se tiene que abrir a la sociedad, a esa comunidad, ese barrio y también desde la educación social, etc. O sea, tenemos que entendernos mucho más, y abrírnos mucho más, a conocernos y a trabajar juntos y juntas ... (A6_PE_17/12/2019).

Esta participación educativa en la escuela incluye la coordinación entre el profesorado, alumnado y familias. Con respecto a la coordinación entre agentes educativos, la asesora del Berritzegune ya jubilada señala que la coordinación existe entre el personal docente y el personal de apoyo educativo, pero depende de cada centro y varía en los colegios públicos y concertados.

Hay tantas diferencias entre los centros como los puede haber entre el alumnado. Esta coordinación y colaboración entre todos los agentes está dinamizada en el centro por el profesorado consultor en Primaria. Aquí hay un dinamizador que se encarga de la respuesta a la diversidad, de atender la diversidad y gestionar la diversidad en el centro en Primaria, son los consultores. Y en la Secundaria, son los orientadores. En la enseñanza concertada esta figura no existe, la figura del consultor, pero sí existen otras figuras como son psicólogos que ejercen esas funciones. Sí existen orientadores, pero no existe la figura de consultor de Primaria. Entonces, ese rol lo ejercen otras personas que hay en los centros, o puede ser la especialista en pedagogía terapéutica, o puede ser un psicólogo que tiene el centro concertado, pero hay personas que ejercen ese rol ... (A7_PE_19/12/2019).

Pero, a pesar de las diferencias existentes, se manifiesta que todos los agentes educativos trabajan en colaboración para dar una respuesta inclusiva y no duplicar funciones.

Cada cual, dentro de lo que le compete por su función, tiene corresponsabilidad en eso. Pero trabajamos todos en equipo y colaborando, porque la respuesta tiene que ser coherente, tiene que haber sinergias de colaboración para que la intervención sea global, integrada (A7_PE_19/12/2019).

Además, la tutora del centro público indica que la coordinación entre el profesorado y el personal de apoyo se lleva a cabo semanalmente, es continua y permanente.

La coordinación es sistemática y semanal, tanto en cada ciclo o etapa, como con el tutor o tutora. El coronavirus ha hecho que actualmente la coordinación sea vía videoconferencia (A8_PE_15/04/2020).

La madre del niño con autismo, en su entrevista, cuenta que en el aula estable con él trabaja una profesional terapéutica, una auxiliar, una maestra, una tutora de aula estable.

Además, su hijo tiene una logopeda una vez a la semana, que viene al colegio para trabajar con él.

Entonces, en el aula hay un profesional, PT terapéutica, una auxiliar y maestra, sí, ahora están con tres personas y así están muy bien y luego, una vez a la semana, por ejemplo, con mi hijo viene también al aula (...). (A11_FE_14/04/2020).

Además, la madre del niño con autismo menciona una asesora de la Asociación Apnabi y explica que asesores y asesoras de Apnabi van de centro en centro educativo para hablar con la tutora y docentes que trabajan con el niño o niña con autismo, y para darles asesoramiento y pautas para poder responder mejor a las necesidades educativas del niño o niña. Además, estos asesores y asesoras mantienen una comunicación constante con las familias y hacen de puente entre el centro y la familia.

En este centro, su forma de trabajar en el aula estable es un poco siguiendo la línea de Apnabi, y ya con ese asesor, también habían empezado a trabajar de esa manera, a pesar de que no tienen nada que ver. Pero, es verdad que mi hijo sí ha seguido una línea, porque los que han estado asesorando y trabajando con él (a través de la persona asesora de Apnabi) han intentado seguir esa misma línea. Apnabi a los colegios mandan una especie de asesor o de mediador, por decirlo de alguna manera, le envían a los centros donde están estudiando para que él tenga una reunión con el profesorado o, por lo menos, con la tutora y con la psicóloga, con la consultora. Entonces, tiene reuniones con ellas y les dice, un poco, cómo tratar y les marcan las pautas que tienen que seguir para enseñarle a hacer ciertas cosas (A11_FE_14/04/2020).

Al hablar de la colaboración entre docentes del centro y profesionales externos, otra madre que tiene una hija con síndrome de Down también menciona una asociación que está relacionada con las personas con síndrome de Down. Ella valora positivamente su trabajo y está contenta de poder contar con su ayuda.

Sí, nosotros estamos en la Asociación Isabel Orbe Down Araba y, gracias a la psicóloga, mi hija asistía a esta asociación hasta este curso, este curso ya no. Y la psicóloga se coordinaba con el centro. Sí que tuvo su objetivo, la psicóloga era un encanto, pero muchas veces frenaba nuestra lucha de actitudes comportamentales. Sí que sé lo que pasa, que siempre se pone el foco en el niño, y entonces es un peligro, porque, a veces, lo que hay que mirar es el entorno educativo... (A9_FE_11/04/2020).

La docente universitaria señala la importancia de la comunicación y colaboración de diferentes agentes educativos para dar una respuesta inclusiva a las necesidades del alumnado.

En la escuela, aquí te diría que el tutor o tutora cuenta con apoyo, que pueda ser de PTs, de especialistas de apoyo educativo, o de diferente profesorado que tiene que trabajar en coordinación a nivel horizontal, olvidándonos de las jerarquías para atender las necesidades del alumnado lo mejor que se pueda. A ver, lo que tienes que hacer es un trabajo coordinado, colaborativo para cambiar el sistema, hacer todos los triángulos que tengáis que hacer para que esa persona aprenda, esté en el aula y participe (A6_PE_17/12/2019).

5.1.5.2.- Colaboración, comunicación e implicación de las familias

Pero para que este potencial sea desarrollado plenamente se requiere el funcionamiento de distintos factores, entre ellos, se destaca un clima de centro cooperativo democrático, formación continua de las agentes educativas y espacios de participación para los miembros de la comunidad incluidas las familias (Sabando & Jardí, 2019).

Las familias, hablamos las familias, porque tienen que estar inmersas en todo este proceso. Es el otro gran pilar, la familia, tienen que estar insertas en todo y que la colaboración sea auténtica, de verdad. Es un gran pilar, las familias (A7_PE_19/12/2019).

Especialistas del colegio concertado también señalan que sin colaboración con las familias realizar los cambios necesarios es casi imposible. La conexión entre diversos niveles permite funcionar como un sistema al completo.

Somos un equipo de cuatro personas en el equipo “Kiva” que somos los que cuando hay un conflicto o un problema de bullying, que ya no es un conflicto entre iguales, sino que hay bullying, nosotros intervenimos con la persona que sufre acoso o con los posibles acosadores y con las familias de todos ellos. (A2_PE_01/03/2018.).

La tutora de aula del centro público señala que la comunicación entre el profesorado y las familias se lleva a cabo a través de reuniones que tienen que ser, como mínimo, dos veces al año, y que en estas reuniones pueden participar no sólo tutores o tutoras, sino también el profesorado de apoyo educativo.

Todos, los y las tutoras se reúnen con las familias un mínimo de dos veces al año. En las reuniones puede participar, si se considera pertinente, el personal de apoyo (consultor o consultora, PT, EAE, ALE, fisioterapeuta) (A8_PE_15/04/2020).

Las familias entrevistadas, desde su punto de vista, también cuentan que el contacto con el profesorado y otros agentes educativos es bastante estrecho y continuo. La madre del niño con autismo, al contar su experiencia en el aula estable, subraya que esta comunicación se lleva a cabo diariamente.

Mi contacto es diario con ellos, porque yo llego y en la medida en la que yo llego pues igual, por ejemplo, el día que (mi hijo) había dormido muy mal o estaba muy cansado, ese día, por lo que sea, estaba más alterado, yo le decía “hoy viene más cansado, igual, si le ves que está o que llora más o protesta más” y me decían “vale”. Entonces, ellos me decían, “bueno, pues mira, hoy es verdad se nota que él ha dormido mejor, porque hoy estaba más contento, hoy estaba más receptivo”. Entonces, como la información es diaria, en ese sentido es mucho más fácil, también porque ellos trabajan con información más continua (A11_FE_14/04/2020).

Además, la madre del niño con autismo señala que se lleva a cabo una interacción con profesionales de otros centros, citando una psicóloga, una psiquiatra y una asesora de la Asociación Apnabi. Luego, la madre menciona también a las trabajadoras sociales de Apnabi que le facilitan la información que necesite.

Sí, mi hijo tiene una psicóloga, una psiquiatra, que sí que son de fuera del centro. Inicialmente, la psiquiatra era de Osakidetza, del servicio público de salud, y la psicóloga era de Apnabi. La consultora del centro también, y luego, por otro lado, las trabajadoras sociales de Apnabi, que, para cualquier cosa, si necesito, no sé, cualquier cosa, transmite información, también puedo recurrir a ellas (A11_FE_14/04/2020).

Hablando de la interacción con los padres y las madres de otros niños y niñas en el aula estable y entre iguales, la madre del niño con autismo destaca que no hay mucho contacto. Al respecto de la comunicación con otras familias, la madre lo achaca con lo ocupados que están.

Realmente son cuatro niños, cuatro alumnos, bueno solo conozco a los padres de la niña y de otro niño. Hay un tercero que no conozco, no sé quiénes son y, la verdad, es que no tenemos mucha relación, cada uno tiene sus horarios de trabajo. Al final, es que llevamos una vida un poco acelerada. Entonces, todos llegamos, estamos con la prisa, dejamos al crío, nos vamos corriendo. (A11_FE_14/04/2020).

La madre de la hija con síndrome de Down, al abordar el tema de la interacción con el profesorado, señala que el contacto con los especialistas era bastante estrecho y contaba con el apoyo de diversos especialistas.

Están muy centrados en lo académico, ella estuvo en atención temprana, entonces se coordinaban cuando era pequeñita, se coordinaban con los profesionales que tenían allí, con la psicóloga se coordinaba el colegio, y con nuestros profesionales externos. Ha tenido logopeda también, externa, y luego ha tenido la psicopedagógica (A9_FE_11/04/2020).

Pero la madre subraya que no está contenta con el nivel de esta comunicación. Por ejemplo, intentó varias veces reunirse con la tutora, pero no pudo conseguirlo.

A ver, sí, nosotros nos hemos reunido con el profesorado, han sido más y menos cercanos. La verdad es que ha estado casi siempre en manos del profesorado especialista, es con los que, en un principio, se nos permitía reunirnos, y los otros, pues eran figurantes. Hubo, por ejemplo, un curso que yo no me reuní con la tutora en todo el año, no me decía nada y nos reunimos con la PT, y ya está, con la orientación y demás, a pesar de insistir, que nos parecía importante reunirnos con la tutora (A9_FE_11/04/2020).

Además, la madre de la adolescente con síndrome de Down considera que las expectativas con respecto a su hija eran muy bajas, y la familia tuvo que luchar por convencer al colegio de que su hija era capaz de conseguir más cosas que lo que veía la escuela.

Solo era en manos del profesorado, aparentemente sí, lo que pasa es que la expectativa en el centro con ella siempre ha sido muy baja, no lográbamos un ajuste, porque yo lo que veía es que aprendía cosas en casa y en el colegio no aprendía. Fue una lucha ardua. Pues ellos te dicen que tú no ves la realidad, porque, claro, eres su madre y estás enamorada de la niña, pero bueno, los hechos eran que ella aprendía cosas, por ejemplo, aprendió a leer en casa (A9_FE_11/04/2020).

Hablando sobre la comunicación con otras familias, la madre indica que esta relación ha cambiado mucho durante los últimos años. Primero, las familias estaban preocupadas por tener en la clase niños y niñas con discapacidad, pero después se tranquilizaron y valoraban muy positivamente la diversidad en el aula, viéndolo como un factor enriquecedor.

Yo lo que puedo hablar con ellos, lo valoran como algo positivo. Cuando entró con tres años, sí que hubo preocupación por parte de los padres, y lo entiendo. Al final,

pues, es un mundo desconocido y había tres niños con necesidades de apoyo en el aula, lo entiendo. Se piensa que estos chavales pueden atrasar el ritmo de la clase, cuando es todo lo contrario, pero, entiendo que los padres tengan preocupación, porque si tú no conoces, pues es normal pero bueno, nunca hubo ningún conflicto, siempre por los padres ha sido también querida y por los chavales (A9_FE_11/04/2020).

Todas las personas entrevistadas consideran la cultura colaborativa como una clave de la educación inclusiva y subrayan la importancia de desarrollarla. Según la información recogida, la cultura colaborativa del centro incluye la colaboración entre agentes educativos: el profesorado, el alumnado y las familias. Además, las profesionales y las familias coinciden en opinar que la colaboración y comunicación entre ambas partes es escasa y hace falta mejorar el contacto.

5.1.5.3.-Redes de colaboración (entre las instituciones)

Otra de las características de la cultura colaborativa es la coordinación entre instituciones que permite coordinar esfuerzos para atender mejor al alumnado. Para ayudar a las personas con necesidades educativas específicas. Trabajan en coordinación las siguientes instituciones: las escuelas o ikastolas y los colegios, tanto públicos como concertados, los Berritzegunes, la unidad de psiquiatría infanto-juvenil (UPI), gabinetes psicológicos, el servicio de inspección, las asociaciones, la unidad Terapéutica Educativa (UTE), y los servicios sociales del ayuntamiento. Además, en caso de enfermedades graves el alumnado recibe el apoyo domiciliario. Esto es algo que se ha puesto en valor en el nuevo Plan de Desarrollo de la Escuela Inclusiva (2019-2022) diseñado por el Gobierno Vasco, donde uno de sus objetivos es fomentar esta coordinación entre distintas instituciones.

La asesora del Berritzegune ya jubilada menciona, en su entrevista, otra forma de coordinación entre instituciones que se llama **centro de recursos**. Estos centros trabajan conjuntamente con el Berritzegune y con servicios de salud atendiendo al alumnado que lo necesite. La asesora indica que es un servicio de muy buena calidad y que funciona sólo en el País Vasco.

Los centros de recursos trabajan en colaboración con los Berritzegune, y en colaboración con los servicios de salud. A principio de curso, ellos tienen el listado de alumnos, que le facilita el Berritzegune o que le facilita el Departamento, de los niños

y niñas que necesitan atención. Y quedan con los centros y, a principio de curso, ya establecen todas las medidas. Van a tener seguimiento y, a veces, dependiendo de la ayuda que necesitan, van por lo menos una o dos veces a la semana para trabajar con ellos y dotarlos de las ayudas que necesitan. Están continuamente, a lo largo de todo el año. Es un servicio fantástico, que no hay en otros sitios, y funciona muy bien (A7_PE_19/12/2019).

Además, la asesora describe la coordinación entre los colegios y la comunidad, enumerando varios proyectos. Entre ellos, se destacan los proyectos de atención temprana, un consorcio para la educación compensatoria, programas derivados para el alumnado con problemas de conducta, de salud mental, de ansiedad, de déficit de atención, de hiperactividad, etc.

Bueno, yo te enumero: hay más programas, pero enumero los que yo conozco más de cerca por mi trabajo. La vigilancia rutinaria desarrolla el plan de atención temprana del Departamento de Educación. Va más allá de las del aula, están tres Departamentos en colaboración con la familia y con los gabinetes de atención temprana. Es una colaboración impresionante, con otras entidades, por ejemplo, hay un consorcio para la educación compensatoria. Se tratan problemas de inadaptación escolar y problemas de conducta: pero no es un problema de conducta derivada de salud mental, sino de las normas de gestión, son problemas de conducta. Lo más habitual es que no estén ligados a un trastorno mental. Estos programas son colaboraciones que tiene el Departamento de Educación con entidades que son especialistas en ese tema. Presentan un proyecto y están ahí trabajando en aquellos casos. No pueden atender a todos los centros, hay determinados centros donde se condensa en un tipo de actuación determinada. Eso tiene su protocolo, es una decisión y visibiliza su esquema de coordinación y de temporalidad funcional, durante un tiempo determinado. Van a trabajar con el alumno, trabajan con las familias, y trabajan con el profesorado para que vean, les facilita la estrategia. Y luego, hay también con quien coordinamos: hay una coordinación estrecha con salud mental, por problemas de ansiedad, problemas de trastornos por déficit de atención, hiperactividad, de operatividad... (A7_PE_19/12/2019).

La tutora de aula que trabaja en Primaria señala que, en su centro, se llevan a cabo varios proyectos en los que participan diferentes instituciones, entre ellas, destacan las reuniones de coordinación con los servicios sociales, la coordinación con los gabinetes psicoeducativos y con las y los profesionales de salud mental.

En nuestro centro se realizan varios trabajos conjuntamente con las instituciones: múltiples reuniones de coordinación con los servicios sociales de la zona, la coordinación con los gabinetes psicoeducativos es continua. Hay coordinación, si procede, con los y las profesionales de salud mental (A8_PE_15/04/2020).

Además, la tutora del centro público menciona que se llevan a cabo varias reuniones, citando, entre ellas, las que se realizan con las asesoras del Berritzegune, con profesional terapéutico, con consultores, tutoras y tutores, etc.

Se realizan reuniones (mínimo tres al año) con las asesoras del Berritzegune, tutoras y tutores, PT, consultor o consultora, EAE, ALE sobre alumnado de NEE (TEA, TGD...). En estas reuniones se detallan las pautas de actuación en todos los ámbitos y espacios (A8_PE_15/04/2020).

La consultora y orientadora del centro educativo también señala que el centro está en la coordinación con diferentes instituciones para atender al alumnado lo mejor posible.

El colegio se coordina con todo lo que tiene alrededor. ¿Qué es lo que tiene alrededor? Pues los gabinetes psicológicos, nuestros alumnos, algunos, por su cuenta van a gabinetes y, bueno, algunos nos lo solicitan, otros no, porque no quieren ni que nos enteremos, pero nos coordinamos con esos psicólogos que están atendiendo a nuestros alumnos. Nos coordinamos con la UPI, que es la Unidad de Psiquiatría Infantil, que también tiene distintos proyectos por ahí. Como son en horario escolar, nos tenemos que coordinar. Nos coordinamos con la UTE, porque hay algunos alumnos que están en esta Unidad Terapéutica Educativa. Son chavales que no tienen una discapacidad intelectual, pero sí de salud mental. (A2_PE_01/03/2018)

Muchos investigadores e investigadoras prestan atención a la cultura colaborativa. Sin la coordinación entre instituciones es imposible hacer ningún cambio adecuado. En el caso de las necesidades educativas especiales, están en contacto directo e interacción tales instituciones como el Berritzegune, diversas asociaciones, la UPI (la Unidad de Psiquiatría Infanto-juvenil), la UTE (la Unidad Terapéutica Educativa), los servicios sociales y gabinetes psicólogos. Esto permite coordinar esfuerzos y, al final, atender mejor.

Un ejemplo de funcionamiento de redes de colaboración en el País Vasco es un modelo de la Atención temprana que empezó a funcionar en 2010, es preventivo y novedoso. Está coordinado por miembros de tres grupos: personal de Osakidetza (Sanidad), personal de Educación y personal de los Servicios Sociales, que hacen evaluaciones de forma sistemática. Es un modelo integrador, ya que permite realizar este

tipo de apoyo con la participación de muchos especialistas en la coordinación entre tres servicios. La asesora del Berritzegune ya jubilada al hablar sobre este modelo de atención temprana, menciona los protocolos de seguimiento en etapa Infantil, sus objetivos y fases.

La atención temprana, podríamos estar hablando mucho tiempo, pero yo te voy a decir cosas fundamentales que tenemos y las medidas que tenemos aquí, en la comunidad autónoma. Desde 2010, que se aprobó un modelo de atención temprana en el cual participaron Educación, Salud y el Departamento de Acción Social. Existe desde ese tiempo, se empezó a trabajar, a impulsar el tema de la atención temprana; existe un protocolo en el Departamento de educación de seguimiento, desarrollo infantil, y se lleva al entorno educativo la atención temprana. Su objetivo es hacer un seguimiento cercano del desarrollo infantil y detectar tempranamente, es decir, desde los dos años, alteraciones en el desarrollo que pudiesen generar necesidades específicas de apoyo educativo (A7_PE_19/12/2019).

En lo referente a las tres fases del modelo de atención temprana, la asesora del Berritzegune indica que se lleva a cabo un seguimiento y lo hace el profesorado de Infantil. Este seguimiento se hace en todos los centros escolares del País Vasco. Al identificar alteraciones en el desarrollo, empieza la segunda fase, que consiste en una valoración más específica que la llevan a cabo los consultores de apoyo, pero sin sacar al alumnado del aula. Si, a pesar de la intervención de los y las profesionales del centro, el alumno o la alumna no consigue una mejora significativa, se realiza la valoración psicopedagógica y, según los resultados, se hacen propuestas de recursos necesarios. Esto lo hacen los asesores de los servicios externos.

Entonces, este protocolo tiene como dos fases, en la primera fase se hace un seguimiento del desarrollo infantil y lo hace el profesorado de Infantil, hace una vigilancia rutinaria al desarrollo. Esto se está haciendo desde agosto del 2015 en todos los centros de educación Infantil de la Comunidad Autónoma Vasca en centros concertados y públicos. Y luego, hay una segunda fase que, si el alumno le hemos observado que tiene dificultades en el desarrollo, pasa a la segunda fase, a una detección más específica, a ver qué pasa. No es lo que ha dicho el profesorado, que detecta algunas sospechas en el desarrollo. Pasa a la segunda fase, entonces, interviene otro profesorado, como son los consultores de apoyo en el centro, y hacen una detección más específica y con esa detección más específica van centrando más la intervención, pero siempre a nivel de aula, todavía no entran otros profesionales. Si después de esta detección específica el profesorado sigue diciendo: “¡Uy, con lo que estoy interviniendo todavía este niño o esta niña se descuelga, no llega!”, entonces,

pasa a la fase de valoración psicopedagógica, que ya vienen otros profesionales, como son los asesores de necesidades educativas, y hacen la valoración psicopedagógica. Son asesores de servicios externos. Cada uno de estos profesionales tiene unos centros de intervención. Tienen seis, siete, ocho centros, se hace la demanda y estos asesores son los que hacen ya la tercera fase que diríamos, la fase de valoración psicopedagógica y ahí hacen la propuesta de recursos y las medidas que necesitan, y si tiene que hacer derivaciones al Departamento de Salud, al Departamento de Acción Social, por lo que sea, para que este chico vaya a atención (A7_PE_19/12/2019)

La docente universitaria subraya la importancia de la atención temprana, dado que intervenir en la etapa de Infantil es mucho más fácil y se puede obtener mejores resultados que en otras etapas, tal y como se ha confirmado científicamente. En la etapa de 0 a 6 años la mente de los niños y las niñas es mucho más sensible que en los periodos posteriores, por ello es la mejor edad para prevenir, identificar e intervenir.

En la etapa de educación Infantil es mucho más sencillo, al final de 0 a 6 años, las metodologías, las maneras en que está planificada la etapa de infantil es mucho más flexible. También, en cuanto a trabajar las competencias, hay muchas maneras, metodologías mucho más diversas que facilitan, que se pueda hacer más fácil. Se va complicando ya en la etapa de primaria, la de 6 a 12, que, al final, las competencias, también, lo que los aprendizajes cada vez tienen que ser más complejos... Tienes que ir llevando a los niños al aprendizaje y obtener resultados de aprendizaje, se va complicando, y mucho más en secundaria (A6_PE_17/12/2019).

La asesora del Berritzegune explica muy claramente el motivo por el que detectar e intervenir lo antes posible es tan importante.

¿Por qué detectar? Para intervenir, si es dos años, mejor que tres. Si es tres, mejor que cuatro. ¿Por qué? Porque nos dice la neurociencia que la intervención en edades tempranas facilita el desarrollo posterior de la salud, entonces, hemos hecho el Departamento, o sea, la Comunidad Autónoma del País Vasco, un gran esfuerzo en impulsar eso (A7_PE_19/12/2019).

El padre de la joven con síndrome de Down, que a la vez es profesor, cuenta que su hija ya tiene 16 años, que ha pasado mucho tiempo y espera que las cosas vayan mejorando, pero expresa su punto de vista como padre y profesor, que en este ámbito es necesario hacer muchos cambios.

Pues, tiene mucho que mejorar, sobre todo desde el punto de vista, un poco, de los recursos y más teniendo en cuenta que mi experiencia con las profesionales que había

fue impresionante, o sea, me parecieron unas personas terriblemente motivadas, muy entusiastas, muy conecedoras de lo que hacían. Pero que les faltaba espacio, les faltaba tiempo, para poder hacerlo mejor y bueno, pues, yo lo que, como lo que he oído no es lo contrario. Pues, imagino que las cosas seguirán parecido. Es una opinión personal y, además, muy alejada en el tiempo, igual en 10 años han cambiado mucho las cosas, ¡ojalá! (A10_FE_25/04/2020).

Hablando de atención temprana, las familias prestan especial atención al funcionamiento de las asociaciones. Por ejemplo, la madre que tiene un niño con autismo cuenta su historia relacionada con las asociaciones. Su hijo tiene autismo, pero ni los profesionales de salud, ni los profesionales de la escuela pudieron detectarlo.

Su pediatra decía que podía ser un trastorno del desarrollo, porque estamos en esa época en la que los niños todavía no hablan, él tenía comportamientos raros, diferentes, pero, claro, no se imaginaba que era un autismo, aparte que, bueno, yo no conocía a nadie, tampoco sabía un poco cómo diferenciar eso. En el colegio me decían que se trataba como de un trastorno generalizado del desarrollo y, pensando que podía ser eso, y me decían “bueno algunos niños tardan más” (A11_FE_14/04/2020).

La madre con una hija con síndrome de Down cuenta en su entrevista que su hija recibió alguna atención especial que estaba dirigida a las personas con síndrome de Down, y aquí indica su valoración.

Sí, tengo una hija con síndrome de Down. Todavía yo no entendía muy bien lo que era la inclusión y todo eso, entonces, pues, bueno, iba y sin más. Nos iban llevando por los caminos que te suelen llevar para que vaya yendo por estos caminos segregados, que tienen preparados para ellos, pero no éramos muy conscientes (...) Entró en Infantil, la verdad que las cosas fueron lo más sencillas y bueno no se le hizo evaluación psicopedagógica ni nada, ya con el diagnóstico de síndrome de Down ya llevaba suficiente. Hasta tercero, le hicieron la primera evaluación psicopedagógica. En Infantil, pues bueno, ya bueno es más sencillo. Ya en Primaria fue cuando empezaron a sacarle a estas aulas especiales (A9_FE_11/04/2020).

Como prevenir siempre es más fácil que resolver, el modelo de atención temprana es un programa muy valorado. Cuanto antes se detecten los casos, mejor serán los resultados. Cualquier intervención a una edad temprana nos permite realizar ajustes más fácilmente y de forma más rápida.

5.1.5.4. Formación del profesorado y sus condiciones laborales

Una de las asesoras de Berritzegune, una tutora de aula de un centro público de Primaria y la docente universitaria en las entrevistas plantean el tema de la formación permanente del profesorado y sus condiciones laborales.

Al hablar de esta temática, la asesora de Berritzegune menciona que las **asesorías de formación** se realizan a través de especialistas de formación, que dan al profesorado la formación permanente que les permite realizar su trabajo.

Hay asesores que no tratan ni con niños, ni con padres, porque a estos niños les damos valoraciones, hablamos con los profesores, les damos orientaciones y también con las familias. Pero esos otros asesores solo trabajan con el profesorado, dándoles formación, formación continua, formación permanente y este tema cómo trabajar dos profesores lo están trabajando bastante, desde hace 4 ó 5 años...(A1_PE_22/01/2018).

La tutora de aula del centro público, en su entrevista, señala que la formación está orientada a las necesidades del centro escolar, que se detectan a través de valoraciones externas.

En las evaluaciones externas realizadas al alumnado, se detectan las debilidades de nuestro sistema de enseñanza. Partiendo de ello, realizamos cursos de formación, para mejorar la práctica docente (A8_PE_15/04/2020).

La orientadora del centro concertado menciona también otra forma de formación del profesorado en el centro educativo –las sesiones de reflexión del profesorado para mejorar su práctica, que es una forma muy efectiva de formación continua entre las y los docentes de un mismo centro educativo. Es una forma de colaboración y apoyo interno, ya que cada profesor o profesora tiene su punto de vista, su propia experiencia y, si trabajan en conjunto, les permite mejorar todo el proceso.

O sea, eso está totalmente contabilizado y, aparte de eso, hacemos autoevaluación, nos evalúan las coachings de aprendizaje cooperativo. Tres, cuatro veces al año nos juntamos todo el claustro para trabajar el aprendizaje cooperativo. Este año lo hacemos para, cada uno a su nivel, generar estructuras que, a ese nivel, nos vayan a ser prácticas. Nosotros, por ejemplo, los de educación especial, estamos intentando generar estructuras que nos permitan la sensibilización de los alumnos y mejorar la atención a la diversidad en cada aula. Ese es el trabajo que estamos haciendo a lo largo de todo el curso de aprendizaje cooperativo (A2_PE_01/03/2018).

Además, la tutora de aula del centro público cuenta que en cada colegio hay una persona responsable del desarrollo de TICs y tiene diferentes funciones, entre ellas, por ejemplo, formar al profesorado. Además, la tutora de Primaria menciona que el claustro recibe formación continua y permanente al respecto.

Para implementar, desarrollar... el ámbito de las nuevas tecnologías, tenemos una persona, habilitada al respecto, se encarga de formar al profesorado, resolver sus dudas, etc. El claustro ha participado en diferentes cursos de formación a lo largo de los años (A8_PE_15/04/2020).

La docente universitaria subraya la relevancia de los programas de formación y menciona diferentes tipos de formación, entre ellos, diferentes cursos y formación para el claustro:

El factor clave me parece que sean formaciones docentes en las que cada escuela, con las realidades que tengan, se pongan el reto de decir “esta es nuestra situación” y esa formación que se involucre que sea facilitadora de responder mejor a la diversidad desde sus propias circunstancias. Porque sí que existe aquí también, por ejemplo, cursos de formación que, si yo tengo interés me apunto sobre mis intereses, o lo que sea. Existen diferentes alternativas, a nivel de formación docente continua. Luego, también incentivarán al tema de las oposiciones, tantos cursos he realizado, etc. y también, sí o sí, en las escuelas existe la formación que tienen a la semana, o sea, la formación de claustro que, sobre todo, suelen ser los miércoles en las tardes, donde reciben formación, pero, para mí, la clave está en que esa formación sea a nivel de centro, partiendo de las necesidades que tenga ese centro (A6_PE_17/12/2019).

En la entrevista la tutora de aula habla sobre las condiciones laborales del profesorado y reconoce que, en este aspecto, queda mucho para mejorar porque en los colegios faltan recursos profesionales y señala que la meta principal es conseguir la estabilidad del profesorado en los colegios.

En este momento, lo necesario e imprescindible es que la plantilla del equipo docente sea mínimamente estable. Actualmente más de la mitad no lo es (A8_PE_15/04/2020).

Las personas entrevistadas señalan que el profesorado y otros especialistas educativos reciben la formación constantemente y destacan asesorías de formación, diversos cursos y formación del claustro. Además, la tutora de aula en la entrevista menciona las condiciones laborales del profesorado y opina que hay ciertas dificultades en este aspecto.

5.1.6.-Fortalezas y debilidades en el sistema educativo vasco

En las entrevistas se aborda el tema de las debilidades y las fortalezas del sistema educativo vasco. El profesorado y las familias expresan su opinión al respecto, destacan puntos fuertes y débiles en el País Vasco y comparten sus ideas sobre cómo se podría mejorar el proceso.

En su entrevista, la docente universitaria, al considerar posibles mejoras en el proceso de evaluación y del aumento del grado de flexibilidad, cree que hace falta establecer mayor contacto con el alumnado, escucharle, darle voz.

Me parece que, muchas veces, igual la medida de dar más voz al alumnado, que nos cuenten también. Porque muchas veces es como: “yo elijo la evaluación, yo digo ésta es mi manera de evaluar” y yo sí he hecho varias veces. E incluso esos criterios de evaluación se pueden modificar diciendo, “yo no había tenido en cuenta esta historia que me ha dicho esta alumna”, y hace que esos criterios de evaluación sean más justos, por ejemplo, dar mucha más voz al alumnado (A6_PE_17/12/2019).

La asesora del Berritzegune hace hincapié en la importancia, no sólo de dar a los y las estudiantes los conocimientos académicos, sino que, además, presta atención al currículo socioemocional. Indica que los aspectos socioemocionales son enriquecedores del currículo y considera oportuno darles más importancia.

El currículo socioemocional, tú, para aprender, tienes que estar bien. El currículo socioemocional potenciarlo, para que los niños y niñas estén mejor consigo mismos, porque estando bien consigo mismos aprenden mejor. Yo trabajo las competencias transversales, y trabajo el que la parte socioemocional va a brillar más, y van a sacar más rendimiento y, a veces, sobre todo en Secundaria, olvidamos el peso que tiene lo socioemocional, frente a lo académico, y eso hay que tenerlo en cuenta (A7_PE_19/12/2019).

La asesora destaca las barreras que frenan la colaboración entre diferentes agentes educativos y, entre ellas, cita la sobrecarga, dado que el profesorado está muy saturado por muchas tareas, incertidumbre e inestabilidad de la plantilla docente y sus rasgos personales.

Hay un montón de barreras que ponen fin a la colaboración, por ejemplo, la variable tiempo, porque tienen muchas tareas burocráticas, muchas tareas administrativas y les falta tiempo para la coordinación. La descoordinación entre docentes, la incertidumbre

del profesorado; hoy está aquí, son sustitutos, mañana están en este otro lado. Eso también frena la colaboración, tú tienes establecida una pauta de colaboración con una persona, pero se pone enferma o está sustituyendo una baja. Entonces, eso, la incertidumbre del profesorado en el puesto de trabajo. Aislamiento del profesor, hay profesores que son muy individualistas y que les gusta trabajar muy bien en el aula, pero muy ellos consigo mismos, pues eso frena la colaboración (A7_PE_19/12/2019).

Además, la asesora subraya que la falta de formación adecuada del profesorado y la falta de motivación son las dificultades principales que frenan la colaboración en los centros escolares.

La falta de motivación también es una barrera que frena esta colaboración, la carencia de formación del profesorado. Los tutores están muy bien formados, los especialistas terapeutas, las fisios, pero el profesor ordinario, a veces, está formado en su área, en su materia, en su disciplina. Pero no está formado en atención a la diversidad, entonces, claro, a veces, esta carencia formativa es la que impide, esta falta de colaboración. No entienden la importancia de esta colaboración, ellos van a su materia y su área porque es lo que le han enseñado, lo que le hemos transmitido en las formaciones (A7_PE_19/12/2019).

La asesora del Berritzegune menciona diversas barreras que impiden llevar a cabo los proyectos innovadores y, entre ellos, destaca la mala gestión del proceso educativo y la necesidad de cambiar la visión del profesorado al respecto de la diversidad en el aula. Ella plantea, con ejemplos concretos, que el profesorado está sobresaturado de informes administrativos y no comparte sus ideas, sus prácticas innovadoras y, al final, todo el sistema educativo pierde la oportunidad de mejorar y desarrollarse.

Cada profesorado en su aula puede hacer innovación educativa y, de hecho, las hace. Lo que he visto, es mi reflexión. Lo que sucede, esa innovación muchas veces pasa desapercibida y no se transfieren tan siquiera a otros compañeros suyos del centro, y menos a la comunidad educativa. Él se queda con esa buena práctica que hace él, pero no llega, para mí eso es un problema. Creo que el profesorado está muy poco empoderado. Le empoderamos poco... si estas prácticas son buenas, ¿por qué no le enseñas a ese compañero? Lo que te dice es “que no tengo tiempo”. Claro, bueno, pues vamos a ver cómo gestionamos ese tiempo en el centro. Teniendo muchísimo tiempo en tareas administrativas y no se hace una gestión eficaz y eficiente de los recursos (A7_PE_19/12/2019).

Además, la asesora señala que no se respeta suficientemente la diversidad en las aulas, y sin el reconocimiento de la importancia de la diversidad, no se puede llevar a cabo ningún proyecto de innovación, dado que es una clave del sistema inclusivo.

Y una segunda es que, dada la diversidad existente en las aulas y, reconociendo que esa diversidad es enriquecedora, y que no es un impedimento para nada y la que nos va a permitir innovar de verdad. Yo innovo cuando tengo retos, cuando aprendo de toda la diversidad que tengo en el aula. Esa diversidad es la que nos permite innovar de verdad, desde una visión inclusiva, y que no dejen a nadie atrás. Porque si yo estoy dejando a alguien atrás no estoy haciendo inclusión (A7_PE_19/12/2019).

Los padres y las madres entrevistadas analizan el sistema educativo vasco desde el punto de vista familiar, destacan fortalezas y debilidades del sistema educativo actual y sacan algunas conclusiones sobre cómo se podría mejorar la interacción entre diferentes agentes educativos y mejorar la calidad de la atención a los niños y las niñas con necesidades educativas especiales.

La madre que tiene el niño con autismo, que estudia en el aula estable, está muy satisfecha con el esfuerzo hecho por parte del profesorado y otros profesionales. Está muy agradecida por su trabajo, su implicación, y valora muy positivamente la evaluación de los diferentes profesionales y la interacción entre la familia y el profesorado del centro escolar.

Sí, sí que estoy satisfecha con ello, porque yo sé lo que cuesta hacer con mi hijo las cosas a diario. Entonces, me parece que ponen la verdad, que, en ese sentido, estoy muy contenta, no tengo nada que objetar, porque por parte del profesorado lo ponen todo, están súper implicados, y creo que el método de aprendizaje y las formas de evaluación también son lo que son, correctas. Entiendo que es que su forma de... me parece buena porque, al final, ellos, además, no solo te evalúa una persona, no tienes una visión sesgada por la opinión de uno, es que cuando lo evalúan, lo hacen varias personas a la vez, entonces, personas que tienen criterios, que tienen conocimiento, que saben cómo se hace ese trabajo, saben realizar el trabajo de todos los días y los resultados, entonces, me parece que es muy correcta (A11_FE_14/04/2020).

En relación a las fortalezas y debilidades, la madre del niño con autismo manifiesta que todo el profesorado y los profesionales trabajan perfectamente, están muy implicados en el proceso de aprendizaje, muy motivados y eso, sin duda, es una gran fortaleza del sistema educativo. Al respecto de las debilidades, indica que los puntos débiles no están relacionados con el centro escolar y destacan dos barreras principales: la falta de recursos económicos y la burocracia.

Con respecto a la primera debilidad, que es la falta de recursos, sobre todo económicos, la madre señala que le gustaría que su hijo estuviera todo el día con un profesional, y lo considera oportuno.

Dinero, lo manda todo el tema de los recursos, si algo solicitamos los padres y madres es que lo ideal sería que cada uno de ellos tendría una persona siempre trabajando con él todas esas horas. Yo entiendo que eso, a nivel económico, es muy caro, un aula con el dinero que cuesta mantener cada aula. Todos ya sabemos cómo funciona, pero yo, como madre, a mí me encantaría que (mi hijo) pudiera tener a una persona con él ocho horas al día y poder trabajar. Pero entiendo que, a nivel económico, pues hay cosas que no se pueden sostener (A11_FE_14/04/2020).

En la entrevista, la madre expresa su insatisfacción por el nivel de burocracia y la existencia de normas inadecuadas, aportando ejemplos reales.

Como, por otro lado, el tema de la norma como debilidad. La norma es asfixiante. La norma sirve para personas que pueden entender, las normas son necesarias y todos tenemos que convivir con ellas y se necesitan y se tienen que respetar. Pero, claro, estamos hablando de personas que no entienden de normas, no entienden de nada, entonces intentar aplicarles a ellos la norma general bueno ¡es horroroso! La burocracia se impone de una manera, bueno, impresionante, llega a ser asfixiante, porque luchar contra eso es luchar contra una norma estúpida. Como, solamente te voy a dar un ejemplo: este año mi hijo cuando fue, empezó a tener problemas con ellos, los llevan a comer al comedor, totalmente con los otros niños, comen en una mesa separados, los ponían a comer, pero claro en un comedor escolar de niños de esa edad, o sea, a la hora de comer, ¡el escándalo! Mi hijo, por ejemplo, no tolera esos ruidos y los otros niños tampoco, entonces, claro, se agobiaban, se ponían a llorar, no querían comer, porque lo único... taparse los oídos y querían marcharse de allí (A11_FE_14/04/2020).

La madre del niño con autismo, aunque está satisfecha y cree que los profesionales saben mejor cómo se pueden mejorar diferentes aspectos del sistema educativo, señala como puntos de mejora: el fomento de la interacción entre el profesorado y las familias; y la creación de más aulas estables. La madre cree que a la escuela le faltan recursos y existe mucha escasez de este tipo de aulas. Además, menciona la carencia de recursos en los centros escolares.

La madre que tiene una hija con síndrome de Down no está tan satisfecha con el proceso de aprendizaje y los resultados. Cree que todo lo bueno que tenían en Primaria, se

logró gracias al gran esfuerzo de las familias y, lamentablemente, desapareció en Secundaria. Señala que no existe ninguna conexión entre Primaria y Secundaria.

Bueno, ha habido luces y sombras, sí que hubo un momento en el que estuve satisfecha, porque sí que es cierto que por la presión de las familias en el centro se dieron bastantes cambios en Primaria, se empezó a trabajar en aprendizaje cooperativo, los chavales estaban en el aula el 100% del tiempo, no como nos gustaría, pero bueno, sí que se dieron avances. Lo que pasa es que llegamos a la Secundaria, y da igual lo que hayas hecho, ¡es la nada, es la nada!, es el saber que tu hija está en una clase donde los profesionales piensan que no tiene que estar (A9_FE_11/04/2020).

A esta madre le da pena que su hija esté excluida por tener síndrome de Down, cree que el profesorado no está interesado en atenderle, no la ven capaz de estudiar como otros alumnos y alumnas.

O sea, que ha habido cosas buenas, pero luego se han cortado. Entonces esto, a mí, me deja un sabor agri dulce. Todo lo que se ha hecho, ¿para qué?, para que al final te digan “tiene que ir a un aula de aprendizaje de tareas” porque tiene síndrome de Down. Entonces, ¿para qué?, o sea, todo ese camino y toda esta lucha y, sobre todo, todo el esfuerzo que ha hecho ella para que el destino sea el mismo. Nos quieren llevar a todos al mismo sitio (A9_FE_11/04/2020).

La madre indica el modo en que se puede mejorar la interacción entre los diferentes agentes educativos, y cree que hace falta trabajar más en coordinación y colaboración. Pero, sobre todo, el profesorado tiene que asumir sus propias responsabilidades y no olvidar que el alumno o la alumna con necesidades específicas de aprendizaje tiene los mismos derechos que otras niñas y niños, y no pensar que para ellos los responsables son los PTs.

El profesorado ordinario tiene una responsabilidad con estos niños, al igual que lo tiene con el resto del alumnado del aula. Yo creo que tiene que tener conciencia que el profesor de música es su profesor, que el profesor de lengua es su profesor. No los ven como iguales, y luego van al patio con el auxiliar y se pone al lado, no es un recurso para todo el grupo, y hay muchos profesores en Secundaria... Y es que cada mensaje que he recibido yo he sabido leer detrás “este niño no es mío, esta niña tenía que estar en otro sitio” (A9_FE_11/04/2020).

Para atender mejor al alumnado con necesidades específicas de aprendizaje, la madre considera oportuno trabajar en muchos aspectos de la educación inclusiva y, entre ellos, se destacan el desarrollo de la equidad; la adecuación de expectativas por la parte del

profesorado; poner el foco en las oportunidades del alumnado; la identificación de las barreras; el respeto de la diversidad en el aula. Además, la madre de la adolescente con síndrome de Down hace hincapié en la evaluación, y cree que es necesario cambiar la forma de evaluar al alumnado. Opina que hay que diversificar las tareas y aprender a evaluar sin la necesidad de tener que hacer un montón de exámenes.

Lo primero, entendiendo lo que es la equidad, no se entiende, sobre todo. Otro punto importante, no tener la expectativa tan baja o no tener expectativa, ver a la persona y punto, y dejarnos de informes, ni de test, ni... ¿Qué me dice a mí un test del coeficiente intelectual? ¡Eso no dice nada! Otra cosa importante, creo que hay que poner el foco, por un lado, en las fortalezas de este alumnado, que tienen, y, por otro lado, también hay que investigar mucho cómo están los entornos educativos y qué barreras hay. Es más fácil sacar al niño y decir “este niño tiene un problema”. El niño con este problema, si modificas, y si modificas el entorno educativo, y si te fijas en las barreras que hay, y tratas de que sean cada vez menos, la dificultad del niño baja exponencialmente. Hace falta metérselo en la cabeza, que no todos aprenden lo mismo de la misma manera y al mismo tiempo, eso no quiere decir que una persona no vale para estar en este sistema (A9_FE_11/04/2020).

En las entrevistas con diferentes agentes educativos y las familias se aborda el tema de las virtudes y dificultades que tiene el sistema educativo vasco actual, y se detectan las barreras que impiden desarrollar la educación inclusiva y se ofrecen algunos puntos de mejora. Cabe mencionar que la información recogida por parte de las familias es muy diferente y, a veces, contradictoria, pero es coherente, ya que sus hijos e hijas estudian en escuelas distintas, están en diversos tipos de aulas, les enseñan profesionales con su propia historia personal, su carácter, su visión, o sea, el entorno educativo es muy diferente, pero cada opinión es muy interesante y permite sacar conclusiones sobre la complejidad de la realidad de este sistema educativo.

5.2.- El caso del sistema educativo de la Federación Rusa

En este apartado se analiza la información recogida a través de las leyes y planes educativos y de las entrevistas con los agentes educativos y las familias de Rusia.

Los documentos oficiales abordan el tema del concepto de inclusión en Rusia y los tipos de NEE, según la legislación rusa. En las siguientes dimensiones, que son la

organización del proceso educativo en Rusia; actuaciones metodológicas desplegadas en los centros educativos; la organización del proceso de formación docente; y fortalezas y debilidades del sistema educativo ruso, cobran protagonismo las voces de los y las profesionales educativos y las familias de alumnado con NEE.

5.2.1. El concepto de inclusión en el sistema educativo ruso

Últimamente en Rusia se está desarrollando el sistema educativo ruso y en diferentes leyes educativas y planes legislativos se abordan diferentes aspectos del concepto de inclusión. Entre ellos, se destaca la Ley de Educación (2012), que regula todo el sistema educativo; la Ley Federal 181- FZ (Federación Rusa,1995) "*Sobre la protección social de las personas con discapacidad en la Federación Rusa*"; la Carta Declarativa AF-150/06 (Gobierno de la Federación Rusa, 2008) "*Sobre la creación de condiciones para la educación de niños y niñas con discapacidad*" y el Decreto Presidencial "*Sobre la Estrategia Nacional para la Acción 2012-2017*" (Gobierno de la Federación Rusa, 2012).

Como se ha explicado en el marco teórico, la Ley Federal 181- FZ (Federación Rusa,1995) garantiza los mismos derechos a las personas con discapacidad que al resto de la ciudadanía. La Ley Federal 181- FZ afirma (1995, p.2, traducción propia):

La discriminación por motivos de discapacidad no está permitida en la Federación de Rusia. Para efectos de esta Ley Federal, la discriminación por discapacidad significa cualquier diferencia, exclusión o limitación por discapacidad, cuyo propósito o resultado sea disminuir o negar el reconocimiento o ejercicio, en igualdad de condiciones que los demás, de todos los derechos y libertades humanas y civiles garantizados en la Federación de Rusia en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de cualquier otra índole.

Al hablar del derecho a la educación de las personas con discapacidad, la Ley Federal 181-FZ señala que es necesario crear las condiciones para que el alumnado con discapacidad pueda recibir educación. Se crean las condiciones necesarias para que las personas con discapacidad reciban educación en las instituciones que realizan actividades educativas para la implementación de los programas de educación general básica, en los cuales se han creado condiciones especiales para que los y las estudiantes con

discapacidad, así como en las instituciones especiales que llevan a cabo actividades educativas de acuerdo con los programas de educación general básica adaptados (Federación Rusa, 1995, p. 23, traducción propia).

La Carta Declarativa AF-150/06 (Gobierno de la Federación Rusa, 2008) se centra en el ámbito de la educación en general y en la creación de las condiciones para el alumnado con necesidades educativas especiales en particular. La Carta Declarativa AF-150/06 establece que la prioridad de las disposiciones (Rusia, 2008), son:

- Diagnóstico temprano y rehabilitación de las dificultades que surgen en la edad preescolar, por lo tanto, es necesario crear unidades especializadas en las que los niños y niñas puedan recibir ayuda cualificada.
- Crear condiciones distintas para el aprendizaje, tanto en la red de escuelas especiales, como en las escuelas regulares, a través de la educación inclusiva.

La Carta Declarativa AF-150/06 (2008) señala que hay dos opciones que coexisten en el sistema educativo ruso. La primera opción, muy común en Rusia, son las clases especiales, pero que se ubican en las escuelas ordinarias, en las que niñas y niños cursan ciertas materias en la educación general, pero estudian música, creatividad y clases de gimnasia con niñas y niños de otras clases.

Existen varios modelos de integración. El primero, más común en Rusia, sugiere enseñar al alumnado con discapacidades en clases especiales en escuelas ordinarias. Actualmente, más de 160 mil estudiantes con discapacidad están inscritos en dichas clases, de los cuales alrededor de 28 mil son el alumnado con discapacidad intelectual, más de 122 mil niños y niñas con retraso madurativo, más de 10 mil con discapacidad física (p.2, traducción propia).

El segundo tipo, que todavía es nuevo para Rusia: la educación de personas con NEE se lleva a cabo en la misma clase donde estudian niñas y niños sin necesidades educativas especiales. Esto se realiza como una experiencia piloto en varias ciudades rusas.

Otra opción para la educación integrada es enseñar al alumnado con discapacidad en la misma aula que el resto del alumnado. Este modelo se está introduciendo como un experimento en instituciones educativas de varios tipos de un número de ciudades de la Federación de Rusia (Arkhangelsk, Vladimir, Leningrado, Moscú, Nizhny

Novgorod, Samara, Sverdlovsk, regiones de Tomsk, San Petersburgo, etc.). (La Carta Declarativa AF-150/06, 2008, p. 2, traducción propia).

La Carta Declarativa AF-150/06 (2008) indica que la elección del programa depende del nivel de deficiencia presentada.

Las formas y el grado de integración educativa del alumnado con NEE puede variar, según la gravedad de sus deficiencias mentales y (o) físicas. Por ejemplo, los niños y niñas, cuyo nivel de desarrollo psicofísico generalmente corresponde a su edad cronológica, se pueden educar de forma continua de acuerdo con el programa educativo general, en la misma clase con compañeros que no tienen discapacidades, con las ayudas técnicas necesarias para la enseñanza. Al mismo tiempo, la cantidad de niños y niñas con discapacidades inscritos en una clase regular, por regla general, no debe exceder de 3 a 4 personas (p.3, traducción propia).

También se señala que dicha innovación requiere una base con respecto a las condiciones materiales y técnicas avanzadas, una capacitación especial del personal docente y la realización de un trabajo informativo y de comunicación con todas las personas participantes en el proceso educativo (Carta Declarativa AF-150/06, Gobierno de la Federación Rusa, 2008).

Para una dotación de personal eficaz para las actividades, es necesario proporcionar formación continua, reciclaje y formación avanzada de los y las empleadas de las autoridades educativas, instituciones educativas, comisiones psicológicas, médicas y pedagógicas, otros órganos y organizaciones que se ocupan de cuestiones de educación y rehabilitación de los niños y niñas de esta categoría (p. 5, traducción propia).

La Carta Declarativa (2008) indica que existen varias ventajas en el proceso de integración, pero subraya la importancia de hacerlo paulatinamente.

Es inaceptable un enfoque formal para resolver este problema, expresado en masa el cierre de los centros educativos especiales y la transferencia, sin crear las condiciones necesarias para organizar la educación del alumnado de esta categoría. Este enfoque no sólo no permitirá la plena integración del alumnado con discapacidad en la institución educativa de tipo general, sino que también afectará negativamente a la calidad del trabajo de las instituciones educativas con otros y otras estudiantes (p. 4, traducción propia).

La Ley de Educación (2012) presta atención no sólo al alumnado con discapacidad, sino también a todos los y las estudiantes con necesidades educativas especiales.

La educación de los y las estudiantes con NEE se puede organizar tanto conjuntamente con otros estudiantes, como en clases separadas, grupos o en instituciones separadas que lleven a cabo actividades educativas (p. 86, traducción propia).

Por último, el Decreto Presidencial "*Sobre la Estrategia Nacional para la Acción 2012-2017*" (Gobierno de la Federación Rusa, 2012) pone especial énfasis en la necesidad del desarrollo del modelo social y garantiza el derecho a la educación inclusiva.

Consolidación legislativa para garantizar la igualdad de acceso de los y las estudiantes con NEE a una educación de calidad en todos los niveles, garantía de la realización de su derecho a la educación inclusiva en su lugar de residencia, así como respeto del derecho de los padres y madres a la elección de la institución educativa y la forma de educación del alumnado (p.25, traducción propia).

Asegurar la sustitución del modelo médico de discapacidad infantil por uno social, que se basa en la creación de condiciones para una vida normal y plena de acuerdo con las disposiciones de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (p. 25, traducción propia).

Además, el Decreto Presidencial (2012) pone especial énfasis en la necesidad del apoyo completo de las familias que tienen niños y niñas con NEE.

Apoyo continuo para familias que tienen niños y niñas con necesidades educativas especiales: creación de una infraestructura integral moderna para la rehabilitación y asistencia educativa introduciendo a este alumnado en el entorno con sus compañeros comunes, asegurando su vida normal en la vida adulta futura (p. 23, traducción propia).

5.2.2. La NEE en Rusia

El concepto de necesidades educativas especiales fue introducido en Rusia con la aprobación de la Ley de Educación (2012), en el que presta especial atención a la necesidad de crear las condiciones especiales para el alumnado que presenta dificultades relevantes durante el aprendizaje.

La educación general de los y las estudiantes con NEE se lleva a cabo en instituciones que realizan actividades educativas de acuerdo con programas educativos generales básicos adaptados. En tales organizaciones, se crean las condiciones especiales para que estos estudiantes reciban educación (p. 86, traducción propia).

El contenido del currículum y las condiciones para organizar la educación de los y las estudiantes con NEE están determinados por el programa educativo adaptado, y para los niños y niñas con discapacidad también de acuerdo con el programa de rehabilitación individual (p. 86, traducción propia).

Aprobado dos años después, el Estándar Estatal Federal de Educación General Primaria para niños y niñas con necesidades especiales, adoptado por el Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación de Rusia № 1598 (2014), define los tipos de déficits, que requieren la creación de dichas condiciones especiales: personas con sordera, problemas de audición, personas con ceguera o baja visión, con trastornos del sistema musculoesquelético, con alteraciones graves del habla, con retraso madurativo, con trastornos del espectro autista y trastornos complejos.

El objeto de la regulación del estándar se refiere al ámbito de educación de los siguientes grupos de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales: sordos, con problemas de audición, ciegos, con trastornos visuales, trastornos graves del habla, con trastornos del sistema musculoesquelético, con retraso madurativo, con trastornos del espectro autista, con defectos complejos (en adelante, alumnado con NEE). (p. 1, traducción propia).

Como se ha mencionado en el marco teórico, en Rusia existen cuatro tipos de programas educativos destinados al alumnado con NEE: el primer tipo está relacionado con la educación inclusiva y los y las estudiantes con NEE estudian en la clase regular con otro alumnado; el segundo tipo son las clases especiales en la escuela regular; los dos últimos tipos regulan el aprendizaje del alumnado con discapacidad intelectual: el tercer tipo – discapacidad intelectual leve; y el cuarto tipo – la discapacidad intelectual moderada o grave. Habitualmente el alumnado con altos niveles de discapacidad estudia en escuelas especiales.

El Estándar educativo para el alumnado con NEE determina todas las posibles opciones del programa, según el tipo de deficiencias que presenta el alumnado y su nivel de desarrollo.

El tipo de programa educativo determina la comisión psicológica, médica y pedagógica, formada por varios especialistas que realizan el diagnóstico completo del desarrollo y dan recomendaciones sobre qué programa se ajusta más a las necesidades de esta alumna o alumno, y qué condiciones especiales necesita para su desarrollo.

La opción 3.1 supone que el alumnado ciego recibe educación, completamente correspondiente en el momento de su finalización de la formación, a la educación de los y las estudiantes sin NEE. La opción 3.2 supone que los y las estudiantes ciegos reciben educación similar al alumnado con NEE, pero en un periodo de tiempo prolongado (un año más). La opción 3.3 asume que el alumnado ciego con discapacidad intelectual leve recibe una educación, que, en cuanto a contenidos y logros finales, no se corresponde con el tiempo de finalización de la escolaridad, con el contenido y los resultados de sus pares ciegos que no tienen discapacidad intelectual. La opción 3.4 asume que el alumnado ciego con discapacidad intelectual (moderado y severo) recibe educación, que en el contenido y los logros finales no se corresponde con el momento de la finalización de la escolarización de los ciegos compañeros sin discapacidad intelectual (el Estándar Estatal, 2014, p. 112, traducción propia).

Como se ha explicado en el marco teórico, las recomendaciones de la comisión son obligatorias para el centro educativo, pero para las familias no lo son, es decir, cuando las familias reciben el informe final de la comisión, deciden ellas por su cuenta si enseñar este documento al equipo directivo de la escuela o no.

El funcionamiento de las comisiones del diagnóstico se rige por la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia № 1082 (2013), en el que se determinan todos los requisitos para los y las especialistas que forman parte de la comisión y las acciones que tienen que ser realizadas para completar el diagnóstico y después conjuntamente hacer el informe educativo.

5.2.3.- Estrategias de inclusión desplegadas en los centros de Rusia

En este apartado está incluida la información recogida de los agentes educativos que durante las entrevistas hablan de sus percepciones al respecto de su trabajo, cuentan con qué barreras se enfrentan en este proceso y cómo ven las oportunidades de mejorar el

proceso educativo. Además, las madres de niños y niñas con NEE cuentan su experiencia al respecto, Este apartado se divide en cuatro partes: la organización del proceso educativo; las metodologías desplegadas en los centros educativos de Rusia; la organización del proceso de formación del profesorado; y las debilidades y fortalezas del proceso educativo en Rusia.

5.2.3.1. Organización del proceso educativo en Rusia.

Hasta hace poco, el sistema educativo ruso incluía dos tipos de escuelas: escuelas ordinarias y escuelas especiales, a las que asistían los y las estudiantes con necesidades educativas especiales.

Las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que estudian en diferentes tipos de escuelas prácticamente no se cruzan. Además, existen dos tipos alternativos de aprendizaje opcionales: la educación familiar y la enseñanza en el hogar. Recientemente, en relación con el desarrollo de un enfoque inclusivo en las escuelas regulares, han aparecido las llamadas “clases de recursos”.

En la entrevista con la familia de Andrés, se explica cómo funciona la educación familiar y cómo influyó en el fomento de la personalidad de su hijo.

A veces trato con Andrés, a veces uso algunos recursos en línea, un par de veces a la semana. Nos ponemos a trabajar y le damos los deberes, y él lo hace con la ayuda de los recursos electrónicos, de alguna manera aprende mejor porque no existe este contexto personal que interfiere periódicamente con él, es decir, puede interactuar fácilmente con el ordenador. Bueno, vamos haciéndolo por el camino, también algunas cosas, cuando veo que está interesado ahora, lo miramos, le leemos y aprende muy fácilmente, ya que cuando te interesa algo, aprendes mejor. Está aprobando la certificación, la llevará a la escuela en mayo. Esta escuela es una plataforma para la certificación a distancia, y él puede hacerlo, en su mayor parte, pero lo único es que le leo todas las tareas en voz alta, todavía no puede leer la tarea por sí mismo (A4_FR_18/12/2019).

Al hablar de enseñanza en el hogar, la madre de Katya señala que la enseñanza en el hogar requiere del trabajo de 8 horas lectivas a la semana. Una maestra de Primaria visitaba a la niña en su casa y se encargaba de distribuir estas horas lectivas entre el idioma ruso, la lectura y las matemáticas.

Ella venía a visitarnos 2 veces a la semana constantemente, porque la niña sola no podía escribir la tarea, todas las tareas me fueron transferidas y yo misma vi todos los resultados. Además, la escuela tiene un director que trabaja con estudiantes en casa, tenía su número de teléfono y siempre podía contactarlo (A 7_FR_12 / 01/2020).

La maestra, debido al hecho de que Katya estaba en la capacitación en el hogar, fue bastante flexible en la presentación del material y pudo guiarse por la forma en que la niña aprendía la materia. Le daba algo de material durante un tiempo más largo de lo planeado para que pudiera acabarlo más tarde que lo que había programado según el plan. La evaluación se llevó a cabo, pero también fue bastante flexible.

La maestra, de hecho, lo consideró necesario, y dio sus calificaciones, centrándose únicamente en su propia percepción. Mi hija, por ejemplo, encontraba las matemáticas muy difíciles y, por ejemplo, un libro de texto diseñado para terminarlo en 1 año le podía costar dos años y medio. Y las asignaturas las hicieron orales, ya que ella lo percibe todo muy bien de oído, tiene muy buena memoria. De acuerdo con el programa, se suponía que lo hizo, el trabajo de control (evaluaciones), sí, se realizó, pero no afectó particularmente al resultado (A7_FR_12/01/2020).

En la entrevista, la tutora de esta clase habla sobre qué clases de recursos existen, por qué existen y así comparte su experiencia.

Hay dos tipos de recursos: el clásico y el mixto, nosotros tenemos uno de tipo mixto. Porque la tarea de la clase de recursos es maximizar la inclusión de los niños en la clase de educación regular. Lamentablemente, no tenemos esa oportunidad, ya que algunos de los niños, debido a sus características, no pueden incluirse y, por lo tanto, permanecen en la clase de recursos durante mucho tiempo. La clase de recursos está en una escuela ordinaria en un aula y los niños pasan parte del tiempo en clases ordinarias con sus compañeros, y parte del tiempo en la clase de recursos. Cuando un niño pasa de una clase de recursos a una clase regular, al principio pasa un poco de tiempo allí, luego más y más, y finalmente la transición. Tenemos varios programas educativos en la clase que dependen de la conclusión de la comisión médica y pedagógica de la ciudad. Tres niños ya se transfirieron por completo a la clase de educación regular al segundo año de estudio en la clase de recursos (A5_PR_08 / 01/2020).

La tutora señala que las niñas y niños estudian en la clase de recursos y explica qué opciones de programas existen ante estas situaciones.

La comisión médico-psicológica-pedagógica llega a un dictamen de escolarización sobre qué tipo de programa debe tener y qué condiciones especiales se deben crear para ellos. También indica si necesita un tutor y si se lo adjudican, lo acompañará un tutor como yo. El dictamen del programa determina cuántos años se educará al niño y si tendrá un sistema de evaluación o no, prescribe qué condiciones especiales debe proporcionarse al niño. Si, por ejemplo, este es un niño con autismo, tendrá un sistema sin evaluación, si esta es una opción para una persona con inmadurez, entonces tendrán calificaciones. Y el número de años en la escuela Primaria también se determina allí: pueden ser de 4 años, 5 años o 6 años (A5_PR_08/01/2020).

También se observa que la presencia de un dictamen de escolaridad no es algo estático, si las familias no están de acuerdo con este itinerario educativo, en cualquier momento pueden pasar por la comisión médica nuevamente y obtener otra evaluación.

En cualquier momento, las familias pueden ir y obtener un nuevo dictamen: inscribirse, pasar por todos los exámenes, obtener otra evaluación. A veces sucede que recomendamos aprobar una comisión nuevamente si el consejo de la escuela considera que el desarrollo del niño no corresponde al programa que tiene, y las familias pueden hacer una solicitud en cualquier momento expresando que no están interesados en que estudie bajo este programa y que se reduzca los 5 años de educación a 4. Además, nadie obliga a los padres y las madres a traer un dictamen de la comisión a la escuela, simplemente no tienen que mostrarlo (A5_PR_08/01/2020).

Respondiendo a la pregunta sobre cuánto tiempo se lleva al estudiante a la clase de recursos, la tutora entrevistada señala que no hay una respuesta clara a esta pregunta, ya que en cada escuela todo sucede de manera diferente.

Esta es una pregunta difícil: cada escuela lo prescribe en sus protocolos de diferentes maneras. En nuestra escuela no nos obligan a ser muy rígidos en los planes, pero prescriben los requisitos que un niño debe cumplir para, al menos, acudir a algunas lecciones, por ejemplo, cuánto tiempo está sentado en su pupitre, cuánto tiempo pasa sin mostrar un comportamiento malo, en qué medida puede comprender las instrucciones que se han dado en la clase. Por ejemplo, tuvimos un niño que se quedó con nosotros durante 3 años y, debido a las características de su comportamiento, solo pudimos incluirlo en una clase de música, no pudimos incluirlo en más clases porque no contaba con el comportamiento necesario (A5_PR_08/01/2020).

La decisión sobre la preparación del alumnado se toma en varios niveles: en un primer nivel, el profesorado de la clase y la persona tutora quienes expresan su opinión; en un

segundo nivel, las personas especialistas que tratan con este niño o niña; y luego esta decisión se somete a consulta, y allí se toma la decisión final sobre el programa educativo a desarrollar para las y los estudiantes.

Como regla general, comienzan con lecciones como música, arte, educación física y ven si puede atender a un maestro en una clase “normal”, si está sobreexcitado allí, si obedece, cómo se lleva con sus compañeros de clase. Si muestra logros en este sentido, después de hablar con los maestros, comienzan a diseñar un programa sobre cómo se puede incluir en la clase. En ciertos casos, lo sacan por un cierto período de tiempo, por ejemplo, 15 minutos, luego a los 20. Tuvimos un niño que fue sacado por tiempos y gradualmente salió por 45 minutos. Y hay niños que pudieron ir al aula casi de inmediato, y durante casi todo el día, y los psicólogos, y tutores, lo monitorearon, tomaron nota y concluyeron que podían estar en el aula, y luego estuvieron permanentemente incluidos en la clase (A5_PR_08 / 01/2020).

La tutora entrevistada explica cómo ha cambiado el sistema educativo ruso últimamente, aporta información sobre la creación y el funcionamiento de las clases de recursos que es muy novedoso para Rusia, y cuenta su experiencia como tutora. Ella presta atención a diferentes aspectos: qué tipos de clases existen, qué tipo de estudiantes están allí, habla sobre el dictamen de escolarización y cómo se toma la decisión sobre el recorrido educativo de cada estudiante.

La entrevista con la maestra de la escuela Primaria, que trabaja en un centro de innovación, indica que se están formando clases mixtas en esta escuela, en la que, junto con niñas y niños sin necesidades educativas especiales, hay otros con estas necesidades.

¿Tiene alumnos con necesidades educativas específicas? ¿Cómo planteas el trabajo con ellos? Sí, ahora tenemos inclusión, hemos combinado el sistema de aprendizaje, tenemos 30-35 personas en cada clase y hay diferentes niños en el aula. Por ejemplo, en una clase tengo una niña con espectro autista y en otra clase ocho alumnos con problemas de visión. Mi madre es maestra de Educación Especial y le consulto constantemente cuando trabajo con estos niños (A3_PR_15/12/2019).

La terapeuta del habla que trabaja en el centro de asesoramiento en su entrevista indica que el énfasis principal se está poniendo en los segundos grados, 4-6 personas están presentes en el grupo y la distribución de niñas y niños depende del tipo de disgrafía, aunque

también hay grupos mixtos donde participan personas con diferentes tipos de disgrafía y dislexia.

El porcentaje de alumnado de primer grado es muy variable, es decir, si hablamos de atención temprana, depende de cuántas clases de los primeros cursos se acumulan, porque cuando trabajaba, sólo había dos clases de los primeros grados, por lo tanto, solo tenía un grupo. Mi trabajo principal y todas mis fuerzas las pongo en trabajar con el alumnado de segundo grado. La razón principal de esta elección está en el hecho de que no estuvieron bien preparados para la escuela, que habiendo pasado por el primer grado, no saben escribir y leer, entonces, las habilidades básicas no se desarrollaron y, por lo tanto, estamos trabajando muy activamente para arreglarlo (A6_PR_10/01/2020).

La jefa de estudios de la escuela de Primaria señala en su entrevista que el proceso de aprendizaje se basa en un procedimiento de diagnóstico y depende del período sensible en el desarrollo del niño o la niña. Además, se utiliza otro método que es la observación de las actividades de los y las estudiantes que permite sacar la máxima información sobre estos niños y niñas para atenderles lo mejor posible.

Actualmente, el proceso educativo de la escuela se construye teniendo en cuenta el análisis del diagnóstico, que incluye varios métodos y tecnologías modernas. Comenzando en el nivel de educación preescolar, continúa en todas las clases de la escuela Secundaria. Es este enfoque el que se refleja en el concepto de "período sensible", es decir, cuando el desarrollo de habilidades escolares es más favorable. Pero en la práctica, también se utilizan enfoques tradicionales: realizar tareas especiales de acuerdo con la edad, cuestionarios, trabajo de monitoreo y otros (A1_PR_10/11/2019).

Las personas entrevistadas cuentan cómo se organiza el proceso educativo en Rusia: la jefa de estudios de la escuela de Primaria hace hincapié en las normas educativas, y la logopeda del centro de asesoramiento, maestra de Primaria y tutora, que trabaja en la clase de recursos, ponen su atención en la práctica. La jefa de estudios hace hincapié en que el proceso educativo está basado en los procesos de diagnóstico y tiene muy en cuenta la teoría de períodos sensibles de desarrollo de Vygotsky.

5.2.3.2.- Actuaciones metodológicas desplegadas en los centros educativos de Rusia

Este subapartado habla de las actuaciones metodológicas desplegadas en los centros educativos de Rusia e incluye los métodos de trabajo educativo; la figura educativa de la tutora en el contexto ruso; el sistema de evaluación y control; y la interacción con otros especialistas y con las familias.

Las personas informantes mencionadas anteriormente cuentan su método de trabajo que incluye: trabajo en grupo; trabajo por proyectos; organización del espacio y del tiempo; tecnologías de la Información y Comunicación; estimulación activa del alumnado; organización de un enfoque personalizado; y la tutoría.

5.2.3.2.1.-Trabajo en grupos

En el sistema educativo ruso, hasta hace poco, prevalecía el trabajo individual. Ahora lentamente, la situación está cambiando: hay varios tipos de trabajo en grupo, por ejemplo, el trabajo en parejas.

Trabajo en parejas, pero rara vez, tengo idea sobre cómo organizarlas, y rara vez me resulta. Los niños y las niñas en la escuela Primaria no saben trabajar conjuntamente, necesitan que se les enseñe. Sin enseñárselo uno generalmente lo hace todo y el otro sólo mira... Somos todo el grupo haciendo algo, por ejemplo, para componer una palabra por partes, y luego analizar estas palabras en sonidos, sílabas y lo que hacen juntos, después lo comentan entre sí, qué tipo de sonido, qué palabra se puede inventar, habitualmente realizamos estas tareas en parejas (A2_PR_29/11/2019).

En las clases de recursos, el trabajo en grupo también se practica dependiendo de las capacidades de los niños y las niñas.

Incluso trabajamos en grupos si esta es un tipo de tarea accesible para todos. Por ejemplo, jugamos a la lotería sobre los colores o la época del año, todos pueden participar aquí, por regla general, tratamos de hacer algo difícil para quienes entienden mejor, y lo más simple para quienes tienen más dificultades con esto y se inician en algo como un juego entre ellos. Hoy, por ejemplo, hemos jugado a la lotería relacionada con el color, colores complejos, como el naranja y el violeta, estos se los dimos a los que mejor lo entienden, los colores más simples, los básicos: rojo,

amarillo, verde – los manejó el alumnado con más dificultades y luego jugaron.
(A5_PR_08 / 01/2020).

La maestra de música de la escuela de Primaria señala que en sus clases los trabajos individuales se alternan con el trabajo en grupos y, como ejemplo de trabajo grupal, se habla de una forma de juego que se llama “director de orquesta”. Un niño o niña actúa como director de orquesta, mientras que los otros cantan en coro, en pequeños grupos o en parejas.

(...) tenemos un trabajo diverso, tanto individual como grupal. Mis muchachos, les he estado enseñando a dirigir la orquesta desde el 1er grado, es decir, a escuchar no solo la posición en el coro, sino también a aprender a dirigir. Los cantos que utilizamos en la clase son ecos: nos saludamos en forma de eco y después cantamos juntos
(A3_PR_15/12/2019).

La logopeda que trabaja en un centro psicopedagógico habla sobre cómo utiliza los métodos grupales de trabajo, comparte los éxitos y las dificultades.

Movimos las mesas, nos sentamos en una mesa común en un círculo. A menudo es difícil para las niñas y niños hacer un texto utilizando sólo algunos fragmentos, generalmente son grupos pequeños de 3-4 personas. Si es un grupo pequeño, es más fácil encontrar algo para que todos puedan hacer alguna cosa, y dentro de su grupo intentan buscar el contacto, pero a menudo surge un conflicto, por lo que les es difícil, pero veo que también se practica en la escuela y también lo aprenden en las clases ordinarias, muy poco a poco, pero, en general, les gusta trabajar en pares y en grupos limitados (A6_PR_10/01/2020).

La jefa de estudios de la escuela de Primaria señala que las formas grupales se han puesto en práctica recientemente, actualmente son muy comunes y se usan activamente, comenzando en la educación preescolar.

Sí, las formas grupales se introducen activamente en la práctica para trabajar con niños. Ya en la edad preescolar, a partir de los 5 años, los maestros y las maestras aplican el trabajo en parejas, les enseñan a aprender conjuntamente. El trabajo en la escuela está construido de manera similar. Entonces se establece una continuidad entre los pasos de Preescolar a Primaria, y a Secundaria. Los deberes también, a menudo, se plantean para trabajar en parejas, en un subgrupo (A1_PR_10/11/2019).

Según la información recogida, en el sistema educativo ruso, hasta el último tiempo, se practicó el trabajo casi de forma completamente individual. Pero la tendencia va cambiando poco a poco. El trabajo en grupos se aplica desde el nivel Preescolar hasta el nivel de Bachillerato, en opinión de la jefa de estudios. Se utiliza cada vez más el trabajo en grupos en todos los tipos de clases, pero teniendo en cuenta las capacidades del alumnado.

5.2.3.2.2. Trabajo por proyectos

La maestra de la escuela Primaria dice, en su entrevista, que, debido al hecho de que la escuela es una plataforma experimental, se implementan lecciones llamadas integradas, con un abordaje interdisciplinar. La idea de estas lecciones es que durante la misma lección dos maestros de diferentes especialidades trabajan juntos con una clase, combinando dos temas de diferentes materias y presentándose como algo en conjunto. Esta forma de trabajo es muy nueva para Rusia y se está desarrollando ahora.

Como nuestra escuela es una plataforma experimental, realizamos lecciones integradas. En una hora, debemos explicar el material de dos lecciones. Está claro que no se puede enseñar en profundidad. Se debe pensar mucho qué parte de estos objetos tienen algo en común, para que se complementen entre sí. Y resulta que el material que podemos explicar desde diferentes puntos de vista es muy interesante para nosotras, y muy interesante para los niños. Y puedes combinar cualquier tema, absolutamente cualquier cosa con música: ya sea matemáticas, pero me gusta más hacer clases integradas combinando con las asignaturas de escritura y lectura, porque para los niños esa clase es como una fiesta (A3_PR_15/12/2019).

La maestra también habla sobre los proyectos implementados en la escuela. Por ejemplo, uno de los últimos proyectos fue un teatro musical, en el que participó toda la escuela de Primaria, y consistió en crear un escenario para el teatro musical. En su entrevista, la maestra pone el énfasis en el hecho de que todo fue organizado por los propios niños.

Es decir, el objetivo del proyecto era crear el escenario para una actuación musical, y todos inventaron, los niños mismos, es decir, no había manual. Seleccionaron el material ellos mismos y lo prepararon todo. El único requisito era que fuera un cuento folklórico ruso, por lo tanto, el instrumento debía ser una orquesta folklórica rusa y, en consecuencia, hicieron instrumentos rusos (A3_PR_15/12/2019).

El tema del trabajo por proyectos salió sólo en la entrevista con la maestra de Primaria. Ella trabaja en una escuela que es una plataforma de innovación y, por lo tanto, hay diferentes tipos de proyectos realizados. Entre ellos, se destacan las clases integradas y el proyecto de teatro musical. Cabe mencionar que esta escuela es de Primaria, en otras palabras, el profesorado enseña al alumnado del primero al cuarto grado.

5.2.3.2.3.- Organización del espacio y del tiempo

Las personas entrevistadas cuentan cómo se organiza la actividad motora del alumnado y en qué formas se utiliza. Dependiendo de las condiciones de trabajo, hay una variabilidad bastante grande entre las respuestas: desde la ausencia casi completa de movimiento, hasta la introducción de diversas formas de actividad motora.

La logopeda que trabaja en la escuela ordinaria cuenta su experiencia al respecto de la organización del espacio.

Una vez pasé varios minutos en educación física y fue un desastre. Entre las niñas y niños con problemas de atención, la mitad son hiperactivos, y no pudieron ser contenidos en absoluto. La lección comenzó y después de 20 minutos pasé por la sesión de educación física y todos saltaban, el profesor no pudo después captar su atención durante mucho tiempo. Abandoné categóricamente esta práctica: hago gimnasia con los dedos con ellos, a veces hago gimnasia oculomotora. Este es un plan de calentamiento, no hay nada más (A2_PR_29/11/2019).

Según se indica en las entrevistas, en la clase de recursos parece haber muchas más oportunidades para la actividad motriz que en la clase de educación ordinaria.

Tenemos una clase bastante grande, tenemos pocas mesas y mucho espacio detrás de la clase, donde los niños también pueden moverse activamente. Intentamos realizar ejercicios físicos, tenemos varios entrenamientos, tenemos muchas lecciones, también relacionadas con la actividad física. Además de música, también tenemos clases del ritmo, además tenemos un aula que está equipada con diferentes cosas para la estimulación sensorial: hay todo tipo de alfombras que puedes pisar, una piscina (A5_PR_08/01/2020).

También en su entrevista, la logopeda de la escuela habló sobre la planificación del tiempo durante las clases y observó que, dependiendo del contingente de niñas y niños, esta planificación es diferente.

Al principio y al final de la clase recordábamos lo que sucedió en la última lección: tratamos el último tema. Intento dar tareas largas, por ejemplo, escribir un texto al comienzo de la lección. Primero hacemos un ejercicio de calentamiento, luego un texto grande mientras trabajan y para que todos puedan terminar de escribir. Al final de la lección, no todos tendrán tiempo para terminar de escribir, y, asignamos a cada persona tareas diferentes, ya que unas personas tienen más dificultades que otras. Si no está preparado un texto largo durante el trabajo, entonces analizamos diferentes tareas sobre el tema, siempre complemento las tareas que les causan dificultades (A2_PR_29 / 11/2019)

En la clase de recursos, la planificación del tiempo es difícil porque llega allí alumnado con diferentes habilidades y con diferentes programas, y es difícil planificar claramente el tiempo en esa situación.

Tratamos de planificar el tiempo, pero todo se reduce al hecho de que los niños son diferentes, con diferentes programas, y es difícil hacer algo en común. Depende de muchos aspectos, y de qué tipo de trabajo puede realizar cada niño. Hay una niña que durante 45 minutos puede estar trabajando con un libro de texto y un cuaderno, y los otros niños no pueden. Tenemos lecciones de 45 minutos, pero si un niño no lo puede realizar durante tanto tiempo, entonces se hace menos, y lo llevamos a otro aula o le dejamos estar en silencio, porque ya está comenzando a descansar. Es que todo está relacionado con el horario y con el timbre para cambiar la clase. Nos gustaría hacer lecciones más cortas, pero con mayor frecuencia, como vimos en un nuevo centro de desarrollo que se ha abierto, pero no podemos hacer esto, estamos atados al funcionamiento de la escuela (A5_PR_08 / 01/2020).

En su entrevista, la maestra de la escuela de Primaria cuenta que la planificación del tiempo durante las clases se lleva a cabo de acuerdo con el estándar estatal educativo federal, que establece qué partes de la lección deben estar lógicamente conectadas entre sí por un tema. Una parte debe fluir de la otra, es decir, debe haber una lógica interna en la lección, y al final de la lección debe haber un control, un resumen y una tarea. La maestra también señala que, de acuerdo con los estándares más recientes, las metas y los objetivos de la lección deben estar formulados por los propios niños y niñas con la ayuda del maestro o la maestra.

Primero, en el momento de la organización, los chicos y las chicas entran y salen a través de la música, incluso si es una lección integrada, entonces es necesario comentar el objetivo de la clase y, de acuerdo con los estándares, ya hace mucho

tiempo que no debemos formular el objetivo de la clase nosotras mismas, sino que el niño mismo debe derivarlos con nuestra ayuda, si los niños están lo suficientemente desarrollados, entonces es fácil para ellos. Después, realizamos algún tipo de actividad práctica, todo debe estar completamente conectado entre sí, todo funciona para que todo fluya lógicamente de uno a otro y lo entrelaza lógicamente y luego, como de costumbre, al final: evaluación, reflexión, resultados, los deberes (A3_PR_15/12/2019).

Además, la maestra de Primaria señala que está tratando de dar tareas para que el alumnado pueda moverse y cambiar de postura durante la clase, ya que a esta edad es muy importante no estar sentado todo el tiempo.

O, por ejemplo, primero, escuchamos a una orquesta sinfónica, luego los llamo instrumentos musicales, les enseño una imagen, o nos levantamos y jugamos. Necesitan moverse, son niños y niñas, no pueden sentarse durante mucho tiempo, todo el tiempo les ofrezco tareas con movimiento, lo intento, les gusta mucho (A3_PR_15/12/2019).

En la entrevista con la logopeda del centro de asesoramiento, se destaca que la estructura de la lección necesariamente incluye el momento organizativo, el tema de la lección, el trabajo en la pizarra y el trabajo en grupo. Debido al hecho de que estas son clases de Primaria, la terapeuta del habla utiliza formas de trabajo de juego.

Primero, por supuesto, el momento organizativo que consiste en un saludo mutuo, si trabajo con el segundo grado, muy a menudo uso materiales de juegos coloridos, crucigramas, imágenes, esto es muy interesante para los niños. Luego describimos el tema de la lección, trabajamos en un cuaderno, en la pizarra, con tareas individuales, tareas en grupos también, y a los niños les encanta. Utilizo tantas tareas de juego como sea posible, porque simplemente sentado y escribiendo en un cuaderno, lo hacen en las clases de ruso, por supuesto, no es muy interesante (A6_PR_10/01/2020).

La logopeda del centro de asesoramiento también señala que usa ejercicios motores durante la lección para que las y los estudiantes tengan la oportunidad de moverse.

Utilizo ejercicios físicos, pero dependiendo del grupo. En algunos grupos, está claro que los niños necesitan movimiento, saltan y continúan. Además, a menudo uso juegos para llamar la atención, por ejemplo, un juego que se llama “movimientos prohibidos.” (A6_PR_10/01/2020).

La jefa de estudios de la escuela de Primaria en su entrevista señala que hay varias formas de trabajar con una clase: trabajar con toda la clase, con grupos de estudiantes, según el nivel de la tarea, y trabajar con estudiantes que tienen algunas características individuales. También llama la atención sobre el hecho de que todo tipo de trabajo se lleva a cabo sincrónicamente.

Esquemáticamente, el trabajo del maestro o la maestra se puede representar de la siguiente manera: el trabajo frontal con la clase, el trabajo con grupos de estudiantes, el trabajo individual. Todos estos tipos de trabajo se llevan a cabo en una clase sincrónicamente. Son posibles varias opciones para combinar el trabajo frontal, grupal e individual en la clase (A1_PR_10/11/2019).

La información recogida es muy diferente y varía dependiendo de los recursos que tiene la escuela y del contingente del alumnado. En las clases ordinarias, los recursos son muy escasos, por el contrario, las clases de recursos cuentan con más especialistas y menos alumnado, por lo tanto, tienen posibilidades de organizar el espacio y el tiempo de manera más eficaz.

La jefa de estudios destaca diferentes formas del trabajo en clase: con toda la clase, con grupos, individualmente. La maestra de Primaria y la logopeda del centro de asesoramiento amplían esta información, explicando que el estándar estatal educativo federal establece que las partes de cada lección deben estar muy relacionadas entre sí.

5.2.3.2.4.-Tecnologías de la Información y Comunicación

La logopeda del centro educativo señala que en los últimos años, el uso de métodos TICs en el aula ha aumentado significativamente, pero todavía no existe una base técnica suficiente y, por lo tanto, a pesar del deseo del profesorado de usar estos métodos en su trabajo, está lejos de que siempre sea posible, ya que, teniendo un ordenador para toda la clase, es difícil hacer esto.

Si trabajo con ordenadores, y tengo un juego para trabajar el lenguaje. Hay muchas actividades para el análisis fonético, para el análisis silábico, para las propuestas de comparación, para la diferenciación. Tengo una pantalla grande y podemos trabajar en grupo, donde me responden de inmediato, hacen clic en algo o se reúnen alrededor del ordenador, o una persona trabaja o trabajan dos, y las otras personas hacen otra tarea,

y luego se cambian. No tienen ordenadores, por lo tanto, solo se puede trabajar de esta manera (A2_PR_29 / 11/2019).

La misma situación se observa en la clase de recursos. Hay una pizarra electrónica, hay un proyector, la maestra tiene un ordenador. Sobre esta base técnica, se planifican las tareas correspondientes.

Usamos todo lo que podemos, intentamos aprovechar todo lo que tenemos, incluso usamos juegos interactivos con la pantalla de una tablet. Tenemos una tablet que la trajeron de casa, y se le instalaron aplicaciones educativas. Por supuesto, no utilizamos la lección en su totalidad, pero sí algunos elementos, por ejemplo, hay una aplicación de escritura de cartas, donde se debe seguir la línea que se muestra allí, funcionó bien, porque muchos niños y niñas escriben cartas incorrectamente, en el orden incorrecto, y aquí no pueden discutir con el programa. Lo bajamos en el proyector, y luego aparecen en la pantalla. No usamos la tablet durante toda la lección, la usamos durante un máximo de 5-10 minutos, por lo que un niño hace algo, luego va otro niño, etc. (A5_PR_08/01/2020).

La jefa de estudios de la escuela de Primaria señala que en los últimos años se han introducido activamente formas y métodos de TICs en la escuela. Este proceso comienza durante la educación Preescolar y continúa en las escuelas de Primaria y Secundaria.

En la práctica escolar, en los últimos cinco años, se han introducido activamente formas y métodos de TICs. Algunas formas las utilizamos a partir de la educación Preescolar. La maestra usa elementos de tales tecnologías: algoritmos de resolución de problemas, trabajar con un ordenador a través de juegos... En la escuela, a partir del primer grado, cada estudiante debe aprender a preparar presentaciones utilizando tecnologías y presentaciones multimedia. Hoy es un elemento crucial para aprender y dominar el material. El objetivo principal es obtener habilidades informáticas, el desarrollo de destrezas algorítmicas (A1_PR_10/11/2019).

La maestra de la escuela de Primaria señala que está tratando de usar métodos TICs en su trabajo, a pesar de la escasez de soportes informáticos.

Sí, utilizamos métodos TICs, por ejemplo, juegos interactivos, a los chicos y las chicas les gusta. El alumnado no tiene ordenadores, solo yo tengo un ordenador que me dieron recientemente, por lo que lo preparo todo en la casa. Y entonces, les enseño todo en la pantalla a través del proyector. Es decir, los niños solo responden, ya que no tienen forma de hacer clic. Por lo tanto, uso señales manuales, por ejemplo, señal

mayor o señal menor: trato de utilizar algún tipo de visualización tanto como sea posible (A3_PR_15/12/2019).

Según la información, aportada por especialistas educativos, el uso de tecnologías de la Información y Comunicación se incrementa constantemente, empezando por la escuela Infantil, pero todavía los centros cuentan con una base técnica muy limitada y por lo tanto, no permite desarrollarlas suficientemente.

5.2.3.2.5.- Estimulación activa del alumnado

En la entrevista con la logopeda, se aborda el estilo de trabajo en sí mismo, y así explica que cuando 4-6 personas están en la clase, sugiere que todos se involucren en el proceso de aprendizaje de una manera muy activa, y se utilizan diferentes métodos para hacerlo.

No tienen la oportunidad de estar inactivos, les pregunto a todos a la vez, incluso si no levantan la mano, les pido y les enseño a escuchar con atención cuando otros estudiantes hablan. Porque puedo preguntarles en cualquier momento. A veces se acostumbran, y entonces les pregunto en cadena y les digo, y ahora tú y yo cambio de forma todo el tiempo, lo pido así para que no se relajen. Les estimulo constantemente, tengo una pelota, un conejito y juego constantemente con ellos (A2_PR_29/11/2019).

La jefa de estudios de la escuela de Primaria indica varias formas de actividad estimulante. En su opinión, en primer lugar, la estimulación se produce a través del sistema de calificación. Los primeros grados no tienen calificaciones, pero muchos maestros y maestras usan diferentes sistemas de recompensas, por ejemplo, algunos bonos por el buen trabajo realizado. La jefa también señala que este no es el único método para estimular la actividad y cita varias formas de hacerlo, por ejemplo, participar en concursos y desarrollar el trabajo por proyectos.

En Rusia, los alumnos y las alumnas de los primeros grados, de acuerdo con la Ley de educación no obtienen calificaciones. Esto se hace principalmente para que puedan adaptarse con éxito a la escuela y a sus requisitos escolares. Sin embargo, incluso para el alumnado de primer grado, se han creado escalas especiales que reflejan el nivel de finalización de la tarea: el alumnado se evalúa a sí mismo de forma independiente (superior al promedio, promedio, inferior al promedio), y luego el propio maestro o maestra también evalúa las tareas completadas en la misma escala. Más tarde, a partir del segundo grado, se introduce un sistema de cinco puntos para evaluar las tareas

completadas, que indudablemente estimula la actividad de cada estudiante para obtener calificaciones más altas. Hoy, la educación escolar tiene como objetivo estimular la actividad de niñas, niños y adolescentes y para conseguirlo se utilizan diferentes métodos: la búsqueda de la información necesaria sobre el problema que se estudia; preparación de informes y resúmenes, desarrollo de proyectos y su presentación, creación de su propio portfolio para que puedan presentarse y sean admitidos en los mejores centros educativos. Las actividades también se llevan a cabo a través de la participación en concursos de varios niveles y en diversas disciplinas. (A1_PR_10/11/2019).

La logopeda que trabaja en un centro psicológico y pedagógico dice que usa varias formas de estimulación para su alumnado y menciona, como en el caso anterior: el uso de juegos, crucigramas, bonificaciones, premios por el trabajo bien hecho. Ella considera que esta estimulación es una parte importante del proceso educativo.

La estimulación la realizo a expensas de todo tipo de crucigramas, en diferentes etapas de mi trabajo tenía cosas diferentes, por ejemplo, tenía una pared de logros, en la cual cada grupo tenía su propia casa, y si el niño respondía correctamente, recibía un ladrillo, y los y las estudiantes pueden obtener una cantidad de ladrillos ilimitado dependiendo de sus logros. (A6_PR_10/01/2020).

Según la información recogida, durante cada clase se presta atención a la estimulación activa del alumnado y, dependiendo del contingente de estudiantes, se usan diferentes métodos para conseguirlo. Por ejemplo, el uso de refuerzos y la utilización de algunos juegos didácticos permite involucrar a todos los alumnos y alumnas en el proceso educativo.

5.2.3.2.6.- Organización de un enfoque personalizado.

En la entrevista con la logopeda, se observa que las posibilidades de un enfoque individual son limitadas, pero el profesorado hace todo lo posible para garantizar el máximo enfoque personalizado durante las sesiones de terapia del habla con las niñas y niños.

Puedo ofrecer esto a niñas y niños que ya trabajan bastante bien una terapia del habla, porque, a veces, vienen niñas y niños que simplemente no han estado involucrados, y no tienen ninguna afección grave, y rápidamente lo entienden, y después de un par de meses lo entienden todo bien. Lo que ha ocurrido es que simplemente a nadie se le

ocurrió desarrollarlos, nadie los educó. Entonces puedo ofrecer a sus familias que sus niñas y niños no tengan que asistir, porque la carga sobre las niñas y niños es muy grande, y tienen que quedarse sentados en la escuela hasta la hora de la clase, esperando la lección, tal vez alguien quiera ir a una actividad extraescolar y no pueda. Por eso, puedo dejarles salir. Pero, en cuanto a quienes no pueden hacer frente a las tareas, trato de darles menos volumen de trabajo, si, por ejemplo, todos escriben una gran cantidad de palabras, a ese niño se le ofrecen 3-5 palabras. Ahora tengo un niño complejo muy débil, decidiremos con su madre qué hacer a continuación, pero aún lo incluyo en el trabajo general, cada niño comenta su palabra y le doy una palabra muy fácil de 3 letras o una simple palabra de dos sílabas con sílabas directas, lo que él puede leer fácilmente, así que me salgo de la situación (A2_PR_29/11/2019).

La maestra también señala que está tratando de realizar diferentes tareas en sus clases de acuerdo con el nivel de capacidades de cada persona, pero se encuentra con varias dificultades.

Todavía no puedo dar tareas de diferentes niveles, ni siquiera sé por qué, a veces trato de darle una tarea individual a cada niña o niño, mientras que yo y otros dos, por ejemplo, hacemos otro ejercicio. Y no tiene éxito, tiene éxito cuando se trabaja con ayuda del grupo grande, cuando se le ofrece hacerlo a él mismo, y no puede resolverlo él mismo o, si comete un error. Entonces, se lo marco, y si le pido encontrar un error en esta palabra, comienza a entrar en pánico, a confundirse, a tachar lo correcto (A2_PR_29/11/2019).

También la logopeda del centro educativo menciona que el plan de estudios no siempre se corresponde con las capacidades reales de las y los estudiantes y ni se adapta a las necesidades específicas de algún niño o niña en particular.

Siempre trato de concentrarme en las niñas y niños, no en los planes. Todo en la programación está claro según el plan, el número es el tema, pero en realidad explico el tema tanto tiempo como le toma aprenderlo. Bueno, no tiene sentido para mí ir más allá, solo para demostrar que cubrí el programa, pero realmente quiero que las niñas y los niños lo entiendan. Entiendo que, de esta manera, no podré cubrir todo lo planeado, pero trabajaré en algunos temas con normalidad: tiene sentido revisar todos los puntos, pero si no veo nada en sus cabezas, es mejor hacer menos. En cualquier caso, trabajo de auxiliar en la escuela, y no soy docente y no debo pasar por todo con ellas y ellos para que aprendan todas las reglas. No debería compensar lo que el profesorado no pudo explicar. (A2_PR_29/11/2019).

También se señala en la entrevista con la logopeda que existe la oportunidad teórica de pasar por una comisión especializada y estudiar en una clase de educación regular, de acuerdo con un programa individual, pero, a pesar de ello, estos casos aún son raros y no se han convertido en un fenómeno generalizado.

Tuvimos un niño con parálisis cerebral, la comisión le dio un dictamen sobre lo que él podía estudiar en una escuela ordinaria, sobre el trabajo en el desarrollo de las habilidades motoras, memoria, atención. Nuestra escuela, para ello, recibió una lista de recomendaciones entre las que estaba escrito que él necesitaba clases de terapia del habla y de psicología, 2 veces por semana. Trabajando con él, traté de no enfatizar en absoluto en que era un niño especial, que algunas tareas se le daban algo más difícil, porque no quería separarlo del grupo, quería que se sintiera como cualquier otro niño, y él, por cierto, aprendía muy bien, se comunicaba bien con los otros niños y los otros se comunicaban muy bien con él (A2_PR_29/11/2019).

En las clases de recursos en base a la información obtenida en la entrevista, el profesorado también intenta proporcionar a las niñas y niños un enfoque personalizado dentro del marco de sus capacidades y de las capacidades del resto de estudiantes.

Seleccionamos material basado en lo que gusta a niñas y niños. Les preguntamos a las familias qué les gusta, y qué no les gusta. Si el niño puede expresarse, entonces, como regla, él mismo habla de ello. Incluso quien no habla mucho suele decir lo que le gusta porque quiere obtenerlo de nosotros, de lo contrario, tratamos de anotar lo que está haciendo, y a qué está prestando atención (A5_PR_08/01/2020).

La maestra de primaria, en la entrevista, cuenta que en una de las clases de la escuela primaria donde trabaja, ocho niños tienen trastornos visuales graves. Basándose en esto, la maestra planifica sus clases, recogiendo material visual brillante, varias tareas de oído, usa diferentes colores y fuentes impresas de diverso tamaño.

Ahora tengo muchas personas con discapacidad visual, aquí en una clase hay ocho niños con trastorno visual que primero estuvieron en un jardín de niñas y niños con discapacidad visual y ahora estudian en nuestra escuela: está claro que uso la visualización todo el tiempo: todos los materiales son mucho más grandes que los que se usan habitualmente, también preparo muchos ejercicios diseñados para escuchar la información, uso colores y fuentes diferentes, para que vean bien todas las tareas. Lo puse en el monitor con el tamaño de letra muy grande, y se sientan frente a los otros

niños. Y, como siempre, tienen un oído más sofisticado para la música; para mí esto también es una ventaja (A3_PR_15/12/2019).

La maestra señala que, si algún niño o niña tiene dificultades para dominar la materia, se le presta la máxima atención, siempre aceptándolo y apoyándolo.

Selecciono constantemente las tareas a su nivel, si veo que este alumno o alumna presenta dificultades. Le doy ejercicios y le ayudo...Si no entiende algo, le enseño con paciencia y no sólo le apoyo yo, sino que también le apoyamos conjuntamente. Les digo a mi alumnado: "Ahora lo ayudaremos, lo acariciaremos y él tendrá éxito". Trato de hacer que todos entiendan el tema (A3_PR_15/12/2019).

La logopeda del centro de asesoramiento en su entrevista cuenta que siempre se centra en los niños y las niñas, y explica el tema hasta que lo dominen. La especialista también señala que está preparando ejercicios de varios niveles, basándose en las capacidades de sus alumnos y alumnas, y siempre les da tareas que puedan realizar, les apoya y les estimula de todas las formas posibles.

Estoy preparando tarjetas diferenciadas, por ejemplo, cada alumno recibe una tarea dependiendo de sus capacidades, para que lo haga y no se sienta inseguro. Un enfoque individualizado también se manifiesta en el hecho de que les hago tal pregunta para que puedan responder a esta pregunta. Realmente quiero que se sientan seguros, porque a menudo las niñas y niños durante las clases se sienten defectuosos, porque no tienen éxito. Constantemente se sienten así y me gustaría mucho que se sintieran confiados en las clases de terapia del habla (A6_PR_10/01/2020)

La logopeda también cuenta su experiencia sobre cómo logró cambiar el itinerario educativo de uno de sus estudiantes como resultado de una consulta de todas las especialistas escolares y lo transfirió al trabajo de terapia del habla individual.

Se dio esta situación: le estaba enseñando a un niño, pero él no comprendía la información en absoluto, probablemente tenía retraso mental, y comenzamos a plantear la cuestión de cambiar su itinerario con el objetivo de poder transferirlo al trabajo individual. Hubo una consulta y, con el permiso de nuestro equipo directivo, nos tomamos el tiempo para enseñarle personalmente a leer y escribir (A6_PR_10/01/2020).

La jefa de estudios de la escuela de Primaria, al hablar sobre el enfoque personalizado del aprendizaje, explicó cómo la escuela desarrolla programas adaptados basados en el alumnado y expuestos en la comisión médica y pedagógica, acordado con las familias, y aprobado por los consejos pedagógicos.

Sí, hay programas especiales que recibieron el nombre PEA (programa educativo adaptado). Dependiendo del diagnóstico del niño, el profesorado, sobre la base del programa educativo principal, diseña el PEA, que está sujeto a la coordinación obligatoria con las familias y aprobado en los consejos pedagógicos por orden del equipo directivo. Dentro del marco de estos programas, los requisitos para la carga (del número de) niñas y niños, el número de horas, así como el itinerario individual de cada niño con dificultades de aprendizaje están claramente definidos. También cabe señalar que las familias tienen el derecho de rechazar dicho programa (A1_PR_10/11/2019).

En la entrevista se plantearon preguntas sobre cómo ayudar al alumnado con dificultades de aprendizaje, y la jefa de estudios indica el hecho de que esta ayuda se limita solo a aconsejar a las familias, porque en este momento la escuela no tiene suficientes recursos para ayudar a esos niños y niñas.

En las escuelas, la forma de asesoramiento individual de las familias sobre los problemas de aprendizaje está muy extendida, y de hecho, es la única forma existente en la escuela hoy en día. Desafortunadamente, no es posible organizar grupos de asistencia para niños con dificultades de aprendizaje debido a los costos financieros y a que es una gran carga para los maestros y maestras (A1_PR_10/11/2019).

En esta situación, todo lo que el profesorado puede hacer para organizar un enfoque individualizado es seleccionar material adicional para el alumnado de altas capacidades y variar el material según el nivel de las y los estudiantes para enseñar al alumnado con necesidades específicas de aprendizaje.

Básicamente, los programas están diseñados para el "alumnado promedio". En los libros de texto y en los libros de trabajo, las tareas más complejas se marcan, por regla general, con signos especiales y el alumnado las hace a su discreción, ya que son opcionales para su implementación. Durante el trabajo las personas docentes, deben tener en cuenta un enfoque diferenciado, si el alumnado hace frente a la tarea más rápido que los demás, el profesorado le otorga una tarea adicional del mismo nivel o más complicada. Además, el profesorado puede agrupar a niñas y niños de acuerdo

con el nivel de asimilación del material y sus capacidades en subgrupos o en parejas (A1_PR_10/11/2019).

Al hablar de su experiencia con el enfoque personalizado, la familia de Andrés manifiesta que no recibió ninguna ayuda, ni ningún apoyo por parte de la escuela. Según lo indicado por la madre, la maestra de Primaria se refirió a su empleo y la incapacidad de implementar un enfoque personalizado, al no haber logopeda, ni psicólogo en la escuela.

Y en la escuela resultó que su maestra renunció a mediados de año, llegó una nueva, que acababa de salir de la universidad, tenía 20 años de edad, son diferentes a los 20 años, pero ésta no le atendió ni lo analizó. Claramente no estaba suficientemente preparada para este trabajo, le faltaba comprensión y realizar las evaluaciones pertinentes, aunque no se establezca un protocolo, tenía que haber tenido en cuenta que tuvo que copiar 500 veces el dictado corregido, y que eso era una constante en los dictados. Recibió muchas presiones ya que era necesario volver a escribir los textos con el niño 20 veces, y cuanto más escribía, peor era el resultado. Opuso fuertes resistencias contra todo esto, al final del primer grado ya entendí que había que hacer algo. Intentamos encontrar en el centro a los especialistas para que nos atendieran, pero de alguna manera no tuvimos éxito o no tuvimos contacto con ellos, nos dijeron que no había sitio y que no podíamos matricularlo en esa escuela (A4_FR_18/12/2019).

Todas las personas entrevistadas reconocen que se enfrentan con varias dificultades intentando proporcionar un enfoque personalizado. Ellas señalan que una de las barreras importantes es el plan de estudios que no se ajusta a las capacidades reales de las y los estudiantes. Pero las personas profesionales educativas subrayan que, a pesar de estas limitaciones, hacen todo lo posible para ofrecer al alumnado una enseñanza lo más ajustada posible a sus necesidades. En la tabla 45 se muestran actuaciones metodológicas desplegadas en los centros educativos de Rusia.

Tabla 45: Actuaciones metodológicas desplegadas en los centros educativos de Rusia.

Actuaciones metodológicas
Trabajo en grupos
Trabajo por proyectos
Organización del espacio y del tiempo
TICs
Estimulación activa del alumnado
Organización de un enfoque personalizado

5.2.3.2.7.- Tutoría en el contexto de la Federación Rusa

Durante la entrevista con la maestra que trabaja como tutora explica en qué consiste este trabajo y cuáles son sus responsabilidades profesionales. Se observa que, en primer lugar, su labor es realizar el trabajo de intermediación y de observación, pero que no siempre es solo esto, hay ciertos matices.

En la clase de recursos hay niños de diferentes edades con diferentes programas educativos, y la persona docente no puede, como en una clase regular, dar el programa para toda la clase durante 20 minutos, por lo que da una serie de tareas, y el tutor las estudia individualmente con cada niño. No redacta un programa, no selecciona material, ayuda a adaptar este material al niño, porque el profesorado no tiene esa oportunidad (A5_PR_08/01/2020).

El tutor o la tutora en el contexto ruso desempeña un papel de intermediaria, siendo una especie de coordinadora, porque está con el niño todo el tiempo y puede proporcionar información importante a otros especialistas.

Cada tutor se comunica con cada especialista y habla sobre qué plan de estudios tiene cada persona y sabe lo que hacen otros especialistas. Por ejemplo, le digo a una logopeda cómo va este niño en relación con la lectura y la escritura, hacemos un seguimiento a cada niño. Cada mes, hay muchos de los conocimientos, habilidades y destrezas que debe dominar tanto de acuerdo con los documentos reglamentarios, como de acuerdo con nuestras expectativas, porque los documentos reglamentarios

están lejos de la vida, a veces. Prescribimos todo en nuestro plan de estudio, a partir de algunos momentos educativos, por ejemplo, desde la lectura hasta los momentos de orientación social, y cada mes el tutor observa qué progresos ha realizado cada niño, qué progresos ha logrado parcialmente y en qué no ha progresado (A5_PR_08/01/2020).

Al estar con cada estudiante todo el tiempo durante su trabajo diario en la escuela, el o la tutora está obligada a hacer una evaluación cada mes, señalando allí todas las etapas del desarrollo de la criatura, todas las habilidades y destrezas, todos los cambios que le sucedieron durante este mes.

El tutor está presente todo el tiempo, excepto cuando el maestro de la clase le pide al tutor que no asista a su clase. Porque el profesorado se siente más cómodo trabajando cuando no hay otras personas adultas que puedan distraerse con los niños y niñas. Y una vez al mes llenamos las hojas del informe hablando de ese niño con quien trabajamos. Debido a que la evaluación se da incluso de 3 a 4 veces al año, y para estos niños no es muy efectivo, porque hay muchas habilidades pequeñas que son difíciles de rastrear y porque las habilidades pueden romperse en cualquier momento (A5_PR_08/01/2020).

También se señala en la entrevista que hay dos tipos diferentes de tutoría, pero a menudo un tutor combina estos dos tipos en su trabajo: tutoría y tutoría individual.

Un tutor puede tener hasta 6 niñas y niños, pero hay a niños a los que se les prescribe el llamado apoyo tutorial, y hay a niños a los que se les asigna un tutor individual. En la actualidad, si se le asigna un tutor individual a un niño, este tutor debe estar con el niño todo el tiempo, pero al mismo tiempo, el tutor supervisa a otros estudiantes en la clase de recursos (A5_PR_08/01/2020).

Con respecto al proceso pedagógico dentro del marco de la clase de recursos, la tutora aborda sus características y las dificultades que enfrentan sus participantes.

Usamos métodos no verbales y practicamos un vocabulario que ellos entienden. Entienden en parte el habla cotidiana, y tratan de resolver el resto con ellos, aprenden qué es un cuaderno, qué es un estuche ... ellos, desafortunadamente, tienen un programa que requiere dominar muchas cosas inaccesibles, por ejemplo, conceptos abstractos como el tiempo, nosotros intentamos transmitírselo a ellos, simplificando las palabras, o mostrando algo (A5_PR_08/01/2020).

Para convertirse en tutora, se debe tener una educación pedagógica y completar unos cursos especiales relacionados con el trabajo con niños y niñas con discapacidad. Según la tutora entrevistada:

Para convertirse en tutor, debes tener una educación pedagógica y completar cursos relacionados con el trabajo con niñas y niños con discapacidad. Esta es una base, tengo una educación docente-psicológica, es decir, soy docente-psicóloga, además de un nivel básico inicial de cursos sobre el análisis del comportamiento, ya que nuestra clase trabaja en este camino, tratamos de asegurarnos de que todos los tutores aprueben el curso básico sobre los fundamentos del análisis del comportamiento (A5_PR_08/01/2020)

Hablando sobre la tutoría en Rusia, la jefa de estudios de la escuela de Primaria señala que, debido a la insuficiencia de recursos, el número de escuelas que tienen un tutor o tutora en su composición es muy limitado.

Desafortunadamente, hoy la "tutoría" no está suficientemente desarrollada. Muy pocas escuelas pueden permitírselo, y es muy triste porque la escasez de tutores no deja desarrollar la educación inclusiva y quedan muchos alumnos y alumnas fuera del sistema educativo (A1_PR_10/11/2019).

Según la información recogida, el tutor en el contexto ruso es una figura muy importante para el desarrollo de la educación inclusiva, aunque en la entrevista con la jefa de estudios se destaca que muy pocas escuelas tienen posibilidad de contratar a una tutora por la falta de recursos y por lo tanto muchas personas que podrían estudiar en la escuela ordinaria con tutores asignados, no tienen esta oportunidad.

5.2.4. Sistema de evaluación y control

El apartado aborda el sistema de evaluación y control en Rusia y tiene dos subapartados: el primero revela el tema de la evaluación del alumnado; y el segundo, la valoración del profesorado. La evaluación del alumnado incluye diferentes pruebas psico-diagnósticas realizadas para el alumnado con NEE y la evaluación del progreso de los y las estudiantes.

5.2.4.1. Evaluación de cada niño y niña

Como parte de las clases de asistencia logopédica, se llevan a cabo dictados y pruebas que permiten evaluar el progreso del alumnado y hacer ciertos cambios en el proceso de trabajo. Al comienzo de las clases, se lleva a cabo un dictado de diagnóstico y, al final, una evaluación.

Escribimos dictados, además de algunos trabajos que realizan por su cuenta, y veo quién pone más atención, superviso los cambios. También escribimos 3 dictados: al comienzo del año, hacia la mitad del año, y al fin del año. Estos tres dictados son muy reveladores, además de que escribimos trabajos intermedios entre ellos: algunas tareas pequeñas, pequeños dictados, y finalmente los compararé y dejaré que los niños los vean. Y ven que quienes trabajaron y estudiaron cuidadosamente tuvieron un gran resultado. Y los niños cuando lo ven comienzan a esforzarse más, o, por el contrario, ven que no tienen ese progreso, mientras que otros sí lo tienen; y comienzan a esforzarse más, esto es un gran impulso para ellos (A2_PR_29/11/2019).

En la entrevista sobre el trabajo de la clase de recursos, se dice que, dado que los niños y niñas con diferentes programas educativos están en la misma clase, hay quienes reciben calificaciones según su itinerario educativo, y quienes no. Esta diferencia depende del informe psicopedagógico de cada alumno.

Tratamos de recompensar a quienes no reciben calificaciones de una manera diferente: con pegatinas, por ejemplo. Además, nadie nos prohíbe decir que te puse cinco y puse los cinco rojos grandes en el cuaderno. No tiene importancia para el niño que haya un diario electrónico, además, dado que utilizamos parcialmente la terapia conductual, tenemos un sistema de recompensas y las utilizamos muy activamente, por lo tanto, nuestro alumnado no está muy interesado en obtener notas. (A5_PR_08/01/2020).

La maestra de la escuela de Primaria, al tratar sobre las formas de evaluación, identifica tales formas como la calificación y varios tipos de pruebas diagnósticas. En relación a las calificaciones, la maestra hace hincapié en el hecho de que, según los requisitos del sistema educativo, no se deben dar bajas calificaciones en materias creativas, como música o arte. Por lo tanto, ella sólo da buenas calificaciones, alentando así a los niños y las niñas.

Nuestro sistema educativo no permite malas calificaciones en materias creativas, y estoy completamente de acuerdo con esto. El alumnado de Primaria es muy positivo, muy abierto al proceso de aprendizaje, siempre le doy buenas calificaciones y siempre van a mis clases con placer (A3_PR_15/12/2019).

Con respecto al sistema de las pruebas diagnósticas, la maestra explica que, de esta manera, el sistema educativo evalúa el nivel de conocimiento de sus estudiantes. Las pruebas se llevan a cabo varias veces al año, y estos datos se envían al Ministerio de Educación.

Hacemos pruebas diagnósticas y pruebas de seguimiento durante todo el curso, enviamos estos informes al Departamento de Educación, para que juzguen la calidad de nuestro trabajo (A3_PR_15/12/2019).

La logopeda del centro, al hablar sobre su trabajo en la escuela, señala que cada año escribe una planificación temática. Cada tema se estudia durante 6-8 lecciones, y luego se realiza un trabajo de prueba para evaluar el progreso de las y los estudiantes.

Tenemos una planificación temática, que implica pruebas al final de un determinado tema, es decir, trabajamos, por ejemplo, el análisis y síntesis silábica, por lo que realizamos entre 6 y 8 lecciones y luego la prueba. Son unos 20 minutos, y veo cómo estudiaron el tema para decidir si es posible seguir adelante o todavía tenemos que trabajar más en este tema... (A6_PR_10/01/2020).

Además, la logopeda indica que durante cada clase, se realiza una evaluación del desarrollo de cada estudiante a través de la observación y la realización de pequeños trabajos.

Cada clase veo cómo mis alumnos y alumnas trabajan, qué hacen, qué dificultades surgen y ajusto mi trabajo en función de la información recibida (A6_PR_10/01/2019).

La jefa de estudios de la escuela de Primaria subraya que las y los estudiantes son evaluados durante todo el año escolar. Para la evaluación, se utiliza material de diagnóstico aprobado por la dirección de la escuela.

Las habilidades y el conocimiento de las niñas y los niños se evalúan durante todo el año escolar, en las escuelas las evaluaciones de logros se llevan a cabo trimestralmente, durante el primer semestre académico, las finales. Como regla general, el grupo directivo de la escuela evalúa los resultados usando material de diagnóstico recomendado y aprobado a nivel escolar (A1_PR_10/11/2019).

Según la información aportada por la jefa de estudios, la evaluación del alumnado se hace de diferentes formas, depende de los objetivos y de los tipos de clase. La logopeda de la escuela planifica y realiza al inicio del proceso educativo un dictado de diagnóstico,

después en enero realiza un dictado de seguimiento y una evaluación final. En las clases de recursos, donde todo el alumnado tiene necesidades educativas específicas de aprendizaje, la evaluación se lleva a cabo dependiendo de las capacidades de sus estudiantes, algunas alumnas y alumnos obtienen calificaciones y otros no. La logopeda del centro de asesoramiento explica que hace evaluaciones después de cada tema que dura 6-8 clases y además casi cada clase les da pequeñas tareas para comprobar su nivel de comprensión. La maestra entrevistada explica que por enseñar música no tiene derecho a calificar mal a sus alumnos y alumnas. El estándar educativo no le permite hacerlo.

5.2.4.2.- Valoración del profesorado

Dependiendo de los roles profesionales, los métodos de evaluación difieren. En la entrevista con la logopeda escolar explica cómo se evalúa su trabajo.

Todos los años hago un informe al final del año y el plan para el próximo año, le explico al director y al profesorado cuáles han sido los resultados de la evaluación. Hago un plan exclusivo para las niñas y los niños: el plan incluye no solo el trabajo realizado con las niñas y niños, sino que le atribuyo un plan de consultas, por ejemplo, horas de días de puertas abiertas y reuniones de familias de algunos eventos, trabajo de formación con profesorado, es decir, todo está escrito allí. La administración revisa mi diario, los documentos para las niñas y niños, se los entrego cada vacación y ellos lo revisan, sí, existe un plan de verificación. Si vienen instituciones de inspección de la ciudad, entonces no me revisan, generalmente revisan la escuela (A2_PR_29/11/2019).

Durante una conversación con la tutora, ésta habla sobre el hecho de que este es un campo de actividad completamente nuevo para la pedagogía rusa, y que aún no se ha desarrollado completamente.

Dado que el trabajo del tutor es acompañar al niño y registrar sus éxitos, su actividad es casi imposible de rastrear, sería posible evaluar cómo trabajó el tutor con el estudiante, cómo va su interacción, pero no es real en el entorno escolar actual, incluso si vemos que no tienen contacto, no se puede hacer nada. Somos considerados trabajadores escolares, pero la actividad del tutor es bastante difícil de regular debido a las características de los niños. Cada tutor presenta un horario de trabajo, un ciclograma de horas de trabajo y un plan anual (A5_PR_08/01/2020).

La maestra de Primaria señala que se evalúan no sólo a los y las estudiantes, sino también al profesorado y esta evaluación se lleva a cabo dentro de la escuela. La jefa de estudios de la escuela de Primaria asiste a “clases abiertas” y se evalúa su calidad. También en la entrevista se destaca que el profesorado está obligado a hacer muchos informes de su trabajo, y cada maestro y maestra se ven obligados a pasar la mayor parte de su tiempo escribiéndolos.

Al hablar sobre cómo se evalúa su trabajo como maestra, la logopeda en el centro señala que logopedas y psicólogos que trabajan en las escuelas del centro a menudo se encuentran en una posición dual. El equipo directivo y el propio profesorado les hace comprender que son personas "ajenas", y esta situación provoca un sentimiento de rechazo entre el equipo de especialistas.

El equipo directivo me dijo muy claro que yo tenía mis propios jefes, así que tendría que resolver todos los problemas y dudas con el equipo directivo del centro de asesoramiento. La escuela me da una oficina, me permite trabajar con los niños y las niñas, pero para la escuela no soy parte del equipo escolar. Incluso no me invitaron a algunos eventos escolares. Esto no es fácil psicológicamente, porque en mi lugar de trabajo todavía soy una invitada. Me sentía como si estuviera de visita, y mi compañera, una psicóloga del centro de asesoramiento, sentía exactamente lo mismo (A6_PR_10/01/2020).

En cuanto al centro psicológico y pedagógico, el equipo directivo del centro de asesoramiento también requiere una gran cantidad de planes y de informes de sus empleados, según la información recogida de la logopeda, especialista de dicho centro.

Mi equipo directivo está en el centro de asesoramiento, me exigieron que escribiera una gran cantidad de informes: planes generales, planes temáticos de calendario, diarios de asistencia de profesorado, diarios de reuniones de familias y profesorado, diarios de consulta, diarios para niñas y niños visitantes. Es decir, teníamos mucha documentación, para cada niña y niño necesariamente se rellena un documento muy detallado, con resultados de pruebas diagnósticas, con copias de todas las evaluaciones, y con consentimiento informado por parte de la familia... (A6_PR_10/01/2020).

Además, en la entrevista con la jefa de estudios de la escuela Primaria, se plantean cuestiones de seguimiento y evaluación del personal docente de la escuela. La jefa señala que el control se lleva a cabo en varios niveles: a nivel escolar (la administración escolar

ejerce este control), a nivel del Departamento de Educación (realizado cada tres años como máximo) y mediante una evaluación independiente de la calidad de la educación. Además, en caso de descontento de las familias, la administración de la escuela organiza el control fuera de las fechas oficiales de evaluación y control interno.

El control sobre la organización del proceso educativo se confía a la administración de la escuela, el jefe es directamente responsable de la calidad. Todos los demás controles de calidad son realizados por los Departamentos de Educación al menos 3 años después de la fecha de la última inspección. Además, la calidad de la educación es monitoreada por el EICE (Evaluación Independiente de la Calidad de la Educación). Se han creado secciones especiales (EICE) en los sitios web de las instituciones educativas. Además, la escuela también organiza el control operativo de la administración en función de los resultados de las apelaciones de las familias (A1_PR_10/11/2019).

Los métodos de valoración del profesorado y de otros profesionales educativos son diferentes y dependen de los roles profesionales. En la entrevista con la jefa de estudios de Primaria, menciona que la valoración del profesorado se lleva a cabo en diferentes niveles: a nivel escolar, a nivel de Ministerio de Educación y a nivel de la sociedad a través de una evaluación independiente. La logopeda escolar indica que su valoración consiste en la entrega de un informe final y un plan para el próximo año.

La valoración del tutor presenta un plan anual y un ciclorama de horas de trabajo. La persona tutora subraya que esta profesión es muy novedosa para la pedagogía rusa y que todavía no está regulada suficientemente. Hablando de la valoración, la terapeuta del habla hace hincapié en la situación en la que están los y las especialistas que trabajan en el centro de asesoramiento, pero se trasladan a los colegios para trabajar con los niños y las niñas. Muy a menudo se sienten personas “ajenas” por el trato del equipo directivo. Además, el profesorado y las personas especialistas señalan que deben redactar gran cantidad de informes que impide poner más atención en el alumnado.

5.2.5. Comunicación entre personas e instituciones

5.2.5.1.- Comunicación y coordinación con docentes y otros y otras especialistas

Durante la conversación con la logopeda escolar, se destacó la importancia de la cooperación con el profesorado, porque están con niñas y niños todos los días y, a pesar de la falta de conocimientos especiales, conocen bien las capacidades de cada escolar, sus habilidades y dificultades en el proceso de aprendizaje. Además, se manifiesta que este contacto es constante y está dirigido a encontrar las mejores formas de ayudar al niño o a la niña.

En nuestra escuela, esto está muy bien implementado, trabajo con todo el profesorado, me comunico con ellos, y trabajan conmigo. Si, por ejemplo, varios niños y niñas se niegan a asistir a mis clases de terapia del habla, o el horario no les conviene, por ejemplo, puedo llevar a otros niños en su lugar. Veo que estos 2 niños escribieron sobre el mismo dictado, tienen aproximadamente el mismo nivel de dificultades, pero no los conozco, porque no trabajé con ellos, y acudo al profesorado, y pregunto quién es mejor teniendo en cuenta su opinión. Siempre controlo, pregunto al profesorado de ese alumnado que ha estudiado conmigo, cómo les está yendo, qué calificaciones sacan, a veces reviso algo, a veces, les invito a una consulta. Además, siempre les cuento sobre los éxitos y los problemas de los niños y las niñas con quienes trabajo actualmente; estamos en contacto constante con el profesorado (A2_PR_29/11/2019).

También en la entrevista con la logopeda del centro educativo, se presta atención a la interacción de los y las profesionales de logopedia y psicología, ya que la efectividad del proceso pedagógico también depende de su trabajo coordinado.

El año pasado, nos asignaron un psicólogo para el centro; el año pasado fue difícil para nosotros, porque la psicóloga era solo una joven especialista de la universidad y a menudo no entendía qué era lo que había que hacer, pero tratamos de estar en contacto, porque mi trabajo y el suyo es importante para los niños y niñas. Y después de que comienzan a ir al psicólogo, los resultados mejoran de inmediato, los niños cambian y es muy bueno (A2_PR_29/11/2019).

Según la información recogida a través de la entrevista con la logopeda escolar, además de comunicarse con el profesorado de la escuela Primaria y el psicólogo, logopedas, y otras personas especialistas, están en contacto con el equipo directivo, especialmente en el marco de las consultas conjuntas. Se realizan consultas en relación con algunas situaciones difíciles, cuando es necesario elaborar un plan definitivo de acciones adicionales. Por lo general, esto sucede cuando alguno de sus estudiantes avanza en el programa, a menudo se invita a las familias a tales consultas.

Y siempre nos comunicamos con el equipo directivo; si tenemos casos difíciles, decidimos juntos, siempre intentamos estar en contacto con las familias. Si hay algunos casos graves, y no pueden hacer frente al programa, y todos pueden verlo, especialistas también. Es difícil tanto para el profesorado como para el personal de dirección que alguien tenga problemas, las familias, por supuesto, no lo admiten, a veces tienen que ser informados durante un año o dos; les informamos muy gentilmente. Nadie quiere enfrentar esta situación. Recomiendo consultar a especialistas cuando veo estos problemas (A2_PR_29/11/2019).

A pesar del hecho de que el contacto entre varios especialistas está muy desarrollado, en la entrevista con la logopeda se señala que no existe un esquema de interacción claramente definido, en muchos aspectos esta interacción es entusiasta e informal.

No hay un patrón claro de interacción, en el protocolo lo hay, pero en la realidad, no. Si necesitas realizar una consulta para algún estudiante, entonces sí, la consulta se llevará a cabo, pero puede que no la haya todos los meses. Existen las reuniones habituales sobre metodología* que son como en las vacaciones, como es habitual, hay consejos de profesorado, pero básicamente la comunicación es informal. Sí, si otra persona, tal vez no iría, esta decisión se basa en la comprensión personal, y el entusiasmo personal (A2_PR_29/11/2019).

En una entrevista dedicada al proceso pedagógico en el marco de las clases de recursos, también se observa el trabajo coordinado de todas las personas especialistas que trabajan con niñas y niños con necesidades educativas específicas de aprendizaje.

Nuestra cooperación con especialistas está muy bien establecida, todas trabajamos con niñas y niños con necesidades educativas específicas de aprendizaje. En primer lugar, por supuesto, se trata de consultas, pero además de que todas las personas expertas se conocen bien, diseñan itinerarios educativos para cada niña y niño entre todos juntos. Inmediatamente, cuando comparten entre sí a los niños con los que se encuentran, acuerdan de inmediato cómo se organizarán los diagnósticos y hay un debate constante sobre lo que está sucediendo, porque todos están en el mismo edificio, todos interactúan entre sí (A5_PR_08/01/2020).

En la entrevista con la maestra de Primaria se destaca que hay un contacto cercano entre diferentes especialistas: profesorado, logopedas, psicólogos, pedagogos sociales y esta interacción se lleva a cabo en varias formas, como reuniones semanales, reuniones metodológicas y consejos pedagógicos, en los que se conversan sobre varios temas relacionados con el proceso pedagógico.

En primer lugar, celebramos reuniones regularmente: una vez a la semana, reuniones operativas de 30 minutos a 40 minutos como máximo, tenemos consejos de profesorado en los que hablamos regularmente, unas reuniones metodológicas. Resulta que nos reunimos regularmente, en otoño, invierno y primavera, por supuesto. Y el evento final es obligatorio a finales de mayo, el consejo pedagógico final y en septiembre el consejo docente necesariamente entrante, es decir, tenemos eventos regulares (A3_PR_15/12/2019).

Además, la maestra de la escuela primaria señala que esta interacción se lleva a cabo no solo dentro de la escuela, sino también en coordinación con las instituciones preescolares y con otras escuelas en el distrito y la ciudad.

La gente viene de otras escuelas, de instituciones preescolares, yo también voy a otras escuelas para participar en diferentes eventos, organizamos eventos con los maestros constantemente, es decir, hay comunicación continua con las diferentes instituciones educativas: preescolares y escolares a nivel de distrito y ciudad (A3_PR_15/12/2019).

En la entrevista con la logopeda, que está empleada en un centro psicológico y social, explica la interacción entre especialistas y menciona una forma de interacción que es una consulta con diferentes especialistas relacionada con la elaboración de itinerarios educativos especializados. Se convocan consultas para ponerse de acuerdo entre diferentes especialistas para decidir cómo ayudar a un niño o una niña que está experimentando dificultades severas de aprendizaje, y en ello participa el o la maestra del alumno o alumna, logopeda, profesionales de psicología, y educación social y, con mayor frecuencia, la familia.

Nos reunimos para compartir nuestra experiencia y nuestras dudas... Siempre el objetivo de reunirnos es un alumno o una alumna que presenta dificultades de aprendizaje y tenemos que elaborar algunas medidas en común. Habitualmente participan todas las personas especialistas que trabajan con este estudiante, que son un psicólogo, una maestra, una logopeda y, a veces, un trabajador social se conecta, y todos nos comunicamos sobre las posibles soluciones, cada persona expresa su opinión y, como resultado, se toma una decisión general. A menudo invitamos a la familia de este alumno “problemático” para que participe también (A6_PR_10/01/2020).

La logopeda llama la atención sobre la interacción estrecha entre profesorado y especialistas, como parte del proceso pedagógico. En lo referente a la comunicación con el

profesorado, señala que tenía un horario de consultas una vez a la semana, pero muy a menudo el profesorado llega en otros momentos para conversar sobre algunos temas pedagógicos.

Tenía horas de consultas siempre de las 12 a las 13, estaba esperando a todo el profesorado, pero nadie fue durante estas horas, pero se acercaron regularmente durante mis clases o durante algunas pausas entre clases, nunca he rechazado a nadie. En cualquier momento estaba dispuesta a responder a todas las preguntas con alegría, por lo que la interacción era muy buena, especialmente con algunas maestras. Observaba cómo el profesorado atendía a los niños y las niñas, ellas vieron cómo trataba de ayudarlos yo y, por lo tanto, manteníamos el respeto profesional y las relaciones personales cercanas (A6_PR_10/01/2020).

También en la entrevista con la logopeda del centro de asesoramiento menciona que participó en consejos pedagógicos y reuniones metodológicas en dicho centro y en la escuela donde cubrió algunos temas relacionados con la terapia del habla, como parte del intercambio de experiencias.

Participaba en reuniones metodológicas en el centro, también asistí a las reuniones escolares y cubrí un tema específico, por ejemplo, disgrafía acústica. Le expliqué al profesorado cómo, por ejemplo, distinguir los errores ortográficos de los disgráficos, esto fue muy interesante, el profesorado también estaba interesado, porque es muy aplicable en su trabajo diario en el aula (A6_PR_10/01/2020).

En la entrevista con la jefa de estudios de la escuela Primaria se destaca que en los últimos años, la interacción entre varios especialistas se ha desarrollado a un ritmo rápido y se está llevando a cabo de diversas formas. Menciona su gran diversidad, por ejemplo, describe formas tales como reuniones metodológicas, consejos pedagógicos a diferentes niveles, conferencias temáticas, seminarios presenciales y virtuales para el intercambio de experiencias. También subraya que la participación activa se estimula a través de un sistema de bonificaciones, incluso financieras.

La comunicación entre diferentes agentes educativos se organiza a un nivel bastante bueno, se crearon grupos de trabajo para abordar las necesidades educativas específicas y la implementación de la Ley de Educación. Además, se crean consejos de coordinación, se organizan festivales de intercambios pedagógicos y se están celebrando constantemente conferencias temáticas. Se llevan a cabo diferentes seminarios temáticos. En opinión de la jefa de estudios de la escuela Primaria, el

profesorado recibe un buen apoyo teórico y práctico. Esta comunicación está supervisada por el Departamento de Educación que es una parte del Ministerio de Educación (A1_PR_10/11/2019).

En la entrevista con la logopeda se indica la importancia de la comunicación y coordinación con docentes y otras personas especialistas. Señala que esta comunicación es constante y que se lleva a cabo casi diariamente. Ella está en contacto con una maestra, la psicóloga y todo el equipo directivo aunque indica que, muy a menudo, este contacto no está bien definido. En la entrevista con la tutora también se menciona que en la clase de recursos se lleva a cabo la coordinación constante y con la participación de todos los agentes educativos.

La jefa de estudios afirma que esta interacción es muy estrecha y se lleva a cabo en diferentes formas, entre ellas se destacan las reuniones metodológicas, los consejos pedagógicos, las conferencias y los seminarios temáticos. Además de confirmarlo, la maestra de Primaria señala que la interacción se realiza no sólo dentro de la escuela, sino también entre las diferentes instituciones educativas.

La logopeda del centro de asesoramiento habla sobre una forma de comunicación entre docentes y otras personas especialistas que consiste en reuniones de los agentes educativos dentro de la escuela para elaborar un plan de seguimiento de un alumnado “problemático”, tomando diferentes medidas para ayudarle.

5.2.5.2. Coordinación e interacción con las familias

La entrevista con la logopeda describe las formas de trabajo con las familias en el marco de la terapia del habla, se observa que se establece un contacto constante y cercano con las familias. En cualquier caso, se hace todo lo posible para conseguirlo.

Solía tener consultas 2 veces por semana, las familias se inscribieron el día que les era conveniente, y vinieron. Participaron en un día de puertas abiertas, una vez seguro, a veces dos veces al año. Yo mismo organizo una jornada de puertas abiertas al final del año, de acuerdo con los resultados de las evaluaciones, y al comienzo del año para las familias del alumnado de primer grado. Cuando se completa el diagnóstico, para que lleguen a conocer sus resultados. Además, si tengo niños difíciles en mi grupo, que necesitan un examen adicional de especialistas, llamo a esas familias y las reúno en un día determinado para hablar con ellas y darles recomendaciones. Desafortunadamente,

prácticamente no tengo comentarios debido a la ley sobre la no divulgación de datos personales. Desde este año, las consultas han sido eliminadas, ahora participo en los días de puertas abiertas (A2_PR_29/11/2019).

Un especialista que trabaja con niños y niñas dentro de la clase de recursos señala que el profesorado encuentra dificultades considerables cuando se comunican con las familias, debido al hecho de que las familias de niñas y niños con necesidades especiales son muy vulnerables y a veces necesitan ayuda psicológica. Para evitar posibles dificultades, para cada niño o niña se completan hojas que describen todo lo que le sucedió durante el día y, por otro lado, las familias tienen la oportunidad de escribir sus observaciones.

Las familias, a menudo, son propensas a la falta de confianza, porque, como dicen nuestros psicólogos, a las familias, criar a un niño así es una situación traumática. Las familias están dañadas, están constantemente bajo estrés, por lo que se debe tener mucho cuidado. Tenemos las llamadas hojas de comunicación. Por un lado, escribimos sobre el niño o la niña durante el día escolar, por otro lado, el familiar opcionalmente escribe sobre lo que está sucediendo en el hogar y firma que está familiarizado con lo que escribimos. Escribimos cuáles fueron las lecciones, cuál fue el programa para estas lecciones, para que luego no se diga que el niño no hizo nada en la escuela. En estas hojas escribimos algo bueno, tratamos de nunca evaluar, escribimos solo lo que hizo y, a veces, el profesorado escribe algo adicional, si quiere comunicar algo a las familias (A5_PR_08/01/2020).

También la tutora que trabaja en una clase de recursos describe las formas de trabajo con las familias: reuniones de padres y madres, reuniones del servicio psicológico y consultas.

Tenemos reuniones de familias al comienzo y al final del año, y también tenemos reuniones del servicio psicológico al comienzo y al final del año. Además, se puede llamar a las familias a la consulta si es necesario, de lo contrario, como muchas clases, tenemos un grupo en la comunidad, tenemos un número de teléfono en el aula y tenemos una conexión con tutores y tutoras (A5_PR_08/01/2020).

La profesora de música que trabaja con las clases de Primaria habla sobre su interacción con las familias, observa las diferencias en este contacto, según las formas de trabajo. La primera forma de trabajo con el alumnado fueron las clases de música. Al hablar de interacción con las familias, en este caso, la maestra expresa que esta interacción prácticamente fue nula. Si las familias tuvieran alguna pregunta, la resolverían con una tutora de aula que enseñara materias básicas y coordinara el proceso. Pero había otra forma de trabajo: muchos niños y niñas cantaban en un coro dirigido por la misma profesora de

música y en este caso, se observaba una situación completamente diferente: las familias estaban interesadas en el contacto constante y ayudaban a la maestra a dirigir el coro tanto como podían.

No podemos funcionar sin las familias, son geniales, nos apoyan en todo. Necesitamos disfraces para el coro, y dado que estamos en una escuela regular, no tenemos recursos para el coro y nuestras familias nos ayudan a transportar a los niños y a las niñas, nos apoyan con disfraces, las chicas y los chicos están vestidos como necesitamos, y todas estas cosas realizadas sin las familias sería imposible (A3_PR_15/12/2019).

La logopeda del centro de asesoramiento dice en su entrevista que al interactuar con las familias se enfrentó con muchas dificultades. En primer lugar, la escuela en la que realizaba su trabajo estaba en una zona desfavorecida, y las familias no estaban interesadas en el trabajo del profesorado y especialistas. Como las personas especialistas no tienen derecho a trabajar sin el consentimiento informado de las familias, la logopeda está obligada a buscarlas, llamarlas, pedirles que vengan.... La especialista tenía la sensación de que solo ella deseaba ayudar a las criaturas y que a las familias no les importaba.

En general, se necesita obtener mucha documentación por parte de las familias para que las logopedas puedan realizar su trabajo. Por ejemplo, me cambié a dos escuelas, y una estaba al lado de viviendas sociales, y había muchos de mis clientes, pero pocas familias responsables, y tuve unos momentos muy difíciles. Tuve que “correr detrás de las familias” para obtener sus firmas, como si fuera muy necesario para mí que vinieran sus hijos e hijas (A6_PR_10/01/2020).

Además, dicha logopeda del centro de asesoramiento señala que las familias prácticamente no estaban interesadas en el éxito de sus hijos e hijas, no asistían a las reuniones de familias y la especialista tenía que llamar cada vez para comunicar cualquier información.

Las familias muy pocas veces estaban interesadas, por lo general yo necesitaba informar de lo que hicimos. Les invitaba una vez al mes a las reuniones de familias, también tenía una hora semanal para consultas, pero muy pocas personas vinieron. Y tuve que realizar llamadas y tener contacto personal por teléfono porque, de otro modo, no lograba que vinieran las familias (A6_PR_10/01/2020).

Sin embargo, la logopeda no lo relaciona con la desconfianza hacia la escuela y sus especialistas, cree que pasa por el bajo nivel social y educativo de las familias de esa escuela, en particular.

No es que no confíen, sino que el aprendizaje estaba fuera de sus valores. Tenía experiencia trabajando en una buena escuela, pero fue hace mucho tiempo, era más joven, y todas las familias confiaron en mí, y tuve un buen contacto, pero mi última experiencia fue así, entonces, el nivel del colegio también es muy importante (A6_PR_10/01/2020).

La jefa de estudios de la escuela Primaria indica las dificultades en esta interacción del profesorado con las familias. De acuerdo, con la norma federal, las familias deben participar activamente en el proceso pedagógico, pero no sucede en realidad, todo el papel de las familias se limita al aspecto financiero y, según la jefa de estudios de la escuela Primaria, esto está mal.

La interacción se lleva a cabo en todos los períodos de la estancia de un niño o una niña en la escuela. Las familias deben participar activamente en la vida de la escuela y en la organización del proceso educativo (según la norma estatal de educación). La práctica muestra la situación opuesta. Hay dificultades. Baja actividad de las familias en la organización del proceso educativo. Como regla general, en las reuniones de las familias con el profesorado la mayoría de las cuestiones están relacionadas con las inversiones financieras de las familias, lo cual es incorrecto (A1_PR_10/11/2019).

En la entrevista con la madre de la niña con NEE, también se menciona el tema de la coordinación e interacción entre docentes y las familias. La madre de Katya se comunicó con la maestra, que venía dos veces a la semana, y esta comunicación fue constante, porque la madre participó activamente en el proceso de aprendizaje, preparando, por ejemplo, todos los materiales para la lección.

Organicé todos los materiales visuales, generalmente cuando terminaban las lecciones, la maestra me decía lo que harían en la próxima lección, y preparaba todo, porque ella no podía ver el libro de texto, pero podía ver letras y números grandes. Lo imprimía todo yo misma, y en la siguiente lección lo usaban (A7_FR_12/01/2020).

Además, la madre contactó con la jefa de estudios, tratando temas relacionados con la educación del hogar. Por ejemplo, la madre señala que cuando se fueron a la rehabilitación, la directora estuvo de acuerdo en que la maestra diera clases por Skype.

Cuando fue necesario resolver algunos problemas administrativos, llamamos a la directora, ella les dio a todos su teléfono móvil, podían llamar y consultar algo, y resolverlo. Por ejemplo, cuando salimos para rehabilitación, acordamos que llevaríamos a cabo libremente estas lecciones por Skype (A7_FR_12/01/2020)

Según la información recogida, la interacción con las familias se realiza constantemente y se lleva a cabo en diferentes formas, por ejemplo, a través de reuniones y diferentes consultas. La tutora entrevistada también confirma que todas las personas especialistas tienen una estrecha relación con las familias aunque señala que existen bastantes obstáculos en este aspecto y, a veces, dialogar con las familias del alumnado con discapacidad es muy difícil.

La jefa de estudios presta atención a los obstáculos que impiden que la comunicación entre docentes y familias sea activa y útil y afirma que en este punto hay mucho que mejorar. Todas las agentes educativas lo confirman.

5.2.5.3. Organización del proceso de formación docente

En las entrevistas con la logopeda escolar y la logopeda del centro de asesoramiento, se observa que el profesorado debe recibir educación continua cada 3 años, pero las escuelas a menudo no tienen fondos, por lo tanto, estos cursos deben ser pagados por el propio personal de la escuela.

Antes cada 5 años, y ahora cada 3 años, es necesario recibir formación continua con un certificado por 72 horas, esto es obligatorio, pero la escuela no paga por ello. Estudio mucho, pero sólo porque estoy interesada, exclusivamente por el entusiasmo (A2_PR_29/11/2019).

También se observa que los seminarios se llevan a cabo como parte del intercambio de experiencias, pero no son sistemáticos.

El año pasado tuvimos muchos talleres sobre el intercambio de experiencias, este año no se ha llevado a cabo casi nada. El año pasado, se llevaron a cabo eventos de intercambio de experiencias, tanto grandes como pequeños, los docentes de la Educación Especial vinieron en el verano, y nos dieron una clase de recursos, e intercambiamos experiencias con ellos, pero este año prácticamente no hay nada. El año pasado las autoridades organizaron todo, y este año solo nosotros, por iniciativa propia (A5_PR_08/01/2020).

La maestra de la escuela de Primaria en su entrevista cuenta que la escuela en la que trabaja es una plataforma experimental y, por lo tanto, el proceso de aprendizaje de todos los agentes educativos es continuo. Además, esta escuela es la única en la ciudad donde se

practican las clases integradas, por lo que realizan una gran cantidad de seminarios para presentar al profesorado de otras escuelas esta metodología.

Sí, en nuestra escuela se llevan a cabo varios seminarios constantemente, el desarrollo es interminable y, además de los seminarios regionales, también participamos en los seminarios de la ciudad, junto con mi compañera y le enseñamos al profesorado nuestras clases de integración (A3_PR_15/12/2019).

La maestra de la escuela de Primaria también menciona que pasar por los cursos de educación es obligatorio para todos los agentes educativos, y todo el profesorado y las personas especialistas deben completar cursos cada 3 años. Pero, en opinión de la maestra de Primaria, a menudo estos cursos son demasiado teóricos, y se centran poco en los problemas prácticos.

Bueno, en primer lugar, los cursos de actualización, que deberíamos acabar regularmente cada 3 años, el año pasado los tuve, pero honestamente, me gustaría más práctica, algunas formas de trabajo directo con los niños y las niñas. La universidad nos dio material teórico, y pensaron que era suficiente, pero no lo creo, porque no llegamos a obtener conocimientos sobre niños y niñas con necesidades educativas específicas (A3_PR_15/12/2019).

La logopeda entrevistada, que trabaja en el centro de asesoramiento, también menciona los cursos de educación continua, que es uno de los requisitos para trabajar en una escuela. También es imprescindible participar activamente en numerosos seminarios y escribir artículos, y muy a menudo esto es financiado por los propios educadores y educadoras por la falta de recursos en las escuelas y colegios.

Antes cada 5 años, ahora cada tres años tenemos que actualizar nuestros conocimientos pasando por diferentes cursos para obtener la certificación. Dado que trabajamos en una organización presupuestaria, debemos confirmar nuestra categoría, y para ello necesitamos participar en seminarios y escribir artículos, llevar a cabo cursos de formación continua, pero en mi práctica lo hago anualmente por mí misma, porque tengo necesidad de aprender cosas nuevas. Realmente quiero seguir el ritmo de los tiempos, lo que me interesa es hacer mi trabajo bien, y en estas áreas sigo mejorando mi educación y pago por todo por mi cuenta (A6_PR_10/01/2020).

Según la legislación educativa rusa, todos los agentes educativos tienen que hacer cursos de no menos de 72 horas cada 3 años, pero la mayoría de las escuelas no tienen recursos económicos suficientes y el profesorado tiene que pagarlos por su cuenta. En la entrevista

con la tutora indica que se llevan a cabo unos talleres sobre el intercambio de experiencias, pero de forma más esporádica que regular.

La maestra de Primaria indica que la organización del proceso educativo para el profesorado se lleva a cabo muy activamente y es un proceso continuo, pero menciona que no es un caso relevante, dado que la escuela donde ella está trabajando es una plataforma educativa experimental.

Las escuelas que funcionan como plataformas de innovación reciben más recursos educativos, y financieros y por lo tanto tienen más oportunidades para organizar el proceso de aprendizaje. Aunque la situación en tales escuelas es mucho mejor que en otros tipos de colegios, la maestra expresa su insatisfacción porque, en su opinión, estos cursos están lejos de la práctica diaria en el aula.

5.2.6.- Fortalezas y debilidades. Puntos de mejora

Durante la entrevista, la logopeda escolar señaló que, en su opinión, las principales dificultades que impiden el proceso de aprendizaje son la falta de organización del proceso y la falta de una base técnica.

La desorganización del proceso, cuando los niños y las niñas comienzan a llegar tarde: yo mismo traigo al alumnado de primer grado, y niñas y niños mayores vienen, a veces de casa, de otros círculos y entran y comienzan a preguntar, qué hacemos y lo que dije para algunos alumnos, tenía que repetirlo para otros. Esto es muy molesto. La parte técnica es muy difícil: la falta de ordenadores, hace que solo pueda imprimir en la escuela con dificultades, porque tengo que llegar a un acuerdo, ir a la administración, y hacer las copias cuando el administrador tenga tiempo. Lo haré, pero, por otro lado, no quiero quejarme, en otras escuelas los especialistas muy a menudo no tienen nada (A2_PR_29/11/2019).

En la siguiente entrevista con la tutora de clase de recursos, se plantearon cuestiones relacionadas con las actividades de los y las tutoras, y una de las tutoras dio una evaluación personal de las fortalezas y debilidades de este trabajo.

En cuanto a las fortalezas, es decir, las niñas y los niños sobre los que se acostumbra a hablar están "seguros", cuyo desarrollo intelectual específicamente corresponde a su edad, y para estos, por supuesto, es una gran ventaja porque sin recursos se quedarían sin apoyo, y ahora tienen un psicólogo, un logopeda, un docente de Educación

Especial, un tutor para el primer período de adaptación, y todos están siendo atendidos (A5_PR_08/01/2020).

Según la tutora, hay una categoría de niñas y niños que no se benefician de estudiar en una escuela ordinaria, porque no existen las condiciones adecuadas para dichas niñas y niños.

En cuanto a las debilidades: hay niñas y niños que no necesitan estar en una escuela regular, necesitan algo más, necesitan que se les enseñe a servirse mínimamente, necesitan una lavadora en la escuela, se organiza una cocina en la escuela donde se les enseña a hacerse los bocadillos. Debe asegurarse de que sean impartidos por especialistas que estén más capacitados en el análisis del comportamiento. Es necesario que haya lecciones cortas, para que haya mucho trabajo, y estos niños se encuentren en escuelas regulares, donde ni siquiera pueden proporcionar físicamente tales condiciones (A5_PR_08/01/2020).

La maestra de escuela de Primaria, hablando de las dificultades, señala el exceso de trabajo del profesorado y critica los estándares educativos actuales, exigiendo que el profesorado no formule el tema de la lección, sino que espere hasta que las y los estudiantes lo formulen. La maestra cree que una buena idea diseñada para estimular la actividad de cada estudiante se ha convertido en lo opuesto.

Una gran cantidad de monitoreo, muchas actividades que les distraen de las actividades de aprendizaje diarias. Anteriormente, según los programas, tenía que formular el tema yo misma, ahora no tengo derecho a hacerlo. Solo puedo hacer preguntas, y los niños y las niñas tienen que formular el tema de la clase. Tardo mucho tiempo por esperarlo. Podría contarles muchas cosas interesantes, pero por estas normas tengo que controlar cada palabra que digo yo. Esto se debe al hecho de que muchas de nuestras ideas adquieren una forma completamente errónea cuando está puesta en práctica. Creo que esta estimulación con preguntas está precisamente relacionada con la estimulación de las actividades educativas, pero cuando se presenta de esta manera, comienza a convertirse en su opuesto, resulta que el profesorado no puede decir nada que no esté programado. Es una especie de absurdo, creo que debe haber algo intermedio: debe usar material propio y estimular a las y los estudiantes. Creo que nos falta flexibilidad en estas cosas (A3_PR_15/12/2019).

La maestra entrevistada también señala que, a pesar de la adopción de la Ley de Educación, las escuelas ordinarias no quieren aceptar a los y las estudiantes con necesidades educativas especiales y la mayoría del alumnado con dichas necesidades estudian en escuelas especiales o privadas, donde se les proporciona las mejores

condiciones de aprendizaje: la cantidad del alumnado es limitada, cuentan con diferentes especialistas, tienen más recursos y pueden ofrecer aprendizaje personalizado.

Hay pocos alumnos y alumnas con discapacidad en nuestra escuela. Sé que en una escuela privada que se ubica muy cerca de la nuestra las hay, las familias tratan de ingresarles a escuelas privadas. En las escuelas privadas en cada aula asisten, como máximo, 20 personas y la escuela les ofrece un enfoque personalizado (A3_PR_15/12/2019).

La jefa de estudios de la escuela de Primaria, hablando de las dificultades de la escuela moderna, indica una disminución en el nivel de educación y un alto nivel de corrupción.

Hoy, el nivel de la educación en Rusia está cayendo significativamente. Desde las tribunas altas suena sobre la asignación de grandes fondos presupuestarios para el desarrollo de la educación en el país. Pero solo las "migajas" llegan al destino final por los altos niveles de corrupción incluso en este entorno (A1_PR_10/11/2019).

En opinión de la jefa de estudios, debido a la falta de financiación adecuada, la escuela no cuenta con los recursos necesarios, el profesorado está extremadamente abrumado por la obligación de escribir gran cantidad de diferentes informes.

En la práctica, las actividades del profesorado y la administración del equipo directivo se ven complicadas en gran medida por una gran cantidad de informes, cuestionarios, etc. No hay tiempo para organizar clases adicionales para trabajar con estudiantes, ya que se introducen servicios educativos adicionales pagados por las familias, no hay suficientes aulas, el horario es apretado y, además, en algunas escuelas los niños y las niñas estudian en dos turnos, así que no se puede hablar de trabajo individualizado (A1_PR_10/11/2019).

La jefa de estudios también señala que la inclusión permanece solo en "el papel", en la realidad no se lleva a cabo, porque la escuela no tiene suficientes recursos para educar a las niñas y los niños con necesidades específicas de aprendizaje.

El trabajo con niñas y niños con necesidades específicas de aprendizaje no se realiza de ninguna manera, excepto las instituciones educativas especializadas. Cada escuela tiene su propio sitio web y se puede ver en cada sitio web un apartado con gran cantidad de actividades "realizadas" de todos los servicios, pero en realidad lo que está relacionado con el proceso de inclusión se queda sólo en papel... (A1_PR_10/11/2019).

Las madres entrevistadas coinciden en la opinión de que el sistema educativo ruso no sabe cómo trabajar con el alumnado con NEE, por dos motivos principales: la falta de recursos y la mala actitud hacia este tipo de alumnado.

La escuela moderna, antes no podía y todavía no puede trabajar con esos niños. Es que, si empiezas a hablar de inclusión, lo que lees sobre cómo fue hace 50 años es casi lo mismo que lo que puedes leer hoy en día, quizá un poco más suave ahora. Si tienes dificultades con la lectura y la escritura, eres estúpido. Es decir, en la escuela Primaria, la lectura y la escritura son tan significativas y tan decisivas que todo lo demás no importa en absoluto. Me gustaría decir que todo este sistema de organizar las clases no es adecuado para cualquiera que se ajuste mal (A4_FR_18/12/2019).

Fui invitada ¿a qué?, dijeron que mi hija no dominaba el programa de educación regular, nos sugirieron que cambiáramos el programa y que nos fuéramos a otro programa especial, porque es más fácil hacer el seguimiento, no hay trabajos escritos, y mi hija no leía ni escribía, bueno, estuve de acuerdo (A7_FR_12/01/2020).

Además, la madre de Andrés se sentía rechazada no sólo por parte del profesorado, sino también por parte de otras familias e indica que fue una actitud extremadamente hostil hacia ella y hacia su hijo. La familia se comunicó y resolvió ciertos problemas en el chat de la escuela y constantemente les acusaron en las conversaciones de ser "niños y niñas problemáticas" que impedían que otros y otras estudiantes aprendieran.

La maestra se distrajo con mi hijo durante las lecciones, y los padres de la clase lo discutieron todos los días en el chat de la escuela, y me sentía muy mal por esas palabras. Porque si mi hijo necesita ayuda para leer una vez más, para explicarle algo, entonces esto impedía que sus hijos brillantes aprendieran perfectamente (A4_FR_18/12/2019).

Las madres en sus entrevistas proponen algunos puntos de mejora. La madre de Andrés ve la necesidad de desarrollar un marco legislativo y mejorar la calidad de la formación de las maestras y los maestros de escuela, la necesidad de cambiar la conciencia pública y avanzar hacia una sociedad más humana, donde las personas no se dividan entre lo correcto y lo incorrecto.

En primer lugar, es necesaria la educación del profesorado de Primaria y quizás de Secundaria, para que tengan una idea de lo que son y no confundan la disgrafía, la dislexia con el retraso mental, y algunos enfoques sobre cómo hacerlo instrumentalmente para lograr los objetivos, para que no sean otra carga para el

maestro, sino para explicar cómo se puede hacer sin agregarle una carga al maestro. Serían necesarios algunos protocolos como en medicina, cuando una persona en una situación difícil no necesita inventar algo; saber que actuamos así en esta situación, y que en tal situación hay algún tipo de recurso administrativo. También se trata de colgar etiquetas en la frente, realmente no sé si esto es posible en esta sociedad, pero realmente carecía de esta comprensión de que cualquier niño es digno de tener relaciones humanas, incluso si no estudia bien, no se comporta así, y, en segundo lugar, tener mecanismos, para saber cómo ayudarlo en esto, y probablemente éste es un problema muy grande de la escuela: este es algún tipo de logro, aquí están ciertamente las puntuaciones más altas (A4_FR_18/12/2019).

La madre de Katya presta atención al enfoque personalizado y la sobrecarga de los docentes y cree que es necesario mejorar este aspecto.

Todo el tiempo tuve la sensación de que la maestra seguía adelante, aunque la niña no aprendiera el tema anterior. Siempre me pareció que sería mejor si ella diera algunas cosas simples, porque la niña las habría aprendido bien y habría estado más orientada, en vez de ir más lejos, más y más, mientras memorizaba las matemáticas. La maestra la obligó a aprender la tabla de multiplicar, y para ella no era necesario en absoluto. Por lo tanto, podemos decir que fue un enfoque personalizado, pero dentro de un cierto marco. Lo era, pero no se puede decir que era completo, y aún había limitaciones (A 7_FR_12 / 01/2020).

Según la opinión de la logopeda, las barreras principales son la falta de organización del proceso educativo y de una base técnica. Hablando de una clase de recursos, la tutora expresa su opinión que para los niños y las niñas con retraso madurativo, que son muchos en las escuelas de Rusia, las clases de recursos son muy útiles y les ofrecen muchas más posibilidades que las clases ordinarias. Pero, además, cree que alumnos y alumnas con discapacidad severa necesitan otras condiciones y tienen que estar en las escuelas especiales, dado que no pueden cuidarse por su cuenta y tienen que recibir el apoyo específico.

La jefa de estudios considera que actualmente hay muchos obstáculos que impiden desarrollar la educación inclusiva: el profesorado está sobrecargado por planes e informes y no puede ofrecer al alumnado el aprendizaje personalizado que necesita; faltan recursos económicos; hay un alto nivel de corrupción; por lo tanto, no se crean las condiciones para promover y desarrollar la educación inclusiva. La jefa de Primaria señala que la legislación existente está muy lejos de la situación real en las escuelas. La maestra de Primaria expresa

lo mismo, además cree que las normas actuales le impiden enseñar bien y percibe los cambios en el estándar educativo como algo negativo. Las familias creen que es necesario cambiar los valores sociales, cambiar la formación del profesorado y desarrollar el enfoque personalizado.

Entonces, en las entrevistas con diferentes agentes educativas y las familias rusas se plantean temas muy importantes: estrategias metodológicas desplegadas en los centros educativos de Rusia; comunicación y colaboración entre diferentes agentes educativos; y entre la escuela y las familias; el proceso de evaluación; la organización de la formación docente; y las fortalezas y debilidades en el sistema educativo de Rusia, entre otros. Además, se analizan las leyes educativas rusas con el objetivo de explicar el concepto de inclusión y necesidades educativas especiales existentes en Rusia.

Entre estrategias de inclusión las personas entrevistadas señalan organización del proceso educativo en Rusia; las actuaciones metodológicas, desplegadas en los centros educativos de Rusia y el apoyo de diferentes especialistas. Entre las actuaciones metodológicas se destacan trabajo en grupos; trabajo por proyectos; organización del espacio y del tiempo; Tecnologías de la Información y Comunicación; estimulación activa del alumnado y organización de un enfoque personalizado.

Según la información recogida, el sistema de evaluación y control en Rusia incluye evaluación de cada niño y niña y valoración del profesorado.

Además, los agentes educativos y las familias mencionan la colaboración entre las personas e instituciones y ponen especial énfasis en su desarrollo. Entre tipos de colaboración las personas entrevistadas señalan comunicación y coordinación con docentes y otros especialistas; coordinación e interacción con las familias y organización del proceso de formación docente.

En los siguientes apartados se hace el análisis comparativo entre los dos sistemas educativos para sacar los puntos en común y las diferencias con el objetivo de investigar el desarrollo del proceso de inclusión.

5.3.- Análisis comparado entre el caso del sistema educativo vasco y el sistema educativa de la federación rusa: dos realidades.

En este apartado se van a comparar dos realidades educativas, se van a analizar los puntos de coincidencia y discrepancia de la educación inclusiva en el sistema educativo del País Vasco y en el sistema educativo de la Federación de Rusia. En unos casos, la comparación se realizará gracias a los testimonios vertidos por las personas participantes y, en otros casos, como resultado de la información recogida de diferentes documentos, legislación, documentos oficiales y literatura pedagógica existente relacionada con la inclusión.

5.3.1. Análisis comparado sobre concepciones y políticas en educación inclusiva

Para comenzar, a continuación se presenta una tabla en la que se comparan las concepciones y los términos que aparecen en el marco legislativo del sistema educativo del País Vasco y de Rusia, y el modo en que se definen en cada uno de ellos.

Tabla 46: Análisis comparado sobre concepciones y políticas en educación inclusiva

Términos a comparar	Sistema Educativo Vasco	Sistema Educativo de la Federación Rusa	Conclusión
Sobre cómo se entienden los conceptos de inclusión e integración.	Cualquier alumno o alumna puede presentar dificultades en el proceso de aprendizaje y las escuelas tienen que transformarse para atender a la diversidad existente en el aula.	El alumnado que estudia en la Educación Especial no aprende a vivir en la sociedad y no desarrolla sus hábitos sociales, por lo tanto es necesario darle la oportunidad de estudiar en las escuelas ordinarias con sus compañeros y compañeras y atender sus necesidades dentro del centro educativo ordinario.	Los conceptos son distintos. En Rusia todavía se desarrolla el proceso de integración y los modelos de educación existentes están directamente influenciados por el modelo médico. En el caso del País Vasco, el concepto se plantea desde un modelo social o pedagógico, donde el foco de transformación y cambio se centra en el centro educativo.
Inclusión-integración	La integración fue el primer paso para el desarrollo de la educación inclusiva. Euskadi fue pionera en este proceso en el momento en que desaparecieron todos los centros especializados y el alumnado con NEE fue	Todavía hay mucha confusión entre los procesos de integración e inclusión. En general, la integración se entiende como el proceso de enseñanza para el alumnado con NEE en clases de apoyo en las	En el caso del País Vasco, se ha ido desarrollando el proceso inclusivo desde hace casi cuarenta años, tiene muchos más avances y los conceptos de inclusión e integración se definen de una forma más clara. En Rusia este proceso es incipiente y

	trasladado a los centros educativos ordinarios. Desde ese momento comenzó el proceso del desarrollo de la educación inclusiva.	escuelas ordinarias, y la inclusión es un proceso de aprendizaje mutuo de los y las estudiantes con NEE en aulas ordinarias.	todavía se enfrenta con muchas dificultades y desafíos.
Qué se entiende por escuela inclusiva	La escuela inclusiva está muy relacionada con el modelo social que subraya que la necesidad de responder a la diversidad del alumnado se realiza a través de la identificación de las barreras a la presencia, aprendizaje, participación y logro y la transformación de la escuela para reducir, y, en la medida de lo posible, acabar con dichas barreras	El alumnado con NEE estudia en las aulas ordinarias conjuntamente con sus compañeros y compañeras y reciben apoyo de otros y otras especialistas fuera del horario lectivo.	En el País Vasco se están dando pasos para avanzar hacia el modelo social, fomentado por la agenda internacional, y ha conseguido bastantes avances en este proceso, aunque también hay aspectos que es necesario mejorar. Rusia todavía no se ha alejado por completo del modelo médico y actualmente lo que se está desarrollando es el proceso de integración.
Políticas educativas: normativa reguladora y legislación	<p>Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (en el Estado Español).</p> <p>Real Decreto 1105/ 2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (en el Estado Español).</p> <p>El Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica en el País Vasco.</p> <p>Plan Marco para el Desarrollo de una Escuela Inclusiva (2019) para el desarrollo de una escuela inclusiva. Es la continuación del Primer Plan Marco.</p> <p>Decreto 15/2001, de 6 de febrero creación de los Centros de Apoyo a la</p>	<p>Ley de Educación (Gobierno de la Federación Rusa, 2012) abarca todo el sistema educativo ruso.</p> <p>Ley Federal "Sobre la protección social de las personas con discapacidad en la Federación Rusa 181-FL" (1995), modificada en 2017 – regula los derechos de las personas con discapacidad.</p> <p>Ley "Sobre las Garantías Básicas de los Derechos del Niño en la Federación Rusa 124-FL" (1998), modificada en 2013, regula los derechos de los y las menores en Rusia.</p> <p>Carta Declarativa del Ministerio de Educación de la Federación Rusa 27/901-6 (Gobierno de la Federación Rusa, 2000) "Sobre la consulta psicológica, médica y pedagógica de una institución educativa" – regula consultas que se</p>	<p>En ambos países la dimensión de las políticas educativas está muy desarrollada y detallada, abarca varios temas y desafíos de la inclusión educativa, analizan la situación actual y proponen diferentes puntos de mejora. Establecen una estructura clara en la que trabajar, indicando qué colectivos, o alumnado va a recibir el apoyo, al considerarlo con NEE, quiénes van a hacer la labor de apoyo, y de evaluación inicial y final, y el modo de realizarlo. También se indica claramente el papel de las familias en estos procesos.</p>

	Formación e Innovación (Berritzegunes).	realizan para el diagnóstico psicopedagógico y definen el tipo de programa para el alumnado con NEE. Decreto Presidencial "Sobre la Estrategia Nacional para la Acción 2012-2017" (Gobierno de la Federación Rusa, 2012) – garantiza el derecho a la educación inclusiva y abarca temas de accesibilidad física y cognitiva.	
Definición de NEE y clasificación	<p>Las personas con NEE (actualmente parte de este colectivo se considera NEAE, de necesidades específicas de apoyo educativo) necesitan apoyo específico por presentar las siguientes condiciones:</p> <p>Necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad o de trastornos graves de conducta;</p> <p>Altas capacidades intelectuales;</p> <p>Incorporación tardía al sistema educativo;</p> <p>Condiciones personales o de historia escolar;</p> <p>Situaciones de desigualdad social;</p> <p>Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad.</p>	<p>El concepto de NEE es similar, pero se clasifica a los colectivos no por condiciones presentadas, sino por tipo de déficits.</p> <p>Sordos;</p> <p>Problemas de audición;</p> <p>Ciegos;</p> <p>Deficientes visuales;</p> <p>Con trastornos del sistema musculoesquelético;</p> <p>Con discapacidad grave del habla;</p> <p>Retraso madurativo;</p> <p>Trastornos del espectro autista.</p>	<p>El sistema del País Vasco transita entre concepciones ligadas con el modelo médico y otros aspectos más cercanos al modelo social como es el caso del alumnado de “Incorporación tardía al sistema educativo”; “Condiciones personales o de historia escolar”; o en “Situaciones de desigualdad social”. En estos casos, se tiene en cuenta el contexto, lo que está más ligado al modelo social. Sin embargo, aquel alumnado denominado con NEAE, está todavía muy anclado en una clasificación desde el modelo médico, éste es el caso de: alumnado con “Necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad o de trastornos graves de conducta”; alumnado con “Altas capacidades intelectuales”; o el alumnado con “Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad.</p> <p>La clasificación de NEE en Rusia todavía está ligada con los déficits, lo que corresponde con el modelo médico.</p> <p>En el País Vasco el foco mayoritariamente se coloca en la</p>

			persona y es lo que marca la diferencia a la hora de nombrar los tipos de condiciones que requieren atención más especializada. En Rusia todavía se coloca el foco en el déficit, aunque la intención sea centrarse en la persona, a nivel general.
Tipos de profesionales que se contemplan por ley	La persona tutora de aula, como responsable principal; el profesor o la profesora de la asignatura, profesorado de pedagogía terapéutica (PT); el profesorado de apoyo (especialista de apoyo educativo, EAE); logopedas; terapeuta ocupacional, fisioterapeutas, el profesorado de audición y lenguaje, los y las intérpretes de lengua de signos, los y las mediadoras en sordo-ceguera.	Con el alumnado con NEE trabajan los y las tutoras de aula, logopedas, psicólogas, profesionales de Educación Social, docentes de Educación Especial, profesorado especialista, tutores y tutoras en el contexto ruso y asistentes educativos.	En ambos países hay una gran variedad de especialistas que trabajan ofreciendo apoyo personalizado para el alumnado con NEE. En el caso de la Comunidad Autónoma del País Vasco, se le asigna la máxima responsabilidad del alumnado con NEE al tutor o tutora de aula. En el caso de Rusia, el tutor o tutora (en el contexto ruso) sería quien asume la mayor responsabilidad con este alumnado, pero no le corresponde la responsabilidad del resto del grupo.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 46 se comparan los dos sistemas educativos en cuanto a la concepción de la educación inclusiva: el concepto de integración-inclusión; el concepto de escuela inclusiva; políticas educativas en vigor; definición de NEE y su clasificación; y tipos de profesionales que se contemplan en la Ley.

El desarrollo de la educación inclusiva en España surgió en los años 1980, empezando por la Ley de Integración (1982), cuando el alumnado de los centros especializados fue trasladado, en su gran mayoría, a las escuelas ordinarias. El País Vasco fue pionero en este proceso y después se extendió a otras Comunidades Autónomas de España. En Rusia sólo se ha comenzado con este proceso, pero actualmente conviven dos tipos de enseñanza- integradora y especial y las autoridades rusas no ven adecuado la desaparición de todas las escuelas especiales.

El concepto de inclusión educativa en la Comunidad Autónoma del País Vasco se centra mayoritariamente en el modelo social en el que la escuela tiene que

transformarse para responder a las necesidades de cada alumno y alumna. Aunque todavía es necesario avanzar más en la transformación del sistema centrada en este modelo. En Rusia, a pesar de las declaraciones, el proceso educativo todavía se basa en el modelo médico, en el que es la persona, el niño o niña, quien tiene que ser modificado o rehabilitado.

Las políticas educativas estatales y autonómicas que regulan el ámbito educativo en el País Vasco vienen marcadas por dos mandatos de distinto rango. Por un lado, los Reales Decretos que regulan el sistema educativo de España, en este caso son, el Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria; y el Real Decreto 1105/ 2014, del 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Con respecto al marco legal que viene marcado desde la Comunidad Autónoma del País Vasco, la legislación en vigor es el Decreto 236/2015, del 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica en el País Vasco; el Plan Marco para el Desarrollo de una Escuela Inclusiva (2019), segundo plan puesto en vigor para el desarrollo de una escuela inclusiva y el Decreto 15/2001, de 6 de febrero, sobre la creación de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación (Berritzegunes).

En Rusia, las leyes más importantes que regulan el proceso educativo son la Ley de Educación (Gobierno de la Federación Rusa, 2012); la Ley Federal "Sobre la protección social de las personas con discapacidad en la Federación Rusa 181-FL" (1995), modificada en 2017; la Ley "Sobre las Garantías Básicas de los Derechos del Niño en la Federación Rusa 124-FL" (1998); la Carta Declarativa del Ministerio de Educación de la Federación Rusa 27/901-6 (Gobierno de la Federación Rusa, 2000) "Sobre la consulta psicológica, médica y pedagógica de una institución educativa" y el Decreto Presidencial "Sobre la Estrategia Nacional para la Acción 2012-2017" (Gobierno de la Federación Rusa, 2012).

Con respecto a la definición de NEE y su clasificación en el País Vasco, como se ha mencionado anteriormente, está transitando desde una clasificación centrada en el modelo médico, a otra más inclusiva centrada en el modelo social, y considera que las personas con NEE necesitan más apoyo por presentar las siguientes condiciones, cabe puntualizar que una parte de este colectivo es considerado como NEAE, es decir, alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo:, estas se clasifican en

- Necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad o de trastornos graves de conducta;
- Altas capacidades intelectuales;
- Incorporación tardía al sistema educativo;
- Condiciones personales o de historia escolar;
- Situaciones de desigualdad social;
- Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad.

En Rusia, el concepto de NEE está centrado en el tipo de déficits que tienen algunos colectivos y en la creación de condiciones especiales para el alumnado con NEE, pero dentro de diferentes tipos de enseñanza, incluidas las escuelas ordinarias. La clasificación de NEE en Rusia contempla:

- Personas con sordera;
- Con problemas de audición;
- Personas ciegas;
- Con deficiencias visuales;
- Con trastornos del sistema musculoesquelético;
- Con discapacidad grave del habla;
- Con retraso madurativo;
- Con trastornos del espectro autista.

Entre los y las profesionales, recogidos por Ley en los dos sistemas educativos, está el profesorado especialista, profesorado de pedagogía terapéutica (PT); la persona tutora de aula; el profesorado de apoyo (EAE), entre otros. En el País Vasco existe más variedad de especialistas que en Rusia, es posible que sea por la falta de recursos económicos suficientes en Rusia. En el País Vasco, la persona que se asigna como máxima responsable del alumnado con NEE es el o la tutora del aula. En el caso de Rusia, el tutor o tutora, que en este contexto es una figura específica con responsabilidades muy claras, es la que asume la mayor responsabilidad con el alumnado con NEE, pero no con el resto del alumnado del aula.

5.3.2. Análisis comparado en cuanto a la puesta en práctica de las políticas educativas en los centros escolares: respuestas educativas

A continuación, pasamos a hacer una comparativa en relación a la puesta en práctica de las políticas educativas en los centros escolares para responder a la diversidad del aula.

Tabla 47: Análisis comparado en cuanto a la puesta en práctica de las políticas educativas en los centros escolares: respuestas educativas

Término a comparar	Sistema Educativo Vasco	Sistema Educativo de la Federación Rusa	Conclusión
Etapas educativas ordinarias, y adaptaciones contempladas	<p>Educación Infantil.</p> <p>Educación Primaria.</p> <p>Educación Secundaria Obligatoria.</p> <p>Bachillerato.</p> <p>Adaptaciones curriculares individuales globales, ACI global (retraso de 2 cursos y más). Desfase curricular.</p> <p>Adaptación curricular de área (adaptación de objetivos y criterios de evaluación en un máximo de tres áreas de conocimiento). Desfase curricular en algunas áreas.</p> <p>Adaptación curricular de acceso al curriculum (cambios de metodologías y materiales).</p> <p>Plan Individualizado de Refuerzo educativo (PIRE)- adaptaciones concretas, dentro del curriculum del mismo curso académico.</p> <p>Proyecto curricular específico (para las aulas estables). Se utiliza para los y las adolescentes gravemente afectados.</p>	<p>Educación Infantil.</p> <p>Educación General Primaria.</p> <p>Educación General Básica.</p> <p>Educación Secundaria General.</p> <p>Las adaptaciones se realizan según el tipo de programa asignado por la Comisión Psicopedagógica (cuatro tipos de programa que difieren dependiendo de los tipos de déficits y las necesidades que tiene el alumno o la alumna).</p> <p>También existen planes individuales para adaptaciones concretas para el alumnado.</p>	<p>Las etapas educativas son similares, aunque tienen diferentes nombres, pero coinciden en el contenido.</p> <p>Las adaptaciones son diferentes; en el País Vasco son más flexibles, dado que hay diferentes tipos, según las necesidades del alumnado. En Rusia hay menos flexibilidad y más rigidez en las adaptaciones, porque dependen del programa asignado después del diagnóstico y si no se toma la decisión de realizar un cambio del programa no se puede cambiar la adaptación curricular, excepto en el caso de la adaptación curricular de acceso al curriculum que es más flexible.</p>
Tipos de centros y modelos de	Centros públicos, concertados y privados. La mayoría de los	Centros públicos y privados. Dentro de los	Debido al desarrollo de la escuela inclusiva la gran

enseñanza	centros educativos son ordinarios, aunque en su momento desaparecieron los centros específicos, en la actualidad existen algunos, aunque son muy pocos y para alumnado muy afectado. No obstante, todo centro debe responder a un único curriculum común.	centros educativos públicos hay escuelas ordinarias y especiales (para el alumnado con NEE gravemente afectado).	mayoría de los centros de Euskadi son ordinarios y, dentro de esta concepción, el alumnado con NEE se atiende en la propia escuela. En Rusia coexisten dos modelos y las autoridades educativas no están a favor de que desaparezcan los centros especiales.
Tipos de profesionales que hay en una clase/centro atribuciones	<p>La persona tutora de aula- el profesor o la profesora asignada para guiar al alumnado durante en proceso de aprendizaje. Suelen mantenerse con el mismo grupo durante 2 años consecutivos.</p> <p>El profesor o la profesora de la asignatura –enseña la asignatura correspondiente.</p> <p>- Profesional orientador (en Primaria) y consultores (en Secundaria) coordinan los apoyos dentro del centro educativo y es el nexo de comunicación entre el profesorado y las familias del alumnado con NEE.</p> <p>Profesorado de pedagogía terapéutica (PT)- son docentes que trabajan con el alumnado con NEE atendiendo según las necesidades que tiene cada estudiante</p> <p>El profesorado de apoyo (EAE) trabaja con el alumnado con NEE en tareas relacionadas con la autonomía y la accesibilidad.</p> <p>Otros y otras profesionales que pueden estar dentro del centro o ser itinerantes (responder a varios centros); logopedia, fisioterapia; intérprete de lengua de signos, etc.</p>	<p>Los y las tutoras de aula. Imparte las materias básicas, con la excepción de educación física, música y un idioma extranjero. También es responsable de las actividades extraescolares, realizadas dentro de la escuela.</p> <p>Profesorado especialista – cada docente enseña su asignatura.</p> <p>Tutoras en el contexto ruso es una figura educativa parecida al profesorado de PT, aunque con mayor responsabilidad en lo referente al seguimiento del alumnado con NEE, asemejándose en parte a la labor de la persona orientadora o consultora en el caso del País Vasco.</p> <p>Asistente es una figura que corresponde al profesorado de apoyo.</p> <p>Además, cada escuela habitualmente cuenta con un grupo de apoyo que incluye una logopeda, psicóloga y profesionales de Educación Social.</p> <p>Las escuelas especiales tienen docentes de Educación Especial que tiene varias funciones, entre ellas, trabajo de</p>	<p>En ambos países hay gran variedad profesionales que trabajan con el alumnado con NEE y tienen funciones similares. Uno de los aspectos a destacar es que mientras que en la Comunidad Autónoma del País Vasco es el tutor o tutora de aula quien, por Ley, debe asumir la responsabilidad de todo el alumnado, incluido quien tiene NEE, en el contexto de Rusia, esa responsabilidad es asumida por la figura de tutor o tutora, que es responsable únicamente del alumnado con NEE, pero no del resto del grupo clase.</p>

		tutora de aula y el trabajo individual de apoyo.	
Tipos de aula	<p>Aulas ordinarias</p> <p>Aulas estables (para los y las estudiantes con trastornos graves).</p> <p>Aulas de apoyo (para el alumnado con dificultades muy concretas).</p> <p>Aulas de Aprendizaje de Tareas (SAT).</p>	<p>Aulas ordinarias.</p> <p>Aulas especiales en las escuelas ordinarias.</p> <p>Aulas en las escuelas de Educación Especial.</p>	<p>Como en Rusia todavía existe la Educación Especial y se sigue desarrollando un proceso de integración, hay diferencia entre aulas. En el País Vasco la gran mayoría de los centros educativos son ordinarios, y lo que existen son distintos tipos de aulas dentro de las escuelas ordinarias.</p>
Medidas habituales	<p>Apoyo curricular (diferentes tipos de adaptaciones dependiendo de las necesidades del alumnado).</p> <p>Favorecimiento de la comunicación y la movilidad del alumnado (ayuda de diferentes profesionales, accesibilidad física y cognitiva; utilización de TICS).</p>	<p>Apoyo curricular (adaptaciones curriculares).</p> <p>Ayuda de diferentes especialistas.</p> <p>Accesibilidad física y cognitiva.</p> <p>Utilización de TICS,</p>	<p>Las medidas habituales en los dos sistemas educativos son parecidas, pero las metodologías aplicables en el País Vasco son más diversas, flexibles y desarrolladas.</p>
Sistema de evaluación y control	<p>Evaluación psicopedagógica.</p> <p>Evaluaciones del progreso realizado por el alumnado durante el curso escolar.</p> <p>Evaluaciones externas del Gobierno Vasco u otros agentes externos.</p>	<p>Evaluación psicopedagógica.</p> <p>Evaluación de cada niño y niña (evaluaciones del progreso).</p> <p>Valoración del profesorado realizado por el equipo directivo de la propia escuela.</p> <p>Valoración de la escuela realizada por el Gobierno de Rusia.</p>	<p>El sistema de evaluación es similar en los dos países e incluye evaluaciones psicopedagógicas, evaluaciones del progreso del alumnado y evaluaciones internas y externas.</p>

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 47 se aborda la puesta en práctica de las políticas educativas en los centros escolares. Los términos utilizados para la comparación entre los dos sistemas educativos son: etapas educativas ordinarias y las adaptaciones contempladas; tipos de centros y

modelos de enseñanza; tipos de profesionales y sus atribuciones; tipos de aula; medidas habituales; y el sistema de evaluación y control.

Las etapas educativas ordinarias en los dos países son muy parecidas: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (Educación General Básica en Rusia) y Bachillerato (Educación Secundaria General en Rusia). En caso de necesidad, en el País Vasco se llevan a cabo varios tipos de adaptaciones curriculares, entre ellas, se destaca la adaptación curricular individualizada global (ACI) cuando hay un retraso de 2 años o más; y la adaptación curricular de área y adaptación curricular de acceso. Además, se desarrollan planes individualizados de refuerzo educativo (PIRE) cuando hay dificultades muy concretas. En el aula estable se lleva a cabo el proyecto curricular específico para el alumnado gravemente afectado. En Rusia las adaptaciones se llevan a cabo, según el informe de la Comisión Psicopedagógica. Hay cuatro tipos de programas y para cada tipo de programa se realizan sus adaptaciones curriculares. Además, se elabora el plan individualizado para las personas que lo necesiten.

En el País Vasco existen centros educativos públicos, concertados y privados; en Rusia sólo existen centros públicos y privados. Como desaparecieron la mayoría de los centros especializados, el alumnado mayoritariamente estudia en las escuelas ordinarias en diferentes tipos de aulas: aulas ordinarias, estables, aulas de apoyo, y aulas de aprendizaje de tareas (SAT), según sus necesidades. En Rusia, coexisten dos modelos de enseñanza: enseñanza en las aulas ordinarias y aulas de Educación Especial.

Entre los y las profesionales que trabajan con el alumnado con NEE, las personas entrevistadas en el País Vasco señalan el profesorado especialista, profesorado de pedagogía terapéutica (PT), la tutora de aula, el profesorado de apoyo (EAE), y la persona orientadora en Primaria y consultora en Secundaria. Entre los y las especialistas en Rusia, se destaca el profesorado especialista, los y las tutoras de aula, la figura de tutor o tutora en el contexto ruso (parecida a la PT, pero con funciones que se asemejarían a las de orientadora o consultora en el País Vasco), asistente, grupo de apoyo que incluye una logopeda, psicóloga y profesionales de Educación Social. En las escuelas especiales trabajan docentes de Educación Especial.

Entre las medidas habituales aplicadas para los y las estudiantes con NEE en el País Vasco, se menciona el apoyo curricular y favorecimiento de la comunicación y la movilidad del alumnado que incluye la ayuda de diferentes especialistas, accesibilidad

física y cognitiva y la utilización de TICs. En Rusia, entre las medidas habituales se señala el apoyo curricular, la ayuda de diferentes especialistas, la accesibilidad universal y la utilización de TICs.

El sistema de evaluación y control fue uno de los temas importantes recogidos en las entrevistas. Las evaluaciones en los dos sistemas educativos son parecidas e incluyen evaluaciones psicopedagógicas, evaluaciones del progreso realizado durante el curso escolar y evaluaciones externas para controlar la calidad del proceso educativo en los centros.

5.3.3. Análisis comparado en cuanto a las metodologías

Seguidamente se presenta el análisis comparado en lo relativo a las metodologías de aula desarrolladas en ambos sistemas educativos.

Tabla 48: Análisis comparado en cuanto a las metodologías.

Término a comparar	Sistema Educativo Vasco	Sistema Educativo de la Federación Rusa	Conclusión
Metodologías utilizadas	<p>Diversificación metodológica: aprendizaje cooperativo; aprendizaje colaborativo; la metodología basada en proyectos; los grupos interactivos; la ayuda entre iguales; la tutoría entre iguales; el apadrinamiento lector.</p> <p>La flexibilización del currículum en base a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, DUA; la enseñanza multinivel o la enseñanza escalonada.</p> <p>La docencia compartida; profesionales dentro del aula regular.</p> <p>Personalización de aprendizaje: adaptaciones curriculares y diversidad de apoyo para el alumnado que lo necesite.</p>	<p>Actuaciones metodológicas que incluyen trabajo grupal; trabajo por proyectos; estimulación activa del alumnado; organización de un enfoque personalizado y tutoría en el contexto ruso.</p>	<p>Las medidas curriculares en el País Vasco están mucho más desarrolladas que en Rusia, pero hay varias medidas que coinciden en ambos países: trabajo grupal; trabajo por proyectos; y el aprendizaje personalizado.</p> <p>Cabe destacar todos los abordajes que ponen al alumno o alumna en el centro, como es el aprendizaje personalizado, y el aprendizaje entre iguales.</p> <p>En el País Vasco se está empezando a hacer más hincapié en la colaboración entre educadores y profesionales, dando importancia al apoyo que el o la persona profesional da a el o la docente de aula, en vez de centrarse en el apoyo individual al niño o niña. Esto es a lo que se refiere con aproximaciones como la “docencia compartida”.</p>

Accesibilidad física y cognitiva	Mejorar las condiciones físicas y tecnológicas es una meta prioritaria para el desarrollo de la accesibilidad física y cognitiva en el País Vasco.	La accesibilidad física se desarrolla a través del Decreto Presidencial (2012), pero queda mucho que mejorar. La accesibilidad cognitiva todavía no se desarrolla en Rusia.	El tema de la accesibilidad física y cognitiva se desarrolla activamente en el País Vasco. En Rusia el desarrollo de la educación inclusiva es incipiente, por lo tanto, se centra más en la accesibilidad física de los espacios de los centros educativos.
Utilización de TICs	Las TICs se incluyen en el trabajo diario en el aula a partir de las aulas de 5 años y se utilizan según las necesidades del alumnado.	En los últimos años se han introducido activamente formas y métodos de TICs en la escuela. Este proceso comienza durante la educación Preescolar y continúa en las escuelas de Primaria y Secundaria.	En los dos sistemas educativos se ha aumentado significativamente la utilización de las TICs, pero todavía no cuenta con una base técnica suficiente en Rusia, y especialistas en el País Vasco también creen que este tema necesita mejora.
Utilización de espacios y tiempos	En el sistema educativo del País Vasco, se utiliza esta herramienta para flexibilizar el proceso de aprendizaje, según las necesidades del alumnado, sobre todo flexibilizar los ritmos.	La situación es muy variada dependiendo de los recursos que tiene la escuela y del contingente del alumnado. Muy a menudo los y las especialistas no cuentan con recursos suficientes, pero hacen todo lo que pueden para organizar los espacios y los tiempos de la forma más eficaz posible.	La utilización de los espacios y los tiempos de una forma más adecuada para responder mejor a las necesidades del alumnado es un objetivo en ambos sistemas educativos, pero sus avances difieren, sobre todo por motivos de recursos, en el caso de Rusia.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 48, al hablar de las prácticas educativas, las personas entrevistadas en los dos países destacan las metodologías utilizadas, la accesibilidad física y cognitiva, el uso de TICs, y la utilización de espacios y tiempos.

Entre las metodologías utilizadas en el sistema educativo del País Vasco, se mencionan las que están relacionadas con la diversificación metodológica y personalización de aprendizaje. Para diversificar se usan gran variedad de metodologías, en particular aquellas que fomentan la cooperación y la colaboración, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo; aprendizaje colaborativo; la metodología basada en proyectos; el apoyo entre iguales; la tutoría entre iguales; y el apadrinamiento lector. Para personalizar el aprendizaje se llevan a cabo adaptaciones curriculares y el apoyo educativo. También se

están dando pasos para flexibilizar el curriculum en base a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, DUA; y la planificación del curriculum a través de la enseñanza multinivel o enseñanza escalonada. En Rusia se utilizan varias actuaciones metodológicas que incluyen el trabajo grupal; trabajo por proyectos; la estimulación activa del alumnado; la organización de un enfoque personalizado y la tutoría en el contexto ruso.

Un aspecto a destacar en el caso del País Vasco es el de la organización del trabajo y el apoyo entre docentes y profesionales de apoyo de una forma colaborativa. Se han empezado a dar pasos para que el apoyo dentro del aula esté centrado en la persona docente, para que mejore su planificación y su respuesta educativa para atender a la diversidad, dejando en un segundo nivel el apoyo individualizado para el o la alumna. Este es un trabajo incipiente pero que ya se ha comenzado a observar a través, por ejemplo, de la docencia compartida y el apoyo de profesionales dentro del aula. Esto también se aborda en el siguiente apartado.

En sus entrevistas, las agentes educativas de los dos países ponen especial énfasis en accesibilidad física y cognitiva y la utilización de las TICs y los consideran dos aspectos imprescindibles para la educación inclusiva. Los y las entrevistadas señalan que la utilización de TICs ha mejorado significativamente últimamente. Además, al hablar de metodologías, los agentes educativos indican la importancia del manejo de los espacios y del tiempo durante las clases para adaptarse mejor a los ritmos del alumnado y mejorar las condiciones y la movilidad de los espacios de aprendizaje.

5.3.4. Análisis comparado en cuanto a la colaboración y cooperación entre las personas e instituciones

Seguidamente se aborda la colaboración y cooperación entre las personas e instituciones haciendo una comparación entre la realidad del País Vasco y de Rusia.

Tabla 49: Análisis comparado en cuanto a la colaboración y cooperación entre las personas e instituciones.

Término a comparar	Sistema Educativo Vasco	Sistema Educativo de la Federación Rusa	Conclusión
Colaboración y cooperación entre docentes y profesionales	Todos los y las agentes educativos trabajan en colaboración para dar una respuesta inclusiva y no duplicar funciones. La coordinación entre el profesorado y el personal de apoyo se lleva a cabo semanalmente, es continua y permanente. En muchos casos, esta colaboración entre docentes y profesionales también se da dentro del aula.	La colaboración es constante y eficaz. Se lleva a cabo a través de varias formas, como reuniones semanales, reuniones metodológicas y consejos pedagógicos, en las que se conversa sobre varios temas relacionados con el proceso pedagógico de cada alumno o alumna.	La colaboración entre docentes y profesionales en los dos sistemas educativos tiene carácter sistemático y constante. Se lleva a cabo a través de diferentes formas para dar respuesta eficaz a las necesidades del alumnado.
Colaboración de las familias	La comunicación entre el profesorado y las familias se lleva a cabo a través de reuniones que tienen que ser, como mínimo, dos veces al año, es bastante estrecha y continua.	El contacto constante y cercano con las familias a través de diferentes formas de trabajo: reuniones de padres y madres, reuniones del servicio de asistencia y consultas.	La comunicación entre agentes educativos y las familias está bastante desarrollada en los dos sistemas, aunque se observan diversos obstáculos que impiden la colaboración con las familias. En ambos casos, las familias muestran un malestar generalizado en la comunicación que reciben y la colaboración que los centros han establecido con ellas.
Redes de colaboración (entre las instituciones)	Trabajan en coordinación las siguientes instituciones: las escuelas o ikastolas y los colegios, tanto públicos como concertados, los Berritzegunes, la unidad de psiquiatría infanto-juvenil (UPI), los gabinetes psicológicos, el servicio de inspección, las asociaciones y organizaciones sin ánimo de lucro de familiares y distintos colectivos en situación vulnerable, la unidad Terapéutica Educativa (UTE), y los	Se lleva a cabo la coordinación con las instituciones preescolares y con otras escuelas en el distrito y la ciudad. Además, tienen un estrecho contacto con los centros psicopedagógicos.	Las redes de colaboración en el País Vasco están mucho más desarrolladas que en Rusia y cuentan con la participación de gran variedad de instituciones y organizaciones de la sociedad civil.

	servicios sociales del ayuntamiento.		
--	--------------------------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia.

La colaboración entre los diferentes agentes educativos y entre las instituciones es un aspecto fundamental para el desarrollo de la educación inclusiva, tal y como se recoge en la tabla 49. Las personas entrevistadas en ambos países hicieron gran hincapié en la necesidad de la interacción y cooperación entre el profesorado, los y las especialistas y familias en el propio centro educativo. Además, las personas entrevistadas ponen especial énfasis en las redes de colaboración que unen diferentes instituciones y organizaciones civiles para atender al alumnado con NEE lo mejor posible.

Con respecto a la colaboración y cooperación entre docentes y especialistas, los agentes educativos afirman que es un proceso imprescindible para que el proceso educativo sea inclusivo y señalan que la interacción se lleva a cabo en diferentes formas y es permanente y sistemática.

La colaboración con las familias también es un elemento crucial para la escuela inclusiva. Las personas entrevistadas: el profesorado y las familias coinciden en la opinión de que hace falta mejorar este aspecto, ya que de ello depende garantizar que se dé una respuesta de calidad prolongada en el tiempo para sus hijos e hijas. Entre las formas utilizadas para la interacción entre los agentes educativos y las familias se mencionan las reuniones y las consultas. Este es un aspecto en el que las familias, tanto del País Vasco como de Rusia, consideran que hace falta mejorar, ya que se sienten no escuchadas ni tenidas en cuenta a la hora de tomar decisiones que son de gran relevancia en el desarrollo educativo de sus hijos e hijas.

Al hablar de la coordinación entre las instituciones en el País Vasco, se tienen en cuenta una gran variedad de organizaciones: las escuelas o ikastolas y los colegios, tanto públicos como concertados, los Berritzegunes, la unidad de psiquiatría infanto-juvenil (UPI), gabinetes psicológicos, el servicio de inspección, las asociaciones y organizaciones de familiares y colectivos en situación vulnerable, la unidad Terapéutica Educativa (UTE), y los servicios sociales del ayuntamiento. Este trabajo en red es algo

indicado por el nuevo *Plan Marco de Educación Inclusiva* puesto en vigor por el Gobierno Vasco (2019). En Rusia esta coordinación se lleva a cabo con la participación de las organizaciones preescolares, escolares y los centros psicopedagógicos.

5.3.5. Análisis comparado en cuanto a puntos de mejora

Para finalizar, se plantean los puntos de mejora que fueron manifestados por las personas entrevistadas en ambos contextos, en Rusia y en el País Vasco.

Tabla 50: Análisis comparado en cuanto a posibles puntos de mejora

Término comparar	Sistema Educativo Vasco	Sistema Educativo de la Federación Rusa	Conclusión
Políticas inclusivas	<p>Mejoras en el proceso de evaluación.</p> <p>Disminuir sobrecarga del profesorado.</p> <p>Disminuir inestabilidad de la plantilla del profesorado.</p> <p>Mejoras en la gestión educativa.</p> <p>Adecuación de normas, disminuir la burocracia.</p> <p>El aumento de conexión entre Primaria y Secundaria.</p> <p>Aumentar recursos económicos.</p>	<p>Mejoras en la organización del proceso educativo.</p> <p>Disminuir sobrecarga del profesorado.</p> <p>Aumentar recursos económicos.</p> <p>Adecuación a las normas.</p> <p>Control estatal, dado que no hay concordancia entre las leyes educativas y la realidad.</p> <p>La eliminación de la corrupción en el sistema educativo.</p> <p>La necesidad de cambiar la conciencia pública al respecto de los valores de la educación inclusiva.</p>	<p>Las personas entrevistadas coinciden en la necesidad de mejorar la organización del proceso educativo, disminuir la sobrecarga del profesorado, adecuar las normas en el sistema educativo y el aumento de los recursos económicos.</p>
Prácticas inclusivas	<p>El aumento del grado de flexibilidad de las metodologías aplicadas.</p> <p>Currículo socioemocional.</p>	<p>Un enfoque más personalizado</p>	<p>Según las opiniones de las personas entrevistadas en los dos países, las prácticas educativas tienen que ser más flexibles y más personalizadas.</p>
Cultura inclusiva	<p>La formación adecuada del</p>	<p>La formación adecuada</p>	<p>Con respecto a la cultura</p>

	<p>profesorado y el aumento de la motivación.</p> <p>Cambiar la visión del profesorado al respecto de la diversidad en el aula.</p> <p>Aumentar intercambio de prácticas innovadoras.</p> <p>El fomento de la interacción entre el profesorado y las familias. Mayor y mejor comunicación y trabajo coordinado.</p> <p>El desarrollo de valores inclusivos</p>	<p>del profesorado.</p> <p>El fomento de la interacción entre el profesorado y las familias. Mayor y mejor comunicación y trabajo coordinado.</p> <p>Cambiar la visión del profesorado al respecto de la diversidad en el aula.</p>	<p>inclusiva, las agentes educativas y las familias entrevistadas creen que es muy necesario mejorar la formación del profesorado, cambiar la visión del profesorado al respecto del desarrollo de la inclusión y fomentar la comunicación y colaboración entre el profesorado y las familias.</p>
--	--	---	--

Fuente: Elaboración propia.

La información recogida en las entrevistas de los dos países indica que hay varios aspectos en el proceso educativo que necesitan ser mejorados (tabla 50). Las y los agentes educativos y las familias del País Vasco proponen diferentes cambios relacionados con las políticas, las prácticas y las culturas educativas. Entre los aspectos relacionados con las políticas educativas, se destacan mejoras en el proceso de evaluación, en la gestión educativa, adecuación de las normas, y el aumento de recursos económicos. Además, las personas entrevistadas en el País Vasco ven importante disminuir la sobrecarga del profesorado, acabar con la inestabilidad de plantilla del profesorado y mejorar la conexión entre Primaria y Secundaria.

Con respecto a las políticas educativas en Rusia, las personas entrevistadas señalan la importancia de mejorar la gestión educativa, la adecuación de las normas, y el aumento de recursos económicos. Además, destacan también la sobrecarga que tiene el profesorado y creen que es necesario establecer más relación entre las políticas y las prácticas educativas y trabajar en la conciencia pública,

Al hablar de las prácticas educativas los y las entrevistadas en los dos países coinciden en la idea de que hará falta flexibilizar y personalizar más el proceso educativo. Además, una de las asesoras en el País Vasco habla de la importancia de dar más atención al currículo emocional.

La cultura inclusiva es un aspecto crucial para el desarrollo de la inclusión educativa. Las personas entrevistadas en Rusia indican que la falta de valores inclusivos

es lo que provoca más obstáculos en este proceso del desarrollo de la inclusión educativa. Entre otras dificultades se señala la falta de formación adecuada del profesorado y la necesidad de fomentar la interacción entre el profesorado y las familias. La información recogida a través de las entrevistas del País Vasco también indica que hará falta mejorar la formación del profesorado, desarrollar los valores inclusivos, ampliar el intercambio de prácticas innovadoras y fomentar la interacción entre el profesorado y las familias. Una mejora en la comunicación y el trabajo coordinado con las familias es una demanda generalizada entre las familias entrevistadas en ambos casos, ya que en las entrevistas se ha podido observar que el alumnado con NEE y sus familias sufren, a día de hoy, experiencias de exclusión, tanto desde el profesorado, como de otras familias. En el caso de Rusia, esto ha hecho que las familias hayan decidido optar por la educación en el ámbito familiar.

De este modo, la comparación realizada en este apartado se centra en diferentes aspectos de educación inclusiva: el concepto de la inclusión, políticas educativas en los centros escolares, las metodologías utilizadas, la colaboración entre diferentes personas e instituciones y los posibles puntos de mejora. El análisis muestra que hay varios puntos en común en los dos sistemas educativos a pesar de que existe una diferencia clara en los avances que se están dando en el desarrollo del proceso educativo.

6. Discusión y Conclusiones

6.-Discusión y Conclusiones

6.1.- Con respecto a la realidad del País Vasco

En el primer apartado del estudio empírico se constata cuál ha sido la panorámica del proceso hasta llegar a una escuela inclusiva. Las asesoras del Berritzegune mencionan los cambios educativos que ocurrieron en las dos últimas décadas del siglo pasado y en el siglo XXI en el sistema educativo del País Vasco.

Se presta especial atención al proceso de integración y se destaca el importante papel del sistema educativo del País Vasco en este proceso, ya que esta comunidad fue la iniciadora del proceso integrador en España. Siguiendo las afirmaciones de las asesoras del Berritzegune se puede afirmar que la integración ha sido una parte importante del proceso de cambio en la realidad del País Vasco, hecho que coincide con la opinión de diferentes autores y autoras en la realidad española (Barrio de la Puente, 2009; Melero, 2011; Puigdellívol & Petreñas, 2019).

Para el desarrollo de sistemas educativos que sean inclusivos, las asesoras afirman que el papel de los congresos internacionales fue esencial para cambiar las concepciones en torno a a las necesidades educativas especiales como el Foro Mundial en Tailandia en 1990 y el Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca en 1994 y enfatizan que las ideas esbozadas en ellos son la base del proceso inclusivo (Echeita y Rodríguez, 2020).

Asimismo, las entrevistadas otorgan gran importancia al desarrollo del proceso inclusivo. Cabe señalar que han pasado dos años entre las dos entrevistas (una - con una asesora actual y la otra - con una asesora jubilada), y durante este tiempo han cambiado los planes de acción que están en vigor en el País Vasco. En este sentido, las asesoras afirman que los planes más importantes en el desarrollo de la escuela inclusiva han sido, el Plan Estratégico (2012-2016) que estaba en vigor anteriormente, y el Plan Marco para el Desarrollo de la Escuela Inclusiva (2019-2022) que se está desarrollando en la actualidad.

Las personas participantes consideran el marco pedagógico de Heziberri en el País Vasco fundamental en este proceso, porque se da mucha importancia al desarrollo de la educación pública, sobre todo, al fomento de la equidad y la calidad de la enseñanza.

Afirman que el actual Plan Marco pone especial énfasis en el desarrollo de cuatro valores imprescindibles para un sistema inclusivo: coherencia con el modelo educativo pedagógico de la CAPV; inclusión, equidad y excelencia para todas las personas; convivencia positiva; corresponsabilidad de todos los agentes educativos; y evaluación y rendición de cuentas (Gobierno Vasco, 2019).

Los tipos de necesidades educativas especiales a través de la información recogida en las dos entrevistas con las asesoras del Berritzegune y la entrevista con una tutora de aula coinciden con las recogidas en el último Decreto 236/2015. En dicho decreto se menciona la atención personalizada que puede requerir de apoyos y que pueden necesitar los y las estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo que presenten diferentes obstáculos: alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de una discapacidad o de trastornos graves de conducta; estudiantes con dificultades de aprendizaje; alumnado con altas capacidades intelectuales; estudiantes que se incorporan de forma tardía al sistema educativo; alumnado que necesita apoyo educativo debido a sus condiciones personales o de historia escolar; personas en situaciones de desigualdad social; estudiantes con trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad.

En cuanto a las estrategias inclusivas desplegadas en los centros se han destacado como elementos determinantes para la educación inclusiva atender a los tipos de aulas, según las necesidades; las actuaciones metodológicas; los apoyos educativos; el sistema de evaluación; los recursos materiales del centro para responder a la diversidad; la cultura de colaboración en el centro; la cultura colaborativa entre instituciones y la formación del profesorado.

Las personas entrevistadas afirman que existen varios tipos de aulas donde estudia el alumnado, y que según sus necesidades son: el aula ordinaria para el alumnado que no presenta dificultades en el aprendizaje o tiene un nivel de dificultad leve o moderado; el aula estable para los niños y las niñas con discapacidades graves; y el tercer tipo, aula de apoyo en el que están los y las estudiantes con dificultades en un área. Aun así, la información que se ha recogido sobre las aulas de apoyo no coincide con la legislación actual. Es posible que esta medida se utilice en algunas escuelas para dar en un apoyo más personalizado.

Además, las personas entrevistadas mencionan los programas para el Tránsito a La Vida Adulta, y afirman que en el último Decreto aparecen dos programas para el alumnado

que presenta graves dificultades: aula de aprendizaje de tareas y programas para la autonomía personal y social (Decreto 236/2015).

Según la información recogida de las personas entrevistadas, hay diversas estrategias metodológicas que se utilizan para el desarrollo de la inclusión educativa y se dividen en dos grupos: uno para diversificar y otro para personalizar.

Las estrategias para diversificar son las siguientes: la docencia compartida; la ayuda entre iguales; la tutoría entre iguales; la metodología basada en proyectos; el aprendizaje colaborativo; los grupos interactivos.

Diversos investigadores e investigadoras (Jardi & Siles, 2019; Roth et al., 2002 Friend et al., 2010) subrayan la importancia de la co-docencia como una estrategia principal de la educación inclusiva. Además, entre las estrategias que fomentan la interacción en el aula, se destaca la ayuda y la tutoría entre iguales (Jardí & Siles, 2019; Damon y Phelps, 1989 cit. López-Vélez, 2018). Esta ayuda se lleva a cabo a través de la organización de equipos cooperativos heterogéneos, los apadrinamientos, el alumno o alumna tutora, los rincones o estaciones de aprendizaje, los grupos interactivos y las tertulias literarias o dialógicas (Jardí & Siles, 2019).

Varios autores (Hasni et al., 2016; Jardi & Siles, 2019) hacen hincapié en el trabajo por proyectos y los grupos interactivos y las consideran como prácticas inclusivas muy valiosas y eficaces.

Además, las personas entrevistadas subrayan la importancia del fomento del aprendizaje colaborativo que puede tener distintas formas como son: aprendizaje cooperativo, aprendizaje por proyectos, los grupos de discusión, tertulias dialógicas y talleres como medidas eficaces para desarrollar los procesos inclusivos (Diez, 2008; Gillies, 2016; Jardi & Siles, 2019; Pujolás, 2009).

Entre las estrategias enfocadas a la personalización del aprendizaje, indicadas en las entrevistas, cabe destacar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) e incluyen los agrupamientos diferentes; el personal de refuerzo; la adaptación de materiales; utilización de materiales manipulativos; la utilización de sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación; los juegos y materiales visuales; la enseñanza multinivel o escalonada, o graduación de la dificultad en las actividades; y los ejercicios de autocontrol y relajación. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un modelo pedagógico que tiene el objetivo de eliminar los currículos inflexibles como una barrera principal para el

aprendizaje y desarrollar la autonomía del alumnado. El DUA está guiado por tres principios: proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje), de acción y expresión (el cómo del aprendizaje) y de implicación (el porqué del aprendizaje) y ofrece un conjunto de estrategias metodológicas que sirven para mejorar el currículum y flexibilizarlo (CAST, 2013).

En las entrevistas con el profesorado y las familias, se presta especial atención al desarrollo de la autonomía del alumnado como un objetivo general de todo el sistema educativo del País Vasco. Esto se pretende fomentar a través de talleres relacionados con las rutinas, con actividades prácticas y en Secundaria con la tecnología y salidas a la comunidad (Decreto 236/2015).

Con respecto al sistema educativo vasco, la asesora del Berritzegune menciona también las Comunidades de Aprendizaje como una aproximación pedagógica muy valiosa para fomentar escuelas más inclusivas. Está basada en el aprendizaje dialógico que incluye la colaboración en la transformación de las interacciones, y la formación interdisciplinar del profesorado, familias y comunidad y otros agentes educativos (Gobierno Vasco, 2003).

Se puede afirmar que los agentes educativos en las entrevistas hablan sobre apoyos educativos y los dividen en dos partes: adaptaciones curriculares y ayuda al alumnado. La asesora del Berritzegune entrevistada explica que existen tres tipos de adaptaciones curriculares: adaptación global, adaptación curricular de área y adaptación curricular de acceso al currículum, y la elección del tipo de adaptación depende del nivel de dificultades que presenta el niño o la niña (Decreto 236/2015).

Según la información recogida a través de las entrevistas, en las aulas estables existe una forma diferente de apoyo curricular: el proyecto curricular específico que está destinado a los y las adolescentes con discapacidad grave (Decreto 236/2015).

Al hablar de los tipos de ayuda al alumnado, las personas entrevistadas señalan que se lleva a cabo a través del trabajo de diferentes especialistas: profesorado de pedagogía terapéutica; la persona tutora de aula; el profesorado de apoyo; logopedas y fisioterapeutas. En la entrevista con la asesora del Berritzegune se mencionan diversos tipos de apoyo: el apoyo terapéutico, el apoyo colaborativo dentro del aula, el apoyo de consultas y el apoyo inclusivo (el apoyo curricular).

Además, los y las profesionales educativas destacan diferentes formas de atención al alumnado, entre ellas, el apoyo curricular, y favorecimiento de la comunicación y la movilidad del alumnado para el desarrollo de accesibilidad física y cognitiva.

El favorecimiento de la movilidad se realiza a través de diferentes estrategias y la atención de diversos especialistas: terapeuta ocupacional, especialista de apoyo educativo, tutores de aula y fisioterapeutas. Con respecto al fomento de la comunicación, la ayuda al alumnado se lleva a cabo con la participación de varios especialistas educativos: el docente de audición y lenguaje, los intérpretes de lengua de signos y otros profesionales, dependiendo de las necesidades del alumnado.

Muchas investigaciones señalan la importancia del apoyo educativo en la educación inclusiva y lo consideran como el eje principal para el desarrollo de la inclusión (Echeita & Rodríguez, 2020; Mortier et al., 2011; Parrilla, 1996; Puigdelliverol & Petreñas, 2019;).

En las entrevistas, el profesorado y las familias hacen hincapié en el tema de las evaluaciones educativas, subrayando que muy a menudo son barreras que impiden realizar el aprendizaje personalizado y es un aspecto educativo que necesita cambios en su estructura (Cano & Petreñas, 2019; Fisher & Frey, 2011; Levin, 1998).

Las personas entrevistadas destacan dos tipos de evaluaciones escolares: la evaluación psicopedagógica, que generalmente se lleva a cabo con el alumnado con necesidades educativas especiales y las evaluaciones del progreso realizado a todo el alumnado por el profesorado durante el curso escolar.

Las evaluaciones psicopedagógicas se hacen en el Berritzegune, el centro puede hacer su propia valoración, pero el servicio que debe hacer el diagnóstico psicopedagógico es el Berritzegune, porque es a través de ese diagnóstico por el que se va a decidir si se le asigna o no apoyo a ese niño o niña, y qué tipo de apoyos van a ofrecer. Las familias deben dar su permiso firmado para que se lleve a cabo esta evaluación psicopedagógica inicial.

Por desgracia, muy a menudo las evaluaciones psicopedagógicas se suelen basar en una visión clínica de la discapacidad, en vez de hacer un verdadero análisis de su situación personal y las condiciones del entorno, en base a un modelo social.

Además, existen las valoraciones externas que realiza el Gobierno Vasco para valorar la calidad de la enseñanza que se imparte en los centros educativos.

Con relación a las estrategias inclusivas desplegadas en los centros escolares, los agentes educativos mencionan los recursos materiales del centro como una medida fundamental para responder a la diversidad existente en el aula, algo también indicado en la literatura (Barrio de la Puente, 2009; Echeita & Rodríguez, 2020).

Entre los recursos materiales utilizados con este objetivo, los y las entrevistadas destacan la utilización de los espacios y tiempos; la gradación de las actividades; la mejora de las condiciones físicas y tecnológicas y el uso de TICs. La utilización de TICs ha mejorado significativamente en los últimos años en el País Vasco, aunque quedan bastantes puntos de mejora, según la información recogida en las entrevistas y lo que indica la literatura (López Costa y Paret I Soto, 2019; Cabero, 2013; Castañeda & Adell, 2010; Echeita y Rodríguez, 2020;).

Todas las personas entrevistadas consideran la cultura colaborativa en el centro escolar y las redes de colaboración entre instituciones como ejes fundamentales de todo el sistema inclusivo. La cultura colaborativa en el centro escolar incluye la participación plena de todos los agentes educativos y la coordinación entre el profesorado, el equipo de profesionales, tanto interno como externo, el alumnado y las familias. Los y las docentes y otros profesionales educativos señalan que trabajan en colaboración y coordinación entre sí para dar una respuesta eficaz a las necesidades de alumnado, aspecto subrayado por distintos autores y autoras (Flecha & García-Yeste, 2004; Gómez-Zepeda & Puigdellívol, 2019; Muntaner, 2010; Sabando & Jardí, 2019).

Las familias también lo confirman, por ejemplo, una de las madres entrevistadas indica que en el aula estable trabajan con su hijo diferentes especialistas: una profesional de pedagogía terapéutica, una auxiliar, una maestra, una tutora de aula estable y una logopeda y todos los profesionales tienen estrecho contacto entre sí.

Además, al abordar la cultura colaborativa, todas las personas prestan especial atención a la colaboración entre el profesorado y las familias. Las personas entrevistadas señalan que todavía este proceso sufre de importantes carencias, aunque reconocen que en los últimos años este contacto se ha mejorado significativamente (Ainscow, 2016; Epstein, 2010; Parrilla, 2002).

Las redes de colaboración son una parte de esta cultura colaborativa clave en la educación inclusiva. La escuela por sí sola no puede alcanzar la inclusión, por lo tanto, es

imprescindible construir redes de colaboración entre todas las instituciones implicadas para conseguir plena comunicación y colaboración entre sí (UNESCO, 2004).

Según la información recogida a través de las entrevistas, para trabajar conjuntamente y atender al alumnado con necesidades educativas especiales lo mejor posible, hay coordinación entre diversas instituciones: las escuelas o ikastolas y los colegios, tanto públicos como concertados, los Berritzegunes, la Unidad de Psiquiatría Infanto-juvenil (UPI), gabinetes psicológicos, el servicio de Inspección, las asociaciones y organizaciones de la sociedad civil formada por familias y colectivos en situaciones vulneradas, la Unidad Terapéutica Educativa (UTE), y los Servicios Sociales del Ayuntamiento. Las personas entrevistadas citan varios proyectos del País Vasco para desarrollar la coordinación entre escuela y comunidad, por ejemplo, la tutora de aula menciona las reuniones de coordinación con los servicios sociales, la coordinación con los gabinetes psicoeducativos y con las y los profesionales de salud mental.

Las asociaciones y organizaciones de familiares y colectivos vulnerados, entre ellos de personas con discapacidad, etc. tienen mucha influencia en el fomento de la inclusión educativa, según la opinión de las familias, y están muy agradecidas por la ayuda que reciben a través de éstas. Las familias señalan que en el País Vasco se llevan a cabo diferentes proyectos para mejorar la coordinación entre la escuela y las asociaciones. En las entrevistas, el profesorado y las familias hablan sobre la Atención Temprana como un ejemplo del funcionamiento de redes de colaboración existentes en la Comunidad Autónoma Vasca, con el objetivo de detectar las dificultades que presentan los niños y niñas lo antes posible e intervenir inmediatamente para ayudarles. El Modelo de Atención Temprana incluye tres etapas y reúne la labor de muchas instituciones para coordinar este trabajo. Entre las instituciones que participan en esta coordinación se destacan los y las tutoras de Educación Infantil, profesorado consultor y asesorías de Educación Infantil, asesorías psicopedagógicas, Servicios Sociales de Atención Temprana y Servicios Sanitarios que trabajan conjuntamente (Gobierno Vasco, 2015).

Abordando el tema de cultura colaborativa y las redes de colaboración entre instituciones, las especialistas educativas afirman que es importante en la educación inclusiva: la formación del profesorado y sus condiciones laborales. Las entrevistadas hablan sobre la importancia de la formación profesional permanente e indican que se realiza a través de la formación inicial y en servicio, diversos cursos y formación del claustro a través de sesiones de reflexión. Tal y como indica la orientadora del centro

concertado, y también la tutora del centro público, se analiza la situación del propio centro y su práctica y se reflexiona sobre cómo se pueden dar pasos para mejorar. Este tipo de formación basada en la reflexión del profesorado sobre su práctica es considerada por la literatura como central a la hora de fomentar mejoras inclusivas (Echeita & Sandoval, 2002; López-Vélez, 2018).

Con respecto al tema de las condiciones laborales del profesorado, se subraya que, en muchos colegios y escuelas, faltan recursos profesionales y es un problema que hará falta resolver y mencionan cómo en un aspecto de crucial relevancia en el sistema educativo español, la inestabilidad de las plantillas de docentes, que impide realizar transformaciones más duraderas y eficaces en contra de lo que sugieren las organizaciones internacionales (UNESCO-OREALS, 2001).

Hablando de las virtudes y las dificultades que presenta el sistema educativo vasco actualmente, las especialistas educativas y las familias afirman que las virtudes están relacionadas con el nivel de profesionalismo del profesorado. Una de las madres entrevistadas subraya que está muy contenta por su trabajo, sus esfuerzos, y su implicación en el proceso educativo.

Entre los puntos débiles, el profesorado y las familias destacan la sobrecarga de tareas; la falta de formación adecuada del profesorado; la mala gestión del proceso educativo; la necesidad de cambiar la visión del profesorado al respecto de la diversidad en el aula; que todavía tiene reminiscencias del modelo médico; la falta de motivación del profesorado; la falta de recursos económicos; y la burocracia; aspectos también indicados en la literatura (Darretxe et al., 2013; Martínez et al., 2012; Melero, 2011; Puigdemívol & Carbonell, 2019).

Todos los agentes educativos en las entrevistas proponen algunas ideas que, en su opinión, podrían mejorar el sistema educativo. Las docentes y las familias proponen desarrollar el contacto con el alumnado y escucharlos; dar más importancia al currículo socioemocional; el fomento de la interacción entre el profesorado; el desarrollo de la equidad; la adecuación de expectativas por parte del profesorado; la identificación de las barreras; el respeto a la diversidad en el aula; y el aumento de recursos materiales y profesionales en los centros educativos. Además, las especialistas y las familias coinciden en sus puntos de vista al considerar la evaluación educativa. Todas ven la necesidad de cambiar el sistema de evaluación y hacerlo más flexible y más inclusivo.

La normativa educativa actual del País Vasco plantea mejorar todos estos aspectos y se centra en el desarrollo de la cultura, política y práctica educativa inclusiva a través del fomento de diferentes estrategias inclusivas y la colaboración de distintas instituciones, organizaciones y asociaciones (Gobierno Vasco, 2019).

6.2.- Con respecto a la realidad de Rusia

El apartado del estudio empírico relacionado con el sistema educativo de Rusia incluye el análisis documental de las leyes y planes educativos y de las entrevistas con los agentes educativos y las familias de Rusia.

La legislación rusa regula diferentes aspectos de la educación inclusiva, entre ellos se destaca el concepto de inclusión en el sistema educativo ruso y las NEE en Rusia.

Las leyes más importantes en el ámbito de la educación son la Ley de Educación (2012), que regula todo el sistema educativo; la Ley Federal 181- FZ (Federación Rusa, 1995) *"Sobre la protección social de las personas con discapacidad en la Federación Rusa"*; la Carta Declarativa AF-150/06 (Gobierno de la Federación Rusa, 2008) *"Sobre la creación de condiciones para la educación de niños y niñas con discapacidad"* y el Decreto Presidencial *"Sobre la Estrategia Nacional para la Acción 2012-2017"* (Gobierno de la Federación Rusa, 2012).

Toda la legislación rusa actual subraya la necesidad del desarrollo de un sistema inclusivo y la protección del alumnado vulnerable por diferentes motivos, pero advierte que este cambio tiene que llevarse a cabo gradualmente para no dañar al alumnado que estudia en el sistema educativo actual.

El concepto de necesidades educativas especiales (NEE) en Rusia fue introducido a través de la aprobación de la Ley de Educación (2012) y fue desarrollado a través del Estándar Estatal Federal de Educación General Primaria para niños y niñas con necesidades especiales, adoptado por el Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación de Rusia № 1598 (2014).

El Estándar, mencionado anteriormente, define los tipos de déficits que requieren la creación de condiciones especiales para atender al alumnado más vulnerable: personas con

sordera, problemas de audición, personas con ceguera o baja visión, con trastornos del sistema musculoesquelético, con alteraciones graves del habla, con retraso madurativo, con trastornos del espectro autista y trastornos complejos.

Este mismo Estándar educativo regula los programas educativos que se llevan a cabo para el alumnado con NEE en Rusia: el primer tipo está relacionado con la educación inclusiva y los y las estudiantes con NEE estudian en la clase regular con otro alumnado; el segundo tipo son las clases especiales en la escuela regular; y los dos últimos tipos regulan el aprendizaje del alumnado con discapacidad intelectual: leve, moderada o grave.

El tipo de programa educativo en el que se incorpora el alumnado se determina por una comisión psicológica, médica y pedagógica, formada por varios especialistas. Esta comisión realiza el diagnóstico completo del desarrollo del alumno o alumna para dar recomendaciones sobre el tipo de programa y las condiciones especiales que va a requerir .

La información recogida a través de las entrevistas confirma que Rusia está solo en el comienzo del desarrollo de la educación inclusiva, ya que, hasta ahora, los niños y las niñas con discapacidad estudiaban en escuelas especializadas. La Ley de Educación les brinda ahora la oportunidad de estudiar en un aula con otro alumnado y en clases especializadas en la escuela regular.

Las clases de recursos son una de las innovaciones en el sistema educativo ruso, principalmente para el alumnado con autismo. Hablando de su experiencia de trabajar en una clase de este tipo, la tutora señala que todas las clases de recursos se encuentran en escuelas de educación general, así es como estudian los niños y niñas con discapacidades graves. Y la tarea de dicha clase es garantizar una transición gradual de una clase especializada a enseñar en una clase regular junto con otros niños y niñas (Kozorez et al., 2015; Pogonina, 2016).

Mediante las entrevistas, las madres de niños y niñas con necesidades educativas especiales comparten sus experiencias. En dos entrevistas, se observa que el sistema educativo ruso moderno no está preparado para trabajar con el alumnado con NEE. Ambas madres concluyen que se vieron obligadas a trasladar a sus hijos o hijas a la educación familiar y en el hogar debido a la imposibilidad de continuar sus estudios en la escuela.

A continuación, el profesorado y los especialistas muestran diversos aspectos del trabajo educativo: la organización del proceso educativo, los diversos métodos de trabajo,

el sistema de evaluación y control, y el proceso de cooperación entre diversos profesionales.

Las personas entrevistadas cuentan cómo se organiza el proceso educativo en Rusia: una jefa de estudios de la escuela Primaria hace hincapié en las normas educativas, y una logopeda del centro de asesoramiento, la maestra de Primaria y la tutora, que trabaja en la clase de recursos, explican cómo lo ponen en práctica.

Los y las participantes de las entrevistas confirman que los métodos de trabajo desplegados en los centros educativos son el trabajo en grupos, trabajo por proyectos, la organización del espacio y del tiempo, el uso de las tecnologías de la Información y Comunicación, la estimulación activa del alumnado, y el enfoque personalizado, actuaciones indicadas también en la literatura (Baranova, 2016; Fetalieva & Ramazanova, 2015; Prichepelyuk, 2014).

A literatura académica rusa se presta atención al actual crecimiento del trabajo en grupos y se indica la necesidad de desarrollar esta metodología pedagógica (Samsonova et al., 2013; Fetalieva & Ramazanova, 2015).

El tema de trabajo por proyectos y la utilización de TICs se enfatiza en muchas investigaciones y se demuestra que son estrategias muy útiles y con mucho potencial (Lazareva, 2017; Lyubimov et al., 2020; Polat, 2003; Popova & Talanina, 2014; Prichepelyuk, 2014; Ryabkova y Vushkan, 2018; Semilutskaya, 2015; Sergeev, 2005; Zaitseva y Bukina, 2020; Zembatova & Khableyeva, 2019).

Además, las investigaciones confirman la importancia de la estimulación activa de los y las estudiantes a través de diferentes herramientas pedagógicas, dado que la motivación es un eje central del aprendizaje (Borovskaya, 2019; Denisova, 2020; Kosherbaeva et al., 2018; Kurkutova, 2018; Takhokhov, 2018).

Asimismo, abordan el tema de organización del enfoque personalizado y la elaboración del plan personalizado para ayudar al alumnado con NEE (Dzusova et al., 2019; Miklyaeva, 2017).

A continuación, se señala la figura educativa del tutor o tutora en el contexto ruso, que es muy novedosa y está directamente relacionada con el desarrollo de la educación inclusiva en la Federación de Rusia. La tutora afirma que habitualmente su trabajo consiste en la observación del alumnado, la intermediación (coordinación) entre diferentes

especialistas con el objetivo de ayudar al alumnado con NEE lo máximo posible (Cheredilina, 2017; Sahakyan, 2017).

Después, se enfatiza el proceso de evaluación existente en el sistema educativo ruso. Las personas entrevistadas revelan diferentes tipos de evaluación: la evaluación psicopedagógica que se lleva a cabo en dos niveles: nivel escolar y nivel de la comisión médico-psicológica-pedagógica (habitualmente se realiza en los centros de asesoría); evaluación del progreso de cada estudiante y la valoración del profesorado. Diferentes científicos rusos abordan diversos aspectos de la evaluación pedagógica y desafíos actuales (Bolotov, 2018; Indenbaum y Pozdnyakova, 2018; Ivanova y Vinogradova, 2017; Panzerno, 2018;).

El profesorado y las especialistas constatan la gran importancia de que se de una interacción y colaboración entre sí. El trabajo de coordinación incluye diferentes formas: reuniones semanales, reuniones metodológicas, consejos pedagógicos y consultas escolares, aspectos indicados como relevantes en la literatura (Kutepova, 2011; Mazova & Onoichenko, 2016; Samsonova, 2015; Selivanova & Myasnikova, 2015; Shumikhina, 2015).

Además, en las entrevistas se presta atención a la colaboración con las familias como el aspecto imprescindible para el proceso educativo. Las personas entrevistadas mencionan tales tipos de coordinación con las familias como reuniones de padres y madres, reuniones del servicio psicológico y consultas. Ambas partes que participan en dicha colaboración, tanto el profesorado como las familias, evidencian diferentes obstáculos en este proceso y ven la necesidad de mejorar este aspecto (Adeeva, 2017; Bibartseva, 2016; Rakhmanova & Kovaleva, 2020). Las familias concluyen que esta colaboración y comunicación entre familia y escuela ha sido una gran barrera a la hora de que sus hijos e hijas pudieran seguir aprendiendo dentro de un centro educativo.

A continuación, se aborda el tema de la formación del profesorado. Las personas entrevistadas señalan que el profesorado y los y las especialistas tienen que hacer cursos educativos complementarios cada 3 años para mejorar su nivel de competencia y además participar en diferentes talleres donde los agentes educativos intercambian sus experiencias. Varias autoras rusas subrayan la importancia de la formación del profesorado y la necesidad de intercambiar las experiencias entre sí (Gorshkova, 2016; Kuzmina, 2013; Pugacheva & Timokhina, 2017; Sergeeva & Demchuk, 2011; Zimmukhova et al., 2011).

Además, en las entrevistas se enfatizan los aspectos positivos y negativos del sistema educativo ruso, según la opinión de las personas entrevistadas, y, además, se proponen algunos puntos de mejora.

Entre las principales dificultades, se constata la falta de organización del proceso y una base técnica; el exceso de trabajo del profesorado; un alto nivel de corrupción y la falta de recursos necesarios para desarrollar el proceso de inclusión. Estos aspectos también han sido identificados en la literatura (Alekhina, 2015; Frolova, 2017; Klochko, 2018; Kutepova, 2011).

Con respecto a las oportunidades para mejorar el proceso educativo, las familias entrevistadas afirman la necesidad de desarrollar un marco legislativo; mejorar la calidad de la formación; la necesidad de cambiar la conciencia pública y avanzar hacia una sociedad más humana y la eliminación de barreras que impiden el desarrollo de una enseñanza personalizada. En particular, una barrera central sigue siendo la visión médica con respecto a la discapacidad y las necesidades educativas que todavía está muy arraigada en el sistema educativo ruso, y en la sociedad en general.

6.3.- Con respecto a las dos realidades comparadas

En el apartado de comparación entre los dos sistemas educativos (País Vasco y Rusia) se han analizado varios aspectos de la inclusión educativa: el concepto de integración e inclusión en los dos países comparados; políticas educativas: normativa reguladora y legislación; políticas educativas en los centros escolares; metodologías utilizadas en los dos sistemas educativos diferentes; la calidad de la colaboración entre agentes educativos y instituciones; y posibles puntos de mejora.

El análisis comparado aborda el tema de la normativa educativa con respecto al concepto de integración e inclusión: el modelo aplicado; la definición de NEE y su clasificación; y los tipos de profesionales recogidos por la Ley.

El análisis realizado confirma que los conceptos son muy diferentes: el concepto desarrollado en el País Vasco se basa más en el modelo social y se implementa de acuerdo con las declaraciones internacionales relativas al desarrollo de la educación inclusiva; Rusia, a pesar de los tratados firmados, prefiere que coexistan dos modelos educativos – modelo integrativo y modelo de Educación Especial, basado en una perspectiva médica de

las NEE (Barrio de la Puente, 2009; Gobierno de la Federación Rusa, 2008; Gobierno de la Federación Rusa, 2012; Ley de Educación, 2012; Melero, 2011; Puigdemívol & Petreñas, 2019; Echeita y Rodríguez, 2020;).

El liderazgo de la educación rusa cree que el sistema ruso de educación especial está muy bien desarrollado y su destrucción conduciría al hecho de que la calidad de la educación de todos los y las estudiantes sufriría y, por lo tanto, prefiere desarrollar el modelo integrador gradualmente, dando a las familias el derecho a elegir la forma que prefieran para sus hijos e hijas (Gobierno de la Federación Rusa, 2012; Gobierno de la Federación Rusa, 2013c; Ley de Educación, 2012;).

La definición y clasificación de NEE en el sistema educativo vasco transita entre las reminiscencias del modelo médico pero avanza hacia el modelo social. Así plantea la necesidad de ofrecer el apoyo educativo a las personas más vulnerables que puedan presentar dificultades por pertenecer a los siguientes colectivos: necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad o de trastornos graves de conducta; altas capacidades intelectuales; incorporación tardía al sistema educativo; condiciones personales o de historia escolar; situaciones de desigualdad social y trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad (Decreto 236/2015).

En Rusia, por su parte, el concepto de NEE y su clasificación todavía está en estrecha relación con el modelo médico, dado que está centrado en el tipo de déficit y contiene un lenguaje médico. Entre los tipos de déficit que requieren de apoyo especializado, se destacan las personas sordas; con problemas de audición; las personas ciegas; el alumnado con deficiencias visuales; con trastornos del sistema musculoesquelético; con discapacidad grave del habla; con retraso madurativo y los y las estudiantes con trastornos del espectro autista (Ley de Educación, 2012).

En los dos países hay una gran cantidad de especialistas que atienden al alumnado con NEE para darle el apoyo especializado, según sus necesidades.

A continuación, se aborda el análisis comparado en cuanto a la puesta en práctica de las políticas educativas en los centros escolares: las respuestas educativas. En esta parte se analizan diferentes aspectos: las etapas educativas ordinarias y las adaptaciones contempladas; los tipos de centros y modelos de enseñanza; los tipos de profesionales que

hay en una clase y sus atribuciones; los tipos de aula; las medidas habituales; y el sistema de evaluación y control.

El análisis realizado muestra que las etapas educativas ordinarias son bastante parecidas en ambos países, aunque las adaptaciones contempladas son muy distintas. En el País Vasco se llevan a cabo adaptaciones curriculares individualizadas (ACI) globales; adaptación curricular de área y adaptación curricular de acceso al curriculum. Además, se realizan PIREs – plan individualizado de refuerzo educativo, y el proyecto curricular específico para el alumnado en las aulas estables. En Rusia, la asignación a un determinado programa, de los cuatro tipos de programas existentes, asignado según las necesidades del alumnado, está bajo la responsabilidad de la Comisión Psicopedagógica (Decreto 236/2015; Ley de Educación, 2012;).

En Euskadi existen tres tipos de centros educativos: las escuelas públicas, concertadas y privadas, y en Rusia sólo públicas y privadas. El alumnado del País Vasco estudia mayoritariamente en las aulas ordinarias, y en todo caso, todo el alumnado sigue el curriculum general. En Rusia, coexisten dos modelos: la educación ordinaria y la especial (Decreto 236/2015; Ley de Educación, 2012;).

Los y las estudiantes en el País Vasco pueden estudiar en tres tipos de aulas: aulas ordinarias, aulas de apoyo, para ayudarles con dificultades muy concretas y aulas estables, para el alumnado gravemente afectado. En Rusia, existen las aulas ordinarias, las aulas especiales en las escuelas ordinarias y las aulas en las escuelas de Educación Especial.

Entre los tipos de profesionales que trabajan en las escuelas de Euskadi se destacan la persona tutora del aula, el o la profesora de la asignatura, la figura de consultor (en Primaria) y de orientador (Secundaria), el profesorado de pedagogía terapéutica (PT), y el profesorado de apoyo (EAE). En las escuelas rusas con el alumnado trabaja el profesorado especialista; tutoras de aula; tutoras en el contexto ruso, que es una figura educativa parecida a profesorado de PT; el o la asistente y un grupo de apoyo que incluye una logopeda, psicóloga y profesionales de Educación Social. En las escuelas de Educación Especial además de todos los y las especialistas listados, hay maestras de Educación Especial (Ley de Educación, 2012).

Entre las medidas habituales utilizadas en el sistema educativo vasco se destaca el apoyo curricular y el favorecimiento de la comunicación y la movilidad del alumnado (incluye la ayuda de diferentes profesionales, que pueden ser internos o externos al centro,

la accesibilidad física y cognitiva y la utilización de TICs). En Rusia, se utilizan diferentes medidas habituales, entre ellas, se menciona el apoyo curricular; la ayuda de diferentes especialistas; la accesibilidad física y cognitiva y la utilización de TICs. Diferentes autores y autoras en dos países ponen especial énfasis en la gran importancia de apoyo curricular, la accesibilidad y TICs. (Cheredilina, 2017; Echeita & Rodríguez, 2020; Mortier et al., 2011; Parrilla, 1996; Puigdeliverol & Petreñas, 2019; Sahakyan, 2017).

Con respecto a la evaluación educativa en los dos sistemas educativos, el sistema de evaluación y control es bastante parecido en los dos países e incluye evaluaciones psicopedagógicas, evaluaciones del progreso por el alumnado y evaluaciones internas y externas. Varios científicos destacan la necesidad de cambiar el sistema de evaluación para hacerlo más inclusiva (Bolotov, 2018; Cano & Petreñas, 2019; Indenbaum y Pozdnyakova, 2018; Ivanova y Vinogradova, 2017; Fisher & Frey, 2011; Levin, 1998; Panzerno, 2018).

Después, se aborda el tema de las metodologías de aula utilizadas en ambos países. En el sistema educativo vasco se usan gran variedad de metodologías para diversificar y personalizar el aprendizaje. Entre las estrategias de aprendizaje que se utilizan dentro del aula se mencionan: el aprendizaje cooperativo; aprendizaje colaborativo; la metodología basada en proyectos; los grupos interactivos; la ayuda entre iguales; la tutoría entre iguales; y el apadrinamiento lector. Con respecto a la flexibilización del currículum, con el objetivo de personalizar el aprendizaje, se utiliza el DUA, la enseñanza multinivel o la enseñanza escalonada; las adaptaciones curriculares y diversidad de apoyo educativo. Y por último, se menciona la docencia compartida como una forma de enseñanza en colaboración con otros y otras docentes o profesionales de apoyo (Jardi & Siles, 2019; Roth et al., 2002; Friend et al., 2010; Hasni et al., 2016; Díez, 2008 Pujolás, 2009).

En Rusia, entre las metodologías utilizadas, se indican el trabajo grupal; el trabajo por proyectos; la organización del espacio y del tiempo; la estimulación activa del alumnado; la organización de un enfoque personalizado; y el apoyo de diferentes especialistas (Baranova, 2016; Fetalieva & Ramazanova, 2015; Prichepelyuk, 2014; Borovskaya, 2019; Denisova, 2020; Kosherbaeva et al., 2018; Kurkutova, 2018; Takhokhov, 2018).

En ambos sistemas educativos tiene gran relevancia la utilización de las TICs en el proceso educativo. En el País Vasco las TICs se usan diariamente a partir de las aulas de 5

años y en Rusia empiezan a utilizarlas a partir de Educación Preescolar. Además, en los dos países se pone especial énfasis en la necesidad de desarrollar la accesibilidad física y cognitiva para responder a la diversidad en el aula (Cabero, 2013; Castañeda & Adell, 2010; Echeita y Rodríguez, 2020; Lazareva, 2017; López Costa y Paret I Soto, 2019; Lyubimov et al., 2020; Polat, 2003; Popova & Talanina, 2014; Prichepelyuk, 2014; Ryabkova y Vushkan, 2018; Semilutskaya, 2015; Sergeev, 2005; Zaitseva y Bukina, 2020; Zembatova & Khableyeva, 2019).

A continuación, se realiza el análisis comparado en cuanto a la colaboración y cooperación entre las personas e instituciones en ambos países e incluye tres aspectos: la colaboración y cooperación entre docentes y profesionales; la colaboración de las familias y las Redes de colaboración (entre las instituciones).

La información recogida confirma que la colaboración entre diferentes agentes educativos tiene carácter sistemático y se lleva a cabo diariamente. Con respecto a la colaboración con las familias, se realiza de diferentes formas, pero las personas entrevistadas de los dos países indican que es bastante superficial y necesita ser mejorada, algo que también se indica en la literatura (Flecha & García-Yeste, 2004; Gómez-Zepeda & Puigdellívol, 2019; Kutepova, 2011; Mazova & Onoichenko, 2016; Muntaner, 2010; Sabando & Jardí, 2019; Samsonova, 2015; Selivanova & Myasnikova, 2015; Shumikhina, 2015).

El desarrollo de redes de colaboración es una clave del proceso inclusivo. En el sistema educativo vasco las redes colaborativas entre diferentes instituciones están muy desarrolladas y contemplan la participación de varias instituciones: las escuelas o ikastolas y los colegios, los Berritzegunes, la unidad de psiquiatría infanto-juvenil (UPI), gabinetes psicológicos, el servicio de inspección, las asociaciones y organizaciones de familias y colectivos vulnerados, la unidad Terapéutica Educativa (UTE), y los servicios sociales del ayuntamiento. En Rusia, es un tema muy nuevo y se ha desarrollado activamente en los últimos años. A día de hoy esta colaboración se lleva a cabo entre las instituciones preescolares, escolares y con la participación de los centros psicopedagógicos.

En el análisis comparado se indican posibles puntos de mejora en los dos sistemas educativos: en el País Vasco y en Rusia. Entre los puntos débiles en el sistema educativo vasco se destacan varios aspectos relacionados con las políticas y prácticas educativas y la

cultura inclusiva. Entre los puntos de mejora relacionados con las políticas educativas se mencionan:

- Mejoras en el proceso de evaluación;
- Disminuir la sobrecarga del profesorado;
- Disminuir la inestabilidad de la plantilla del profesorado;
- Mejoras en la gestión educativa;
- Adecuación de normas, disminuir la burocracia;
- Mejorar la conexión entre Primaria y Secundaria;
- Aumentar los recursos económicos.

En el sistema educativo ruso se destacan también gran cantidad de ámbitos a avanzar para el desarrollo de inclusión:

- Mejoras en la organización del proceso educativo;
- Disminuir la sobrecarga del profesorado;
- Aumentar los recursos económicos;
- Adecuación a las normas;
- Control estatal, dado que no hay concordancia entre las leyes educativas y la realidad;
- La eliminación de corrupción en el sistema educativo;
- La necesidad de cambiar la conciencia pública al respecto de los valores de la educación inclusiva.

Con relación a las prácticas educativas, los agentes educativos de los dos países mencionan la necesidad del aumento de grado de flexibilidad de metodologías aplicadas y el desarrollo del enfoque personalizado. Además, una asesora en el País Vasco señala la importancia del currículo socioemocional como una herramienta muy valiosa para el desarrollo de la inteligencia emocional de los y las estudiantes.

La creación de una cultura inclusiva es un aspecto fundamental en el desarrollo de la educación inclusiva. Entre los posibles puntos de mejora en Euskadi se señala la

formación adecuada del profesorado; el fomento de la interacción entre el profesorado y las familias; y el desarrollo de valores inclusivos (Darretxe et al., 2013; Martínez et al., 2012; Melero, 2011; Puigdemívol & Carbonell, 2019).

En Rusia, los puntos de mejora mencionados en las entrevistas son bastante parecidos e incluyen la formación adecuada del profesorado; el fomento de la interacción entre el profesorado y las familias; y la necesidad de cambiar la visión del profesorado al respecto de la diversidad en el aula (Alekhina, 2015; Frolova, 2017; Klochko, 2018; Kutepova, 2011)

De este modo, el análisis realizado aborda temas de gran importancia en el desarrollo de la educación inclusiva: el concepto de inclusión; políticas educativas; las metodologías utilizadas; la colaboración y cooperación entre diferentes agentes educativos y las instituciones; y los posibles puntos de mejora en ambos sistemas educativos.

6.4.- Revisión y cumplimiento de los objetivos

La tesis pretendió hacer un estudio comparativo de actuaciones educativas con alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en el País Vasco y Rusia.

Durante el estudio se han planteado diferentes objetivos y, a continuación, se analiza su cumplimiento:

- 1. Conocer las ideas previas sobre el desarrollo del concepto de la educación inclusiva en general y dentro de este concepto, en particular, conocer las actuaciones que en el País Vasco y Rusia se están llevando a cabo con el alumnado con necesidades educativas especiales.**
- 2. Conocer los protocolos de actuación marcados por las políticas educativas en el País Vasco y Rusia.**

Con respecto a los dos primeros objetivos – conocer las ideas previas sobre el desarrollo del concepto de la educación inclusiva, las actuaciones educativas con el alumnado con necesidades educativas especiales y los protocolos de actuación en ambos países, se han realizado análisis de las investigaciones previas de los dos países, además, se han analizado las legislaciones de ambos sistemas educativos, y se han llevado a cabo diferentes

entrevistas en el País Vasco y en Rusia. Como los agentes educativos rusos no abordaron aspectos relacionados con estos temas, se han analizado diversos extractos de las leyes educativas de Rusia para después poder comparar las dos realidades educativas.

3. Conocer la atención otorgada al alumnado y al profesorado.

El tercer objetivo que pretende tener un mayor conocimiento de la atención otorgada al alumnado y al profesorado se ha cumplido a través del análisis de los estudios previos y las entrevistas con agentes educativos del País Vasco y Rusia, que cuentan su experiencia diaria al respecto.

4. Conocer la coordinación entre instituciones con el objetivo de atender a las personas con necesidades educativas especiales.

La coordinación entre instituciones para atender al alumnado con necesidades educativas especiales de la forma más adecuada posible es un punto clave de la educación inclusiva y se ha abordado en las entrevistas con las asesoras del Berritzegune. En el caso de Rusia, se ha estudiado a través de diferentes artículos y la información recogida en las entrevistas con el profesorado y los y las especialistas rusas.

5. Conocer el punto de vista de las familias con el objetivo de mejorar la relación entre la escuela y los padres y las madres del alumnado.

Para conocer el punto de vista de las familias para mejorar el proceso de interacción y comunicación entre los agentes educativos y las familias se han realizado tres entrevistas con las familias de Euskadi (dos madres y un padre, que cuenta su experiencia como profesor y como padre de una adolescente con síndrome de Down) y dos familias de Rusia. La información para sacar conclusiones de este tema no fue suficiente, pero sí permite tener una primera aproximación para poner el punto de mira en los obstáculos que impiden desarrollar la colaboración y la comunicación con las familias para mejorar el proceso educativo de sus hijos e hijas un aspecto subrayado en ambas realidades,.

6. Comparar el estado de la inclusión educativa entre dos países: España (Comunidad Autónoma Vasca) y Rusia con el objetivo de sacar

conclusiones y dar recomendaciones que puedan ser útiles para la promoción del proceso educativo en Rusia y en el País Vasco.

El último objetivo fue comparar el estado de la inclusión educativa entre ambos países y se ha realizado en el apartado correspondiente. Los puntos de comparación fueron: el concepto de inclusión; la definición de NEE y su clasificación; las políticas educativas en los centros escolares; los tipos de metodologías utilizadas; la cooperación y colaboración entre las personas e instituciones; y los posibles puntos de mejora en los dos países.

De este modo, cabe concluir que se han cumplido los objetivos planteados aunque en lo relativo a los dos objetivos – la coordinación entre instituciones y el punto de vista de las familias - se requeriría estudiarlo con mayor profundidad en el futuro.

6.5.- Conclusiones del estudio

El análisis del marco teórico y la información recogida a través de las entrevistas permite sacar varias conclusiones del estudio que se muestran a la continuación.

1. El Gobierno Vasco ha hecho un gran esfuerzo para intentar llegar a una educación inclusiva, dando pasos importantes en su regulación. La actual clasificación de NEAE en el País Vasco ayuda en el cambio de perspectiva hacia una escuela inclusiva, aunque queda mucho camino por hacer.
2. Los esfuerzos de la CAPV para caminar hacia una escuela inclusiva se ven reflejados en los tipos de aula (ordinarias, estables, aulas de apoyo), otras necesidades metodológicas realizadas en el aula (aprendizaje cooperativo, DUA, y otras aproximaciones pedagógicas en base a metodologías activas) y la diversificación de los apoyos educativos que favorecen la comunicación y la movilidad. Además, los recursos materiales para responder a la diversidad son la utilización de los espacios y tiempos, la mejora de las condiciones físicas y tecnológicas y la utilización de TICs.
3. El sistema de evaluación en la CAPV incluye la evaluación psicopedagógica, las evaluaciones del proceso realizado por el alumnado durante el curso escolar y las evaluaciones externas del Gobierno Vasco. Se observa que este sistema de

evaluación todavía transita entre el modelo médico y el modelo social con respecto a las necesidades educativas del alumnado.

4. Como aspectos de mejora se destacan el proceso de evaluación y su flexibilidad, disminuir la sobrecarga del profesorado y la inestabilidad de las plantillas del profesorado. Se debería mejorar también la gestión educativa, adecuando las normas y la conexión entre las etapas obligatorias de Primaria y Secundaria. Sería deseable, a su vez, aumentar los recursos económicos.
5. En el caso de Rusia, las leyes hablan más de discapacidad y de protección social, y se centra más en un modelo biomédico que en un modelo educativo, por tanto, la manera de abordar el tema difiere bastante del País Vasco.
6. Las actuaciones metodológicas que se están desarrollando en Rusia son el trabajo en grupos; el trabajo por proyectos; la organización del espacio y del tiempo; el uso de las TICs; la estimulación activa del alumnado; y la organización de un enfoque personalizado.
7. El sistema de evaluación de Rusia incluye la evaluación psicopedagógica; las evaluaciones del proceso realizado por el alumnado durante el curso escolar; evaluaciones internas del profesorado; y evaluaciones externas del Gobierno de Rusia. Como ya se ha indicado, el enfoque de estas evaluaciones se centra en el modelo médico de las necesidades educativas del alumnado.
8. Los posibles aspectos de mejora en Rusia se centran en disminuir la sobrecarga del profesorado; aumentar los recursos económicos; la adecuación a las normas; el control estatal; la eliminación de la corrupción en el sistema educativo; y la necesidad de cambiar la conciencia pública al respecto de los valores de la educación inclusiva.

Así que se puede concluir que los dos sistemas educativos están en diferentes niveles de desarrollo de la inclusión, tienen varios puntos en común y diferencias notables. Entre las diferencias cabe mencionar diferentes tipos de modelos sobre las necesidades educativas del alumnado, es decir, el modelo médico o el modelo social, en los que se basan a la hora de diseñar las políticas educativas, realizar las evaluaciones, en particular las psicopedagógicas, y en las medidas planteadas como respuesta educativa. En Rusia, la perspectiva que prima es principalmente basado en el modelo médico, y en el caso de la

CAPV, se observa que se está transitando de un modelo médico hacia un modelo social, aunque todavía hay mucho camino que recorrer. Con respecto a las metodologías utilizadas, en el País Vasco se llevan a cabo una gran variedad de actuaciones metodológicas, en Rusia, sin embargo, los tipos de metodologías son más limitados.

Los puntos en común en ambos sistemas educativos se deben destacar el sistema de evaluación y los posibles puntos de mejora como son el aumento de los recursos económicos, disminuir la sobrecarga del profesorado y las mejoras en la gestión educativa. Cabe mencionar también, la colaboración y comunicación con las familias, como una tarea pendiente en la que es necesario avanzar en ambos sistemas educativos para poder mejorar así la respuesta educativa del alumnado y su bienestar personal y familiar.

6.6.- Limitaciones del estudio

La limitación principal fue el tema del idioma y la falta de arraigo en el sistema educativo vasco de la investigadora de la tesis. Por pertenecer al sistema educativo ruso, desde hace muchos años, tenía buenos conocimientos del estado de inclusión en Rusia, pero no estaba familiarizada con el sistema educativo vasco, por lo tanto, se enfrentó con varias dificultades a la hora de encontrar personas para llevar a cabo las entrevistas.

Por otro lado, la investigadora rusa vive en el País Vasco y, debido a la situación de pandemia debida al coronavirus, se vio en la necesidad de entrevistar a las personas participantes rusas virtualmente. Esto también se convirtió en una limitación del estudio.

La situación de pandemia también ha complicado la realización de las entrevistas en el País Vasco. Por lo tanto, las últimas entrevistas sólo se pudieron realizar virtualmente y no todos los y las participantes estaban acostumbrados a las entrevistas online.

Así que las limitaciones del estudio fueron el idioma distinto al materno, que dificultó el análisis de las entrevistas en español, la traducción de las entrevistas realizadas en ruso, y la redacción de la tesis doctoral. Además, se afrontaron dificultades a la hora de encontrar participantes para el estudio en el País Vasco. Por último, la situación de pandemia, debido al coronavirus, también generó dificultades para la realización de entrevistas presenciales.

6.7.- Prospección de la investigación

El presente estudio, que tenía como objetivo realizar el estudio comparativo de actuaciones educativas con alumnado con necesidades educativas especiales en el País Vasco y Rusia, ha finalizado, pero aún quedan muchos temas pendientes que sería interesante explorar en futuros estudios.

Uno de los hilos que atraviesa todo el estudio es la formación de valores inclusivos y su impacto en el desarrollo de la educación inclusiva. El ejemplo del sistema educativo ruso muestra claramente que mientras la sociedad trate al alumnado con necesidades educativas especiales como personas enfermas, ningún marco legislativo, ni siquiera el mejor, cambiará nada. En este sentido, sería interesante profundizar en este tema muy estrechamente ligado con el modelo o perspectiva que prima en la visión de la diversidad y las NEE, un modelo clínico o médico, que centra el foco del problema en la persona que debe ser rehabilitada; y un modelo social o pedagógico, que centra el foco del problema en el contexto, que debe ser transformado para que responda de forma adecuada a las necesidades que puede afrontar cualquier persona en su interacción con su medio.

Las entrevistas con las familias de niños y niñas con NEE confirman que no se sienten incluidos en el sistema educativo y, por lo tanto, las interacciones entre el profesorado y las familias a menudo no son realmente colaborativas. Sería necesario explorar más a fondo esta interacción y cómo mejorarla, al igual que indagar sobre las distintas formas de participación e implicación que pueden tener las familias en el centro educativo y en el sistema educativo, incluso en la toma de decisiones y en el diseño de políticas educativas.

En el estudio también emerge el problema de las bajas expectativas del profesorado en relación con los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, por lo tanto, se podría indagar en las razones y proponer algunos puntos de mejora. Dado que las bajas expectativas son solo una parte del problema general, es importante cambiar el enfoque general de los agentes educativos sobre el problema de la diversidad en el aula. Sería importante indagar en la visión del profesorado y hasta qué punto podría cambiar esta visión mediante transformaciones en la formación del profesorado

También se plantea el tema de la participación de diversas asociaciones civiles, en particular formadas por familias y personas con discapacidad y otros colectivos vulnerados. Se observa su impacto en el desarrollo de la educación inclusiva. Sería relevante profundizar en este tema y analizar el funcionamiento de las asociaciones en los dos países, sus similitudes y diferencias.

Asimismo, se ha detectado la importancia de la influencia del currículo socioemocional en el desarrollo completo del alumnado y la necesidad de la reestructuración del currículo para desarrollar la inteligencia emocional y las destrezas sociales. Este tema sería de relevancia para desarrollar en futuros estudios.

Y para finalizar, sería necesario investigar la influencia de los códigos culturales en el desarrollo del proceso inclusivo. Durante la investigación se ha observado que las personas de ambos países percibieron los mismos aspectos de diferentes maneras. Sería conveniente analizar hasta qué punto las diferencias culturales influyen en el desarrollo del proceso educativo.

Referencias bibliográficas

7.-Referencias bibliográficas

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 34, 101-119.
- Adeeva, T. (2017). Aspectos problemáticos y factores de preparación para la educación inclusiva de profesores y familias. *Revista Pedagógica de Siberia*, 4, 129-135.
- Afanasyeva, E. (2014). Problemas de la formación de un entorno accesible sin barreras en el contexto de una escuela regular. *Educación especial*, 2, 64-67.
- Aguilar, L. A. (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de pedagogía*, 197, 62-64.
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional capital and community*, 1 (2), 159–172.
- Ainscow, M. & Booth, T. (Eds.) (2015). *Index for inclusion*. Centre for Studies o Inclusive Education.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 44-56.
- Alekhina, S. (2015). Tendencias modernas en el desarrollo de la educación inclusiva en Rusia. *Desarrollo de la educación moderna: teoría, metodología y práctica*, 3, 10-15.
- Álvarez, C., González, L. & Larrinaga, A. (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. *V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Santander, 27, 28 y 29 de junio* (pp.1-11). Universidad de Cantabria.
- Aragall, F. (2010), Guía de Accesibilidad en Centros Educativos. Cinca. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dmsstatic/6cf8d7ac-606a-4362-92ef84d31ded7a1e/2010-accesibilidadcentros-educativos-mayo-pdf.pdf>

- Arnaíz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Educación en el 2000*, 15, 15-18. Recuperado de: <http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/inclusion.pdf>
- Asociación Federal de Educación y Metodología (2015). Orden № 4/15. Programa educativo ejemplar adoptado de Educación Primaria para estudiantes con sordera. Recuperado de <https://fgosreestr.ru>
- Asociación Federal de Educación y Metodología para la Educación General de la Federación de Rusia (2015). Orden №1/15. Programa Educativo Modelo de Educación Primaria. Recuperado de <https://mosmetod.ru/files/dokumenty/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniya-1.pdf>
- Asociación Federal de Educación y Metodología para la Educación General de la Federación de Rusia (2015). Orden №1/15. Programa Educativo Modelo de Educación Básica General. Recuperado de <https://mosmetod.ru/files/dokumenty/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya.pdf>
- Asociación Federal de Educación y Metodología para la Educación General de la Federación de Rusia (2016). Orden №2/16-z. Programa Educativo Modelo de Educación Secundaria General. Recuperado de <https://mosmetod.ru/files/dokumenty/Primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-srednego-obshchego-obrazovaniya.pdf>
- Baranova, G. (2016). Preparar a un maestro para el uso de tecnologías pedagógicas modernas en el trabajo con niños con discapacidad. *Boletín de la Universidad Estatal de Tula. Pedagogía*, 1(20), 20-32.
- Barbour, R. (2013). *Los Grupos de discusión en la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20(1), 13-31.
- Berdum, M., Cervera, A., Chacón, J., & Vela, A. (2014). *Accesibilidad Cognitiva: Guía de Recomendaciones*. FEAPS.

- Betker, L., Eremenko, M. & Lopatkina, N. (2016). *Organización de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad y características especiales de salud: materiales metodológicos para gestores, docentes, especialistas de apoyo (logopedas, docentes de Educación Especial, psicólogos educativos, profesores sociales, tutores)*. RIO IRO.
- Bibartseva, E. (2016). Percepciones de las familias sobre la educación inclusiva. En Unión Universitaria como centro regional de educación, ciencia y cultura: materiales de la conferencia científica y metodológica de Rusia (pp. 1284-1286). Universidad de Orenburg.
- Bisquerra, R. & Sabariego, M. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blanco, R. (2000). Inclusive education in Latin America. En H. Savolainen, H. Kokkala & H. Alasuutari (Eds.), *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality* (pp. 40–51). Ministry of Foreign Affairs of Finland.
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre “educación inclusiva”, 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE). http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.
- Boletín Oficial del Estado, BOE. (2009). *Decreto 40/2009, de 17 de febrero, por el que se regula la estructura, organización y funcionamiento de los Berritzegunes*.
- Boletín Oficial del Estado, BOE. (2013). *Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*.
- Boletín Oficial del Estado, BOE. (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*.

- Boletín Oficial del Estado, BOE. (2015). *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.*
- Boletín Oficial del Estado, BOE. (2015). *Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.*
- Boletín Oficial del Estado, BOE. (2003). *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad.*
- Bolotov, V. (2018). El pasado, presente y posible futuro de evaluación de la calidad de la educación del sistema ruso. *Problemas de educación, 3*, 287-297.
- Borovskaya, E. (2019). Métodos de enseñanza activos en lecciones de alemán (a partir de la experiencia de trabajar en la implementación del Estándar Educativo del Estado Federal). *Almanaque educativo, 3* (17), 74-76.
- Cabero, J. (2013). El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 14*(2), 133-156.
- Cano, E. & Petreñas, C. (2019). La evaluación de aprendizajes en la escuela inclusiva: dilemas acerca de cómo evaluar al alumnado más vulnerable. En I. Puigdemívol, C. Petreñas, B. Siles, & A. Jardí (eds.) *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria* (pp. 341-386). GRAÓ.
- Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Biggs, E. E., Bolt, D. M., Born, T. L., ... Fesperman (2016). Randomized evaluation of peer support arrangements to support the inclusion of high school students with severe disabilities. *Exceptional Children, 82*(2), 209-233.
- CAST. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto Completo (Versión 2.0). Traducción al español version 2.0.* Recuperado de http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- Castañeda, L. & Adell, J. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red.* Marfil.

- Cheredilina, M. (2017). Tipos y direcciones de la tutoría en la escuela: modelo práctico constructor. *Negocio. Educación. Derecho*, 2, 290-296.
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El que, el por que y el como de un reto insoslayable. En J. M. Vilalta (Dr.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 1-36). Fundacio Jaume Bofill. Traducción de Iris Merino.
- Constitución de la Federación Rusa (1993) Moscú. Recopilación de legislación de la Federación Rusa. Recuperado de http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/
- Chaves, V. & Weiler, C. (2016). *Los estudios de caso como enfoque metodológico*. Academo. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=575774>
- Darretxe, L., Goikoetxea, J. & González, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y exclusivas en dos centros educativos del País Vasco. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-30.
- Decreto 237/2015 (2016). *Heziberri 2020. Marco del Modelo Educativo Pedagógico*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- Decreto presidencial 761(2012) *Sobre la Estrategia de Acción Nacional para la Infancia 2012–2017*. Moscú: Recopilación de legislación de la Federación Rusa. Recuperado de http://base.garant.ru/70183566/#block_1014 Prorrogado hasta 2025.
- Denisova, E. (2020). Desarrollo y estimulación de la actividad cognitiva de alumnos más jóvenes. *Boletín de la Universidad de la Academia de Educación de Rusia*, 3, 45-49.
- Denzin N. K. & Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de investigación cualitativa vol. I. El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Diaz De Salas, S. A., Mendoza, V. M. & Porras, C. M. (2011). Una guía para la elaboración de estudios de caso. *Razón y palabra*, 16(75), 1-25.

- Díez, A. M. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación educativa*, 26(2), 521-538.
- Duran, D. & Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, 15(3), 179-199.
- Dzusova, A., Tubeeva, F. & Yurlovskaya, I. (2019). Utilizar las TIC para diseñar e implementar un itinerario educativo individual para personas con discapacidad. *Investigación económica y humanitaria de las regiones*, 1, 54-57.
- EADSNE (2011). Formación del profesorado para la Educación Inclusiva. Disponible en: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-es.pdf>
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano?: un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (2), 30-42.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 12, 26-46.
- Echeita, G. & Rodríguez, G (2020). *Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita G. & Sandoval M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, 327, 31-48.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- ETUCE (2008). *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. Disponible en: https://www.csee-etuce.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf

- Fernández, A.I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Innovación y Experiencias Educativas*, 15, 1- 8.
- Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Revista Educar*, 35, 61-70.
- Fetalieva, L. & Ramazanova, D. (2015). La tecnología del trabajo del docente en la lección en una clase inclusiva. *Boletín Universitario*, 13, 254-257.
- FEVAS (2018). *Accesibilidad cognitiva. Únete al reto*. Disponible en: <http://fevas.org/wp-content/uploads/2018/01/Accesibilidad-cognitiva.-%C3%A9nete-al-reto.pdf>
- Fisher, D. & Frey, N. (2011). Feed up, feedback, and feed forward. *Science and Children*, 48(9), 26-30.
- Flecha, A. & García-Yeste, C. (2004). James P. Comer: los niños y niñas trabajarán hasta donde tú esperes que lo hagan. *Cuadernos de pedagogía*, 341, 86-89.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2014). *El diseño de la Investigación cualitativa (The design of qualitative research)*. Morata.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., & García-Jiménez, E (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9-27.
- Frolova, I. (2017). Educación inclusiva en Rusia: problemas y perspectivas. Notas científicas de la Universidad Estatal de Oryol. Serie: *Humanidades y Ciencias Sociales*, 3 (76), 347-350.
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian journal of teacher education*, 41(3), 3.
- Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 1995, en este caso). Ley Federal 181-FL Sobre la protección social de las personas con discapacidad en la Federación Rusa". Recuperado de http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2000, en este caso). Carta Declarativa del Ministerio de Educación de la Federación Rusa 27/901-6. Sobre la consulta psicológica, médica y pedagógica de una institución educativa. Moscú. Recuperado de <http://docs.cntd.ru/document/901822210>

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2008, en este caso). Carta Declarativa del Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación Rusa AF 150/06. Sobre la creación de condiciones para la educación de niños con necesidades especiales y niños con discapacidades. Recuperado de <http://docs.cntd.ru/document/902122269>

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2009^a, en este caso). Orden №373. Sobre la aprobación e implementación del estándar educativo federal para la educación primaria general. Recuperado de <https://base.garant.ru/197127/>

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2009^b, en este caso). Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación de Rusia № 413. Sobre la aprobación e implementación del Estándar Educativo del Estado Federal. Recuperado de <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/uchebnaya-literatura/normativnye-dokumenty/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-6-oktyabrya-2009-g-413.html>

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2010, en este caso). Orden №1897. Sobre la aprobación del Estándar Educativo de Educación General Básica del Estado Federal. Recuperado de <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/>

Gobierno de Federación Rusa (GRF, 2012^a, en este caso). Ley Federal 124- FZ. Sobre las garantías básicas de los derechos del niño. Recuperado de http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2013^a, en este caso). Decreto № 678. Aprobación de la nomenclatura de cargos del profesorado y jefes de organizaciones educativas. Recuperado de <https://base.garant.ru/70429490>

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2013^b, en este caso). Carta Declarativa de Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación de Rusia № NT-1139/08. Sobre la organización de la educación en forma familiar. Recuperado de <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70417012/>

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2013c, en este caso). Carta Declarativa del Ministerio de Educación y Ciencia №535/07. Sobre la Educación Especial y la Educación Inclusiva. Recuperado de https://www.mos.ru/upload/documents/oiv/mon_07_06_2013nir_53507.pdf

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2013d, en este caso). Orden del Ministerio de Educación y Ciencia №1082. Sobre la aprobación del reglamento de la comisión psicológica, médica y pedagógica. Recuperado de <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-20092013-n-1082>

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2014a, en este caso). Carta Declarativa del Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación de Rusia № VK -1440/07. Sobre los centros de asistencia psicológica, pedagógica, médica y social. Recuperado de https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-14.06.2014-N-VK-1440_07/

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2014b, en este caso). Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación de Rusia №1598. El Estándar Estatal Federal de Educación General Primaria para niños y niñas con necesidades especiales. Recuperado de <https://base.garant.ru/70862366/>

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2014c, en este caso). Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación de Rusia №1599. El Estándar Estatal Federal de Educación General para niños y niñas con trastornos mentales. Recuperado de <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/>

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2015a, en este caso). Orden del Ministerio de Educación y Ciencia №1577. Sobre las enmiendas al estándar educativo estatal de Educación General Básica, aprobada por la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación de Rusia del 17 de diciembre de 2010 № 1897. Recuperado de <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=267184>

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2015b, en este caso). Orden №1578. Sobre las enmiendas al estándar educativo estatal de Educación Secundaria General, aprobada por la Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación de Rusia del 17 de mayo de 2012 № 1897. Recuperado de <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=267679>

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2015c, en este caso). El Decreto del Médico Jefe Sanitario № 26. Requisitos sanitarios y epidemiológicos para las condiciones y organización de educación en las organizaciones que realizan actividades educativas de acuerdo con los programas adaptados de Educación General Básica para estudiantes con discapacidad. Recuperado de <https://base.garant.ru/71164864/>

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2016a, en este caso). Carta del Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación de Rusia № VK - 1074/07. Sobre la mejora de las actividades de las comisiones psicológico-médico-pedagógicas. Recuperado de https://rulings.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-23.05.2016-N-VK-1074_07/

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2016b, en este caso). Orden del Ministerio de Salud de Rusia N 436n. Sobre la aprobación de la lista de enfermedades, cuya presencia da derecho a estudiar en programas de educación general básica en el hogar. Recuperado de <https://base.garant.ru/71449638/>

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2016c, en este caso). La Carta Declarativa del Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación de Rusia № VK - 452/07. Sobre la introducción del estándar educativo estatal federal para el alumnado con «características especiales de salud». Recuperado de <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71254376/>

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2017, en este caso). Orden del Ministerio de Trabajo y Protección Social №351n. Sobre la aprobación de la norma profesional "asistente en la prestación de asistencia técnica a personas con discapacidad y personas con características especiales de salud". Recuperado de <https://base.garant.ru/71670014/>

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2018a, en este caso). Carta Declarativa de Servicio Federal de Supervisión en el ámbito de la Educación y la Ciencia № 05-283 Sobre la formación de personas en hogar. Recuperado de <https://rulings.ru/acts/Pismo-Rosobrnadzora-ot-07.08.2018-N-05-283/>

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2018b, en este caso). Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de la Federación de Rusia № 247. Sobre la aprobación del Modelo Reglamentario sobre consejos educativas y metodológicas en el sistema

de Educación General. Recuperado de <https://minjust.consultant.ru/documents/41814>

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2018c, en este caso). Orden del Ministerio de Educación y Ciencia №189/1513. Sobre la aprobación del procedimiento para la realización de la certificación final estatal para programas educativos de Educación General Básica. Recuperado de <https://base.garant.ru/72125228/>

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2018d, en este caso). Orden del Ministerio de Educación y Ciencia №190/1512. Sobre la aprobación del procedimiento para la realización de la certificación final estatal para programas educativos de Educación Secundaria General. Recuperado de <https://base.garant.ru/72125224/>

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2019a, en este caso). Orden del Ministerio de Educación № P-93. Sobre la aprobación del Modelo Reglamentario sobre la consulta psicológica y pedagógica de la organización educativa. Recuperado de <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72641204/>

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2019b, en este caso). Carta Declarativa del Ministerio de Educación de la Federación de Rusia № TC-551/07. Acompañamiento del alumnado con discapacidad y el trabajo de un tutor y un asistente. Recuperado de <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72084878/>

Gobierno de la Federación Rusa (GRF, 2020, en este caso). Orden del Ministerio de Educación de Rusia №442. Aprobación del procedimiento e implementación de actividades educativas para programas de Educación General Básica: programas educativos de Educación Primaria, Básica y Secundaria General. Recuperado de <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74621198/>

Gobierno Vasco (2002). *Comunidades de aprendizaje en la CAPV. Una respuesta educativa en la sociedad de la información para todos y todas*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno Vasco.

Gobierno Vasco (2014). *Heziberri 2020. Marco del Modelo Educativo Pedagógico*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno Vasco.

- Gobierno Vasco. (2019). *Plan Marco para el desarrollo de una escuela inclusiva. 2019-2022*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno Vasco.
- Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., Sabando, D., & Puigdel·l·ivol, I. (2017). The role of the Support and Attention to Diversity Teacher (SADT) from a community-based perspective: Promoting educational success and educational inclusion for all. *Teaching and Teacher Education, 64*, 127-138.
- Gómez-Zepeda, G. & Puigdel·l·ivol, I. (2019). Formación del profesorado. Funciones de los maestros de apoyo y atención a la diversidad. En I. Puigdel·l·ivol, C. Petreñas, B. Siles, & A. Jardí (eds.) *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una vision interactiva y comunitaria* (pp. 99-130). GRAÓ.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación, 29*, 85-104.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In J. Gimeno & A. Pérez (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Akal.
- Gorshkova, E. (2016). Disponibilidad de los profesores de las escuelas de Educación General para enseñar a los niños con necesidades educativas especiales en el contexto de la inclusión. *Revista electrónica del estudiante Strizh, 5*, 1-5.
- Grupo L.A.C.E (2013). *Los estudios de caso*. Barcelona:Universidad de Barcelona. Extraído de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/3336>
- Hasni, A., Bousadra, F., Belletête, V., Benabdallah, A., Nicole, M. C., & Dumais, N. (2016). Trends in research on project-based science and technology teaching and learning at K–12 levels: a systematic review. *Studies in Science education, 52*(2), 199-231.
- Hafizullina, I. (2008). *Formación de competencias inclusivas de los futuros docentes en el proceso de formación profesional*. [Tesis doctoral]. Universidad Estatal de Astrakhan.
- Herrera, A., Miranda, G. & Vargas, M. (2004). Las necesidades educativas especiales de los estudiantes: un asunto de todos. *Revista Electrónica Educare, 6*, 159-169.

- Ilyin, G. (2018). Sobre la relación entre educación especial y educación inclusiva. *Tecnología escolar*, 3, 3-6.
- Indenbaum, E. & Pozdnyakova, I. (2018). Implementación práctica del procedimiento para evaluar los resultados personales de la educación de estudiantes con discapacidad. *Persona. Sociedad. Inclusión*, 3, 90-96.
- Ivanova, E. & Vinogradova, I. (2017). Evaluación de las condiciones para la implementación del programa educativo básico de educación primaria y básica general utilizando la escala internacional SACERS. *Boletín de la Universidad Pedagógica de la Ciudad de Moscú. Serie: Pedagogía y Psicología*, 4, 66-79.
- Jardí, A. & Siles, B. (2019). Estrategias de apoyo como enriquecimiento de las interacciones y de la actividad del aula. En I. Puigdemívol, C. Petreñas, B. Siles, & A. Jardí (eds.) *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria* (pp. 131-168). GRAÓ.
- Jausi, M. L. (2002): *Comunidades de aprendizaje en Euskadi*. Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Cooperative learning and social interdependence theory. In *Theory and research on small groups* (pp. 9-35). Springer.
- Khafizullina, I. (2008). *Formación de competencias inclusivas de futuros docentes en el proceso de formación profesional* [Tesis doctoral, Universidad Estatal de Astrakhan]. Recuperado de <https://static.freereferats.ru/avtoreferats/01004133720.pdf>
- Klochko, E. (2018). Propuestas para la implementación de un enfoque interdepartamental integrado para mejorar los mecanismos de organización de la educación de los niños con discapacidad y “características especiales de salud”. *Autismo y trastornos del desarrollo*, 16 (1), 3-12.
- Kosherbaeva, A., Zhusupbekova, N. & Kamieva, G. (2018). Modos de activar la actividad cognitiva de los estudiantes en las lecciones de biología. *Materiales del XIII Congreso Internacional Científico y Práctico. Tendencias de la ciencia moderna*, 6 (11), 84-86.

- Kozorez, A., Beshpalova, A., Goncharenko, M., Kalabukhova, A., Lebedeva, E. & Morozova, E. (2015). *Clase de recurso. La experiencia de organizar actividades formativas y extraescolares para niños con autismo en una escuela regular: una guía práctica*. Clase de recurso ANO.
- Kurkutova, S. (2018). Métodos para motivar y estimular las actividades de los estudiantes en las lecciones de matemáticas. En T. Malykh, & S. Kirdyankina (eds). *El movimiento ruso de escolares es un territorio de desarrollo de la personalidad* (pp. 76-79). Materiales de la conferencia científica y práctica de Rusia a la distancia.
- Kutepova, E. (2011). Experiencia en la interacción de la educación especial y general en una práctica inclusiva. *Ciencia y educación psicológicas*, 1, 103-112.
- Kuzmina, O. (2013). Temas de actualidad de la formación de profesores para el trabajo en educación inclusiva. *Boletín de la Universidad de Omsk*, 2, 191-194.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- L.A.C.E (2013). *Los estudios de caso*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Extraído de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/3336>
- Landaluze, L. & Jaussi, L. (2012). Necesidades educativas especiales y específicas y grupos interactivos. Recuperado de <https://studylib.es/doc/5612450/necesidades-educativas-especiales-y-especificas-y-grupos>.
- Lazarev, V. & Nosova, A. (2017). Sobre la formación de la preparación de los futuros profesores para las actividades del proyecto. *Boletín de la Universidad Pedagógica Estatal de Surgut*, 5(50), 11-20.
- Lazareva, N. (2017). Actividades del proyecto en el trabajo con niños con discapacidad. En M. Antonova & M. Ivashkina (eds.) *Misión inclusiva de la educación: estándares educativos y soluciones no estándar* (pp. 47-49). MRIO.
- Levin, H. M. (1998). Accelerated schools: A decade of evolution. In *International handbook of educational change* (pp. 807-830). Springer.
- Ley de Educación (2012). Ley Federal 273-FL Sobre la educación en la Federación Rusa. Recuperado de <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:0>

- LISMI (1982). LEY 13/1982 de 7 de Abril, de Integración Social de los Minusválidos.
- Lledó, A. & Arnaíz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.
- Llera, J. (2011). La educación inclusiva. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 338, 5-9.
- López Costa, M. & Paret I Soto, N. (2019). Las TIC y el apoyo a la interacción y a los aprendizajes en el aula. En I. Puigdemívol, C., Petreñas, B., Siles, A., Jardí(eds.) *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. (311-340). GRAÓ.
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. UPV/EHU.
- Lyubimov, M., Prikhodko, O., Zakharova, M. & Moks, A. (2020). Formación de alfabetización funcional en niños con discapacidad basada en el desarrollo de actividades del proyecto. *Educación especial*, 2(58). 73-93.
- Maksimova, N. (2018). Educación inclusiva en Rusia: historia, estado y riesgos. *La educación pedagógica en Rusia*, 9, 13-120.
- Malofeev, N. (2007). *Un niño especial: ayer, hoy, mañana. (Educación y asistencia psicológica y pedagógica a niños con necesidades educativas especiales en el siglo XXI)*. GNU. Instituto de educación especial.
- Malofeev, N. (2010). Un niño especial es una infancia normal. *Política educativa*, 5-6 (43-44), 62-65.
- Malofeev, N. & Shmatko, N. (2008). Modelos básicos de aprendizaje integrado. *Defectología*, 1, 71-78
- Márquez, M. (2010). Trabajo por rincones. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 29, 1-9.
- Martínez, A., Elboj, C. & Larena, R. (2012). Actuaciones educativas para la convivencia en centros con alumnado inmigrante. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l' Educació*, 1(2), 45-66.

- Mazova, A. & Onoichenko, E. (2016). Características de la organización de las actividades del consejo de una organización educativa en términos de inclusión. En O. Buharenkova & I. Telina (eds). *Conferencia internacional científica y práctica: Educación inclusiva: teoría y práctica* (pp. 211-221). Departamento Editorial y Editorial de GGTU.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusive y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Migranova, L. & Nenakhova, Y. (2015). Programa de Ambiente Accesible y evaluación de su implementación por personas con discapacidad. *Población*, 1, 107-122.
- Miklyaeva, N. (2017). Plan de estudios individual para un niño con discapacidad: características de desarrollo. *Pedagogía especial: teoría y práctica*, 3, 66-75.
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 372-392.
- Mortier, K., Desimpel, L., De Schauwer, E., & Van Hove, G. (2011). 'I want support, not comments': children's perspectives on supports in their life. *Disability & Society*, 26(2), 207-221
- Munarriz, B. (1992). *Técnicas y métodos en investigación cualitativa*. Recuperado desde el repositorio institucional de la Universidad de la Coruña. Disponible en: <http://ruc.udc.es/bitstream/2183/8533/1/CC-02art8ocr.pdf>
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado & F. J. Soto (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 1-24). Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muzafarova, E. (2017). Las tecnologías de Educación inclusiva como medio para crear un aprendizaje sin barreras de niños con discapacidad. *Boletín de educación especial de Siberia*, 1, 53-56.

- Muñiz, M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. *División de estudios de posgrado en la Universidad autónoma de Nuevo León. Facultad de psicología. México*, 1-8.
- Observatorio Estatal de la Discapacidad (2016): *La Accesibilidad Cognitiva en España: estado de situación*. Observatorio Estatal de la Discapacidad.
- ONU. (2006). Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. ONU. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- ONU. (2018). Derechos humanos y discapacidad. Informe España 2018. Nueva York: ONU. Recuperado de https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Informe%202018_ONU.pdf.
- Panzerno, N. (2018). Gestión de la calidad de la educación en las condiciones de estándar estatal de Educación de Primaria para niños con discapacidad. En V. Popkov, & I. Bugaeva (eds). *Por una educación de calidad: materiales del III Foro Panruso* (pp. 418-423). Universidad Médica Estatal de Saratov. Recuperado de https://dou57krsk.ru/images/18-19/striped/postnikova/metod_kop/za_kach_obr.pdf#page=419
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Mensajero.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29.
- Peirats, J. & López, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. Ensayos. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 197-2011.
- Pérez-Castilla, L., Herranz, M., Abril, D., & Delgado, C. (2016). *Tecnología de apoyo y accesibilidad cognitiva: de la autonomía a la participación*. Ceapat.
- Petreñas, C., Sansó, C. & Rodríguez, L. (2019). El mundo en las aulas: la inclusión educativa en aulas multilingües y multiculturales. En I. Puigdellívol, C. Petreñas, B. Siles, & A. Jardí (eds.) *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria* (pp.169-210). Barcelona: GRAÓ.

- Pogonina, O. (2016). Modelo "Clase de recurso" para la inclusión de niños con TEA desde el punto de vista de la gestión educativa: riesgos y oportunidades. *Autismo y trastornos del desarrollo*, 14(3), 55-62.
- Polat, E. (2003). Método de proyectos. En T. Byiko. & S. Kashlev (eds.) *Método de proyectos. Colección científico-metódica* (pp. 39-47). Centro de Problemas de Desarrollo Educativo.
- Popova, V. & Talanina, E. (2014). Planificación del proceso educativo en base a las actividades del proyecto. En Colección de materiales de la Conferencia Anual Internacional Científica y Práctica: Educación y Formación de Niños Pequeños (pp. 93-98). Mosaico-Síntesis.
- Prichepelyuk, V. (2014). El uso de tecnologías educativas modernas en las lecciones de lengua y literatura rusas en la enseñanza de niños con discapacidades. *Problemas actuales de las humanidades y las ciencias naturales*, 7(2), 110-113.
- Pugacheva, N. & Timokhina, T. (2017). Preparar a los docentes para trabajar en una organización educativa inclusiva. *Boletín de GSTU*, 4, 82-86.
- Puigdellívol, I. & Carbonell, E. (2019). Reducir la discapacidad a través de la acción educativa: las limitaciones no incapacitan. En I. Puigdellívol, C. Petreñas, B. Siles, & A. Jardí (eds.) *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una vision interactiva y comunitaria* (pp. 255-310). GRAÓ.
- Puigdellívol, I. & Petreñas, C. (2019). Evolución y sentido del apoyo educativo en la escuela inclusiva. En I. Puigdellívol, C. Petreñas, B. Siles, & A. Jardí (eds.) *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una vision interactiva y comunitaria*. (pp.19-65). GRAÓ
- Pujolás, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad Quality in cooperative learning teams: some considerations for the calculation of the degree of. *Revista de educación*, 349, 225-239.
- Rakhmanova, N. & Kovaleva, A. (2020). Apoyo psicológico y pedagógico de las familias en una organización educativa. En Sukiasyan, A. (eds). *Sociedad, Ciencia. Innovaciones: colección de artículos de la conferencia científica y práctica internacional* (pp. 87-90). Ciencia Omega.

- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso, y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Reglamento sobre las clases especiales, adoptado por una de las escuelas de Rusia (escuela №21) y aprobado por la Orden №19/1 (2019) Recuperado de <https://7sch.ru/images/2020/положение%20о%20кор%20классах.pdf>
- Rekalde, I., Vizcarra, M.T. & Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17 (1), 201-220.
- Rivas, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. In J. I. Rivas & D. Herrera (Eds.) *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Octaedro.
- Ross, S. M., Smith, L. J., Casey, J., & Slavin, R. E. (1995). Increasing the academic success of disadvantaged children: An examination of alternative early intervention programs. *American Educational Research Journal*, 32(4), 773-800.
- Roth, W. M., Tobin, K., Zimmermann, A., Bryant, N., & Davis, C. (2002). Lessons on and from the dihybrid cross: An activity–theoretical study of learning in coteaching. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 39(3), 253-282.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Narcea.
- Ryabkova, E. & Vushkan, I. (2018). Educación y crianza de niños con discapacidades mediante el uso de actividades del proyecto. En *Excelencia pedagógica y tecnologías pedagógicas modernas* (pp. 265-269). Centro de Cooperación Científica Interactive-Plus.
- Sabando, J. & Jardí, A. (2019). La organización del apoyo como tarea compartida. En I. Puigdemívol, C. Petreñas, B. Siles, & A. Jardí (eds.) *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. (pp. 65-98). GRAÓ.
- Sahakyan, A. (2017). Métodos profesor-tutor en educación inclusiva. *Asociación Científica Euroasiática*, 1(6), 69-72.
- Samsonova, E. (2015). Modelos de interacción en red de organizaciones educativas y otras organizaciones para resolver los problemas del desarrollo de la educación

- inclusiva. *Problemas modernos de ciencia y educación*, 3. Recuperado de <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19060>
- Samsonova, E., Dmitrieva, T. & Khotyleva, T. (2013). *Tecnologías pedagógicas básicas de educación inclusiva*. Universidad Pedagógica “1 de septiembre”.
- Selivanova, Y., & Myasnikova, L. (2015). Centro de recursos como modelo moderno de apoyo psicológico, pedagógico y social para niños con discapacidad. En A. Chumachenko & A. Stalmahov (eds). *Acmeología de la educación. Psicología del desarrollo* (pp. 90-92). Boletín de la Universidad de Saratov.
- Semilutskaya, L. (2015). Organización de actividades de diseño e investigación. *Tecnología de la información y Educación*, 1(11), 310-316.
- Sergeev, I. (2005). *Cómo organizar las actividades del proyecto de los estudiantes: Una guía práctica para empleados de instituciones educativas*. ARKTI.
- Sergeeva, N. & Demchuk, A. (2011). Un enfoque integrado del problema de formar la tolerancia profesional de los futuros maestros hacia los niños con discapacidad. *Educación especial*, 3, 111-118.
- Shumikhina, M. (2015). Organización de redes interdistritales de escuelas inclusivas en la región de Novosibirsk. *Boletín de innovaciones pedagógicas*, 2, 75-78.
- Siles, B., & Puigdel·lívol, I. (2019). Aceleración del aprendizaje para combatir las desigualdades. En I. Puigdel·lívol, C. Petreñas, B. Siles, & A. Jardí (eds.) *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una vision interactiva y comunitaria*. (pp. 211-254). GRAÓ.
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudios-de caso (Segunda). *Recuperado de* <https://books.google.com.co/books>.
- Stenhoff, D. M., & Lignugaris/Kraft, B. (2007). A review of the effects of peer tutoring on students with mild disabilities in secondary settings. *Exceptional children*, 74(1), 8-30.
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa?. *Temática escuela*, 13, 4-6.

- Susinos, T. & Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 88-98.
- Takhokhov, V. (2018). Apoyo pedagógico para aumentar la motivación de aprendizaje del alumnado actual. *Problemas de la educación pedagógica moderna*, 61 (1), 317-320.
- Tsvintarnaia, I., Vizcarra, M.T. & López- Vélez, A.L. (2020). Actuaciones con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: el caso del País Vasco. *Revista Española de orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 81-97.
- UNICEF. (2014). La infancia en España 2014. El valor social de los niños: hacia un Pacto de Estado por la Infancia. UNICEF Comité Español.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. UNESCO.
- UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. UNESCO.
- UNESCO-OREALC. (2001). Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, UNESCO-OREALC.
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación*. París: UNESCO.
- UNESCO/OREALC. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text/>

- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030*. ED2015/WS/18. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>.
- Vargas, J. I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista CAES*, 3(1), 119-139. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/>
- Vavilova, L. (2017). Lección integrada: características, preparación, procedimiento. *Educación, Carrera profesional, Sociedad*, 3(54). 46-51.
- Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Yudina, T. (2017). El papel del docente en la organización de la interacción del alumnado de Primaria que estudian en clases inclusivas. *La educación pedagógica en Rusia*, 11, 158-163.
- Zaitseva, S. & Bukina, M. (2020). Organización de la continuidad de la enseñanza a niños con discapacidad en una institución de educación preescolar y escolar basada en el uso de tecnologías de información. En *Tecnologías web educativas modernas en la realización del potencial personal de los estudiantes*. Colección de artículos de los participantes de la Conferencia Internacional Científica y Práctica (pp. 324-327). Arzamas.
- Zembatova, L. & Khablieva, S. (2019). El papel y el lugar de las tecnologías de la información en la implementación de la educación inclusiva. *Boletín de la Universidad Pedagógica Estatal de Armavir*, 3, 14-21.
- Zimnukhova, T., Kozhekina, T. & Kondratyev, V. (2011). Formación de la competencia inclusiva de los futuros profesores como componente de su competencia profesional. *Investigación en educación*, 4. Recuperado de <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-inklyuzivnoy-kompetentnosti-buduschih-pedagogov-kak-sostavlyayuschey-ih-professionalnoy-kompetentnosti>