



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Departamento de Pedagogía

TRABAJO FIN DE GRADO

“EDUCACIÓN INCLUSIVA: ESTUDIO EN CENTROS INCLUSIVOS”

Presentado por Milena Diaz Casado para optar al Grado de Educación
Primaria con Mención en Educación Especial por la Universidad de
Valladolid.

Tutelado por M^a Jesús de la Calle Velasco

CURSO 2018/2019

RESUMEN

El siguiente Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo el análisis y desarrollo de la evolución, características, elementos principales y el papel del profesorado en la educación inclusiva, a partir de la revisión bibliográfica.

Por otro lado, se ha llevado a cabo un estudio en varios centros educativos inclusivos de Valladolid, cuyo instrumento utilizado ha sido la entrevista; dirigida a los directores y jefe de estudios de los centros, con el objetivo de conocer los elementos más importantes de la inclusión educativa.

A partir de los resultados obtenidos se redactan una serie de conclusiones con el fin de conocer y profundizar en aquellos aspectos más importantes de la inclusión.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva, diversidad, inclusión, profesorado, escuela inclusiva, educación para todos.

ABSTRACT

The following TFG's objective is the analysis and development of the evolution, characteristics, principal elements and the role of the teacher in inclusive education, considering the bibliographic review.

In the other side, I have carried out an investigation in several educational inclusion centres in Valladolid, whose instrument has been a questionnaire directed to headmasters and head of studies of these schools. The objective of this investigation is to know the most important elements of inclusive education.

With results and de analysis of the investigation, I have done conclusions with the objective to know and deepen in these important aspects of inclusion.

KEYWORDS: Inclusive education, diversity, inclusion, teachers, inclusive school, education for all.

ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN.....	5
2.- OBJETIVOS DEL TRABAJO.....	6
3.- JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	7
3.1- RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO	8
4.- MARCO TEÓRICO	10
4.1.- EVOLUCIÓN LEGISLATIVA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESPAÑA: EL PROCESO HACIA LA INCLUSIÓN.....	10
4.1.1.- Ley de la Instrucción Pública (Ley Moyano, 1867)	10
4.1.2.- Ley General de 1970.....	11
4.1.3.- Etapa posterior a la Constitución de 1978.	12
4.1.4.- Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) de 1982.....	13
4.1.5.- Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985.	13
4.1.6.- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990.....	14
4.1.7.- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995.	14
4.1.8.- Ley de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002.....	15
4.1.9.- Ley Orgánica de la Educación (LOE) de 2006.	16
4.1.10.- Ley de Educación para la Mejora de Calidad (LOMCE) de 2013.....	16
4.2.- LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.	17
4.2.1.- Autores y teorías que defienden la educación inclusiva.	18
4.2.2.- Principios de la educación inclusiva.	21
4.3.- LAS AULAS INCLUSIVAS Y SUS CARACTERÍSTICAS.	23
4.4.- EL PAPEL DEL PROFESORADO DE APOYO DENTRO DE LAS AULAS INCLUSIVAS.	26
4.4.1.- Elementos que deben tenerse en cuenta para una buena práctica inclusiva. 29	

4.5.- ASPECTOS QUE PUEDEN DIFICULTAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.	31
5.- METODOLOGÍA	34
5.1.- INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.	35
5.2.1.- La entrevista.....	35
5.2.2.- Revisión de documentos de Centro.....	35
5.2.- CONTEXTO.	35
5.2.1.- Centro N° 1.	36
5.2.2.- Centro n° 2.	37
5.2.3.- Centro n° 3.	38
5.4.- DESTINATARIOS DE LAS ENTREVISTAS.	39
6.- EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS	40
6.1.- RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS	41
6.1.1.- Sobre el centro y la respuesta a la diversidad.	41
6.1.2.- El aula inclusiva y sus características.	44
6.1.3.- Funcionamiento de los apoyos.....	51
7.- CONCLUSIONES	54
BIBLIOGRAFÍA	60

1.- INTRODUCCIÓN

El concepto de educación inclusiva ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. En la actualidad existen numerosas aportaciones sobre su significado y he intentado aportar diferentes conclusiones sobre ellas.

La idea principal de inclusión es la lucha contra la exclusión social y la segregación. Lucha contra las barreras sociales, económicas, culturales o aquellas de índole personal, dando lugar a que cualquier persona, independientemente de sus características, pueda participar y formar parte de una educación plena.

Este trabajo, recoge un estudio realizado en varios centros inclusivos de Valladolid; donde se puede comprobar de qué manera se lleva a cabo la labor educativa frente a un alumnado en riesgo de exclusión socio-económica.

Por otro lado, se hace referencia a la evolución que a lo largo de los años la legislación educativa española ha asumido, pasando de una educación basada en la segregación hasta llegar a una educación inclusiva.

Las aportaciones de distintos autores, así como las características de las aulas inclusivas y los elementos importantes para trabajar en la inclusión, son otras de las aportaciones con las que este trabajo cuenta, además de la importancia de la labor del profesorado de apoyo dentro de las aulas y sus beneficios.

A pesar de todo lo conseguido hasta ahora, aún siguen existiendo barreras que dificultan el pleno desarrollo de la inclusión y que, gracias al estudio realizado, he podido comprobar y llegar a la conclusión de que, a pesar de existir situaciones aún por limar, se está trabajando en el buen camino, sobre todo, por parte de la implicación de un profesorado motivado y dispuesto al cambio.

El trabajo finaliza con una serie de conclusiones relacionadas con el estudio, llegando así a un análisis de las características y elementos principales de la educación inclusiva.

El tema escogido es un tema de gran relevancia, ya no solo a nivel educativo, sino a nivel social, si bien, la labor debe ir de la mano de estos dos ámbitos principales para lograr el cambio, no solo en la educación y su organización sino en la sociedad en general y su mentalidad frente a la inclusión.

2.- OBJETIVOS DEL TRABAJO

Los objetivos que se pretenden conseguir con el desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado son:

- Profundizar en el conocimiento de la educación inclusiva, a través de la revisión de literatura científica sobre el tema.
- Realizar un estudio en varios centros educativos inclusivos.
- Analizar, a través de diferentes recursos, el estudio para conocer la escuela inclusiva y su funcionamiento.
- Ahondar sobre las características que se dan en la educación inclusiva.
- Identificar los elementos que favorecen una buena práctica inclusiva.
- Definir el papel del profesorado y su relación con las aulas inclusivas.

3.- JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Hablar de educación inclusiva, a día de hoy, es un tema que está en auge y que se está llevando a cabo en muchos centros educativos. Pero, esto no siempre ha sido así, si bien, la diversidad no ha sido tratada de la misma manera a lo largo de todas las leyes educativas en España, basándose en la mayoría de las ocasiones en una educación segregada y discriminatoria.

Este trabajo se ha desarrollado a partir del interés y de las ideas de varios autores que trabajan por mejorar la educación de aquellas personas que, por distintas razones, se ven incluidas en sistemas educativos donde no se cumple con los requisitos para cubrir sus necesidades.

Cuando nos referimos a la educación inclusiva siempre nos viene a la mente aquella educación dirigida a personas con algún tipo de discapacidad; siendo este un gran error, si bien, la diversidad abarca también a aquellas personas en situación de exclusión social, cultural o, incluso, económica, es decir, que la inclusión defiende la igualdad de todos los niños y niñas, adaptándose a sus necesidades, intereses y motivaciones, así como la diversidad en los centros. Ningún niño debe ser excluido por ningún tipo de razón.

También, es importante destacar la importancia que tiene la inclusión, ya no solo como un hecho educativo, sino como un elemento de índole social, es decir, es un movimiento que comienza dentro de los centros educativos pero que debe extenderse a toda la sociedad en general. Por ello, es trascendental que todo el mundo, tanto docentes como no docentes, comprendan el concepto, lo asimilen y se ponga en práctica tanto en las aulas como en distintas instituciones que cumplan con la labor de educar.

Por otro lado, la inclusión no solo se ve reflejada en nuestras leyes educativas sino que va más allá; es un concepto a nivel mundial valorada por muchos organismos internacionales como es el caso de la UNESCO; entidad que ha desarrollado numerosas declaraciones universales con el fin de conseguir una educación igualitaria para todos y una atención a la diversidad real en todos los países del mundo.

Por ello, la educación inclusiva debe ser una práctica habitual en todos los centros escolares y un objetivo a perseguir por todos; trabajando en la eliminación de las barreras que aún existen y no permiten que la inclusión se desarrolle de manera plena.

3.1- RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO.

Este Trabajo Fin de Grado me ha permitido conseguir las siguientes competencias en relación al Título de Grado en Educación Primaria, que aparecen en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre y en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre.

En relación a las Competencias Generales, este trabajo me ha permitido:

2. Aplicar los conocimientos en el trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas.
3. Tener la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
4. Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
6. Desarrollar un compromiso ético en la configuración como profesionales, potenciando la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.

En relación a las Competencias específicas, considero que he podido:

1. Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares, sociales y escolares.
2. Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.
7. Conocer y comprender la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, la evolución de la familia, analizando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, buscando mecanismos de colaboración entre escuela y familia.

9. Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación.

Dentro del módulo optativo, en concreto el de Educación Especial la competencia conseguida en este Trabajo Fin de Grado es la de:

8. Crear entornos de aprendizaje que faciliten procesos globales de integración escolar y de trabajo colaborativo con el profesorado, familias y equipos psicopedagógicos.

4.- MARCO TEÓRICO

4.1.- EVOLUCIÓN LEGISLATIVA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESPAÑA: EL PROCESO HACIA LA INCLUSIÓN.

Antes de analizar la educación inclusiva y todo lo relacionado con ella, se realiza un estudio de la legislación educativa española en el transcurso del tiempo; estudiando de qué forma, a lo largo de los años, se ha ido tratando la educación especial y los términos en base a ello en las distintas leyes educativas. Cabe destacar que ha sido una evolución que ha pasado de la exclusión a la inclusión, atravesando por modelos intermedios como el de la segregación o la integración.

4.1.1.- Ley de la Instrucción Pública (Ley Moyano, 1867).

La Ley de la Instrucción Pública, más conocida como la Ley Moyano, es la ley reguladora de la enseñanza y la base de ordenamiento legislativo en el sistema educativo español durante más de cien años.

Con ella, se reglamenta la totalidad del sistema educativo español de una forma integral, mejorando, así, la nefasta situación que en aquel entonces se vivía en España; uno de los países europeos con mayor tasa de analfabetismo. Para ello, Claudio Moyano implanta la obligatoriedad de asistencia para todos los españoles a la primera enseñanza elemental (de los 6 a los 9 años de edad), y la gratuidad para todos aquellos que no puedan pagarla.

En cuanto a las personas con deficiencias o en situación de inadaptación, son excluidas del sistema educativo. “En un primer período, que se podría denominar de Exclusión Educativa (se prolonga hasta finales siglo XIX), la educación estaba destinada únicamente a aquellas personas cuyas capacidades personales o circunstancias sociales les permitiesen hacer un aprovechamiento de la misma.” (González, 2012: 82).

Aunque, con la aprobación del 9 de septiembre de 1857 de la Ley de Instrucción Pública, se marca la regulación normativa a la educación de primera enseñanza del alumnado con discapacidades sensoriales, que se detalla en la Sección Primera: De los estudios, Título Primero: De la primera enseñanza:

“Art. 6 ° La primera enseñanza se dará, con las modificaciones convenientes, a los sordo-mudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en

los demás que se crearán con este objeto; sin perjuicio de lo que se dispone en el artículo 108 de esta Ley.”

En el artículo 108 de esta misma Ley, se hace referencia a la creación de una escuela para sordo-mudos y ciegos, pero no hace mención de algún otro tipo de discapacidad:

“Art. 108º Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordo-mudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados.”

A pesar de ello, se producirán avances en educación, y, como comenta González (2012):

[,,] en 1910 se constituye el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, dividido en 1916 en tres secciones: sordos, ciegos y anormales. Habrá que esperar a 1917 para que se funden en Madrid y Barcelona las primeras escuelas especiales para anormales [...] (p. 84).

4.1.2.- Ley General de 1970.

Tomando como base el Libro Blanco, la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa instaura el principio de integración social, a través de la escuela, en la que los centros de enseñanza acogen sin limitaciones ni discriminación alguna para ningún español. Por tanto, se establece por primera vez la Educación Especial en nuestro país.

Con la publicación de esta Ley, se marca una tendencia clara que ya se había implantado en el resto de Europa; produciendo prácticas educativas segregadoras y marginadas en centros y aulas de educación especial para alumnos con discapacidad.

En el Capítulo VII, art.49 al 53, es donde se recogen aspectos relacionados con la Educación Especial. Concretamente, aclara los siguientes aspectos donde se precisa:

“Art. 51. La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en Centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de

educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando se posible”.

Tal y como destaca García (2017) “[...] la Ley de 1970 organiza la educación especial como un sistema educativo paralelo al ordinario centrados en los colegios y unidades de educación especial.” (p. 256).

Se fomenta la integración del alumnado con discapacidad en los centros educativos ordinarios, pero fomentan la creación de “aulas de educación especial”. Realizan, por tanto, una apuesta esencialmente por la separación.

Poco a poco la Educación Especial va ganando importancia y, de esta manera, en 1975 se crea el Instituto Nacional de Educación Especial (Decreto 1151/1975, de 23 de mayo) dependiente del Ministerio de Educación, el cual ampara de manera exclusiva, el funcionamiento y ordenación de la educación de los alumnos con discapacidad.

Será este Instituto el encargado de marcar las directrices de la educación especial; aunque seguirá teniendo una naturaleza segregadora tanto en la estructura como en el funcionamiento en cuanto a la educación del alumnado con discapacidad.

Tres años más tarde, en 1978, el Instituto publica el Plan Nacional de Educación Especial formulando los siguientes ítems: normalización y sectorización de los servicios; integración educativa y atención personalizada; aunque no tiene carácter normativo ni es de obligado cumplimiento por tratarse de un plan.

4.1.3- Etapa posterior a la Constitución de 1978.

En 1978 se publica la Constitución Española, reflejo del cambio democrático en España. Tal y como señala García (2017) acerca de lo detallado en cuanto a educación, se deja constancia de que la educación es un derecho para todos; determinando la igualdad de todos y todas, en cuanto al ámbito educativo, sin tener en cuenta las características personales y/o sociales.

Otro de los hechos importantes del año en la historia de la educación mundial fue la publicación del Informe Warnock. En dicho informe, se plantea el concepto de necesidades educativas especiales; una perspectiva nueva de entender la integración de los alumnos con discapacidad en aulas ordinarias. En este cambio, se empieza a dar importancia al contexto más que al alumno, dándoles nuevas oportunidades y recursos en base a la deficiencia y limitaciones.

[...] establece una relación asimétrica entre la persona y su entorno, pues se potencia una cultura basada en la discapacidad donde prevalece la pertenencia a un determinado grupo con déficits comunes, más que a las características y demandas particulares de cada uno. (Muntaner, 2010: 3)

Se utiliza, por tanto, un concepto más amplio que la tradicional educación especial, apostando por la no existencia de dos grupos diferenciados; los que reciben educación especial y los que reciben educación general; y se da mayor importancia a las posibilidades de los alumnos.

4.1.4.- Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) de 1982.

En España, un hito fundamental que hubo en la transición de la exclusión a la inclusión fue la Ley de Integración Social del Minusválido, más conocida como LISMI, que se centró en numerosos aspectos de la vida de las personas con discapacidad. Esta Ley sirvió para impulsar la integración escolar del alumnado con discapacidad.

Los aspectos en los que se basaron fueron aquellos relacionados con atención personal, social y laboral a las personas con minusvalía y, dentro de estas medidas, se establecen las líneas a seguir en base a la educación para niños con minusvalía.

Como así lo refleja Casanova (2011), esta Ley se centra, también, en cuestiones educativas, acercándonos a un modelo que integra la educación especial en el sistema educativo ordinario.

Su planteamiento, como corresponde al rango de la norma, es amplio y poco concreto para permitir su aplicación en los centros y en las aulas, pero también que recoge las intenciones que se desean llevar a la práctica en relación con la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas que conviven en un sistema democrático. Los artículos 23 al 31 reflejan el planteamiento educativo de las personas con discapacidad, en los cuales ya se afirma y se insiste con rotundidad en que el alumno “se integrará en el sistema ordinario de educación general, recibiendo los apoyos necesarios que prevé la misma Ley (Casanova 2011: 10).

4.1.5.- Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985.

En 1985 se aprueba el Real Decreto 334 de Ordenación de la Educación Especial, donde se establece un currículum general para todo el alumnado. “Se proponen medidas

para desarrollar un programa de integración escolar de alumnos y alumnas con discapacidad en el sistema educativo general” (García, 2017:257). Será considerada la primera experiencia de integración escolar en España

Este programa fue desarrollado por el Ministerio de Educación y Ciencia, considerándose la primera experiencia de integración escolar en España, previa a la definitiva reordenación del sistema educativo de los años 90.

4.1.6.- Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990.

En 1990 se promulga la Ley que hará efectiva la integración escolar en España, La Ley Orgánica del Sistema Educativo (LOGSE); donde se recogen los principios planteados por la LISMI y el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial Una de las novedades de esta Ley es que, además de integrar la educación obligatoria hasta los dieciséis años, introduce la educación especial dentro del sistema educativo ordinario existiendo, de esta manera, un único sistema educativo que engloba a todos los jóvenes.

También, introduce por primera vez el concepto de alumno con necesidades educativas especiales; concepto utilizado en reformas educativas posteriores. En concreto, en el capítulo V se esta Ley se establece:

“Art. 36.1 El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.”

En 1994, el concepto de necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas implantado por la Ley, tuvo su respaldo mundial en la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales. “En esta trascendente Declaración se defiende firmemente que cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su escolarización”. (García, 2017: 258)

4.1.7.- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) de 1995.

En 1995 se aprueba la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), en la cual se define la población con necesidades educativas especiales, para determinar el tipo de educación en los que iban a ser incluidos; diferenciando la educación compensatoria y la educación especial.

Para determinar la asignación, los dividían en dos grupos: aquellos que presentaban necesidades educativas especiales debido a su condición social y/o cultural desfavorecedoras y, por otro lado, aquellos que padecían discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales o mostraban trastornos graves de conducta. De esta forma, los primeros eran los destinatarios a la educación compensatoria mientras que, los últimos, accedían a la educación especial.

4.1.8.- Ley de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002.

La Ley de Calidad de la Educación (LOCE) se aprueba en el año 2002, aunque, no se llega a aplicar; quedando derogada con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE).

En líneas generales, esta ley introduce nuevas categorizaciones para el alumnado que se define con necesidades educativas especiales. Como marca García (2017) “[...] ya no se trata únicamente de discapacidades sino también del alumnado que se incorpora tardíamente, que muestra dificultades específicas educativas, que presenta altas capacidades o que necesita apoyos por circunstancias sociales” (p.258).

Por otro lado, hay que destacar de esta ley el artículo 74.1, que hace referencia a la escolarización del alumnado, definiendo lo siguiente:

“Art. 74.1 La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se registrará por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o en centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.”

La LOCE apuesta con claridad por la inclusión de todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones personales y sociales; entendiendo que el desarrollo de todos se entiende únicamente de un modo, los principios de normalización e inclusión; para favorecer la equidad.

4.1.9.- Ley Orgánica de la Educación (LOE) de 2006.

En el año 2006 se aprueba la Ley Orgánica de la Educación; ley que representa un paso definitivo hacia la educación inclusiva, si bien, “se produce un cambio significativo respecto a lo que entonces se conocía como integración escolar, y pasa a hablarse de principios de normalización e inclusión [...]” (Lorenzo, 2009: 504).

En el preámbulo de la Ley queda recogido ese cambio hacia la inclusión de todos los alumnos y alumnas, dejando a un lado las condiciones sociales y personales:

“La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social [...]”

También, es importante destacar el artículo 74.1, donde se hace referencia a la escolarización del alumnado y donde marca una necesaria inclusión:

“Art. 74.1. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.”

Por tanto, como detalla Lorenzo (2009) se recoge con mayor claridad la idea de que todos los niños y niñas deben estar incluidos en la vida educativa y social y que, por ende, la educación inclusiva se desarrolla cuando se educa a todos los estudiantes en un único sistema educativo, ofreciendo programas educativos motivadores y adecuados a las capacidades. Es lo opuesto a una educación segregadora y de aislamiento.

4.1.10.- Ley de Educación para la Mejora de Calidad (LOMCE) de 2013.

La Ley de Educación para la Mejora de Calidad es la actual ley educativa aprobada a finales del 2013. Cabe destacar de esta ley que, aunque realiza un cambio en el sentido

educativo respecto a la LOE, no se realiza en un texto nuevo, sino que introduce modificaciones respecto a la ley anterior.

Un ejemplo de las modificaciones que se realizan respecto al alumnado con necesidades educativas especiales “[...] es la introducción de un tratamiento más exhaustivo a las dificultades específicas de aprendizaje que tienen algunos alumnos [...]” (García, 2017: 260), añadiendo una nueva sección al artículo:

Sección cuarta: Alumnado con necesidades específicas de aprendizaje

Art. 79. Medidas de escolarización y atención, punto 2. La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

4.2.- LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Cuando se habla de educación inclusiva, a día de hoy, no se puede entender su concepto desde una única perspectiva pues, como bien se verá en el punto que se desarrolla a continuación, existen distintas interpretaciones acerca de su significado.

Lo que sí se puede determinar, tal y como explica Muntaner (2010) es que la educación inclusiva busca lograr dos objetivos primordiales:

- Defender la igualdad y calidad educativa para todos los alumnos, sin que por razones haya excepciones.
- Luchar contra la exclusión y la segregación de la educación.

Por tanto, bajo esta interpretación, es la aceptación de la diversidad y, para ello, necesariamente se debe conseguir una adaptación del sistema para poder responder de manera adecuada a las necesidades que se planteen.

La Educación Inclusiva se basa en la lógica de la heterogeneidad. Para ello, reconoce, admite y acepta las diferencias humanas; teniéndolas en cuenta como un hecho natural e inevitable y no como algo que entorpezca o diferencie el proceso; y con lo que tenemos que aprender a convivir tanto dentro de las aulas como en el centro educativo en general. Por tanto, no nos tenemos que preocupar tanto por reducir la diversidad o crear programas paralelos, sino en desarrollar estrategias didácticas adaptadas a la diversidad; incrementando, por un lado, la capacidad y la profesionalidad de profesorado y, también,

la capacidad del propio grupo de alumnado para responder de manera adecuada a la diversidad.

Al aplicar la lógica de la heterogeneidad se desarrolla un modelo donde, de manera real, se atiende a la diversidad, dejando a un lado la exclusión y la discriminación; como destaca Muntaner (2010), “[...] desde una posición abierta y coherente con la realidad social” (p. 5). Este mismo autor, fundamenta este modelo en tres premisas:

- Reconocer que la diversidad no puede ser eliminada ni tampoco supone ni un estorbo ni molestia.
- Aceptar las capacidades que todos los alumnos poseen.
- Respetar lo diferente, siempre desde la igualdad y no desde el tratamiento único.

En reglas generales, lo que se quiere conseguir con una educación inclusiva es que todos los alumnos, independientemente de su situación personal o social, puedan participar y disfrutar del proceso de aprendizaje junto a los demás alumnos que presentan otras posibilidades, sin crear programas diferentes, con un currículum común y adaptado a esa diversidad.

No debemos olvidar que cuando hablamos de diversidad educativa no nos referimos únicamente al alumnado que presenta algún tipo de problema sino a todos en general, si bien, en un aula cada alumno tiene sus propios ritmos de aprendizajes, los cuales debemos tener en cuenta.

4.2.1.- Autores y teorías que defienden la educación inclusiva.

Como bien se ha indicado en el punto anterior, existen diferentes interpretaciones acerca del concepto de educación inclusiva. Diferentes autores a lo largo de los años han ido plasmando definiciones y teorías acerca de lo que, para ellos, puede ser un desarrollo educativo en base a la inclusión y, de hecho, todos coinciden en algo que es atender a la diversidad sin segregaciones.

Una de las explicaciones basadas en el tema viene de la mano de la UNESCO (como se citó en Sandoval, Simón y Echeita, 2012) donde promulga unas directrices sobre políticas para la inclusión, definiendo lo siguiente:

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros

entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (p.121).

Sandoval et al. (2012) amplían la definición determinando que “la educación incisiva se entiende como el proceso vinculado a la transformación profunda de los sistemas educativos establecidos, de modo que se promueva y asegure la defensa de la dignidad e igualdad de todos los alumnos [...]”. (p. 120).

Para algunos, como por ejemplo Porter (como se citó en Padrós, 2008) la conceptualización de educación inclusiva es algo tan sencillo como “[...] que todos los alumnos, incluso aquellos que tienen discapacidades o alguna otra necesidad especial, sean escolarizados en aulas ordinarias, con sus compañeros de la misma edad y en escuelas de su comunidad”. (p. 63).

Otra de las definiciones aparece de la mano de autores pioneros en cuento a la educación inclusiva y su desarrollo como son Stainback, S. y Stainback, W., (1999), quienes afirman que:

La educación inclusiva es el proceso que ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de discapacidad, raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria y para aprender de sus compañeros, y juntamente con ellos, dentro del aula. (p. 18)

Lo que hacen Stainback et al. (1999) es, no solo centrarse en los alumnos que posean una discapacidad, sino que ponen el foco, también, en la interculturalidad u otros motivos que supongan un riesgo de exclusión.

Existen otras definiciones cuyo enfoque recae más sobre la aplicación de la inclusión dentro del aula, “[...] considerando que un aula inclusiva es aquella donde los y las estudiantes con y sin discapacidades pueden aprender juntos, donde todos comparten los mismos maestros y maestras” (Nevin et al.), (como se citó en Padrós, 2009: 172). Con esta definición, se comienza a observar cómo, a la vez que se incide en la importancia del trabajo dentro del aula, también destacan el hecho de compartir el mismo profesorado.

Otros autores ponen el énfasis en la inclusión escolar como un proceso; “a través del cual el sistema escolar, una escuela e incluso una aula segregadora o excluyente se va transformando en inclusiva” (Padrós, 2009: 172).

Sebba y Sachdev (como se citó en Padrós 2009), lo definen como el proceso por el cual la escuela responde a las necesidades individuales reorganizando sus estructuras internas y la organización curricular, dotándose de recursos que aumenten la igualdad de oportunidades.

Por otro lado, Matsuura (como se citó en Crisol, Martínez y El Homrani, 2015), determina que hablamos de educación inclusiva como:

Un enfoque que procura transformar los sistemas educativos de mejora y mejorar la calidad de enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos, creando con ello comunidades que fomenten y celebren sus logros. (p. 256).

En la propuesta de Ainscow, Booth y Dyson (2006) (como se citó en Muntaner, Rosselló y De la Iglesia, 2016) se define la inclusión educativa como la presencia, la participación y el progreso de todos los alumnos en el aula y el centro ordinario:

- Presencia: En el cambio hacia a inclusión, la primera condición es que todos los alumnos estén siempre presentes en todas las actividades, situaciones de aprendizaje y experiencias que se desarrollen en el grupo de referencia.
- Participación: La segunda condición es que todos los alumnos, sin ninguna excepción, participen en todas las actividades, situaciones de aprendizaje y experiencias planificadas para el grupo de referencia. [...]
- Progreso: El desarrollo de un proceso educativo requiere necesariamente que todos los alumnos en todas las experiencias, actividades y situaciones planteadas alcancen un aprendizaje óptimo. [...] (pp. 34-35)

A pesar de todas las maneras que hay de conceptualizar la educación inclusiva, Muntaner (2010) destaca que hay un hecho que es recurrente en todas las definiciones, que se trata de la identificación de los cuatro elementos que propone Ainscow (2013) determinando que la inclusión es un proceso, donde no solo es la fijación y logro de unos objetivos sino que debe de ser la búsqueda constante de respuestas para la diversidad; la

inclusión se centra en la eliminación de barreras; y que la inclusión es asistencia participación y rendimiento de todos los alumnos.

Aunque si algo debemos tener claro de la educación inclusiva, además de todo lo expuesto, es la exposición que realiza Arnáiz (2005) aportando que:

Lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y multiculturalidad del alumnado (p. 43).

4.2.2- Principios de la educación inclusiva.

Una vez justificada la educación inclusiva desde distintas perspectivas de visión, es importante delimitar que principios rigen en las prácticas inclusivas.

Cuando se habla de principio se hace referencia a las reglas o condiciones que deben llevarse a cabo para alcanzar un objetivo. Como indica Gómez (como se citó en Medina, 2017) “para hacer que una escuela mejore hacia la inclusión escolar [...], debemos saber que la inclusión escolar se sustenta en una serie de principios que van a servir de pilares en la construcción de una escuela inclusiva.” (p. 82).

En la Declaración de Salamanca (1994), se detalla el principio rector certificando que:

“las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones física, intelectuales, sociales, emocionales y lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y bien dotados [...]” (1994: 6)

Para Stainback et al. (1999), la educación inclusiva se tiene que basar en unos principios básicos, desarrollados en los siguientes puntos, que se sustentan en el principio de respeto a las diferencias y reconocimiento de la diversidad:

- El principio democrático e igualitario para valorar positivamente la diversidad.
- Aceptar en las escuelas a todo el alumnado sin tener en cuenta sus características personales.
- Incluir a todas las personas en la planificación y toma de decisiones en base a la educación.
- Desarrollo de redes de apoyo.

- Configurar un equipo homogéneo, integrando al alumnado, al personal y los recursos para resolver las necesidades que se presenten, adaptando el currículum y dando apoyo al alumnado.
- Adaptación del currículum en los casos que sean necesarios.
- Flexibilidad en las estrategias y en la planificación curricular.

Por otro lado, López (2012) establece el principio fundamental de la educación inclusiva en que “todas las escuelas deben proporcionar a todos y cada uno de los alumnos una educación tan ordinaria como sea posible, adaptándose a las necesidades de cada uno” (p. 177). Se trata, por tanto, del principio de individualización.

La Unesco (2009) (como se citó en Medina, 2017), delimita seis principios en los que se apoya la educación inclusiva como son “acoger la diversidad, un currículo más amplio, enseñanza y aprendizaje interactivo, enseñanza abierta (de espacios y contenidos), el apoyo de los profesores y la participación de los padres”. (p. 85). Focaliza los principios en promover el cambio en las estrategias de aprendizaje, fomentando la interacción con alumnado, la colaboración de los compañeros, así como la participación de las familias.

Gómez (2011), tras la revisión de distintas definiciones, propone que los principios de la educación inclusiva se engloban en cuatro elementos:

- Principio de igualdad: todos los niños y niñas tienen derecho a la educación.
- Principio de accesibilidad: Todos los niños y niñas deben ser atendidos según sus necesidades en la escuela, y está debe estar preparada para ello.
- Principio de individualidad: Todos los niños y niñas son diferentes, pero sus diferencias son su riqueza ya que les hace ser únicos y esto contribuye a que la escuela sea diversa y esa diversidad produce el más eficaz desarrollo de todos.
- Principio democrático: La inclusión escolar es un deber, no debe dejarse en la voluntad de cada profesional, ya que sólo con la inclusión escolar podemos hacer realidad el derecho fundamental de educación de todos los niños y niñas. (p. 35).

Todos los principios van a servir de pilares en la construcción de una escuela inclusiva donde todo el alumnado, independientemente de su procedencia, situación personal o social, tendrá cabida.

4.3.- LAS AULAS INCLUSIVAS Y SUS CARACTERÍSTICAS.

Las aulas son el lugar donde se acoge al alumnado dentro del centro educativo pero también, es el espacio donde se genera y desarrolla el aprendizaje y donde los niños y niñas pasan la mayor parte de su tiempo.

Por lo tanto, el aula juega un papel decisivo dentro de la inclusión, si bien es el área donde dicha práctica se tiene que desarrollar con mayor énfasis; teniendo en cuenta el tipo de organización y metodología que llevaremos a cabo para que la atención de todo el alumnado sea posible.

En primer lugar, el aula inclusiva, como destacan Giangreco, Cloninger, Dennis y Edelman (1994) (como se citó en Crisol, 2015) debe ser un lugar donde el trabajo cotidiano tiene que contemplar los siguientes elementos:

- Agrupamientos heterogéneos.
- Sentido de pertenencia al grupo.
- Planteamiento de actividades de distintos niveles de dificultad.
- Uso de ambientes frecuentados por personas sin discapacidad.
- Experiencias educativas equilibradas (equilibrio entre los aspectos académicos- funcionales del currículo y los aspectos individuales-sociales del mismo). (p. 222).

Stainback et al. (1999) determinan las características que debe tener un aula inclusiva, describiendo en su trabajo el camino que conduce a ellas:

- Filosofía de aula: las aulas inclusivas asumen una filosofía bajo la cual todos los niños pertenecen y pueden aprender en el aula ordinaria, al valorarse con ella la diversidad.
- Reglas en el aula: los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicados.
- Instrucción acorde a las características del alumno: se proporciona apoyo a los alumnos para ayudarles a conseguir con éxito los objetivos del curriculum apropiado.

- Apoyo dentro del aula ordinaria: las aulas inclusivas se caracterizan por abordar abiertamente el tema de los prejuicios y de los estereotipos que lleven a la exclusión de determinados miembros de la clase, y por enfatizar mucho más lo común que lo diferente. El profesorado es el responsable de que todos los alumnos se sientan reconocidos e incluidos totalmente en la vida de las mismas. (p. 25).

Como se ha ido indicando a lo largo del trabajo, el aula inclusiva debe contemplar las distintas características del alumnado para, así, incluirlos en un único grupo de trabajo en el que se tengan en cuenta los distintos niveles de aprendizaje; adaptando las actividades a ellos.

Así pues, se pueden delimitar una serie de principios que las aulas inclusivas deben cumplir; según Ainscow y Miles (2008) (como se citó en Crisol, 2015), la organización escolar y la práctica de aula deben regirse por:

- La eliminación de barreras estructurales entre los distintos grupos de estudiantes y el personal.
- El desmantelamiento de programas, servicios y especialidades asilados.
- El desarrollo de enfoques pedagógicos (como los enfoques constructivistas y el aprendizaje cooperativo) que permita al alumnado a aprender juntos y no separados. (p. 222)

Por otro lado, otro de los puntos principales en el desarrollo de las aulas inclusivas es determinar las claves que se deben fomentar. Según el estudio determinado por Parrilla, Gallego y Murillo (1996) (como se citó en Barrio de la Puente, 2008), teniendo en cuenta el análisis de la respuesta que la diversidad tiene en casos concretos dentro de las aulas, determinan una serie de claves inclusivas internas del aula más importantes:

- a. La asunción de un currículum común para todo el alumnado.
- b. La planificación colaborativa de la enseñanza; conjuntamente con todo el profesorado.
- c. La ampliación del repertorio y desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje del profesorado; incorporando el uso de nuevos métodos y estrategias de enseñanza.
- d. La aplicación de nuevas metodologías flexibles y cooperativas.

- e. La apertura del aula al profesorado de apoyo para el desarrollo conjunto del currículum.
- f. Las relaciones auténticas en el aula, con normas y reglas claras para todos.
- g. La actitud de compromiso y reflexión del profesorado. (Barrio de la Puente, 2008: 28).

Teniendo en cuenta los autores anteriormente citados, así como de otros, Crisol et al. (2015) resume en una tabla las principales características de las aulas inclusivas, concretando lo siguiente:

CARACTERÍSTICAS	AUTOR
Se fomenta la cooperación y la creación de redes naturales de apoyo (tutoría entre compañeros, círculo de amigos, aprendizaje cooperativo.)	Stainback y Stainback (1999)
El profesorado promueve actividades que motivan a todo el alumnado y que les hacen participar en la dinámica del aula, además de tener en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes.	Stainback y Stainback (1999)
Cuando hace falta la ayuda de “expertos” para satisfacer las necesidades de un estudiante, el sistema de apoyo en el aula y el currículum son modificados para ayudar no solo al estudiante necesitado, sino a otros estudiantes que se pueden beneficiar.	Stainback y Stainback (1999)
Todo el alumnado pertenece y puede aprender en el aula ordinaria, al valorarse en ella la diversidad.	Giangreco et al. (1994)
Tienden a enfatizar la atmósfera social, sirviendo como ejemplo y enseñando a enfatizar las diferencias.	Moriña y Parrilla (2004)
La instrucción que ofrece es acorde a las características del alumnado y sus necesidades, proporcionando apoyo para conseguir con éxito todos los objetivos del currículum.	Stainback y Stainback (1999)

Eliminación de barreras estructurales entre los distintos grupos de estudiantes y el personal.	Ainscow y Miles (2008)
Se establecen comunidades escolares que dan la bienvenida a la diversidad y que valoran las diferencias; en donde todo el alumnado pertenece y puede aprender en el aula ordinaria.	Moriña y Parrilla (2004)

Tabla 1. Características del aula inclusiva. Crisol et al. (2015: 262)

Para concluir, cabe señalar que, aún teniendo unas pautas delimitadas por distintos autores y teorías, y una síntesis de las claves más relevantes, cada caso es especial y cada centro educativo debe desarrollar y flexibilizar su propio proceso educativo inclusivo; teniendo como meta el aprendizaje de todos los alumnos.

En lo que si se deberían basar todos los centros educativos a la hora de determinar el proceso inclusivo son en los cinco puntos generales que Muntaner (2014) concreta en el método a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro del aula:

- Un aula donde los alumnos son los protagonistas, se sienten seguros para preguntar cuando no saben algo o tienen dudas y puedan expresar libremente sus ideas y propuestas.
 - Un aula conectada con la realidad próxima, que tenga en cuenta los intereses de cualquier alumno y el mundo que les rodea.
 - Una escuela donde el docente acompaña y guía el aprendizaje de todos los alumnos.
 - Un aula con un método centrado en hacer a los alumnos competentes en la sociedad actual.
 - Un aula donde se trabaja en equipo con objetivos comunes y compartidos.
- (p.71).

4.4.- EL PAPEL DEL PROFESORADO DE APOYO DENTRO DE LAS AULAS INCLUSIVAS.

Cuando se habla de profesorado de apoyo, al que este apartado hace referencia, comprende a los especialistas, en este caso, en Pedagogía Terapéutica. Se trata de un

agente educativo esencial para la atención a la diversidad de los alumnos y, por lo tanto, se debe estudiar y valorar cuál es su papel dentro del aula inclusiva.

Cada vez se habla más de los conocimientos compartidos y aprendizajes colaborativos dentro de las escuelas. Por ello, cabe destacar el planteamiento de la docencia compartida, es decir, la gestión conjunta del aula por parte del profesor y del maestro de Pedagogía Terapéutica como estrategia básica hacia el desarrollo de las aulas inclusivas.

Lo que más acostumbrados estamos a ver es que el recorrido y la experiencia de la atención a la diversidad se desarrollen de manera paralela a las prácticas educativas ordinarias y, aunque son llevadas a la práctica con gran profesionalidad, no cubren las necesidades y exigencias reales de una escuela inclusiva. La escasez de recursos o la falta de unas directrices que fomente la colaboración conjunta entre profesores y maestros especialistas hacen que la práctica más habitual sea sacar a los alumnos con necesidades educativas especiales fuera del aula.

Como detallan Barroso y Arenas (2016), dos especialistas del Equipo de Orientación del colegio BrotMadrid, “La gestión conjunta y cooperativa del aula por parte del profesional de apoyo y del profesor contribuye a que se produzcan los cambios necesarios para una atención a la diversidad muchas más eficaz, inclusiva” (p.50).

Otra de las ideas que aportan Barroso y Arenas (2016) es que el maestro de Pedagogía Terapéutica aporta conocimientos y recursos especializados, generando de esta manera estrategias para atender la amplia diversidad; asesorando al profesorado acerca de la manera de atender a los alumnos con necesidades educativas.

Por otra parte, se destaca el papel que el tutor debe afrontar, en este caso, parte de la transmisión de contenidos, de cómo lo comunica y lo enseña; pero ante el número tan elevado de alumnos con el que se puede encontrar su única mirada no basta para hacer frente a las necesidades de todos. Por lo tanto, la presencia del maestro de Pedagogía Terapéutica dentro del aula aporta variedad de actividades y posibilita llegar al mayor número de alumnos posibles, con o sin dificultad.

Echeita (2007) (como se citó en Barroso y Arenas 2016), “Niños con dificultades de aprendizaje, sin dificultades, con discapacidad o sin ella, con buen o mal carácter, etc. Un aula inclusiva es la que atiende todas esas necesidades y además ofrece estrategias

para que los niños desarrollen las habilidades necesarias para comprender, acompañar y ayudar al compañero”. (p.53).

En cualquier aula nos encontramos a niños y niñas que, aunque no presentan necesidades educativas especiales, tienen dificultades relacionadas con el aprendizaje o de comportamiento. Por ello, también les beneficia tener al especialista dentro del aula quien les puede ayudar en situaciones de dificultad y generar una dinámica, una actividad o una conversación que dé respuesta a sus necesidades.

Booth y Ainscow (2002) (como se citó en Sandoval, Simón y Echeita 2012), parten de un modelo de apoyo mucho más amplio y sistémico.

Cuando se cree que las dificultades (para aprender y participar) provienen de las “necesidades educativas especiales” de los niños, puede parecer normal pensar que el apoyo consista en proporcionar más personal para trabajar con esos niños en concreto. Nosotros concebimos el apoyo desde una perspectiva mucho más amplia, como todas las actividades que aumenten la capacidad de un centro para responder a la diversidad. (p. 123).

Desde este punto de vista, mejorar el apoyo de los centros educativos para desarrollar los procesos inclusivos pasa por suscitar, en primera instancia, una cultura educativa y estrategias de colaboración entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Porter (1991) (como se citó en Ardanaz et al. 2004), destaca que “los recursos que se dedicaban a la educación segregadora se deben utilizar para apoyar la educación en las clases normales. Así, en una escuela integradora, el antiguo profesor de educación especial se puede convertir en un << profesor de métodos y recursos >>”. (p.19). Para este autor el “profesor de métodos y recursos” cumple la función de dar consejos, apoyar y ayudar en la enseñanza del alumnado; siendo un elemento fundamental del programa de integración educativa.

Además, Porter (1991) detalla cual es el trabajo del profesor de métodos y recursos y sus principales actividades:

En conclusión, como marca Barroso y Arenas (2016), “Con el PT en clase, el profesor se siente acompañado en el día a día del aula, comparte inquietudes, recursos y responsabilidades, desarrollando su trabajo en un contexto más favorable, más

motivador.” (p. 53). Por lo tanto, la figura del maestro de Pedagogía Terapeuta es esencial para encaminar la educación hacia la inclusión, trabajando de manera colaborativa con el profesor de aula en el proceso educativo de los alumnos y alumnas.

4.4.1.- Elementos que deben tenerse en cuenta para una buena práctica inclusiva.

Una buena práctica inclusiva se debe entender como una actuación planificada, que tiene sentido y es viable a partir de una realidad concreta. No existen prácticas inclusivas únicas ni ideales, sino que todo depende del contexto donde se aplican y las situaciones que se van dando.

Lo que si hay que tener en cuenta es que la escuelas inclusivas se han demostrado eficaces como respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos y alumnas, mejorando su aprendizaje. Ante la demostración de ello, debemos determinar cuáles han sido las prácticas o las directrices que han contribuido al hecho y que puedan servir como punto inicial a futuras experiencias.

La UNESCO (2001) (como se citó en Padrós, 2009) especifica nueve recomendaciones con el nombre de *Nueve reglas de oro para la inclusión*: “1. Incluir a todas y todas las estudiantes; 2. Comunicarse; 3. Controlar el aula; 4. Planificar las clases; 5. Planificar teniendo en cuenta cada persona (planes individualizados); 6. Dar ayuda individualizada; 7. Utilizar ayudas o recursos materiales; 8. Controlar el comportamiento; 9. Trabajar en equipo.” (p.174)

Las recomendaciones citadas son la recopilación de los análisis realizados en las escuelas inclusivas de todo el mundo, teniendo en cuenta aquellos aspectos más importantes y que más eficacia han tenido en la práctica.

Otra de las aportaciones viene de la mano de la European Agency for Development in Special Needs Education (2003, 2005) (como se citó en Padrós, 2009), donde sugiere algunas prácticas para las prácticas inclusivas que, como explica Padrós (2009), pueden ir relacionadas con las recomendaciones expuestas por la UNESCO: “1. Aprendizaje y enseñanza cooperativa; 2. Resolución colaborativa de problemas; 3. Agrupamientos heterogéneos; 4. Enseñanza eficaz y programación individual.”(p. 175).

Uno de los puntos importantes a tener en cuenta en este apartado y como señala Pardós (2009), es el diseño y planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje; que se relaciona con el punto cuatro y cinco de los ítems anteriormente mencionados.

Las estrategias desarrolladas para llevar a cabo el diseño y planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje es la “enseñanza multinivel”:

Esta estrategia consiste en que el profesorado planifique el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los y las estudiantes que tiene en el aula teniendo en cuenta la diversidad de conocimientos previos, capacidades, culturas e intereses que se encuentren en un aula inclusiva [...]. La enseñanza multinivel insta a los profesionales a planificar diversos métodos de presentación, práctica y evaluación para dar respuesta a la diversidad. (Schultz y Turnbull, 1984; Collicott, 2000: Porter, 2001) (Como se citó en Padrós 2009: 175)

También, se contempla la estrategia de “diseño universal del aprendizaje”. “Se considera que el diseño universal del aprendizaje permite planificar y diseñar actividades en las cuales puedan participar personas con grandes diferencias en sus habilidades “. (Collicot, 2000) (Como se citó en Padrós 2009: 175).

Por otro lado, se sitúan las indicaciones realizadas por Ainscow (1999) (como se citó en Marchena, 2003) donde redacta una serie de sugerencias para el profesorado; elementos básicos para desarrollar prácticas más inclusivas:

- a) Partir de la práctica y de conocimientos existentes: Permite proporcionar experiencias que facilitan la participación de todos los miembros y ayuda a los alumnos a recuperar experiencias y conocimientos anteriores a los que ligar los nuevos conocimientos.
- b) Planificar teniendo en cuenta a todos los miembros de la clase: Hay que pasar de un marco de planificación individualizada a una perspectiva que tenga en cuenta a la totalidad de la clase.
- c) Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje: Las diferencias pueden ser oportunidades para aprender en lugar de problemas que solucionar.
- d) Utilizar los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje: Este elemento es básico sobre todo cuando hace referencia a la utilización de los recursos humanos disponibles en el aula. Cuando los profesores tienen la capacidad de

planificar y gestionar el aula de manera cooperativa, se produce un impacto positivo en los resultados.

- e) Desarrollar un lenguaje para la práctica: Cuando el profesorado no tiene la oportunidad de observar las prácticas educativas de otros compañeros, representa una barrera. Con el intercambio de técnicas, estrategias y metodologías entre los docentes, se podría conseguir un mayor avance en el desarrollo de prácticas inclusivas. (Marchena 2003: 3)

“Con la aplicación de todos estos factores se podrá crear una cultura escolar que se preocupe en desarrollar modalidades de trabajo que tiendan a reducir las barreras, a la participación experimentadas por el alumnado; realizando más prácticas educativas inclusivas” (Barrio de la Puente, 2009: 22).

4.5.- ASPECTOS QUE PUEDEN DIFICULTAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

A pesar del avance que la educación inclusiva y su concepto ha tenido a lo largo de los años, lo cierto es que aún siguen existiendo determinadas barreras u obstáculos que impiden que, en ocasiones, la inclusión no se dé de manera plena o que, en algunos casos, sea inexistente. Como señala López (2011) “Las barreras son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (p. 42).

Existen varios estudios que determinan algunas de las barreras que se han encontrado en prácticas inclusivas, como es el caso del Proyecto Roma realizado por López (2011), donde redacta las siguientes dificultades encontradas:

- a. Barreras políticas: Se trata de las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes. Un ejemplo de ello es que hay leyes que hablan de “Una Educación Para Todos” (UNESCO, 1990) y, a la vez, se permiten “Colegios de Educación Especial”; o el hablar de un currículum diverso y, simultáneamente, realizar adaptaciones curriculares. El apoyo de las políticas tiene que ser compatible con las prácticas educativas inclusivas.
- b. Barreras culturales: La permanente necesidad de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado (etiquetar). Tendemos a generar dos

grupos, el “normal” y el “especial”, teniendo en convencimiento de que este último va a necesitar modos y estrategias diferentes de enseñanza y desarrollar distintas prácticas educativas.

c. Barreras didácticas: Dentro de este punto López (2011) lo desarrolla en cinco obstáculos diferentes:

1. La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario. Cuando el aula no es considerado como una comunidad de convivencia y aprendizaje.
2. El currículum estructurado en disciplinas y en el libro de texto, y no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas. Ruptura con las adaptaciones curriculares.
3. La organización espacio-temporal: lo que quiere la escuela sin exclusiones es una organización de acuerdo a la actividad a realizar.
4. La necesaria re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad.
5. La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado. (p.p. 42-47)

Por otro lado, se sitúan las aportaciones de Toboso et al. (2012) acerca de las distintas barreras existentes. Para ellos, existe un logro destacable como es “el proceso de inclusión educativa en la etapa de la educación infantil” (p. 290). Señalan que las tasas de escolarización son altas al igual que la participación y el aprendizaje obtenido en la etapa. Pero una vez que se alcanza la educación primaria y secundaria, existen numerosas barreras educativas como son:

1. Barreras en la permanencia y progresión entre las diferentes modalidades y etapas educativas; existiendo una desintegración del alumno con NEE del paso de la educación primaria a la secundaria.
2. Barreras que afectan a los recursos para la educación inclusiva. La educación inclusiva no surge de manera espontánea por el hecho de escolarizar al alumnado, sino que el acceso debe ir orientado al aprendizaje en igualdad de oportunidades. Para ello, las Administraciones públicas deben dotar a los centros de los recursos necesarios.

3. Barreras de información y formación. Numerosos centros escolares afirman tener escasa información y formación sobre las NEE del alumnado escolarizado. El profesorado debe recibir formación tanto al inicio como de manera permanente sobre las características del alumnado y la mejor forma de integrarlos.
4. Barreras de acceso a la escolarización integrada según titularidad pública/privada. La educación inclusiva en centros ordinarios no debe ser labor única de los centros de titularidad pública.
5. Barreras derivadas de modelos tradiciones de educación. Para lograr el objetivo de la inclusión educativa hay que luchar contra las barreras construidas por la tradición escolar, que tienden a limitar la presencia y las posibilidades del aprendizaje y participación de los alumnos con NEE en condiciones de igualdad.
6. Barreras derivadas de ideologías discriminatorias. A pesar de que los cambios son positivos y se ha ido avanzando, todavía se detectan numerosas prácticas propias de ideologías sobre la discapacidad que ya deberían haberse superado. (p.p. 290-293)

5.- METODOLOGÍA

Para la realización de la propuesta práctica, nos ha parecido importante tener en cuenta y estudiar la realidad de algunos centros que han sido seleccionados por la Comunidad Autónoma de Castilla y León para llevar a cabo la inclusión. Para ello, se ha tenido en cuenta la ORDEN EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa en Castilla y León. Como la misma orden recoge y dice textualmente en el apartado A-Disposiciones generales:

“Así mismo el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022, aprobado por Acuerdo de 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, establece en sus principios así como a lo largo de sus seis líneas estratégicas la necesidad de alcanzar una educación inclusiva de calidad para todo el alumnado del sistema educativo de Castilla y León proponiendo objetivos y actuaciones encaminadas a su consecución”.

Por otro lado, se ha tenido en cuenta las características que los centros deben poseer para ser parte de dicho programa; hecho que ha sido relevante para la elección y puesta en marcha de las entrevistas en los centros escogidos. Por ello, tal y como se marca en el Capítulo 1, Artículo 3 - Destinatarios:

“Se consideran centros de alta complejidad socioeducativa aquellos en los que concurran, al menos, tres de las siguientes circunstancias:

- *Que más del 30 por ciento de su alumnado esté en situación de vulnerabilidad socioeducativa.*
- *Que más del 30 por ciento de su alumnado presente necesidad específica de apoyo educativo.*
- *Que el centro se encuentre ubicado en un entorno en situación de vulnerabilidad social de acuerdo con la información suministrada por las entidades locales.*

- *Que el centro presente dificultades de convivencia escolar, de acuerdo con los datos obrantes en la consejería competente en materia de educación.*
- *Que el porcentaje de resultados escolares del centro se encuentre por debajo de la media de Castilla y León.”*

5.1.- INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

5.2.1.- La entrevista.

La entrevista ha sido el instrumento utilizado para la obtención de los datos cualitativos la captura de la información se ha realizado a partir de la grabación de audio, con previo consentimiento de los entrevistados.

La entrevista es el medio más idóneo para la obtención de datos cualitativos, si bien, te permite la planificación de las preguntas y contenidos a investigar obteniendo, así, una cantidad de información, es decir, te permite obtener datos puntuales y relevantes que, posteriormente, sirven para analizar y obtener conclusiones de las mismas. Además, el nivel de información que se obtiene es superior que cuando se realiza de forma escrita.

El tipo de entrevista llevada a cabo es estructurada, si bien, se han ido organizando preguntas en torno al tema a tratar y aplicando las mismas a todos los entrevistados.

5.2.2.- Revisión de documentos de Centro.

Se han obtenido los documentos elaborados por los propios centros sobre el Programa 2030, tanto del centro nº 1 como del centro nº 2, donde recogen datos relevantes sobre el centro y su contexto, así como la metodología, actividades y evaluación del proceso que llevan a cabo para la inclusión.

Por parte del centro nº 3 se ha podido obtener los documentos del Proyecto Educativo del Centro, así como el Plan de Atención a la Diversidad.

5.2.- CONTEXTO.

Para la recogida de información y posterior análisis se han tenido en cuenta los centros seleccionados en el Programa 2030; de los cuales se han escogido tres para llevar a cabo este trabajo.

A continuación se detalla de cada centro su ubicación y características, así como la contextualización de la zona; teniendo una visión general de la realidad tanto escolar como del entorno social que existe.

5.2.1.- Centro N° 1.

El centro n° 1 es un centro de titularidad Pública donde se imparten enseñanzas de Educación Infantil y Primaria. Es un centro que se creó en el año 1975 y que se ubica en el Barrio de las Delicias, en Valladolid.

Cuentan con 3 unidades de funcionamiento en la etapa de Educación Infantil y 7 en Educación Primaria y con un Claustro formado por 20 profesores.

En cuanto al alumnado, existe una amplia diversidad tanto cultural como religiosa; representando directamente el contexto en el que se ubica el centro. Ante tal diversidad, son importantes las relaciones que se establecen tanto a nivel personal (alumno-alumno, alumno-docente) como a nivel académico (alumno-aprendizaje).

En base al aprendizaje que desarrollan los alumnos viene muy marcado en gran medida por la visión e importancia que, desde las familias, se da a la educación. A esto se suma las carencias personales de muchos de los alumnos; siendo un punto importante a paliar desde el centro.

En el ámbito académico, un gran porcentaje de los alumnos no llegan a los objetivos propuestos para el curso escolar.

Datos del entorno social

En el barrio donde se sitúa el centro escolar, en cuanto a la población activa, existe un alto nivel de desempleo, especialmente en la zona más cercana al colegio. Afecta a muchas personas jóvenes pero, sobre todo, a mujeres.

Por otro lado, según un estudio realizado en 2016, el volumen demográfico no corresponde con el equipamiento en servicios; careciendo de infraestructuras y equipamiento.

En las últimas décadas existe una alta densidad de población inmigrante, siendo el tercer barrio con mayor proporción de población extranjera frente a la población total. Predomina la población procedente de Marruecos, Bulgaria y Rumanía.

Datos del entorno familiar

Las familias de los alumnos del centro nº 1 residen, en su mayoría, en el entorno próximo al centro; viviendo en situación de vulnerabilidad social.

La mayoría de las familias pertenecen a la minoría étnica gitana pero, también, existe otro grupo de familias conformadas por inmigrantes procedentes de Marruecos y países del este de Europa.

Por otro lado, existe un número minoritario de familias que no pertenecen ni a la minoría de etnia gitana ni a la población de inmigrantes y que mantienen la escolarización de sus hijos por distintas razones.

Mayoritariamente, las familias presentan un bajo nivel de estudios y cualificación profesional; viviendo situaciones desfavorecidas a nivel socioeconómico y de vivienda, alto nivel de desempleo y trabajo precarios.

Las características más significativas de las familias son:

- Dificultades en la cobertura de necesidades básicas.
- Falta de hábitos escolares en los domicilios familiares.
- Desmotivación y falta de interés hacia los aprendizajes escolares.
- Escasa estimulación y participación educativa.
- Existencia de un alto nivel de absentismo escolar
- Falta de participación del alumnado en la comunidad del barrio.

5.2.2.- Centro nº 2.

El centro nº 2 es un centro de titularidad pública donde se imparten enseñanza de Educación Infantil y Primaria. Es un centro que tiene alrededor de 50 años y está ubicado en el Barrio de Pajarillos, en Valladolid

En la actualidad, el centro cuenta con 219 alumnos, 147 en primaria y 67 en infantil; teniendo una tendencia decreciente en el número de matrículas. El Claustro está formado por 27 maestros.

En cuanto al alumnado, el 99% son extranjeros y minorías étnicas, siendo insuficiente los recursos tanto humanos como de material con el que cuenta el centro.

Además, el centro cuenta con un cambio de perfil del alumnado, más multicultural y diverso y un alto porcentaje de absentismo escolar.

Datos del entorno social

La población del barrio presenta un nivel socio-cultural bajo. La mayoría tiene estudios primarios y, más de la mitad, no terminados. Existe un alto nivel de desempleo y, la mayoría de la población del barrio, son inmigrantes (en su mayoría provenientes de Marruecos y Senegal) y de minoría étnica gitana.

Datos del entorno familiar

La mayoría de las familias de los alumnos matriculado son de minoría de etnia gitana pero, también, existe otro grupo de inmigrantes; siendo el menor número de familia de población general.

Las familias, por sus circunstancias, se encuentran en vulnerabilidad y riesgo de exclusión social. Además existe una falta de estímulo, de apoyo y de interés por parte de las familias por la escuela y por el aprendizaje de sus hijos.

5.2.3.- Centro nº 3.

En centro nº 3 en un centro de titularidad pública donde se imparten enseñanza de Educación Infantil y Primaria. Se encuentra ubicado en el Barrio España, en Valladolid.

Es un centro que cuenta con 52 alumnos divididos en 5 aulas: 2 aulas de Educación Infantil y 3 aulas de Educación Primaria; y cuenta con un Claustro formado por 12 profesores.

En cuanto al alumnado, el 98% está formado por minorías de etnia gitana e inmigración teniendo, en la actualidad, solo dos alumnos de población general.

Además, el centro cuenta con un alto nivel de absentismo escolar y los alumnos presentan necesidades de compensatoria educativa, dificultades en el aprendizaje y problemas de convivencia; lo que hace que el riesgo de exclusión social del alumnado sea muy alto.

Datos del entorno social

El centro está ubicado en un barrio que presenta una situación de aislamiento donde la población, en su mayoría son minorías étnicas gitanas e inmigrantes.

La incomunicación, la falta de servicios y equipamientos, así como los conflictos sociales y los problemas laborales existentes, han contribuido a la marginalidad el barrio y a su escasa integración en la ciudad.

Datos del entorno familiar

La mayoría de las familias de los alumnos matriculados en el centro provienen de la minoría étnica gitana. Presentan serios problemas laborales y económicos y forman parte de la población del barrio menos promocionada socialmente.

La mayoría de las familias siempre ha sido reticente en su colaboración con el centro educativo aunque, esta realidad se ha ido viendo transformada consiguiendo, de manera paulatina, la colaboración de las familias en distintas actividades y programas.

El centro considera que su ayuda no debe ir dirigido solo al alumnado sino, también, a las familias y su progresión social.

5.4.- DESTINATARIOS DE LAS ENTREVISTAS.

Para llevar a cabo las entrevistas, hemos creído oportuno que los entrevistados fueran los directores de los centros escolares; responsables de la organización y del buen hacer del centro. Además, los directores de dichos centros no solo se encargan del funcionamiento y de la gestión del centro si no que, también, forman parte del día a día de las aulas y del cuerpo de docentes. Por otro lado, ha sido una buena oportunidad para tener en cuenta la perspectiva que tiene de los centros el propio equipo directivo.

Por lo tanto, sus respuestas a las preguntas realizadas han sido con la mayor precisión y claridad, teniendo en cuenta la labor que ellos están realizando, así como la del resto de profesorado; y mostrando un gran interés por la propuesta realizada.

Cabe destacar que, en el centro nº 1, la entrevista fue realizada por el Jefe de Estudios debido a que a directora no se encontraba disponible.

6.- EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, se presenta un análisis acerca de los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a los directores y jefe de estudios; en base a la inclusión y a la realidad educativa de los centros nº 1, nº 2 y nº 3; centros incluidos también en el Programa 2030.

El análisis de los resultados se mostrará teniendo en cuenta la pregunta formulada y haciendo el balance de las distintas respuestas obtenidas de los tres centros.

El objetivo de estas entrevistas ha sido el recopilar información de tres ámbitos importantes de actuación dentro de la inclusión educativa:

1. El centro y la respuesta a la diversidad.
2. El aula inclusiva y sus características.
3. Funcionamiento de los apoyos.

ANÁLISIS ENTREVISTA DIRECTORES Y JEFE DE ESTUDIO

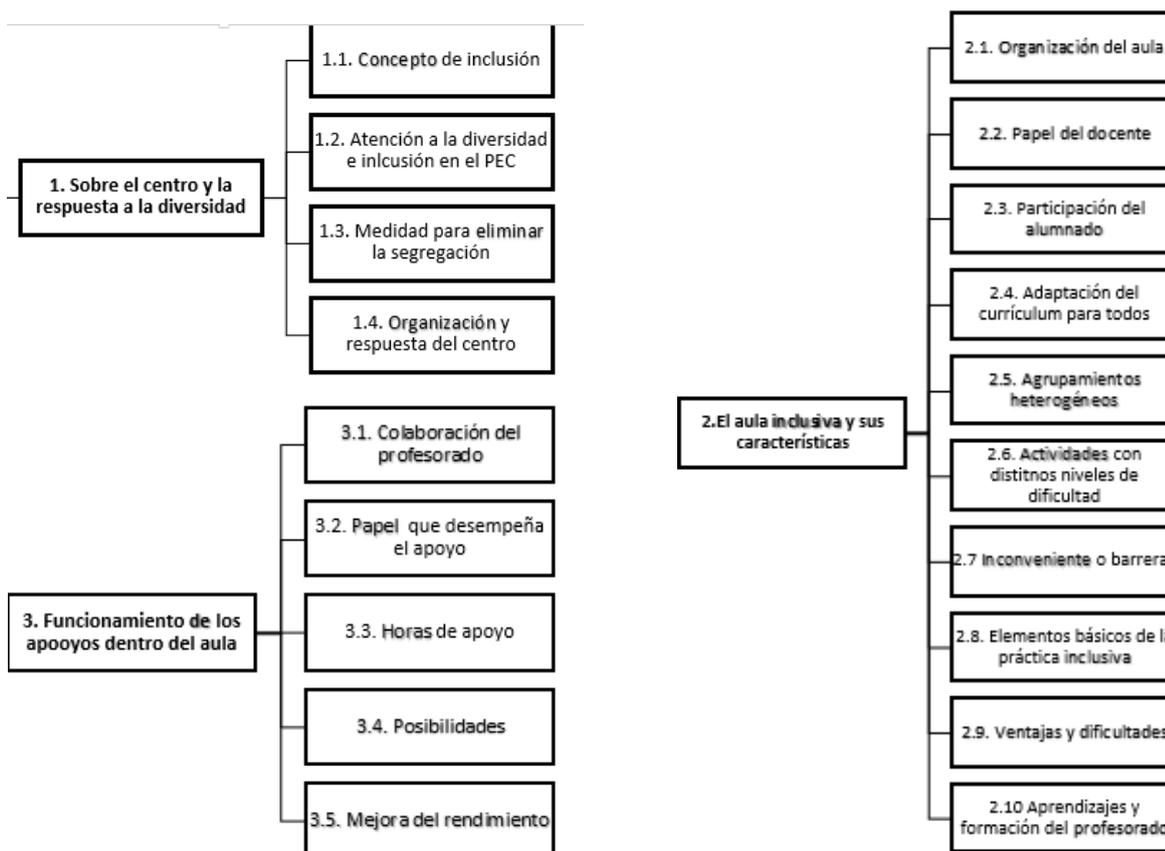


Tabla 2. Análisis entrevista directores y jefe de estudio.

Cada ítem de actuación abarca una serie de preguntas válidas para la recogida de información y posterior análisis (Tabla 2).

6.1.- RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

6.1.1.- Sobre el centro y la respuesta a la diversidad.

Pregunta 1: ¿Qué se entiende por inclusión en vuestro centro?

Con esta pregunta existen distintas respuestas, en la cual cada centro la enfoca a su manera de pensar y vivir la inclusión.

Para el jefe de estudios del centro nº 1 entienden la inclusión el hecho de dar cabida a todo tipo de población, sea de la cultura que sea; incluir a todo lo representativo que tiene la sociedad. Aunque añade que, a pesar de ser un centro inclusivo tiene la perspectiva que es más de exclusión, si bien, el 93% del alumnado son de etnia gitana e inmigración. Por tanto la inclusión no es real.

Lo mismo le ocurre al director del centro nº 2, en cuanto a que su centro, a pesar de trabajar en la inclusión, no es un colegio inclusivo puesto que más del 90% del alumnado son de etnia gitana. En cuanto al concepto de inclusión, lo concibe más como un hecho social, es decir, introducir a los niños y niñas en la vida social de su entorno con la vivencia de experiencias.

El director del centro nº 3 da una respuesta diferente a lo que es la inclusión. Para él, se trata de tener en cuenta los aspectos individuales y colectivos del alumnado para que sean capaces de alcanzar el máximo de sus capacidades, adaptando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, hay que tener en cuenta que dicho centro está compuesto en su mayoría por alumno de etnia gitana, un 98% en total; por lo tanto, y tal y como señala el director, también tienen un estigma como centro en el que la inclusión no se da de manera adecuada.

Pregunta 2: ¿Cuántos alumnos con necesidades hay en el centro?

Los tres centros coinciden en que, debido a la tipología de alumnado que tienen los centros, la mayoría de los niños y niñas están inscritos en el ATDI. Son alumnos ANCE, incluidos en el grupo de minorías con riesgo de exclusión socio-económica y socio-educativa y, por ello, hay muchos alumnos en dicha plataforma. Por lo tanto, la mayoría del alumnado de los tres centros presenta necesidades educativas.

Pregunta 3: ¿Cómo se aborda/recoge en el Proyecto Educativo de Centro la atención a la diversidad y la inclusión?

Los tres centros explican que el abordar la atención a la diversidad en el Proyecto Educativo de Centro es algo de obligatorio cumplimiento. A partir de ahí, lo que hacen a principio de curso es ver las necesidades que hay y los recursos con los que cuentan, principalmente, los apoyos (AL, PT, compensatoria, profesores de apoyo...) y establecen itinerarios, horarios y, por supuestos, la coordinación con los Equipos de Orientación.

Pregunta 4: ¿Qué medidas habéis adoptado para eliminar la segregación?

En cuanto a la segregación tanto el jefe de estudios del centro nº 1 como el director del centro nº 3 señalan que es algo complicado, puesto que la mayoría de alumnado son de etnia gitana, por tanto, segregación como tal no tienen ya que son centros con alumnado homogéneo y, visto así, en este caso, la segregación estaría en la población mayoritaria que no van a estos centros educativos. De ahí a que hagan hincapié a la estigma y las opiniones que existen acerca de estos centros educativos y el largo camino que les queda por recorrer; como señala el director del centro nº 3: “Cuando tú tienes una mente abierta, la segregación es fácil ponerle remedio pero, es un largo camino”.

En cuanto al director del centro nº 2 explica que existen numerosas iniciativas en su centro en clave de inclusión, en clave de convivencia, en clave de socialización...todo ello abarcado en el programa 2030, en metodologías de aula activas y en el aprendizaje-servicio, es decir, la conexión con el medio en el que viven y el servicio que ellos pueden dar al barrio y a la sociedad; compartiendo problemas reales. Por otro lado, están trabajando con un proyecto a nivel barrio que es el proyecto Pajarillos Educa, para incrementar la actividad y eliminar el estigma; creando cultura.

Pregunta 5: ¿Cómo se organiza en el centro la atención a la diversidad?

En el centro nº 1, a la hora de hablar de atención a la diversidad y de qué manera tratarla, el apoyo y la base principal para ellos es el profesorado en general. A pesar de las dificultades que pueda haber, el profesorado es entregado y tienen la capacidad de trabajar ante los problemas. A mayores, tienen talleres que ofrece el ayuntamiento; colaboraciones con la Universidad de Valladolid y Palencia; prácticas de alumnado de integración social; colaboración con distintas instituciones como el CEAS, Cruz Roja, Cáritas y la Iglesia de Santo Toribio.

El centro nº 2, para dar respuesta a la atención a la diversidad, marca la labor del profesor PT, del AL y del profesor de compensatoria; cada uno se encarga de una tipología de alumnado. Además, cuentan con una trabajadora social que se encarga de realizar los informes y situaciones a nivel familiar.

En el centro nº 3 cuentan con una “PETAL”. Se trata de una única profesora tanto para PT como para AL. También, cuentan con la presencia de una orientadora del equipo número 1, encargada de pasar informes, pruebas y en coordinación directa con la “PETAL”

Pregunta 6: ¿Consideráis que se responde de manera adecuada a la diversidad?

Todos los centros consideran que se responde de manera adecuada a la atención a la diversidad. Lo dan todo por el alumnado y siempre están buscando lo mejor y el progreso; aunque, existen algunos matices:

El jefe de estudios del centro nº 1 considera que ellos como centro responden de manera adecuada a la diversidad pero, en el plano institucional, no abarcan todo lo que se debería.

Para el director del centro nº 2 se da, también, una respuesta adecuada pero, se debería cambiar el sistema, es decir, la manera de llevar a cabo la enseñanza y las metodologías.

En cuanto al director del centro nº 3 valora todo de manera positiva y, además, al ser pocos alumnos explica que llevan una “educación ideal”, si bien, consiguen una educación individualizada y una atención personalizada.

Pregunta 7: ¿De qué manera promueve el centro la inclusión?

En el centro nº 1 la inclusión la promueve, en primer lugar, los propios profesores. Saben “leer” las distintas situaciones que se puedan dan, como por ejemplo, si hay algún problema o si los alumnos están nerviosos; y, a partir de ahí trabajarlo para poder crear un clima de confianza. Por otro lado, están inmersos en el Proyecto In Crescendo, al igual que el centro nº 2, en el que los alumnos se embarcan en la música y aprenden a través de ella. También, colaboran con el A.M.P.A. y la escuela de alimentos y, dependiendo si los niños van o no van al colegio, las notas y su comportamiento reciben ayuda para los

alimentos; es otra manera de controlar el absentismo escolar. Tienen el programa CRECIL que es un programa destinado a ayudar a las familias. Por tanto, presentan proyectos y programas orientados a la inclusión y a la diversidad.

El centro nº 2 promueve la inclusión pero desde una perspectiva diferente; desde el punto de conocer el mundo que les rodea y estar lo menos posible dentro de las aulas. Para ello, realizan actividad y colaboraciones con la Universidad de Valladolid y están inmersos en un programa llamado HIELO 2030. Lo realizan en la facultad de lenguas y se trata de un proyecto para el aprendizaje del inglés para colegios con vulnerabilidad social. También, realizan salidas a Soria, a la radio, a La Roca...etc. Por otro lado, han incluido un proyecto de sostenibilidad llevada a cabo por la comisión 2030. A nivel organizativo han implantado los horarios y los grupos sociales, siguiendo el principio de inclusión, para adaptarse a las necesidades educativas del alumnado.

Para el director del centro nº 3 promover la inclusión es complicado y más cuando la sociedad sigue siendo racista y está estereotipada. Aun así, realizan numerosas actividades, como por ejemplo, realizan talleres como el proyecto del huerto, comparten material y equipamientos con la escuela infantil próxima a ellos donde la mayoría es población mayoritaria. Se relacionan con el barrio, con su entorno y con las instituciones. También, tienen el apoyo y los consejos del CEAS y a través del ayuntamiento dinamizan actividades. Trabajan para que su centro sea un centro abierto, que todo el mundo conozcan que hacen y como trabajan; que las familias colaboren. A fin de cuentas, trabajar a nivel social.

6.1.2.- El aula inclusiva y sus características.

Pregunta 8: ¿Cómo se organiza el aula para dar una respuesta inclusiva ante la diversidad?

En cuanto a la organización del aula para dar respuestas inclusivas, en el centro nº 1 cada aula trabaja de diferente manera, si bien, la tipología de alumnado es diferente en cada una de ellas; aunque son aulas bastante homogéneas. Por ejemplo, hay clases donde hay más alumnos de etnia gitana que de inmigrantes y, en otras, ocurre lo contrario. También hay grupos que llevan desde los tres años juntos, trabajan muy bien y tienen un nivel bastante bueno; y hay otros casos en los que los alumnos han ido yendo y viniendo y no tienen una cohesión de grupo.

En el centro nº 2 para organizar las aulas, en 1º y 2º de Primaria, al principio de curso, han pasado una prueba de lectoescritura para poder dividirlos en tres grupos: los que ni leen ni escriben, los que leen y escriben un poco y los que saben leer y escribir. De esta manera, organizan también los apoyos, teniendo atención total para el grupo que no sabe nada y para los que saben poco. El resto de áreas las trabajan con su grupo de clase. Han empezado este año con ello y la idea es que esta manera de trabajo lleguen a todas las clases; en 3º, 4º, 5º y 6º realizarían otro tipo de agrupamientos para poder continuar con los agrupamientos de cursos más bajos, dando la posibilidad de poder realizar grupos flexibles y poder mover a los alumnos de grupos para motivarles en su aprendizaje. Por otro lado, realizarán un bloque de proyecto de trabajo cooperativo para que los alumnos de distintos niveles se mezclen y se ayuden entre ellos.

En el centro nº 3 trabajan a partir del constructivismo, parten del conocimiento que tiene el alumnado realizando evaluaciones iniciales y, a partir de ahí, adaptan el aprendizaje, teniendo en cuenta no solo lo que saben sino, también, sus gustos, motivaciones e intereses. Para conseguirlo, se apoyan en metodologías activas, donde el alumno es el protagonista de su aprendizaje; el trabajo por proyectos. Por otro lado, tienen en cuenta que su alumnado no puede llevar deberes a casa porque no hay un seguimiento por parte de las familias ni tampoco llevan el material necesario. Por ello, el trabajar por proyectos hace que puedan adaptarse a la situación y que el nivel socio-educativo que tengan no sea una causa negativa que pueda afectar en el aprendizaje. Intentan dar muchas alternativas de aprendizaje y trabajar de forma cooperativa para favorecer la convivencia y el respeto. Para poder llevar a cabo todo esto, cuentan con el apoyo de otros tutores dentro del aula.

Pregunta 9: ¿Cuál es vuestro papel como docentes dentro del aula inclusiva?

Los tres centros coinciden en que el papel del docente es total y fundamental dentro del aula inclusiva; el papel de profesor es la clave. Teniendo en cuenta algunos matices importantes que cada centro especifica:

- Para el jefe de estudios del centro nº 1 el profesor es clave en la estabilidad emocional del alumnado.
- Para el director del centro nº 2 el docente es la clave para la preparación a la inclusión social. Un profesor debe estar abierto a que el alumnado tenga experiencias sociales.

- Para el director del centro nº 3 la línea fundamental de trabajo de un docente en la inclusión, además de los objetivos pedagógicos y el currículum, establecen metas más terrenales como el respeto, la educación, el afecto, el trabajo, la constancia. La autonomía...etc.

Pregunta 10: ¿De qué manera o qué estrategias utilizáis para conseguir la participación de todo el alumnado?

El centro nº 1 es un centro que no es tan grande y eso les beneficia porque todos los niños se conocen y realizan actividades conjuntas. Además, una vez al mes tienen la asamblea del niño del mes en el que deciden, de cada clase, que alumno ha trabajado mejor y ponen en común los problemas que ha podido haber y lo hablan entre todos. Por tanto, hacen participe a todo el colegio de los problemas y de esta manera consiguen la implicación del alumnado.

El centro nº 2, para motivar al alumnado, crea proyectos de interés, atractivos, además de contar con la empatía de los profesores y la metodología que llevan a cabo.

El alumnado del centro nº 3 es un alumnado muy participativo, si bien, dan valor a las oportunidades que se les ofrecen. Por tanto, cualquier reto que se les propone o cualquier excursión que se organiza, al ser algo totalmente diferente a lo que ellos tienen en su día a día, su interés es exponencial; siendo muy fácil motivarles.

Pregunta 11: ¿Cómo y qué medidas habéis acogido para adaptar el currículum para todos?

El jefe de estudios del centro nº 1 explica que han partido de la realidad del centro para adaptar el currículum, si bien, lo que se establece por norma es irreal y al final los alumnos no aprenden nada. Para ello, han establecido unos mínimos a los que el alumnado puede llegar; que no son los mínimos exigibles por la ley, sino los mínimos establecidos por ellos. Además, cuentan con el apoyo del inspector que es algo fundamental. En cuanto a las programaciones, adaptándose a la realidad, han elaborado una programación por cada trimestre de una hoja donde se establecen los mínimos a conseguir y como evaluarlo.

El centro nº 2, además de basarse en el currículum flexible, ha incluido dos enseñanzas: Impartición del Área de Educación para la Sostenibilidad y la vida feliz e introducción del Área SaludArte (refuerzo de las áreas troncales). También aplican

proyectos de innovación educativa como el método “Jump-Math” para el aprendizaje de las matemáticas o el programa Erasmus Plus de robótica aplicada a la integración social en Educación Infantil.

El centro nº 3 aplica las medidas ordinarias del currículum que se basan en flexibilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, realizan adaptaciones curriculares no significativas, flexibilizan el tiempo para atender los distintos ritmos de aprendizaje y capacidades. Casi todos los alumnos tienen dos o tres años de desfase curricular pero debido a que no tienen una continuidad. Por ello, les motivan a través de proyectos para introducirles en el proceso del aprendizaje

Pregunta 12: ¿Qué criterios seguís para realizar los agrupamientos de aula?

Dentro de las aulas del centro nº 1 se trabaja dependiendo de las situaciones. Por ello, hay clases que están agrupadas en forma de U; en otras clases están de uno en uno; en otras están en grupos de cuatro; o en otras clases trabajan por rincones. Con todo esto, han aprendido a que no existe una única idea de clase, sino que cada semana y dependiendo del día de como los alumnos estén, el aula requiere un tipo u otro de agrupamiento. Además, este año han incluido algo nuevo e innovador; el GRUPO 0. Es un grupo formado por niños que deberían estar en 1º de Primaria pero, como no tienen adquiridos los conocimientos básicos para poder estar en el curso que les corresponde, en las asignaturas instrumentales como en lenguaje y matemáticas están en ese grupo con una profesora de compensatoria. Por otro lado, cuentan con los agrupamientos de refuerzo; por ejemplo, hay veces que la mayoría del alumnado de un aula sigue de manera adecuada la materia pero, hay otros pocos que no la siguen y la medida que adoptan es sacar a ese grupo para reforzar y que el ritmo de la clase no se pare; y al revés, que el grupo en general no sigan la materia y que haya un grupo pequeño que si la sigue; entonces, sacan a ese grupo pequeño fuera.

En el centro nº 2 el criterio de agrupamiento que siguen es el criterio conflictivo, es decir, aislar a los alumnos que dan problemas en las aulas y no dejan que las clases sigan su ritmo normal, si bien, alteran la convivencia de las aulas.

El centro nº 3 intentan agrupar por niveles psico-educativos cercanos. Por ello, no solo tienen en cuenta el nivel curricular en el que este cada alumno para favorecer el acompañamiento sino, también, las relaciones que se dan.

Pregunta 13: ¿Qué tipo de actividades se desarrollan para solventar los distintos niveles de dificultad que puedan existir?

Para poder solventar los distintos niveles que puedan haber en las aulas, los tres centros de basan en trabajar a partir de las metodologías activas y participativas como son el trabajo por proyectos, el trabajo cooperativo o el trabajo por rincones. Uno de los requerimientos de estas metodologías es que los grupos sean heterogéneos; por lo tanto, se puede trabajar con diferentes niveles de aprendizaje y aprovecharlo para que se complementen entre ellos y favorecer la colaboración y la participación. Por otro lado, se basan en el uso de las nuevas tecnologías; se trata de aulas dotadas de pizarras digitales, ordenadores y otras herramientas que favorecen el aprendizaje.

Pregunta 14: ¿Existe algún inconveniente o barrera para que la educación inclusiva no se desarrolle de manera plena?

Los centros admiten que existen inconvenientes o barreas para que a educación inclusiva no se desarrolle de manera plena. Pero, cada uno le da una visión diferente a esta situación:

- Para el jefe de estudios del centro nº 1 el problema proviene de la organización que realiza la dirección provincial a la hora de escolarizar. Deberían reorganizar todos los centros para que hubiera una repartición igualitaria y poder realizar una inclusión real; si bien, una inclusión social no se puede realizar en centros donde el 90% del alumnado son de etnia gitana.
- Para el director del centro nº 2 el problema viene de la política educativa y el aceptar y crear los centros gueto; aunque hace alusión al buen hacer respecto a la creación del Programa 2030 y a la ventaja que gracias a ello pueden recibir, en cuanto a ayudas.
- Para el director del centro nº 3 la mayor barrera para que la inclusión no se dé es la barrera social. Tendemos a encasillar y a prejuizar sin conocer y ello afecta a la educación. Debemos ser mucho más abiertos y tolerantes.

Pregunta 15: ¿Con qué elementos básicos debe contar una práctica inclusiva?

Para el centro nº 1 el elemento básico de la práctica inclusiva es el profesorado; profesorado comprometido y con ganas. También resalta los distintos proyectos que se

desarrollan en el centro como es el Programa 2030, Proyecto de Autonomía o el Proyecto In Crescendo.

Para el centro nº 2 el elemento básico de la práctica inclusiva es la ayuda proveniente de fuera: voluntarios, prácticas de la universidad...además, destaca las ayudas económicas que obtienen siendo centro 2030.

Para el centro nº 3 existe tres puntos importantes y básicos en la práctica inclusiva:

1. Las administraciones públicas como parte de la promulgación de leyes, favorecer recursos, formación...etc.
2. El convencimiento personal, es decir, estar convencido de lo que se está haciendo.
3. La formación del profesorado. Tan importante es la formación de las nuevas tecnologías como, también, saber cómo comportarnos y relacionarnos.

Pregunta 16: ¿Con qué dificultades os habéis encontrado a la hora de trabajar con alumnos con Necesidades Educativas?

A la hora de hablar de dificultades encontradas al trabajar con alumnos con necesidades educativas, cada centro posee una perspectiva diferente en cuanto a las trabas que han podido tener o que tienen.

Para el centro nº 1 la gran dificultad es darse cuenta que hay determinadas cosas que no pueden conseguir de los alumnos como, por ejemplo, que hagan la tarea o que saquen buenas notas. Por tanto, lo primordial es darse cuenta de que tienen una realidad diferente y partir de ahí. Una vez que se parte de los conocimientos que ellos tienen se trabaja para alcanzar lo máximo posible de cada uno.

Para el centro nº 2 el gran obstáculo que tienen son las familias. Existe una falta de estímulo y falta de complicidad con el centro. Además, no cuentan con la asociación de padres y madres y a la hora de ir a las reuniones acuden en muy pocos momentos. Por tanto, no hay una implicación.

Para el centro nº 3 la barrera la encuentran en las leyes educativas, si bien, se hacen sin tener en cuenta todos los parámetros y peculiaridades; siendo leyes de carácter general. Pero, para poder solventar las dificultades que puedan encontrarse, se crean programas como el 2030 que favorece la participación de los alumnos en la educación.

Pregunta 17: ¿Consideráis enriquecedora la inclusión?

Para los tres centros la inclusión es enriquecedora y necesaria aunque, cada uno matiza teniendo en cuenta su propia experiencia:

- El jefe de estudios del centro nº 1 considera la inclusión imprescindible por varias razones:
 - Comparten su vida escolar con compañeros de diferentes culturas, religiones y formas de ver el mundo.
 - Les prepara para aprender de la diversidad.
 - Desarrollan la capacidad de aceptar las diferencias y respetar opiniones.
 - Les ayuda a comprender y respetar la diversidad social.

Pero, aunque la consideren enriquecedora, los otros dos centros aún no creen que sea del todo real el tipo de inclusión que se está llevando a cabo:

- El director del centro nº 2 considera que su centro no es un centro de inclusión, si bien, es un centro donde la mayoría es de etnia gitana; considerándolo más centro gueto.
- El director del centro nº 3 considera que se ha adelantado mucho en cuanto a la inclusión pero, cree que si la inclusión fuera real todos los docentes tendrían la formación en maestro PT; y si la inclusión fuera real no habría una orientadora una vez por semana o un PT para un colegio entero. Faltan aún recursos.

Pregunta 18: ¿Qué aprendizajes habéis adquirido a la hora de trabajar en la inclusión?

Los tres centros coinciden que el aprendizaje obtenido es tanto en el plano personal como en el plano académico.

A nivel personal, han desarrollado la sensibilidad, control de emociones, la paciencia, luchar contra la desigualdad; un enriquecimiento personal que les hace querer aprender más y luchar por una educación digna y de igualdad para todos.

A nivel académico, han aprendido a trabajar con nuevas metodologías, adaptarse a aulas diferentes y saber cómo solventar las distintas situaciones que se puedan dar,

técnicas de trabajo en general y el manejo de normativas y papeleos que, en muchas ocasiones se pasan por alto pero que, en otras situaciones, se deben tener muy en cuenta.

Pregunta 19: ¿Habéis adquirido algún tipo de formación previa?

Ninguno de los tres centros ha adquirido una formación previa al Programa 2030 ni tampoco en relación al tipo de centro, es decir, formación en cuanto al trabajo de inclusión. Pero, sí que están obteniendo formación a lo largo del curso como por ejemplo:

- El centro nº 2 adquiere formación en relación al cambio espiritual del centro, de métodos y de estrategias.
- El centro nº 3 planifica todos los años las formaciones internas a través del CFIE y las formaciones ofrecidas por las administraciones. También, llevan tres años formándose en las nuevas tecnologías y en apps educativas.
- El centro nº 1 no ha recibido ningún tipo de formación.

6.1.3.- Funcionamiento de los apoyos.

Pregunta 20: Una atención adecuada requiere la participación y colaboración del profesorado de apoyo, ¿de qué manera trabajáis conjuntamente?

Los apoyos en el centro nº 1 se reparten de la siguiente manera: tienen una PT a tiempo completo, al igual que la profesora de compensatoria; la AL es profesora compartida con otros centros. Dichas profesoras disponen de un horario donde, por pequeños grupos, van sacando a los alumnos para trabajar con ellos. Lo que si intentan controlar es que los alumnos no salgan siempre en las mismas horas de lenguaje o matemáticas para que no pierdan materia. La profesora de compensatoria no hace como tal su trabajo sino que se encarga de los alumnos del GRUPO 0 y de un pequeño grupo que no tienen idioma; la compensatoria la realizan los profesores en sus horas libres.

Los apoyos en el centro nº 2 también saca a los niños del aula y están trabajando con los grupos de lectoescritura (1º y 2º de Primaria explicado en la pregunta 8) donde los apoyos se suman a los profesores de compensatoria pero dentro del aula. Están trabajando y quieren realiza cambios para que, en los próximos cursos, todos los niños trabajen con los apoyos pero dentro del aula.

En el centro n° 3 cuentan con una sola profesora tanto para PT como para AL. Además, los profesores realizan los apoyos dentro de las aulas en su horas libres, por tanto, la coordinación es más fácil y directa

Pregunta 21: ¿Qué papel desempeña el apoyo?

El jefe de estudios del centro n° 1 marca la diferencia entre los alumnos que salen con la PT a los alumnos que salen con la AL, trabajando contenidos diferentes y opuestos a los que se trabajan en el aula. El resto de apoyos se intentan realizar siempre dentro del aula; a no ser que se necesite un apoyo debido a un conflicto por un comportamiento disruptivo. Pero, en general, los apoyos se realizan dentro del aula para incluir a los alumnos en la clase. Dentro del aula se puede trabajar de dos formas: si son muchos alumnos se organizan en pequeños grupos y, si son pocos, el profesor de apoyo va pasando por cada uno de ellos.

En el centro n° 2 el profesor de compensatoria trabaja sobre todo, en los grupos de lectoescritura, con los alumnos más deficitarios, dirigiendo la intervención; al igual que los especialistas en PT y AL.

El director del centro n° 3 ni siquiera denomina a los apoyos dentro del aula como apoyos sino como co-tutorías, si bien, tienen el mismo papel que el tutor y realizan las mismas actividades; viendo los beneficios, sobre todo, en la atención individualizada. Todos los profesores dan clase constantemente.

Pregunta 22: ¿Contáis con las horas y apoyos necesarios para llevar a cabo la inclusión?

Tanto el centro n° 2 como el centro n° 3 coinciden en que cuentan con las horas y con los apoyos que necesitan. Es más, con el Programa 2030 les permiten aumentar el cupo, es decir, el número de maestros dependiendo del número de aulas.

En cuanto al centro n° 1 explica que no cuentan ni con los horarios ni apoyos suficientes; necesitan más profesorado

Pregunta 23: ¿Con que posibilidades contáis teniendo la ayuda de profesorado de apoyo?

Los tres centros coinciden que cuentan con todas las posibilidades teniendo la ayuda del profesorado de apoyo; desde un aprendizaje más especificado e

individualizado, disponen de más horas para poder dedicar a los alumnos y, por otro lado, la gran ayuda que ofrecen a los tutores de aula, equilibrando el trabajo entre ellos

Pregunta 24: ¿Ha mejorado el rendimiento de las aulas teniendo la ayuda del profesorado de apoyo?

Los tres centros afirman que sí. El beneficio es total y, por ello, cada año se pide más ayuda porque, cuantos más sean, más cosas pueden realizar y aportar.

7.- CONCLUSIONES

Tras la realización del trabajo y el estudio realizado he podido llegar a la conclusión de que la inclusión es la herramienta principal para trabajar con la diversidad y lograr una educación igualitaria para todos los niños y niñas.

Trabajar con la diversidad no es algo negativo sino que beneficia tanto a los docentes como a los propios alumnos; aprendiendo a respetar, ser tolerantes, compartir y trabajar de forma conjunta y aprender de los demás.

Para los docentes, trabajar en inclusión es un aprendizaje tanto a nivel profesional como personal, si bien, el tenerse que enfrentar a situaciones diversas hace que su labor tenga mayor importancia; y que el beneficio de la inclusión sea total.

Por otro lado, la labor de los docentes y del centro educativo en general no se basa solo en un cambio educativo, sino que se trabaja para lograr un cambio social; un cambio en el entorno donde los niños y niñas viven, logrando la implicación de todos los agentes sociales.

Por ello, tomando como ejemplo las respuestas de los tres centros se deduce:

Que la inclusión requiere cambio en la organización de los centros para llevar a cabo una inclusión real:

Se tratan de centros donde la realidad educativa es compleja, si bien, más del 90% del alumnado es de etnia gitana; por ello, el concepto de inclusión es abarcado más como un hecho social, es decir, dar cabida a este tipo de alumnado dentro de la población general.

Por ello, el trabajo de los centros se basa, no solo en la labor educativa y alcanzar el máximo de las capacidades del alumnado, sino que luchan por el cambio social y el entorno en donde se sitúan. Trabajan para eliminar el estigma social que les rodea.

A pesar de la labor realizada por los centros, se observa que la inclusión no es del todo real. El proceso de inclusión comienza desde la escolarización de los alumnos y, para conseguir que la inclusión sea eficaz, la repartición de la población general con aquella población que se encuentra en situación de exclusión social tiene que ser de

manera equitativa en los distintos centros educativos, para así lograr una educación inclusiva real.

He podido comprobar la importancia del trabajo del profesorado y su implicación como elemento principal en la inclusión:

Como bien indican los centros, el papel del profesorado en la inclusión es fundamental, si bien, es el elemento más directo al alumno y el guía en su proceso educativo y en su desarrollo personal.

Profesorado con ganas, implicado e ilusionado por la labor a realizar en este tipo de centros es lo que más se demanda, aunque, el trabajo con este tipo del alumnado es un reto diario al que hay que hacer frente desde la perspectiva del trabajo y de la motivación diaria por avanzar y por realizar distintos proyectos y actividades.

Teniendo en cuenta las respuestas de los tres centros, se puede llegar a la conclusión sobre la labor del docente en la inclusión tiene tres claves:

- Clave en la estabilidad emocional del alumnado.
- Clave en la preparación a la inclusión social y en las experiencias sociales del alumnado.
- Clave en la transmisión de valores como el respeto, la educación, el afecto, la constancia la autonomía o el trabajo.

Para una mejor educación inclusiva he llegado a la conclusión de que es necesaria una mayor formación del profesorado:

La formación del profesorado es algo básico y esencial que tienen que ir realizando a lo largo de su vida como educador, si bien, siempre hay cosas nuevas que aprender.

A lo largo del estudio realizado resalta la falta de formación previa del profesorado que va a trabajar en contextos educativos y realidades tan complejas.

Siempre se tiende a decir que con la experiencia se aprenden las cosas pero, en este caso, muchos de los docentes se han sentido perdidos por no saber a qué se iban a enfrentar.

Además, cuando hablamos de aulas inclusivas, sabemos que nos vamos a encontrar una realidad en la que el tipo de alumnado puede ser dispar y que, aparte de tener los apoyos del profesorado especialista, el propio docente tiene que tener las suficientes herramientas para afrontar todo tipo de situaciones.

El tener maestros especialistas dentro del aula ayuda a que la inclusión sea posible pero, en la mayoría de los casos, el número de este tipo de docentes es muy pequeño; siendo, como mucho, dos personas encargadas en la materia.

Para que el profesorado cuente con las herramientas suficientes para poder solucionar cualquier problema que se pueda plantear he llegado a la conclusión de que, además de la formación que deben recibir previa a realizar una educación inclusiva, sería conveniente que hubiera más docentes formados en la materia de la especialidad de PT, si bien, es tan importante como los docentes especializados en inglés o en música; y que, además, va a aportar más herramientas para poder solventar situaciones que se puedan dar en un aula heterogénea.

La inclusión también requiere cambio en el sistema y en las políticas educativas para el logro de la plena inclusión:

Para llevar a cabo una buena inclusión no solo se necesita el apoyo de los centros escolares sino a nivel institucional.

Todos los centros consideran que la labor que ellos realizan es la adecuada y que siempre realizan todo lo posible para que la inclusión sea la correcta en todos los aspectos.

Pero, a nivel institucional, es decir, las políticas educativas así como el sistema educativo no abarca todo lo que debería abarcar en cuanto a la inclusión; siendo escasos tantos los recursos humanos como a nivel de material.

Además, muchas de las leyes educativas que se realizan, se hacen sin tener en cuenta todos los parámetros y peculiaridades, siendo leyes de carácter general.

Por ello, es primordial realizar un cambio en este aspecto. Tanto los centros como las instituciones encargadas en el buen funcionamiento tienen que mirar hacia el mismo camino y elaborar leyes y programas donde la inclusión sea real y una puesta en común.

Cabe resalta que, este tipo de problemas gracias a la creación de programas como el 2030 se van limando; aunque aún queda mucho por hacer.

He llegado a la conclusión de la importancia del desarrollo de proyectos y cohesión con distintas instituciones para promover la inclusión:

Si algo queda claro en la labor que realizan los centros es que para llevar a cabo la atención a la diversidad y la inclusión, en primer lugar, hay que partir de la base que el alumnado posee y de sus conocimientos e inquietudes.

No se lleva a cabo una educación al uso, es decir, en muchas de las ocasiones es complicado seguir el guion que el currículum marca para cada etapa, debido a los distintos niveles de aprendizaje existentes.

Para ello, es importante crear proyectos donde la disparidad de niveles no sea tan evidente y todos puedan trabajar de manera conjunta dentro de una misma aula; realizando proyectos atractivos y que inviten a aprender.

Otro de los puntos importantes, además del aprendizaje de contenidos, es la adquisición de experiencias. Para ello, se crean programas donde los alumnos participan en distintas experiencias como los huertos, la música, las carreras solidarias o divertirse en la piscina; disfrutando de su entorno y relacionándose con el ámbito social.

Estos distintos programas donde el alumno conecta con su entorno social se lleva a cabo, también, gracias a la colaboración de distintas instituciones como puede ser la Universidad, el CEAS, el AMPA de los centros o cualquier organismo involucrado en la inclusión y en el buen hacer social.

La educación inclusiva necesita cambios en la concepción social:

La barrera social es otro de los obstáculos existentes en cuanto al desarrollo de la educación inclusiva. Es decir, tendemos a encasillar y a prejuzgar sin conocer; a no dar oportunidades a quien las merece y a poner objetivos donde, en muchas ocasiones, no vale para todos.

Por ello, se necesita un cambio en la sociedad y en la manera de ver y afrontar aquellas situaciones en las que nosotros no estamos acostumbrados a trabajar, pero que debemos ayudar.

Debemos ser mucho más abiertos y tolerantes con lo que se encuentra a nuestro alrededor y más cuando se trata de educar. Tenemos que tener en cuenta que todo lo que hagamos como sociedad afecta directamente a la educación.

He podido comprobar la importancia del trabajo basado en las metodologías activas dentro del aula inclusiva:

Algunas de las principales características del aula inclusiva son: conseguir la participación de todo el alumnado, tener un agrupamiento heterogéneo dentro de las aulas, crear un currículum para todos y fomentar actividades que favorezcan a los distintos niveles de aprendizaje existentes.

Un elemento para poder facilitar todas esas situaciones es la utilización de metodologías activas, donde se fomenta el trabajo cooperativo y, por consiguiente, el aprendizaje común; donde se comienza a trabajar a partir de los intereses de los alumnos e inquietudes; y, donde posibilita la creación de un grupo heterogéneo.

Existen muchas metodologías como el trabajo por rincones o por proyectos que favorece y enriquece el aprendizaje de los alumnos y la inclusión de los mismos en su aula.

La educación inclusiva necesita una mayor implicación por parte de las familias:

Si algo resalta en el estudio realizado en los centros educativos es la falta de implicación por parte de las familias. Una participación de las familias en el ámbito educativo beneficia, no solo a los propios alumnos, sino al centro en general.

Las familias que se comprometen a formar parte del proceso educativo de sus hijos son familias motivadas e implicadas, que ayudan en el aprendizaje de sus hijos y, además, por mediación del AMPA, aportan recursos y creación de programas y proyectos para potenciar la colaboración y enseñanza de sus hijos y del centro en general.

Por ello, es muy importante conseguir que las familias estén dispuestas a formar parte del centro educativo y que vean que todo lo que ellos puedan hacer va a ser beneficioso para sus hijos.

Además, que las familias se involucren en el día a día del contexto educativo también es inclusión, si bien, el hecho de que la sociedad se implique en la educación hace que todos los alumnos aprendan y formen parte del contexto en el que viven.

Necesidad de fomentar la labor de los apoyos con más horas lectivas:

La figura de los apoyos en el aula inclusiva es fundamental. Como bien se ha podido comprobar tanto en la revisión bibliográfica como en el estudio realizado, la labor de los apoyos dentro de las aulas beneficia, no solo el rendimiento de los alumnos, sino que ayuda a los docentes a poder realizar un aprendizaje más individualizado y la posibilidad de realizar más actividades.

Pero, en las distintas realidades estudiadas se ha podido comprobar que la ayuda obtenida, en ocasiones, es escasa, si bien no cuentan con las horas suficientes para poder cubrir las necesidades que se plantean.

A pesar de estar dentro del programa 2030 y que esta situaciones hayan mejorado, aún queda mucho por conseguir; por ello, el que haya más profesorado de apoyo y que cuenten con más horas es algo fundamental y beneficioso para todo el centro. De esta manera, se podrá conseguir centros con una inclusión real.

BIBLIOGRAFÍA

- Ardanaz, L., Armejach, R., Asensio, C., Bascón, R., Bellés, M.R., Del Carmen, L., y otros. (2004). *La escuela inclusiva, Prácticas y Reflexiones. Claves para la Innovación Educativa*. Barcelona, España: Laboratorio Educativo.
- Arnáiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- Barrio de la Puente, J.L. (2009). *Hacia una Educación Inclusiva para todos*. Revista Complutense de Educación. 20 (1). Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0909120013A/15360>
- Barroso, G. y Arenas, M. (2016). *Pedagogía Terapéutica dentro del aula*. Revista Padres y Madres. 385. Recuperado de: <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/viewFile/6687/6486>
- Casanova, M.A. (2011). *De la Educación Especial a la Inclusión educativa*. Revista del Consejo Escolar del Estado, 18.
- Cerdá Marín, M.C. (2013). *Evolución Legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica*. Revista Nacional e Internacional de educación inclusiva. 6 (2). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4615399.pdf>
- Crisol, M.E., Martínez, M. J. y El Homrani, M. (2015). *El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas*. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. 8 (3). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5446541.pdf>
- Crisol, M.E. (2015). *Hacia un Aula Inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas*. Revista Multidisciplinaria Dialógica. 12 (2). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6224439.pdf>

García, R. J. (2017). *Evolución legislativa de la educación inclusiva en España*. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva. 10 (1). Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/271/286>

Gómez, H.I. (2011). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/229>

González, G.E. (2009). *Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelos de la Escuela Inclusiva*. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona. 1. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962665.pdf>

González, N. M. (2012). *La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: necesidad de actualización*. Anuario de la Facultad de Derecho, Universidad de Alcalá. Vol. V. Recuperado de https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/13441/legislacion_gonzalez_AFDUA_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Disponible en: <http://www.filosofia.org/mfa/e1857ley.htm>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE, de 6 de agosto de 1970).

Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. BOE nº 103, de 30 de abril de 1982.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros educativos. BOE nº278, de 21 de noviembre de 1995.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para a mejora de la calidad educativa. BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013.

López, J.L. (2012). *Facilitadores de la inclusión*. Revista de Educación Inclusiva, 5 (1).

Recuperado de:

<http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/229>

López, M.M. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. Revista Innovación Educativa, (21),

37_54. Recuperado de: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/6223>

Lorenzo, J.A. (2009). *Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007). Hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad*. En el largo camino hacia una educación inclusiva: XV coloquio de la Historia de la Educación. Pamplona, 1. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962732.pdf>

Marchena, R. (2003). *Condiciones de un Aula Inclusiva*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones de la ULPGC. Recuperado de: <http://www.personales.ulpgc.es/mmarchena.dedu/Documentos%20Web/Bloque%203/aula%20inclusiva.doc>

Medina, G. M. (2017). *La Educación Inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. Madrid, España: Cinca.

Muntaner, J., Rosselló, M.R. y De la Iglesia, B. (2016). *Buenas prácticas en Educación Inclusiva*. Educatió XXI, 34 (1). Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/download/252521/191611/0>

- Muntaner, J. J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. Universidad de las Islas Baleares. Recuperado de: <https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>
- Muntaner, J.J. (2014). *Prácticas inclusivas en el aula ordinaria*. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva. 7 (1). Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163/157>
- ORDEN EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el “Programa 2030” para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa. BOCYL nº 171. Recuperado de: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-939-2018-31-agosto-regula-programa-2030-favorecer.ficheros/1234630-BOCYL-D-04092018-1.pdf>
- Padrós, T.N. (2009). *La teoría de la inclusión: entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana*. XV Coloquio de la Historia de la Educación. Pamplona: Iruña. 1 (n/d). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2962540.pdf>
- Sadoval, S. M., Simón Rueda, C., Echeita Sarrionandia, G. (2012). *Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva*. Revista de Educación, número extraordinario. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre2012/re201205.pdf?documentId=0901e72b81426f62>
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Toboso, M.M., Ferreira, M., Díaz, V.E., Fernández-Cid, E.M., Villa, F.N., Gómez de Esteban, C. (2012). *Sobre la Educación Inclusiva en España: Políticas y prácticas*. Revista Sociología de Pensamiento Crítico. 6 (1). Recuperado de: <http://www.intersticios.es/article/download/10048/6917>