

**LAS MEDIDAS INCLUSIVAS
LLEVADAS A CABO EN EL
CENTRO CRA CAMPOS
CASTELLANOS
UN ESTUDIO DE CASOS**

Presentado por Lorena Vitores Gómez

Dirigido por Henar Rodríguez Navarro



RESUMEN

El presente documento es un estudio de caso único centrado en el CRA Campos Castellanos de la localidad de Cantimpalos, en la provincia de Segovia.

Mediante este trabajo tratamos de analizar cómo las medidas inclusivas que caracterizan un centro educativo pueden mejorar las culturas, las políticas y las prácticas educativas llevadas a cabo en éstos.

Presentaremos el estado de la cuestión en torno a la educación inclusiva para tratar de definir las variables en las que se basa, el marco legislativo en el que se sustenta y hacer un breve recorrido por las investigaciones realizadas en España sobre inclusión.

Finalmente, analizamos el CRA Campos Castellanos y extraeremos una serie de conclusiones y propuestas de mejora fundamentadas en la participación de la comunidad, en el currículum y aprendizaje y en la organización escolar del centro.

Palabras clave: Educación inclusiva y estudio de casos.

ABSTRACT

This is a case study focus on CRA Campos Castellanos, a school located on Cantimpalos, in the province of Segovia.

This paper analyses how inclusive school measure can improve culture, politic and educational practices at school.

Firstly, the current status of inclusive education has been tackled in order to define their variables and their legislative framework. Then, Spanish researches about inclusion have been examined.

Finally, CRA Campos Castellanos has been analyses and conclusion and proposal for the improvement have been explained. These proposal for improvement are based on community's participation, school curriculum, learning and school's organization.

Key words: inclusive education and case study



ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS

ÍNDICE DE ANEXOS

1. INTRODUCCIÓN.....	10
2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	11
3. OBJETIVOS.....	11
4. MARCO TEÓRICO.....	13
4.1. Características de un mundo actual que hace necesaria una escuela inclusiva.....	13
4.2. Conceptualización del término.....	13
4.3. Diferencias entre integración e inclusión.....	16
4.4. Características de la escuela inclusiva.....	17
4.5. Principios en los que se basa la educación inclusiva.....	21
4.6. Variables que definen la inclusión.....	23
4.7. Justificación de la educación inclusiva.....	27
4.7.1. Desde el derecho.....	27
4.7.2. Desde la sociología.....	28
4.7.3. Desde la psicología.....	29
4.7.4. Desde la pedagogía.....	29
4.8. Finalidades de la educación inclusiva.....	30
4.9. Marco normativo de la educación inclusiva.....	31



4.9.1. Marco normativo internacional.....	31
4.9.2. Marco normativo nacional.....	33
4.10. El currículum para una escuela inclusiva.....	36
4.11. Investigaciones sobre educación inclusiva en España.....	38
5. METODOLOGÍA.....	43
5.1. Nuestro objeto de estudio: un estudio de casos.....	43
5.1.1. Definición y características de estudio de casos.....	43
5.1.2. Origen y autores.....	44
5.1.3. Tipología de estudio de casos.....	46
5.1.4. Selección del caso.....	46
5.1.5. Función del investigador de casos.....	48
5.2. Estructura conceptual del estudio de caso.....	49
5.2.1. Formulación del issue.....	49
5.2.2. Tópicos o temas de investigación.....	50
5.2.3. Preguntas informativas.....	51
5.3. Técnicas para la obtención de datos.....	54
5.3.1. Cuestionario.....	55
5.3.2. Entrevista.....	56
5.3.3. Análisis documental.....	57
5.3.3.1. Proyecto Educativo de Centro.....	58
5.3.3.2. Plan de Atención a la Diversidad.....	59
5.3.3.3. Plan de Acogida.....	59
5.3.3.4. Reglamento de Régimen Interior.....	59



5.3.3.5. Plan de Convivencia.....	60
5.3.3.6. Programación General Anual.....	60
5.3.3.7. Plan para el Fomento de la Lectura.....	61
5.4. Criterios de credibilidad del estudio.....	61
5.4.1. Credibilidad. Validez interna.....	62
5.4.2. Transferibilidad. Validez externa.....	62
5.4.3. Dependencia. Fiabilidad.....	63
5.4.4. Confirmabilidad. Objetividad.....	63
5.5. Implicaciones éticas.....	64
5.6. Limitaciones metodológicas.....	65
6. RESULTADOS, ANÁLISIS Y CONCLUSIONES.....	66
6.1. Resultados y análisis de la información.....	67
6.1.1. ¿Mejoran las culturas educativas el enfoque inclusivo?.....	67
6.1.1.1. <i>Construir comunidad</i>	68
6.1.1.2. <i>Elaborar valores inclusivos</i>	74
6.1.2. ¿Mejoran las políticas educativas el enfoque inclusivo?.....	79
6.1.2.1. <i>Desarrollar una escuela para todos</i>	80
6.1.2.2. <i>Organizar la atención a la diversidad</i>	84
6.1.3. ¿Mejoran las prácticas educativas el enfoque inclusivo?.....	88
6.1.3.1. <i>Orquestar el proceso de aprendizaje</i>	88
6.1.3.2. <i>Movilizar recursos</i>	93
6.2. Aportaciones finales.....	97
6.2.1. ¿Mejoran las culturas educativas el enfoque inclusivo?.....	97



6.2.1.1. <i>Construir comunidad</i>	97
6.2.1.2. <i>Elaborar valores inclusivos</i>	98
6.2.2. ¿Mejoran las políticas educativas el enfoque inclusivo?.....	99
6.2.2.1. <i>Desarrollar una escuela para todos</i>	100
6.2.2.2. <i>Organizar la atención a la diversidad</i>	100
6.2.3. ¿Mejoran las prácticas educativas el enfoque inclusivo?.....	101
6.2.3.1. <i>Orquestrar el proceso de aprendizaje</i>	101
6.2.3.2. <i>Movilizar recursos</i>	102
6.2.4. ¿Puede el enfoque inclusivo (según Ainscow y Booth, 2010) mejorar la construcción de una comunidad educativa de calidad en el C.R.A. “Campos Castellanos”?.....	103
6.3. Recomendaciones.....	105
6.4. Nuevas líneas de investigación.....	107
7. REFERENCIAS.....	108
8. ANEXOS.....	115

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1: Diferencias entre integración e inclusión.....	17
Tabla 2: Principios y valores del proceso de inclusión	21
Tabla 3: Modalidades de inclusión.....	25
Tabla 4: Participación de la comunidad educativa.....	27
Tabla 5: Finalidades de la escuela inclusiva.....	30



Tabla 6: Marco normativo internacional de la educación inclusiva.....	32
Tabla 7: Marco normativo nacional de la educación inclusiva.....	33
Tabla 8: Técnicas e instrumentos de investigación.....	55
Tabla 9: Datos del número de cuestionarios realizados.....	56
Tabla 10: Aspectos de credibilidad.....	61
Tabla 11: Indicadores que definen la <i>Construcción de Comunidad</i>	68
Tabla 12: A.1.5. El profesorado y los padres, las madres colaboran entre ellos/as.....	69
Tabla 13: A.1.7. El colegio es un modelo de ciudadanía democrática.....	70
Tabla 14: Indicadores que definen <i>Elaborar valores inclusivos</i>	74
Tabla 15: A.2.4. Se considera la inclusión como el aumento de la participación de todos/as.....	75
Tabla 16: A.2.5. Las expectativas son altas para todo el alumnado.....	76
Tabla 17: Indicadores que definen <i>Desarrollar una escuela para todos</i>	80
Tabla 18: B.1.1. El colegio tiene un proceso de desarrollo participativo.....	81
Tabla 19: B.1.8. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma justa para favorecer el aprendizaje de todos /as los /as niños /as.....	81
Tabla 20: Indicadores que definen <i>Organizar la atención a la diversidad</i>	84
Tabla 21: B.2.1. Todas las formas de apoyo están coordinadas.....	85
Tabla 22: B.2.2. El colegio garantiza que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" apoyan la inclusión.....	85
Tabla 23: Indicadores que definen <i>Orquestrar el proceso de aprendizaje</i>	89
Tabla 24: C.1.10. El alumnado aprende acerca de la comunicación y la tecnología de la comunicación.....	90
Tabla 25: C.1.12. El alumnado aprende cosas sobre el trabajo y las vinculan al	



desarrollo de sus intereses.....	90
Tabla 26: Indicadores que definen <i>Movilizar recursos</i>	93
Tabla 27: C.2.4. El alumnado está activamente implicado en su propio aprendizaje.....	94
Tabla 28: C.2.7. Las evaluaciones motivan los logros del todo el alumnado.....	95

GRÁFICOS

Gráfico 1: Características del aula inclusiva.....	19
Gráfico 2: Caracterización del currículo inclusivo.....	37
Gráfico 3: Datos de las medias en relación con el centro sobre <i>Construir comunidad</i>	69
Gráfico 4: Datos de las medias en relación con el centro sobre <i>Elaborar valores inclusivos</i>	75
Gráfico 5: Datos de las medias en relación con el centro sobre <i>Desarrollar una escuela para todos</i>	80
Gráfico 6: Datos de las medias en relación con el centro sobre <i>Organizar la atención a la diversidad</i>	84
Gráfico 7: Datos de las medias en relación con el centro sobre <i>Orquestrar el proceso de aprendizaje</i>	89
Gráfico 8: Datos de las medias en relación con el centro sobre <i>Movilizar recursos</i>	93

FIGURAS

Figura 1: Variables de la escuela inclusiva.....	23
Figura 2: Tres tópicos a evaluar.....	51



Figura 3: Tópicos y secciones.....	51
Figura 4: Representación del caso.....	53
Figura 5: Documentos y planes de Centro para el análisis documental.....	58

ÍNDICE DE ANEXOS (INCLUIDOS EN EL CD)

Anexo I: Matriz de datos del SPSS

Anexo II: Cuestionario *Index for Inclusion*

Anexo III: Transcripción de la entrevista realizada a la madre

Anexo IV: Transcripción de la entrevista realizada al alumno

Anexo V: Transcripción de la entrevista realizada a la maestra

Anexo VI: Acta de análisis documental del Proyecto Educativo de Centro

Anexo VII: Acta de análisis documental del Programación General Anual

Anexo VIII: Acta de análisis documental del Reglamento de Régimen Interior

Anexo IX: Acta de análisis documental del Plan de Acogida

Anexo X: Acta de análisis documental del plan de convivencia

Anexo XI: Acta de análisis documental del plan atención a la diversidad

Anexo XII: Acta de análisis documental del plan de fomento de la lectura



1. INTRODUCCIÓN

La clave para una escuela inclusiva es la unión de la sociedad y la escuela. Las características que definen la sociedad actual repercuten en el desarrollo de la escuela. De esta reflexión nos planteamos, ¿cómo lograr una escuela inclusiva?

Viso (2010) describe a la sociedad actual como la sociedad de la información y del conocimiento, una sociedad globalizada e interconectada y caracterizada por ser pluricultural y multicultural.

Estas características plantean la necesidad, según Casanova (2009), de crear una escuela que eduque a todos. Para ello, ésta tiene que cumplir con unos requisitos para construir una sociedad culturalmente plural: eficacia, eficiencia y funcionalidad. Hemos de preparar al alumnado para un mundo saturado de informaciones, para adaptar a nuevas formas de trabajo y para convivir en un mundo heterogéneo.

Ante esto, el gran reto de la escuela es apostar por la inclusión, que ofrezca una educación para todos, que potencie una sociedad integrada en la diferencia y organice una oferta escolar diversificada desarrollando enfoques adecuados en el diseño curricular.

Este trabajo pretende analizar cómo las medidas inclusivas del CRA Campos Castellanos favorecen el desarrollo de una escuela inclusiva.

En primer lugar justificaremos el tema elegido y posteriormente abordaremos los objetivos que nos planteamos en el estudio.

Posteriormente iniciaremos el marco teórico con la definición de escuela inclusiva, explicaremos las características, principios, variables y finalidades que la caracterizan. Expondremos el marco normativo nacional e internacional que regula la educación inclusiva y abordaremos brevemente las investigaciones realizadas al respecto en España.

A continuación trataremos las cuestiones metodológicas del estudio que se refieren al diseño de nuestra investigación y la estructura conceptual en torno al issue, los tópicos y las declaraciones temáticas.

El presente trabajo se caracteriza por ser un estudio de caso sobre el tema expuesto con anterioridad. Su metodología se define por un análisis cualitativo de la realidad del Centro.



El siguiente apartado trata de exponer los resultados y su análisis correspondiente para posteriormente mostrar las conclusiones finales de la investigación.

Para finalizar expondremos las recomendaciones para mejorar las medidas inclusivas del Centro, así como las nuevas líneas de investigación.

Concluiremos el trabajo con las referencias bibliográficas utilizadas para la realización de éste.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Los motivos que justifican la elección del tema se relacionan a mi trayectoria profesional. Desde hace cinco años mi labor profesional gira en torno a la atención a la diversidad. Un primer año trabajé como maestra de pedagogía terapéutica y los cuatro años restantes he desempeñado la función de maestra compensatoria en el colegio CRA Campos Castellanos. Centro educativo en el que hemos centrado el análisis de la investigación.

A lo largo de mi breve experiencia como maestra he sentido que el funcionamiento y organización de la atención a la diversidad no es el adecuado. Generalmente la atención a la diversidad la asociamos a un determinado colectivo de alumnos/as que en muchas ocasiones presentan fracaso escolar. Siento que no estamos en el camino correcto que garantice la tan mencionada educación que calidad y equidad para todo el alumnado. No poseo la solución a este interrogante, pero sé que aquellos que estamos inmersos en la educación podemos cambiar lo que no funciona.

Al comenzar el máster en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación me interesé por abordar una temática relacionada con mi trabajo y poder encontrar así utilidad a la investigación que iba a comenzar a elaborar.

Por todo ello, creí conveniente y oportuno analizar las medidas inclusivas de mi Centro para poder establecer propuestas de mejora.

3. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación es analizar cómo las medidas inclusivas del CRA Campos Castellanos mejoran la construcción de una comunidad educativa de calidad de éste.



Para dar respuesta a este objetivo Stake (1998) nos propone plantear tópicos y a partir de ellos realizar una serie de preguntas informativas que nos sirvan de referencia para dar respuesta a nuestro objetivo. Estos tópicos se refieren a las culturas, políticas y prácticas educativas del colegio, que analizaremos e interpretaremos en el informe final.

A continuación mostramos los tópicos o temas de investigación que dan lugar a la formulación de preguntas informativas.

1. ¿Mejoran las culturas educativas el enfoque inclusivo?

¿El profesorado, los padres y las madres colaboran entre ellos/as?

¿El colegio es un modelo de ciudadanía democrática?

¿Se considera la inclusión como el aumento de la participación de todos/as?

¿Las expectativas son altas para todo el alumnado?

2. ¿Mejoran las políticas educativas el enfoque inclusivo?

¿El colegio tiene un proceso de desarrollo participativo?

¿Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma justa para favorecer el aprendizaje de todos/as los/as niños/as?

¿Todas las formas de apoyo están coordinadas?

¿El colegio garantiza que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" apoyan la inclusión?

3. ¿Mejoran las prácticas educativas el enfoque inclusivo?

¿El alumnado aprende cosas sobre el trabajo y las vinculan al desarrollo de sus intereses?

¿El alumnado aprende acerca de la comunicación y la tecnología de la comunicación?

¿Las actividades de aprendizaje se planifican teniendo en cuenta a todo el alumnado?

¿El profesorado de apoyo facilita el aprendizaje y la participación de todo el alumnado?



4. MARCO TEÓRICO

En este bloque expondremos los rasgos más generales de la inclusión educativa para posteriormente centrarnos en las medidas inclusivas de un centro en particular.

4.1. CARACTERÍSTICAS DE UN MUNDO ACTUAL QUE HACE NECESARIA UNA ESCUELA INCLUSIVA

Las características de la sociedad actual hacen necesario caminar hacia la inclusión. Viso (2010) apunta los aspectos de sociedad que podemos observar a continuación:

- Sociedad de la información y del conocimiento. Es caracterizada por la convergencia de las nuevas tecnologías en el mundo actual. El conocimiento adquiere un nuevo papel, el desarrollo de aptitudes intelectuales y cognoscitivas se convierten en el principal motor de riqueza para el mundo del trabajo.
- Sociedad globalizada. A través del conocimiento de los niveles de interconexión entre personas surgen nuevas formas de organización, así como nuevos modos de comunicación que permitirán la inmediatez en las transmisiones.
- Sociedad pluricultural y multicultural. El aumento del número de flujos migratorios en los diferentes países da lugar a objetivos vinculados con la cohesión social y la inclusión. La diversidad cultural y lingüística son características definitorias de las nuevas sociedades.

De estas características se deriva la necesidad de que la escuela prepare al alumnado para vivir y convivir en sociedad.

4.2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) reconoce que “toda persona tiene derecho a la educación” y en la convención de la Naciones



Unidas sobre Derechos de las Personas con Discapacidad ratificada en España en 2008, en el artículo 24, se recoge el derecho a la educación inclusiva a todos los niveles.

La educación inclusiva y de calidad se considera un derecho elemental y supone un reto de carácter universal. Uno de los desafíos incluidos en la iniciativa *Educación para Todos*, formulada en el Foro Mundial sobre la Educación que tuvo lugar en Dakar, en el año 2000, suscrita por 164 países, fue formular políticas educativas inclusivas (UNESCO¹, 2000).

Atendiendo a la UNESCO, la educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas.

A escala internacional se define como:

“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. 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

¹ UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura que se fundó el 16 de noviembre de 1945 (en inglés *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*).



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 las formas de enseñar y aprender" (UNESCO, 2005, 14).

La definición de inclusión educativa se ha relacionado a lo largo del tiempo con alumnos con necesidades educativas especiales, prestando servicio a éstos de forma segregada. Este inapropiado concepto de inclusión no tiene en cuenta que el término se refiere a la totalidad de todo el alumnado, lo que ha derivado a un sistema en el que existen países ricos con un gran porcentaje de alumnado que abandonan la escuela sin tener aptitudes significativas, otros que lo hacen porque no encuentran sentido en ella por considerarla irrelevante y otros toman alternativas que no forman parte de la educación formal (Echeita y Ainscow, 2011). Proponen una definición de inclusión útil para la toda la comunidad educativa, en la que se incluyen las administraciones, equipo directivo de un centro escolar, profesores y familias.

“Un proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables”. (Ainscow, Booth y Dyson, 2006, 132).

El término de inclusión es confuso a nivel internacional (Ainscow, Farrel & Tweddle, 2000; Dyson, 2001; Echeita, 2008; Arnáiz, 2008; Casanova, 2010). Por ello en muchos países el progreso inclusivo es contradictorio respecto a sus políticas educativas.



En los planes educativos de Asia la idea de educación inclusiva no ha sido mencionada. Se presentaban las escuelas especiales y los internados como una estrategia para compensar las desventajas de alumnos.

A escala nacional, se están aplicando normas y procedimientos de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales², facilitando la segregación de alumnos en centros de educación especial, frente a opciones inclusivas por las que se abogan en declaraciones y principios de la normativa (Echeita, 2010).

Echeita y Ainscow (2011) plantean la necesidad de establecer un acuerdo sobre la definición de inclusión, siendo el punto de partida para tomar decisiones hacia sistemas educativos más inclusivos. La definición de la UNESCO planteada anteriormente es un buen marco de referencia.

4.3. DIFERENCIAS ENTRE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN

Es necesario establecer las principales diferencias entre los conceptos de integración e inclusión.

La integración pretende adaptar al alumno con diferencias (por capacidad, cultura, lengua, contexto socioeconómico, etcétera) al sistema escolar, con los apoyos necesarios.

Mientras que la inclusión pretende que el sistema educativo disponga su organización, recursos y diseño curricular para poder aceptar y educar a toda la población escolar con todas sus diferencias.

La inclusión educativa debe entenderse como un principio que atañe a toda la población escolar y por lo tanto a toda la comunidad educativa. No se refiere explícitamente a determinados colectivos, ni una modernización de la *educación especial*.

Ainscow (1999) incide en que con la integración se han realizado esfuerzos para que el alumnado alcance un currículo en ocasiones inaccesible y los que lo han logrado el aprendizaje no ha sido suficientemente significativo. Sin embargo, señala que la inclusión permite:

“Utilizar las buenas prácticas que tienen los colegios para fomentar formas de trabajar que puedan mejorar el aprendizaje de todos los

² El término de necesidades educativas especiales se representará mediante las siglas n.e.e.



alumnos, minimizar la necesidad de exclusión y apoyar los esfuerzos de una escuela para ampliar su capacidad de respuesta ante la diversidad” (p, 25).

La inclusión se refiere a sistemas respondiendo a necesidades de las personas y no de personas tratando de ajustarse a sistemas educativos estandarizados

A continuación exponemos una tabla en la que Arnaiz (2003, p. 159) expresa las características propias de ambos enfoques de atención a la diversidad, estableciendo las diferencias fundamentales entre integración e inclusión:

Tabla 1: Diferencias entre integración e inclusión

<u>INTEGRACIÓN</u>	<u>INCLUSIÓN</u>
Competición	Cooperación/solidaridad
Selección	Respeto a las diferencias
Individualidad	Comunidad
Prejuicios	Valoración de las diferencias
Visión individualizada	Mejora para todos
Modelo técnico-racional	Investigación reflexiva

4.4. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante (Echeita, 2008).

Podemos establecer algunas de las características fundamentales de la inclusión, condiciones institucionales que caracterizan las escuelas que presentan culturas, políticas y prácticas inclusivas (Ainscow, 2001; Echeita, 2006; Marchesi y Martín, 1998):

- El eje vertebrador que sigue un camino inclusivo es el proyecto educativo de centro, compartido por todos los agentes educativos de la institución, asumiendo y adaptándose a la diversidad.

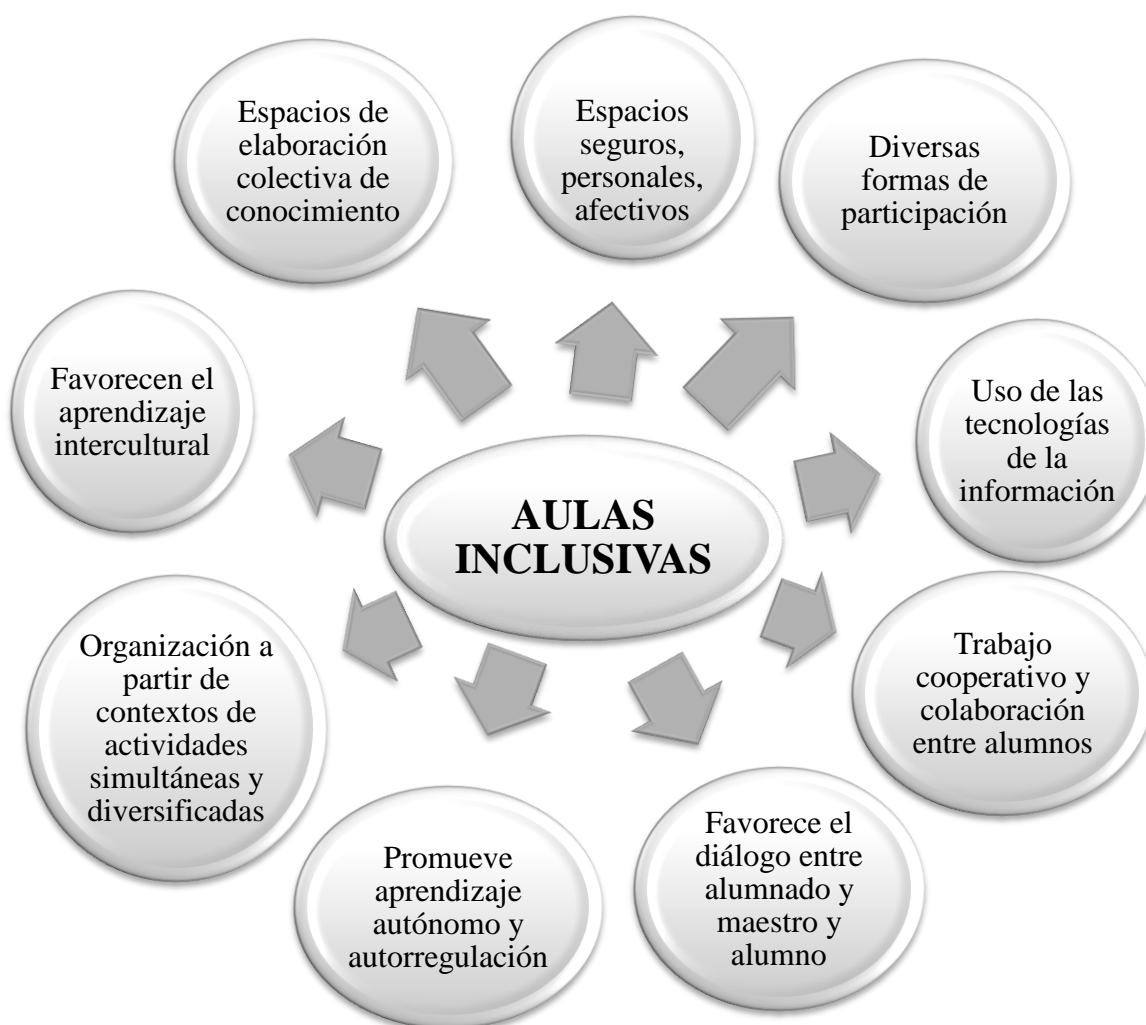


- La inclusión en educación implica procesos para favorecer la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión -educativa y social- implica además cambios en la cultura, en el currículo y en las comunidades educativas de las escuelas, como proceso previo en la creación de sociedades más justas e inclusivas.
- La inclusión implica un cambio en las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad de todo el alumnado, independientemente de las características de éstos. Apoyos externos, políticas y actuaciones por parte de autoridades y administraciones educativas son promotores del cambio.
- La inclusión no sólo se centra en aquellos alumnos con algún tipo de discapacidad o -con n. e. e. - sino que se preocupa por el aprendizaje y la participación de todos los alumnos que pueden ser objeto de exclusión.
- El desarrollo de las escuelas es uno de los objetivos de la inclusión educativa, no sólo el desarrollo del alumnado, además del desarrollo e implicación de toda la comunidad educativa.
- La visión que sobre la diversidad tiene la inclusión educativa es de riqueza, una estrategia que los docentes pueden usar para mejorar y apoyar el aprendizaje de todos, no se percibe como un problema a resolver. Se exige un alto grado de implicación y autoexigencia por parte de los docentes, responsabilizándose de su propia práctica, siendo ésta reflexiva y comprometida con la innovación y la mejora.
- Un aprovechamiento de recursos y espacios ordinarios para la atención a la diversidad posibilita la adaptación desde medidas menos específicas y significativas hasta medidas más específicas y significativas.
- Una planificación coordinada y flexible curricular y organizativamente favorece la implementación de medidas inclusivas.
- La escuela necesita un liderazgo eficaz y aceptado combinado con la participación, colaboración y coordinación con el profesorado.

Un adecuado clima de centro y de aula favorece el aprendizaje. Por ello se considera el aula como motor de cambio en el entorno de un centro inclusivo. Las aulas inclusivas mantienen las siguientes condiciones (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West, 2001):



Gráfico 1: Características del aula inclusiva



Pujolás (2004) establece una clasificación de las características de una escuela que se pueda considerar inclusiva, la cual nos sirve de base para establecer los objetivos del cambio educativo necesario para alcanzar una escuela para todos. Según el autor, la escuela inclusiva tiene que celebrar la diversidad, por tanto, es necesario que la diversidad sea considerada una cualidad, como bien afirma Stainback y Stainback (2001) cuando dice que “en las comunidades inclusivas, los dones y talentos de cada cual (incluyendo a aquellos alumnos tradicionalmente definidos por sus discapacidades profundas o por su comportamiento crónicamente molesto) se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible” (p. 23).



Pujolás considera que en la escuela todo el mundo tiene que sentirse bien y seguro, tradicionalmente los alumnos con n.e.e han experimentado exclusión, discriminación y segregación en la educación, en ocasiones han sido ubicados en clases o escuelas separadas e incluso se les ha negado el acceso a cualquier tipo de educación. Por ello, el enfoque de educación inclusiva es particularmente importante para estos grupos.

Apunta hacia una escuela basada en una política de igualdad, en principios igualitarios, teniéndose en cuenta las necesidades educativas de todo el alumnado así como las necesidades de todos los miembros de la comunidad educativa.

Pujolás coincide con otros autores mencionados con anterioridad en fomentar en el profesorado competencias que faciliten el aprendizaje a sus alumnos mediante la cooperación. Señala que si lo que pretendemos es que los alumnos con diferentes características aprendan juntos, se deben superar los modelos de aprendizaje competitivo e individualista a favor de modelos de aprendizaje cooperativo, en los cuales la cooperación y la ayuda mutua se convierten en la base del aprendizaje.

Ainscow (2012) señala las características principales que conceptualizan la educación inclusiva y son de importancia:

- La educación inclusiva se preocupa por todos los niños y jóvenes de la escuela.
- También hace hincapié en la presencia, la participación y los resultados escolares.
- La inclusión y exclusión se encuentran íntimamente ligadas, de tal manera que la inclusión supone la lucha activa contra la exclusión.
- La inclusión es un proceso que no tiene fin.

Consecuentemente, una escuela inclusiva está en continuo movimiento y no ha alcanzado el estado de perfección.

Así la inclusión educativa se funde con la idea de escuela de y para todos, “la escuela de la diversidad, que es la escuela pública, es aquella donde los niños y niñas aprenden a ser ciudadanas y ciudadanos y a comprender las diferencias de las personas como elemento de valor y no como segregación” (López Melero, 2004, 71).



4.5. PRINCIPIOS EN LOS QUE SE BASA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva, conocida también como educación integradora, se basa en el derecho de cada individuo a la educación, inscrito en el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Este derecho lo reafirman tratados e instrumentos jurídicos internacionales como: la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), en la que se dispone que los Estados tienen la obligación de facilitar posibilidades de educación a cuantos carecen de instrucción elemental; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), en el que se reitera el derecho a la educación de todos los individuos y se destaca que la enseñanza primaria debe ser obligatoria; y el Tratado Internacional relativo a los derechos humanos más universalmente ratificado, la Convención sobre los Derechos del Niño, en la que se enuncia el derecho de la infancia a no ser discriminada. Este último instrumento jurídico se refiere también a los fines de la educación, reconociendo que ésta debe centrarse en el educando.

Esto tiene repercusiones en el contenido de la enseñanza y la pedagogía, y también, en un plano más general, en la manera en que son dirigidas y administradas las escuelas. La Convención de Naciones Unidas sobre Derechos de las Personas con Discapacidad ratificada por España en 2008, en el artículo 24, recoge el derecho a la educación inclusiva a todos los niveles.

Como hemos comentado, la inclusión supone la reducción de procesos de exclusión y eliminación de barreras. Esto es posible si se cumplen una serie de principios y valores fundamentados en el proceso de inclusión. A continuación reflejamos éstos en una tabla representativa basada en las aportaciones de Arnáiz (2003):

Tabla 2: Principios y valores del proceso de inclusión

Aceptación de la comunidad
Educación basada en resultados
Educación intercultural
Teoría de las Inteligencias Múltiples
Aprendizaje constructivista



Currículum común y diverso
Enseñanzas prácticas adaptadas
Mejor evaluación- valoración sobre la actuación del alumno
Agrupación multiedad y flexible
Uso de la tecnología en el aula
Enseñando responsabilidad y a establecer paz
Amistades y vínculos sociales
Formación de grupos de colaboración entre adultos y estudiantes

Partiendo de estos principios se derivan estrategias como las siguientes:

- Partir de los conocimientos previos de los alumnos.
- Debatar y lograr consensos acerca de lo que debe ser común para todos.
- Considerar las diferencias como oportunidades para el aprendizaje.

Echeita y Ainscow (2011), presentan cuatro elementos funcionales a poner en práctica y caminar hacia la inclusión:

- *La inclusión como proceso.* Se trata de convivir con la diversidad y tomarla como estímulo para fomentar el aprendizaje. Uno de los factores determinantes es el tiempo para implementar el cambio.
- *La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.* Presencia se refiere al lugar donde son educados los alumnos, participación a la calidad de las experiencias en la escuela y éxito se relaciona con los resultados de aprendizaje en relación al currículo.
- *La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras.* Las barreras que impiden la puesta en marcha de una educación inclusiva son las creencias y actitudes de las personas respecto al proceso, que se concretan en las culturas, políticas y prácticas escolares. Al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de algunos alumnos generan exclusión, marginación o fracaso escolar. La identificación de estas barreras es imprescindible para proyectar planes de mejora. Los planteamientos más inclusivos en la educación suponen adoptar en los centros una cultura de colaboración entre toda la comunidad educativa, que apoye la resolución de problemas vinculados a la



detección y superación de barreras existentes (Carrington, 1999; Kugelmass, 2001; Skrtic, 1991; Huguet, 2006, Macarrulla y Saiz, 2009).

Para ello utilizaremos la guía *Index for inclusión* que nos ayudará a reflexionar sobre las políticas, prácticas y culturas inclusivas del CRA Campos Castellanos.

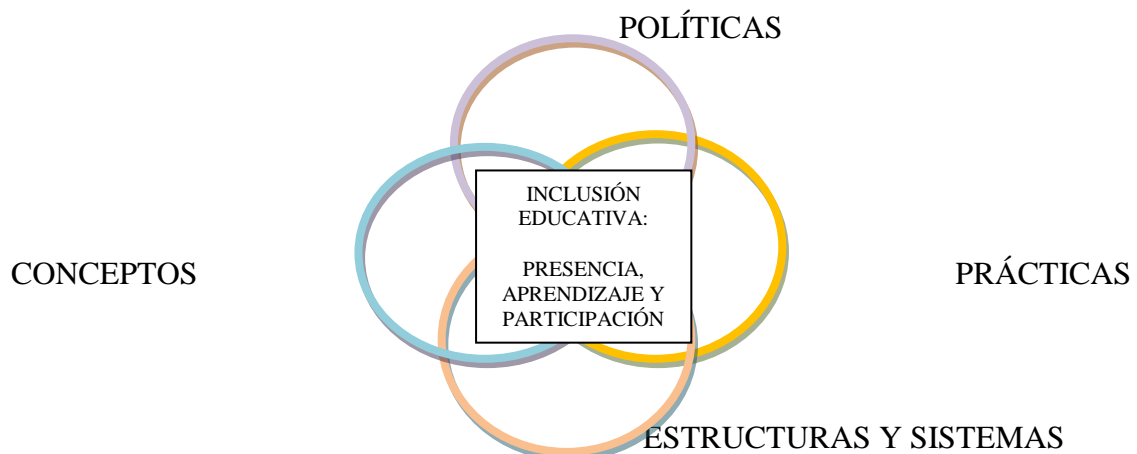
- *La inclusión enfatiza al alumnado en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.* La responsabilidad sobre alumnos con mayor riesgo de exclusión hace necesario la adopción de medidas que aseguren la presencia, participación y éxito de los alumnos dentro del sistema educativo.

Estos cuatro elementos implican el llamado **paradigma organizacional** de la educación inclusiva (Dyson y Millward, 2000; Booth y Ainscow, 2002; Hargreaves, 1999; Stainback, 2008), que supone superar los enfoques integradores para transformar la educación. Requiere distanciarse de las explicaciones de fracaso escolar basadas en las diferencias individuales y centrarse en el análisis de barreras que impiden la *presencia*, la *participación* y el *aprendizaje*.

4.6. VARIABLES QUE DEFINEN LA INCLUSIÓN

Ainscow, Booth y Dyson (2006), plantean operativizar la inclusión mediante cuatro esferas relacionadas entre sí: políticas, conceptos, estructuras, sistemas y prácticas, que se definen en tres variables a nivel escolar: *presencia*, *aprendizaje* y *participación*.

Figura 1: Variables de la escuela inclusiva





A continuación describimos los resultados más destacados de la investigación científica sobre estas variables:

- *Presencia* se refiere al lugar donde se escolarizan los estudiantes.

Operti y Belálcazar (2008), señalan que en algunos países la educación inclusiva ha sido concebida como a los alumnos que se cataloga con necesidades especiales, siendo la respuesta educativa por parte de las instituciones correctiva y paliativa. Otras medidas que centros consideran inclusivas en sus prácticas educativas, son la repetición de curso, separación de alumnado discapacitado o altas capacidades o derivación de alumnado a otros centros. De este modo, como señalábamos anteriormente, promovemos una escuela segregadora y no inclusiva. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)³, en 2011 trasciende que atendiendo al informe PISA de 2009, los países con centros que favorecen este tipo de prácticas muestran generalmente resultados más bajos. A la vista de estos resultados y del porcentaje elevado de abandono escolar (entre un 5 % y 40 % en países de la OCDE), propone las siguientes medidas inclusivas:

- Afianzar relación escuela- familia favoreciendo así el proceso enseñanza- aprendizaje.
 - Promover la inclusión exitosa de nuevo alumnado.
 - Favorecer una educación básica con objetivos equitativos, atendiendo a la edad temprana.
- *Aprendizaje* son las medidas adoptadas por el centro para promover el proceso de enseñanza- aprendizaje.

El proyecto Includ- ed “Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education” tras el análisis de prácticas educativas de 15 países europeos, plantea aspectos clave para el éxito educativo, las *agrupaciones escolares* y *participación*.

Las formas de agrupación que desarrolla el proyecto Includ-ed se concretan en tres modalidades que dan respuesta a la diversidad del alumnado mediante prácticas educativas que se puedan realizar en el aula: *mixture*, *streaming* e *inclusión*.

³ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico que nombraremos a lo largo del presente trabajo con las siglas OCDE.



- *Mixture*. Se refiere a la organización tradicional del aula en la que se agrupa a un grupo heterogéneo respecto al nivel educativo, independientemente de las características individuales de cada alumno.
- *Streaming*. La Comisión Europea 2006 lo define como la adaptación al currículo de acuerdo con el nivel de competencia curricular del alumnado. Se realizan agrupaciones respecto al nivel de rendimiento del alumnado. En España actualmente se realizan adaptaciones curriculares significativas para atender los diferentes niveles de capacidad, y reciben apoyo por parte de un profesor especialista en pedagogía terapéutica, normalmente fuera del aula de referencia. Con esta medida estamos observando medidas segregadoras propuestas por las administraciones, cuando en la Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación, en el capítulo I, principios y fines de la educación, en el artículo 1 referido a principios, promulga:

“La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la **inclusión educativa** y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad”.

- *Inclusión*. Como alternativa a estos dos tipos de agrupación (*mixture* y *streaming*) se propone prácticas educativas inclusivas que suplan las carencias que presentaban dichas agrupaciones. Prácticas que consideran la diversidad del alumnado como una riqueza, proporcionando apoyos en la misma aula de referencia y compartiendo un contenido de aprendizaje. Para desarrollarlo hay diferentes modalidades que se plantean, como:

Tabla 3: Modalidades de inclusión

Aprendizaje cooperativo	Como alternativa a la agrupación por niveles. Trabajo en grupos heterogéneos para lograr objetivos compartidos
Aprendizaje dialógico	Se puede desarrollar entre todos los agentes educativos que interactúan con el alumnado



Desdobles en grupos heterogéneos	El grupo de referencia se puede desdoblar sin seleccionar por niveles de aprendizaje
Ampliación del tiempo de aprendizaje	Se refiere a la ampliación del horario escolar
Adaptaciones curriculares individuales inclusivas	Se adaptan los métodos de enseñanza sin reducción de contenidos

- *Participación* concretada a través de la identidad personal de cada estudiante, teniendo en cuenta su bienestar.

El proyecto Includ- ed mencionado considera la participación de toda la comunidad educativa, principalmente la de las familias, como otra clave del éxito educativo. Hay diferentes tipos de participación:

- Participación informativa: informar a las familias de las acciones que el centro ha decidido llevar a cabo.
- Participación consultiva: el centro consulta las actividades diseñadas para que las familias y la comunidad opinen sobre su viabilidad.
- Participación decisoria: órganos de decisión que se crean para que las familias participen en los procesos de decisión.
- Participación evaluativa: la comunidad educativa participa en la evaluación de la institución escolar y del progreso en los aprendizajes.
- Participación educativa: las familias participan en el diseño, realización y actividades en horario lectivo.

Echeita et al. (2004) señala que para avanzar hacia centros escolares inclusivos, éstos tienen que estar abiertos a la participación el profesorado, alumnado, familia, voluntarios y la comunidad en general.

Todos los miembros de la comunidad educativa tendrán que realizar su propia contribución, (Ramos, 2008):



Tabla 4: Participación de la comunidad educativa

Familias	Colaborar estrechamente y comprometerse con el centro
Centros y profesores	Contribuir a entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes
Alumnos	Ayuda, apoyo y respeto mutuo
Administraciones Educativas	Facilitar todos los recursos necesarios y reclamar su compromiso y esfuerzo
Sociedad	Apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida

4.7. JUSTIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

4.7.1. Desde el derecho

La educación como derecho humano se concreta en la Declaración Mundial de los Derechos Humanos en su artículo 26:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.



3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Respecto al derecho el Centro de Estudios en Educación Inclusiva (CSIE) considera razones que fundamentan la educación inclusiva:

- Todos los niños tienen el derecho a aprender juntos.
- Los niños no deberían ser infravalorados o separados a causa de su discapacidad o dificultad de aprendizaje.
- Los adultos con discapacidad, que se describen a sí mismos como supervivientes de las escuelas de educación especial, demandan el final de la segregación.
- No existen razones legítimas para separar a los niños para su educación. Los niños estando juntos con ventajas y beneficios para todos. No necesitan que se les proteja a los unos de los otros.

4.7.2. Desde la sociología

Existen razones sociales que fundamentan la educación inclusiva desde el marco del derecho humano. La escuela implica educación de calidad y contribuye al buen sentido social. La educación inclusiva tiene un sentido educativo y social, por ello cada país debe diseñar un sistema escolar capaz de adaptarse a las necesidades de los alumnos creando escuelas inclusivas (Fernández, 2003).

Las escuelas toman el papel de agentes de cambio social para favorecer la diversidad en las políticas, programas educativos, en el currículo, estrategias de enseñanza-aprendizaje, lo cual implica un cambio de paradigma educativo.

Arnáiz (2005), señala 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 a la multiculturalidad del alumnado” (p. 43).



La inclusión es una tarea que compete a toda la sociedad, por ello se crea la necesidad de que los contextos educativos y el contexto social asuman el proceso de inclusión. Marchesi (2007) defiende que “las escuelas inclusivas son una garantía para que todos los alumnos aprendan a convivir y aprendan a ser” (p. 7).

En este sentido el CSIE aporta:

- La segregación enseña a los niños a ser temerosos, ignorantes y potencia los prejuicios.
- Todos los niños necesitan una educación que les ayude a desarrollar las relaciones sociales y les prepare para la vida en el mundo real.
- Sólo la inclusión tiene el potencial de reducir el temor y construir la amistad, el respeto y la comprensión.

4.7.3. Desde la psicología

En los centros educativos donde se valora la diversidad, se busca crear un clima en el que los alumnos se sientan acogidos, aceptados y apoyados. Se debe favorecer la desegregación y el rechazo fortaleciendo la autoestima y satisfacción por los logros.

Los valores de una escuela inclusiva son entre otros la aceptación, la pertenencia a la comunidad, las relaciones personales, la interdependencia y la independencia (Pearpoint y Forest, 1999).

4.7.4. Desde la pedagogía

La educación inclusiva se fundamenta en el enfoque constructivista abogando por prácticas pedagógicas que aseguren un aprendizaje significativo, Arnáiz (2005) lo ratifica “si queremos que las escuelas sean inclusivas, es decir, para todos, es imprescindible que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo”, (p. 57).

Para el enfoque constructivista el aprendizaje es la construcción de conocimientos, Ausubel formula que a partir de las conexiones entre los nuevos aprendizajes y los esquemas previos del alumno.



Seguendo las aportaciones del CSIE respecto a la buena educación señala que:

- La investigación muestra que los niños tienen mejores resultados, académica y socialmente, en contextos inclusivos.
- No existe una enseñanza específica de una escuela segregada que no se pueda dar en una escuela ordinaria.
- Para ofrecer compromiso y apoyo, la educación inclusiva es una forma más eficaz de usar los recursos educativos.

4.8. FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Según Booth y Ainscow (2000), para el desarrollo de la educación inclusiva se deben cumplir varias finalidades planteadas desde perspectivas interrelacionadas como la cultura, las políticas y las prácticas de los centros.

Valenciano (2009) expone la necesidad de crear escuelas inclusivas, lo que implica crear una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante. Implica elaborar políticas y prácticas inclusivas que favorezcan la atención a la diversidad en un centro educativo, mediante el desarrollo de valores inclusivos compartidos por toda la comunidad escolar.

Autores como Giné (2001, p. 8) señalan algunas de las finalidades de la escuela inclusiva, considerando que éstas dependen de las características del sistema educativo y de la sociedad:

Tabla 5: Finalidades de la escuela inclusiva

1. Conceptualizar de forma diferente las necesidades especiales del alumnado
2. Reconocer y valorar las diferencias presentes en el alumnado
3. Procurar la participación del alumnado en el currículo considerando las características personales de cada uno de ellos
4. Capacitar a la escuela para que pueda dar respuesta a todo el alumnado del sector geográfico asignado
5. Desarrollar la institución a partir de la reflexión compartida y la negociación del profesorado, así como su formación
6. Buscar vías alternativas e innovadoras para mejorar la práctica en el aula, a partir de la experiencia del profesorado y del trabajo cooperativo



4.9. MARCO NORMATIVO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

4.9.1. Marco normativo internacional

La inclusión educativa es abordada desde el ámbito internacional a través del marco Educación Para Todos (EPT) de la UNESCO. Su finalidad es acabar con la exclusión de cualquier alumno, tanto aquellos que no tienen posibilidad de acceder a la educación reglada, como aquellos que tienen situaciones de clara desventaja dentro del propio sistema educativo.

La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), considera la inclusión como un principio de la educación y aboga por una escuela que se considere comunidades de bienvenida. Es apoyado desde la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (UN, 2006, art.24) como un derecho positivo que si no se cumple estaríamos ante situaciones de discriminación. Fue la conferencia que más ha contribuido a impulsar la educación inclusiva en todo el mundo. Fue aprobada por representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales. Aboga que las escuelas normales con orientación inclusiva son el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar la educación para todos.

En 1996 se nominó el Año Internacional contra la Exclusión, decisión tomada en la Conferencia de los Derechos del Niño hacia el siglo XXI. El Informe de la UNESCO, “La educación encierra un tesoro. La educación para el siglo XXI (1996)”, realizado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidido por Jacques Delors (1996) argumenta en esta misma línea. Considera que las escuelas inclusivas deben comprometerse para que todo el alumnado aprenda a conocer y aprenda a hacer en las mejores condiciones. Para alcanzar este objetivo se hace necesario que los países elaboren una legislación dirigida a crear escuelas inclusivas.

Esta comisión establece cuatro pilares básicos en los que debe centrarse la educación a lo largo de la vida:

1. Aprender a conocer: consiste en adquirir los instrumentos que se requieren para la comprensión de lo que nos rodea.



2. Aprender a hacer: unido a aprender a conocer y a la posibilidad de influir sobre el propio entorno.
3. Aprender a vivir juntos: supone participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
4. Aprender a ser: hay que dotar a las personas de los medios y puntos de referencia intelectuales permanentes.

Hasta la actualidad la educación inclusiva ha estado avalada por declaraciones internacionales que abogan por este modelo. Nos referimos a las siguientes:

Tabla 6: Marco normativo internacional de la educación inclusiva

1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos (Art. 26)
1952	Convenio Europeo de Derechos Humanos (Primer Protocolo)
1959	La declaración de los derechos del niño
1963	Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial
1976	Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales
1982	El Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad
1989	Convención sobre los Derechos del Niño
1990	Conferencia Mundial de Jomtien sobre la Educación para Todos
1990	Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño
1993	Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad
1994	Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales
1995	Conferencia Mundial sobre la Mujer
1996	Informe Delors
2000	El Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, Marco de Acción de Dakar
2006	Convención internacional de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades
2007	Declaración de Lisboa
2008	Conferencia Internacional de Educación en Ginebra
2009	Foro Europeo de la Discapacidad: Educación Inclusiva. Pasar de las palabras a



	los hechos
2010	Conferencia Internacional “La educación Inclusiva: vía para favorecer la cohesión social”
2010	Declaración de la XX Cumbre Iberoamericana “Mar del Plata”

Como consecuencia de estas normativas internacionales, la línea de inclusión educativa es uno de los objetivos prioritarios. Por ello, Programas Marcos Europeos, como “Programa europeo de lucha contra la pobreza y la exclusión social” (2010) y “Programa europeo de diálogo intercultural” (2008) han contribuido a este objetivo.

A pesar de los avances que han supuesto dichas declaraciones, queda mucho camino por recorrer porque la realidad es que sigue predominando aspectos segregadores en los centros educativos. Nos referimos a no concebir la calidad en su conjunto, favoreciendo así a aquellos que se adaptan al sistema.

4.9.2. Marco normativo nacional

De igual manera, en España ha habido avances educativos significativos que sintetizamos a continuación, Martínez, De Haro y Escarbajal (2010):

Tabla 7: Marco normativo nacional de la educación inclusiva

1970	LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA Se concibe la Educación Especial como un sistema paralelo al ordinario.
1975	CREACIÓN DEL INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL
1978	CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA Se reconoce el derecho de todos los ciudadanos a la educación (Art. 27). Los poderes públicos están obligados a promover una política de integración de los ciudadanos en todas las áreas sociales (Art. 49).
1978	PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL Principio de Normalización Principio de Integración Escolar. Principio de Sectorización de la Atención Educativa Principio de Individualización de la Enseñanza
1982	LEY 13/1982 DE INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS MINUSVÁLIDOS (LISMI) Se da de forma legal a los principios enunciados en el Plan Nacional de Educación Especial



1985	REAL DECRETO 334/1985 DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Integración de alumnos discapacitados en centros ordinarios
1990	LEY ORGÁNICA 1/1990 DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE) Se apuesta por los principios de normalización e integración. Se introduce el concepto de Necesidades Especiales (N.E.E.).
1990	LEY ORGÁNICA DE LA PARTICIPACIÓN, LA EVALUACIÓN Y EL GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES Se distingue, dentro de la población con necesidades educativas especiales, aquella de educación compensatoria de aquella de educación especial
1995	REAL DECRETO 696/1995 DE ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Se insiste en la ordenación y planificación de los recursos Se insiste en la organización de la atención educativa
1996	REAL DECRETO 299/1996 DE ORDENACIÓN DE LAS ACCIONES DIRIGIDAS A LA COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES EN EDUCACIÓN
2002	LEY ORGÁNICA 10/2002 DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE)
2003	LEY 51/2003 DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES, NO DISCRIMINACIÓN Y ACCESIBILIDAD UNIVERSAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD
2006	LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/ 2006

Desde los inicios en 1985 con el Real Decreto 334 de Ordenación de la Educación Especial los avances suponen un enriquecimiento conceptual respecto al término de integración, consagrándose al utilizar el término de alumnos con necesidades educativas especiales en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema educativo (LOGSE, 1990) e inducir a la participación de la comunidad educativa. Su aplicación ha sido cuestionable y los siguientes Reales Decretos de 1995 y 1996 a esta ley han promovido la conceptualización de educación inclusiva.

La Ley Orgánica de Calidad de Educación (LOCE, 2002) estableció limitaciones a la inclusión escolar, ya que promovía la competencia entre alumnado y centro y establecía itinerarios a los alumnos según sus posibilidades individuales. Diversidad implica adaptarse a todo tipo de alumnado y facilitarle todas las posibilidades y actuaciones con los que puede contar el centro.

La actual ley vigente, Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) aboga por el principio de la diversidad e inclusión y plantea una escolarización sin exclusiones que responda a



los principios de equidad y calidad bajo el carácter autonómico de los centros. Dicha ley responde a la diversidad en el Título II dedicado a equidad en educación. Estos principios educativos son desarrollados a través de las siguientes disposiciones normativas:

- Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre.
- ORDEN EDU 849/ 2010, de 18 de marzo.

De esta manera, la atención a la diversidad supera un modelo educativo instructivo y de transmisión para pasar a un modelo de promoción y desarrollo, a una educación inclusiva abierta a la diversidad (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003).

Como apuntan Martínez et al. (2010) a mediados de los años ochenta y principios de los años noventa surge en el contexto internacional un movimiento promovido por profesionales, padres y personas con discapacidad que defienden que la educación especial no sólo se debe referir a alumnos discapacitados o con necesidades educativas especiales. Defienden la necesidad de reformar la educación formal y especial. Esta nueva corriente surgió de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), que tuvo como objetivo reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todo el alumnado.

Ante la necesidad de un cambio en las políticas educativas, la UNESCO promovió en 2008 la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), bajo el lema “La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro”, en la que se reunieron 144 ministros para debatir el concepto de educación inclusiva, analizar el rol de los gobiernos en políticas educativas inclusivas, focalizar la atención en los sistemas educativos que ofrecen oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, y enfatizar el rol de los docentes para responder a las diferentes expectativas y necesidades de los educandos.

A pesar de estos avances a nivel legislativo, en España los cambios que exige una educación inclusiva no han tenido una base sólida sobre la que caminar en la dirección hacia una escuela inclusiva. Ha faltado apoyo institucional, social y profesional, la unión de todos los agentes sociales (administraciones, profesorado, familiares, organizaciones, investigadores) y un papel más activo por parte de toda la comunidad.



4.10. EL CURRÍCULUM PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA

Desde el planteamiento de una educación inclusiva cabe hablar de un currículum abierto, participativo y flexible. Éste constituye el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos que acuden a la escuela

Fue el Centro para la Tecnología Especial Aplicada (CAST) de la Universidad de Carolina del Norte quien empezó a trasladar el modelo inclusivo al aula y al aprendizaje.

En nuestro país la Universidad Autónoma de Madrid está realizando la adaptación correspondiente a nuestro sistema educativo.

Los tres principios en los que se basa el Diseño Universal para el aprendizaje (DUA)⁴ son:

1. Proporcionar múltiples medios de representación.
2. Proporcionar múltiples medios de acción y de expresión.
3. Proporcionar múltiples medios de motivación y compromiso.

Hemos de tener presentes estos principios al diseñar nuestro currículo de centro y de aula.

A partir de la conferencia de la UNESCO en Jontiem (1990) la UNESCO ofrece El Temario Abierto sobre Educación Inclusiva (2004) como una herramienta docente para la inclusión, que entre sus propósitos señala que el currículo inclusivo:

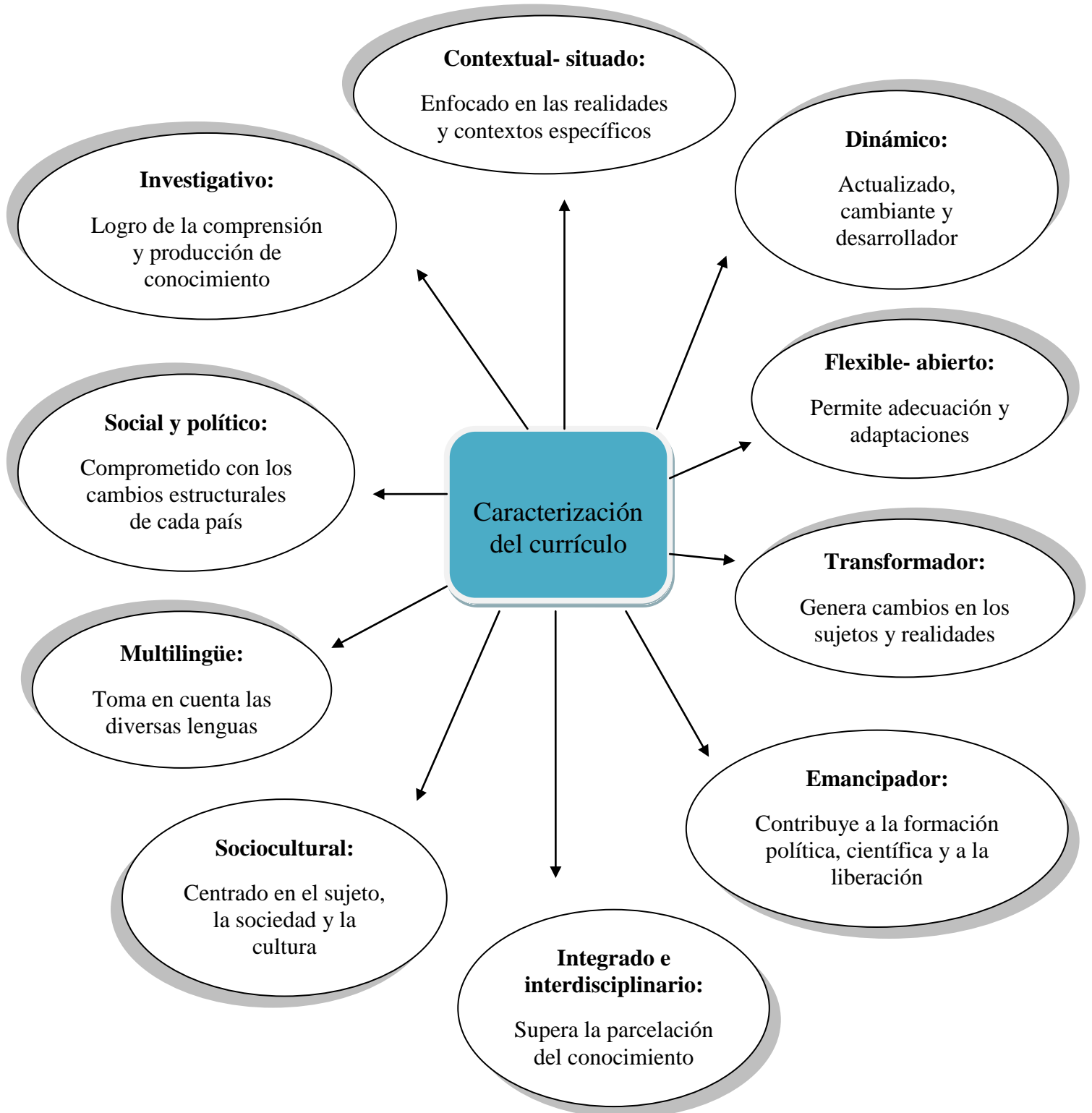
- Debe contemplar todo el conocimiento, competencias y valores que el país desea que sus niños, niñas y jóvenes adquieran.
- Debe impartir una educación de calidad a los estudiantes, en término de participación como de resultados que se generan.
- Debe lograr objetivos con todos los estudiantes por igual, siendo riguroso y flexible a las características de cada uno de ellos.
- Debe estructurarse para que sea accesible para todo el alumnado.
- Debe prescribirse de manera rígida desde un nivel central o nacional.

⁴ Guía para el DUA:
http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf



A continuación mostramos mediante un gráfico las características que recoge Mora del currículo inclusivo (2008, p. 75):

Gráfico 2: Caracterización del currículo inclusivo



Diferentes autores (Ferreiro, 2007; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Prendes, 2003; Pujolàs, 2007 y Stainback y Stainback, 1999) recomiendan estrategias didácticas que



permiten cumplir los objetivos de un currículo inclusivo basadas en técnicas de aprendizaje colaborativo:

- Aprendizaje multinivel: se analizan los niveles de conocimiento, se establecen los objetivos por nivel de rendimiento. Se evalúa según el nivel esperado para cada estudiante.
- Estrategias para estudiantes con altas capacidades: aceleración, enriquecimiento y agrupamiento.
- Estrategias de entrada multimodal: se organiza la metodología de enseñanza de forma que se garantice estrategias didácticas para cada estilo de aprendizaje.
- Estrategias de aprendizaje por proyectos: se desarrollan temas del currículo mediante proyectos colectivos o individuales.
- Estrategias de resolución interactiva de problemas: se desarrollan por este medio algunos temas del currículo, eligiendo la metodología adecuada, se propone y se evalúa la propuesta de solución.

4.11. INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

Según Martínez et al. (2010) en España los cambios escolares que exige una educación inclusiva se han desarrollado de forma desigual y sin avance sostenido.

Desde los cambios que se produjeron desde mediados de los 80 hasta mediados de la década de los 90, en la década posterior han faltado iniciativas sólidas para conocer y evaluar lo realizado hasta el momento y realizar propuestas a partir de éstos estudios. Se ha carecido de análisis de la situación de cada Comunidad Autónoma, investigaciones que pongan en el centro del cambio escolar al alumno, sus voces y demandas. Han predominado investigaciones que fortalecen la tarea educativa del profesorado.

Presentamos a continuación algunas experiencias que recorren el panorama inclusivo basándonos en las aportaciones del autor mencionado al comienzo del apartado:



- **1987**, el MEC⁵ inició un estudio dirigido por Marchesi y colaboradores para evaluar la implantación del Programa de Integración Escolar en España. Su finalidad era valorar y determinar en qué medida el programa mencionado lograba sus objetivos. Éstos eran promover el desarrollo de los alumnos e introducir mejoras en el sistema educativo. De 173 centros que participaron voluntariamente en la fase piloto de la integración, se seleccionaron aleatoriamente 60 centros para finalmente quedar en 52 centros. Tras su valoración y análisis se destacan las siguientes conclusiones:
 - No se cuestiona la necesidad de integración de alumnos con n.e.e en los centros.
 - Se trabaja en cómo mejorar la integración del alumnado.
 - Se hacen necesarios recursos, medidas y formación.
 - Las adaptaciones curriculares suponen una medida de éxito de alumnos con n.e.e.
 - Los centros que adoptan una actitud positiva y de trabajo en equipo, obtienen mejores resultados.

- **1998**, Grañeras coordina un estudio sobre los trabajos financiados por el CIDE desde 1983- 1997 durante la etapa de integración sobre n.e.e. con la finalidad de diseñar programas de intervención para el alumnado mediante la formación del profesorado.

- **1996- 1998**, Parrilla llevó a cabo una investigación durante este período en Sevilla para identificar innovaciones derivadas de la atención a la diversidad en centros de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. Empleó un cuestionario en 100 centros para analizar mediante estudio de casos de corte interpretativo una muestra de las innovaciones identificadas. Algunas de las conclusiones son:
 - Los centros cuentan con asesores externos, apoyo y reconocimiento de las instituciones formativas y administrativas.
 - Interviene el contexto sociopolítico de centro y los fondos económicos de los que se disponen.
 - Los centros seleccionados entienden el concepto de diversidad de forma amplia.

⁵ MEC: Ministerio de Educación y Ciencia



- **1997- 1998 y 1998- 1999**, Arnáiz y su equipo en Murcia realizaron un estudio acerca de los materiales del proyecto UNESCO “Necesidades educativas especiales en el aula” mediante un trabajo de investigación- acción. Se concluyó que este proyecto ayuda al profesorado a afrontar diferentes situaciones en el aula y posibilita dinámicas educativas activas, colaborativas, reflexivas, negociadas como vía efectiva para la atención a la diversidad.

- **2002**, Moriña realiza un trabajo que recoge las estadísticas de la Educación Especial desde el año 1995 hasta el 2000. Se realizan las siguientes reflexiones que se derivan del estudio:
 - La mayoría de las comunidades autónomas presentan un descenso moderado del alumnado matriculado en la enseñanza especial.
 - El proceso de integración en España comenzó impulsado por políticas gubernamentales y actos voluntarios por parte de profesores, sin existir un movimiento social paralelo.
 - Ausencia de datos y criterios claros en las estadísticas del MEC.
 - El MEC utiliza las siguientes categorías para diferenciar al alumnado: alumnos de Educación Especial, alumnos de integración y resto de alumnos.
 - Reducción de la exclusión escolar.
 - Proceso de descenso de centros específicos y aumento de centros ordinarios con aulas específicas.
 - Diferencias entre regiones en el proceso de integración.

- **1997- 2001**, Susinos revisó las investigaciones y experiencias educativas desde una perspectiva inclusiva. Partió de la definición que establece el *Index for Inclusión* sobre inclusión y llegó a las siguientes conclusiones:
 - Predominan investigaciones en intervención específica en n.e.e. y trabajos que reflexionan de manera teórica sobre la inclusión.
 - Escasas investigaciones sobre personas en situación de exclusión.
 - Mayor número de investigaciones centradas en la convivencia, el interculturalismo y las propuestas para un cambio en el diseño y desarrollo del currículo.
 - Ninguna investigación dedicada a la formación.



- **2003**, Ortiz y Lobato analizan en qué medida la inclusión está relacionada con la cultura escolar y confirmaron que la cultura escolar está asociada con el potencial de los centros para desarrollar estrategias inclusivas.

- **2004**, Echeita se centra en estudiar la situación educativa del alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidad en la Comunidad Autónoma de Madrid, de lo que se derivaron las siguientes conclusiones:
 - La mayoría de los profesionales y familias apoyan la integración.
 - La mayoría de profesionales de Educación Secundaria no se sienten preparados para atender a alumnos con n.e.e.

- **2005**, Marchesi, Martín, Echeita y Pérez recogen y contrastan opiniones de los diferentes sectores de la comunidad educativa sobre el funcionamiento y la integración de alumnos con n.e.e. con el objetivo de incorporar el enfoque de la integración y de conocer las barreras que crean dificultades para la integración educativa.

- **2005**, Durán y colaboradores investigan las experiencias llevadas a cabo en la Comunidad de Madrid, Cataluña y País Vasco basadas en la aplicación del *Index for Inclusion*. De este estudio se derivan las siguientes conclusiones:
 - La participación de toda la comunidad es una garantía de éxito pues enriquece las perspectivas.
 - El cambio hacia una escuela inclusiva constituye un proceso compartido de aprendizaje complejo y singular.
 - Es necesario reconceptualizar el término de “necesidades educativas especiales” en “barreras al aprendizaje y a la participación”.
 - La experiencia del Index promueve, dentro del centro, la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo y, fuera del centro, el establecimiento de redes de ayuda entre centros.

- **2008**, Álvarez y colaboradores estudian la integración en la Educación Secundaria Obligatoria y las variables que perciben los profesores como indicadores de ésta. Se centra en la percepción sobre rendimiento, participación, aceptación e implicación



de los alumnos de integración y la valoración de medidas para mejorarla. Algunas de las conclusiones fueron:

- De forma general, los profesores consideran que la integración no está funcionando.
 - Los alumnos con problemas de comportamiento tienen un bajo rendimiento, están poco integrados y dificultan el funcionamiento de las aulas.
 - Los profesores demandan más recursos y piden actuación por parte de gestores educativos.
 - La modalidad de educación combinada es la más elegida.
- **2008**, Echeita y colaboradores valoran el proceso de inclusión en España desde el punto de vista de las organizaciones de personas con discapacidad. Los datos permiten reconocer las barreras administrativas y culturales que dificultan el derecho a una educación inclusiva.
- **2009**, Arnáiz y otros presentan un sistema de indicadores para una atención de calidad a la diversidad. Se revisó el concepto de calidad en el sistema educativo para elaborar un sistema de indicadores que permitiera señalar qué aspectos están presentes en el desarrollo de buenas prácticas para atender a la diversidad. Para elaborar el sistema de indicadores se acotaron las características y se consultó a expertos.

Como constatamos en cada estudio, observamos un claro avance hacia líneas de investigación centradas en el alumno con necesidades educativas pero se añaden como ejes de investigación las características propias de cada centro, las culturas escolares, las barreras de aprendizaje, administrativas y culturales que se encuentran en ellos.



5. METODOLOGÍA

5.1. NUESTRO OBJETO DE ESTUDIO: UN ESTUDIO DE CASOS

5.1.1. Definición y características de estudio de casos

El profesor Robert Stake define el estudio de casos como: *El estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*. Se trata de analizar de forma intensiva y en profundidad uno o varios aspectos de un mismo fenómeno. El estudio de casos le permite al investigador alcanzar mayor comprensión y claridad sobre un tema o aspecto teórico concreto, o indagar un fenómeno, una población o una condición en particular. Asumir el estudio de caso es elegir lo particular y prescindir de lo general. Implica sacrificar la posibilidad de generalizar a contextos amplios, de recoger información sobre numerosos actores, o de tener visiones de conjunto sobre situaciones sociales. También implica marcos de análisis más específicos y formas particulares de presentación de los resultados, centrados en objetos más definidos en términos espaciales y temporales.

Para Stake (1994, 245):

“El propósito del estudio de casos no es representar el mundo, sino representar el caso [...]. Un caso no puede representar al mundo, pero sí [...] un mundo en el cual muchos casos se sienten reflejados. Un caso, y la narración que lo sostiene, no constituye una voz individual encapsulada en sí misma, sino que antes al contrario, una voz puede, nos atrevemos a afirmar, en un instante determinado, condensar las tensiones y los anhelos de otras muchas voces silenciadas”.

El estudio de caso puede ser entendido como metodología desde la que abordar una investigación completa o como técnica, incluyendo el estudio de casos dentro de otra metodología, como por ejemplo la etnografía.



Pérez Serrano (1994) resume las características de los estudios de casos, señalando que los estudios de casos cualitativos coinciden en ser:

- Particularistas, dado que se centran en una situación, evento, programa o fenómeno particular.
- Descriptivos, puesto que el producto final es una descripción rica y “densa” del fenómeno objeto de estudio.
- Heurísticos, en el sentido de que iluminan la comprensión del lector del fenómeno estudiado.
- Inductivos, ya que se basan normalmente en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos fundados en el contexto mismo. Ocasionalmente, se pueden tener hipótesis de trabajo, tentativas al comienzo del estudio de casos, pero estas expectativas están sujetas a reformulación a medida que avanza el estudio.

Stake señala que algunos estudios de casos son cualitativos y otros no, dado que no es una elección metodológica, sino una elección del objeto a estudiar. Se elige estudiar un caso y ello se puede hacer de muchos modos.

5.1.2. Origen y autores

Casos de estudio han existido a lo largo de toda la historia científica, en la biología, en la sociología, en la medicina, en la economía, la psicología, etc.

Weber y Durkheim, los padres de la sociología, se basaron en el estudio de caso, ya en el 1904, como forma de producir conocimiento sociológico. También Marx cuando escribe el *Dieciocho Brumario*, está haciendo un análisis de la estructura de clases, utilizando el caso de la sociedad francesa. Al escribir *El Capital*, Marx escoge a Inglaterra como la forma más evolucionada del capitalismo y establece sus análisis y estructuras socio-económicas. Muchos otros autores han utilizado el caso como forma de producir conocimiento científico.

A principios del siglo XX, la Escuela de Negocios de la Universidad de Harvard sistematiza el estudio de caso, lo estructura y lo introduce como método de trabajo pedagógico en la enseñanza del derecho, y en la preparación de directivos empresariales. En los años treinta, con el desarrollo de la psicología social y de la



dinámica de grupos, pasó a ser un método de formación de personal. En la década de los sesenta, el Instituto Pedagógico de Massachussets, introdujo el “método del incidente crítico” como una forma de aplicar el estudio de caso, potenciando su valor formativo. Otras disciplinas, como el trabajo social, la medicina y la psicología, lo han desarrollado como técnica de intervención profesional y de investigación.

Un enfoque reciente y con una metodología es el que propone el profesor Robert Stake, en su libro “The Art of Case study” (1995). Éste entiende el estudio de casos como una forma de acercarse de forma profunda a un caso para ofrecer luz sobre una pequeña parte de la realidad. El caso, por tanto, adquiere significado en sí mismo y su interés radica en aportar conocimiento sobre un hecho, acontecimiento, institución, programa, una o varias personas, etcétera, depende del tipo de caso que seleccionemos. Stake señala que los casos de estudio utilizados tradicionalmente por abogados, médicos, etcétera, intentan generalizar desde un caso representativo, sin embargo en su método de estudio de casos no busca la generalización sino la singularidad del caso.

La diferencia principal con la etnografía radica en que en ésta se persigue un ideal de aprehensión de totalidad (macro y micro) y las redes sociales y culturales tienen mayor peso que en la investigación con estudio de casos y por tanto la delimitación y concreción del contexto en el que se encuentra ubicado el caso requiere ser explicitado con mayor especificidad.

Destacamos las aportaciones de los siguientes autores:

- Para Yin (1989) el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas.
- Para Stake (1995) la investigación de estudio de caso no es una investigación de muestras, no estudiamos un caso fundamentalmente para comprender otros casos, nuestra obligación es comprender el caso concreto. Stake (1998) también lo considera como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad es circunstancias concretas.



5.1.3. Tipología de estudio de casos

Stake (1990) considera los estudios de casos de modo intrínseco, instrumental o colectivo que se caracterizan por:

- **Estudio intrínseco.** El estudio se lleva a cabo porque deseamos alcanzar una mayor comprensión de ese caso en particular. No se selecciona el caso porque represente a otros o porque represente un rasgo o problema particular, sino porque el caso en sí mismo es el que nos interesa, necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en él. El propósito del estudio no es la generación de teoría. Se podría aproximar a la evaluación sobre un tema. Ejemplo: Evaluación de un programa de atención a la diversidad en un centro escolar rural. El objetivo es conocer el caso en sí, en profundidad.
- **Estudio instrumental.** El caso particular se analiza para obtener mayor comprensión sobre una temática o refinar una teoría. El caso juega un papel secundario. La finalidad del estudio de casos no radica en la comprensión del caso en sí mismo. El estudio de casos es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios. Se puede acercar más a una etnografía. Ejemplo: Durkheim, en las *Formas elementales de la vida religiosa* (1912), decide analizar la tribu de los Arunta para explicar el origen social del sentimiento religioso, utiliza un caso para explicar un fenómeno más general, en este caso, religioso.
- **Estudio colectivo:** utilizar varios casos para realizar un estudio, sirven para construir un cuerpo teórico (sumar hallazgos, encontrar elementos comunes y diferencias, así como acumular información).

Nuestro estudio de caso es *intrínseco* porque el caso nos viene dado por el objeto y ámbito de investigación. Nuestro interés se centra en el análisis este caso sin relación con otros casos. Queremos evaluar nuestro caso puesto que es el que nos interesa.

5.1.4. Selección del caso

El caso que hemos escogido es fácil de abordar y la indagación va a ser bien acogida puesto que pertenecemos al campo. En la selección del caso nos hemos planteado las siguientes cuestiones:



- No pretendemos que el caso sea una muestra o representatividad de casos, sino un análisis de nuestro caso.
- La elección del caso atiende a las mayores oportunidades de aprendizaje puesto que el estar inmerso dentro del campo como investigadores nos permite favorecernos de esta premisa.

EL CASO: Las medidas inclusivas llevadas a cabo en el centro CRA Campos Castellanos.

Considerando estas cuestiones nuestro caso se enmarca dentro del marco institucional como un colegio rural agrupado (C.R.A) de infantil, primaria y primer ciclo de secundaria en la cabecera del centro, formado por las localidades de Escarabajosa de Cabezas, Mozoncillo y Cantimpalos (Segovia). Siendo esta última localidad la cabecera del C.R.A.

Nuestros informantes lo constituyen los profesores, los alumnos y las familias. Seleccionaremos una muestra representativa del caso. Los alumnos que actuarán de informantes pertenecen al primer ciclo de la ESO por considerarles con suficiente madurez para abordar las cuestiones planteadas. Las familias se seleccionarán considerando que sus hijos acuden al centro desde un mínimo de tres años. Los profesores se seleccionarán de forma aleatoria considerando que su estancia en el centro supera un curso escolar. Hemos respetado el anonimato de nuestros informantes.

Los *parámetros generales* en los que se ubica el centro son:

- Ubicación del centro: centro escolar en entorno rural.
- Contexto socio-cultural y económico de la población que recibe: centro cuyas familias tienen un nivel socio-cultural y económico medio.

Se trata de una zona fundamentalmente agrícola y ganadera en la que sobresalen los cultivos de cereales. La industria es la derivada de la agricultura y ganadería, y fundamentalmente la hortofrutícola en la zona de Mozoncillo y la chacinera en la de Cantimpalos (chorizo de Cantimpalos).

Como centro público se manifiesta *aconfesional*, respetuoso con todas las creencias, e independiente de cualquier tendencia ideológica o política determinada.

El centro cuenta con alumnado de diversas nacionalidades, predominando el alumnado de origen búlgaro.



- Carácter innovador del centro: ha sido un centro distinguido en este curso 2011/2012 por llevar a cabo un plan de fomento de la lectura. También se ha iniciado en el presente curso en la implantación de la sección bilingüe en inglés y en el uso de las tecnologías de la información y comunicación- TIC, para las que el profesorado se ha formado mediante un grupo de trabajo. El centro no es una Comunidad de Aprendizaje.
- Titularidad del centro: centro ordinario de titularidad pública.
- Características del alumnado: el centro cuenta con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, necesidades de compensación educativa, alumnado con retraso madurativo (en Educación Infantil), con dificultades específicas del aprendizaje.
- Composición del centro:
 - Número total de profesores: 30 docentes.
 - Número de profesores de apoyo: 4 profesores de apoyo; 1 maestra de compensatoria, 2 maestra de pedagogía terapéutica y 1 maestra de audición y lenguaje.
 - *Datos del alumnado*:
 - Número total de alumnos en el centro: 262 alumnos.
 - Número medio de alumnos por clase: 15 alumnos.
 - Número de alumnos con NEE: 16 alumnos.
 - Número de alumnos inmigrantes: 38 alumnos, siendo 26 de ellos de nacionalidad búlgara.

5.1.5. Función del investigador de casos

Las funciones del investigador de casos pueden ser diferentes. Stake (1998) diferencia entre el investigador como *profesor*, como *defensor*, como *evaluador*, como *biógrafo* y como *intérprete*. Tras la lectura de las características de los mismos, concluimos que nuestra función será la de *evaluador*. El Centro sobre el que se realiza la evaluación es el caso, sobre el que evaluaremos las medidas inclusivas propias de éste.

- *Nuestro rol como investigadores*

Como investigadores adoptamos un rol de *participante completo*. Este tipo de *participación completa tiene lugar cuando el investigador putativo ya forma parte del*



grupo y organización que ha decidido estudiar (Rodríguez, 1999, p. 123). Los maestros, como en nuestro caso, están en una situación excepcional para realizar una observación participante ya que desempeñan un papel en la institución que pretende investigar (Woods, 1987). Este hecho supone ventajas y peligros. Wolcott (1993) nos hace considerar que las desventajas de ser miembro de la escuela totalmente familiarizado con ella, como es el caso, pueden ser compensadas por la comprensión que puede aportar un investigador sensible, considerando a éste como aquellos que al pertenecer al grupo comprenden mejor la complejidad total del sistema.

Woods aconseja tomar cuidadosas notas de campo y mantener una actitud reflexiva que nos alerte sobre nuestros propios cambios de opinión o puntos de vista. Cuestiones que en este trabajo han sido objeto de especial cuidado y atención.

5.2. ESTRUCTURA CONCEPTUAL DEL ESTUDIO DE CASO

El profesor Stake establece que la mejor forma de acercarse a un caso es estableciendo los *issues*.

Una vez establecidos los *issues* de la investigación, se generan los *temas o tópicos de la investigación*, que posteriormente se van concretando en las *preguntas informativas*. Supone un ciclo de concreción desde los propósitos más generales hasta las categorías más específicas.

Las generalizaciones a las que vamos a llegar las denominamos *generalizaciones menores* por tratarse de un solo caso. Nuestro cometido es la particularización no la generalización, tratamos de analizar únicamente nuestro caso para poder mejorarlo a través de propuestas. A las conclusiones que lleguemos como investigadores se les puede nombrar como *asertos* como propuso Erikson (1986), como una forma de generalización, siendo corroborados por los resultados de la investigación.

5.2.1. Formulación del issue

ISSUE: ¿Puede el enfoque inclusivo (según Ainscow y Booth, 2010) mejorar la construcción de una comunidad educativa de calidad en el C.R.A. “CAMPOS CASTELLANOS”?



5.2.2. Tópicos o temas de investigación

Los tópicos o temas de investigación que guiarán nuestro estudio se concretan en:

1. ¿Mejoran las culturas educativas el enfoque inclusivo?
2. ¿Mejoran las políticas educativas el enfoque inclusivo?
3. ¿Mejoran las prácticas educativas el enfoque inclusivo?

El *issue* gira en torno a la evaluación de estos tres tópicos que se consideran para evaluar la inclusión de los centros:

- Tópico A: Crear culturas inclusivas

Orientado a la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado. Pretende desarrollar valores inclusivos compartidos por toda la comunidad educativa. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro.

- Tópico B: Elaborar políticas inclusivas

Hace referencia a una política que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes a través de un proceso de innovación en los centros escolares. Por tanto, todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un mismo marco desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo.

- Tópico C: Desarrollar prácticas inclusivas

Este tema pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Se trata de que todas las actividades de aula y extraescolares motiven la participación de todo el alumnado considerando también las experiencias fuera del entorno escolar.



Figura 2: Tres tópicos a evaluar



5.2.3. Preguntas informativas

Cada tópico se divide en dos secciones que supondrán la orientación para formular las preguntas informativas de la investigación.

Figura 3: Tópicos y secciones



Los tópicos suponen una guía de análisis de la situación del centro para determinar futuras posibilidades de acción. Éstos se superponen entre sí ya que los avances en la cultura escolar requieren a su vez la formulación de políticas y la implementación de prácticas.



Por lo tanto, las preguntas informativas serían:

1. ¿El profesorado y los padres, las madres colaboran entre ellos/as?
2. ¿El colegio es un modelo de ciudadanía democrática?
3. ¿Se considera la inclusión como el aumento de la participación de todos/as?
4. ¿Las expectativas son altas para todo el alumnado?
5. ¿El colegio tiene un proceso de desarrollo participativo?
6. ¿Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma justa para favorecer el aprendizaje de todos /as los /as niños /as?
7. ¿Todas las formas de apoyo están coordinadas?
8. ¿El colegio garantiza que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" apoyan la inclusión?
9. ¿El alumnado aprende cosas sobre el trabajo y las vinculan al desarrollo de sus intereses?
10. ¿El alumnado aprende acerca de la comunicación y la tecnología de la comunicación?
11. ¿Las actividades de aprendizaje se planifican teniendo en mente a todo el alumnado?
12. ¿El profesorado de apoyo facilita el aprendizaje y la participación de toso el alumnado?

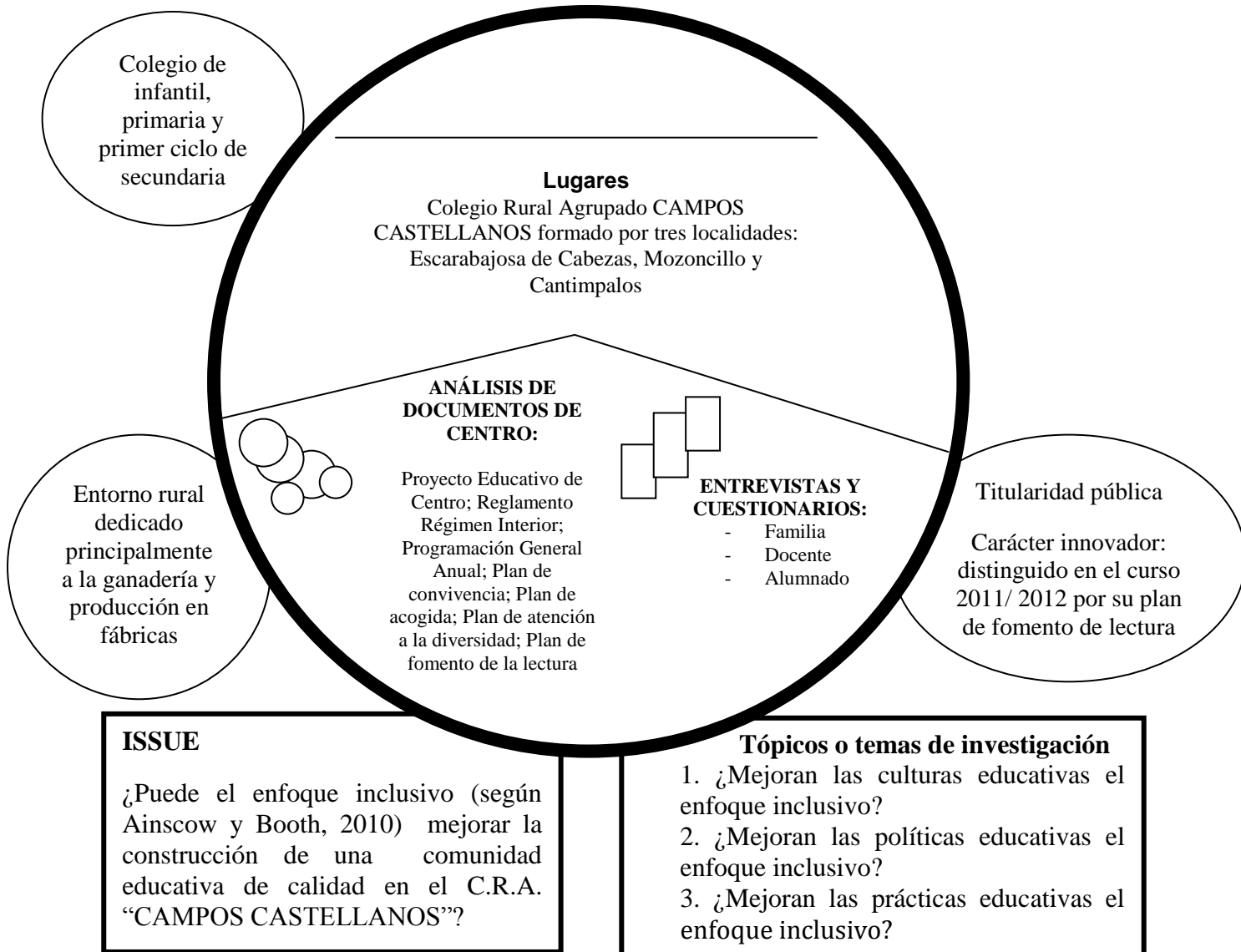
Las preguntas representan una formalización de aspiraciones con las que se compara la situación existente en el Centro para poder llegar a establecer determinadas prioridades de mejora. Nos sirven para impulsar la reflexión acerca del funcionamiento del Centro y las barreras de aprendizaje que hay dentro de él.



Figura 4: Representación del caso

TÍTULO DEL CASO

“LAS MEDIDAS INCLUSIVAS LLEVADAS A CABO EN EL CENTRO CRA CAMPOS CASTELLANOS”



Declaraciones temáticas/preguntas informativas

1. ¿El profesorado y los padres, las madres colaboran entre ellos/as?
2. ¿El colegio es un modelo de ciudadanía democrática?
3. ¿Se considera la inclusión como el aumento de la participación de todos/as?
 4. ¿Las expectativas son altas para todo el alumnado?
 5. ¿El colegio tiene un proceso de desarrollo participativo?
6. ¿Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma justa para favorecer el aprendizaje de todos /as los /as niños /as?
 7. ¿Todas las formas de apoyo están coordinadas?
8. ¿El colegio garantiza que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" apoyan la inclusión?
9. ¿El alumnado aprende cosas sobre el trabajo y las vinculan al desarrollo de sus intereses?
10. ¿El alumnado aprende acerca de la comunicación y la tecnología de la comunicación?
11. ¿Las actividades de aprendizaje se planifican teniendo en mente a todo el alumnado?
12. ¿El profesorado de apoyo facilita el aprendizaje y la participación de toso el alumnado?



5.3. TÉCNICAS PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS

El estudio de caso puede ser un modo de continuar profundizando en un proceso de investigación a partir de un conjunto de datos analizado estadísticamente (Pérez, 1994, 99) de tal modo que he tratado de integrar la información obtenida por ambas vías: la cuantitativa y la cualitativa, extrayendo las directrices que de ambas se ha podido obtener.

Hemos adoptado en este proyecto por una metodología integradora en la obtención de información, dentro de un diseño descriptivo, en el que convergen informaciones de diversas fuentes que buscan explicitar, describir y comprender la inclusión educativa que predomina en el Centro. Se combina el método de recogida de información propio del estudio de caso desde un enfoque cualitativo con diferentes técnicas de recogida de información.

El proceso metodológico empleado nos lleva a situar el punto de partida:

1º.- En un estudio inicial sobre las dimensiones que definen una escuela inclusiva recogidas a través de cuestionarios *Index for Inclusion*, hemos realizado un estudio empírico en el que se ha combinado las pruebas estadísticas de análisis de medias y segmentación de la matriz para comparar las frecuencias entre grupos para cada ítem destacados del cuestionario mediante estadísticos descriptivos que me han permitido confirmar o rechazar las hipótesis planteadas.

2º.- Para ampliar la primera información, hemos realizado tres entrevistas de carácter exploratorio para aproximarnos a la reflexión de la práctica educativa. Los informantes de éstas son: una madre de alumno, una maestra del centro y un alumno del primer ciclo de la ESO.

3º.- Como técnica que nos permite la triangulación del estudio en su validez y fiabilidad, hemos realizado un análisis documental de los planes que se llevan a cabo en el Centro, así como de los documentos que lo identifican por su utilidad para nuestro análisis.

En definitiva, se trata de realizar un *estudio descriptivo* que facilita una comprensión mejor de las relaciones que se establecen entre las variables estudiadas. Para ello representamos en la siguiente tabla las técnicas mencionadas e instrumentos:



Tabla 8: Técnicas e instrumentos de investigación

Técnicas	Instrumentos de análisis
Cuestionario	Programa SPSS
Entrevista	Cuaderno profesora
Análisis documental	Documentos del centro

5.3.1. Cuestionario

El cuestionario se define como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador. Supone una serie de preguntas establecidas de antemano. Permite abordar los problemas desde una óptica exploratoria, no en profundidad. El cuestionario nos permite recoger información de un gran número de sujetos, en este caso los padres/madres, alumnado y docentes del CRA Campos Castellanos objeto de nuestra investigación, con un coste mínimo de tiempo y esfuerzo.

El cuestionario nos ha permitido obtener información de forma simultánea durante el proceso, en el *estudio descriptivo*. Éste se encuentra enmarcado dentro de *Index for Inclusion* o Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, diseñado por Booth y Ainscow (2002). Es un conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en los centros escolares. Se compone de un proceso de auto- evaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a cultura, política y práctica de una educación inclusiva. Evalúa indicadores respecto a estas tres dimensiones con elección múltiple.

Defiende el concepto de “*barreras para el aprendizaje*” en lugar del concepto de “*necesidades educativas especiales*”, lo que implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y discapacidad. Aparecen en la interacción entre estudiantes y sus contextos, las políticas, las instituciones y las culturas.

El cuestionario utilizado con los distintos informantes ha sido el mismo. Con los alumnos, concretamente a 20 alumnos de primer ciclo de la ESO, dedicamos una sesión informativa acerca de la temática de inclusión educativa previa a la realización del cuestionario. Durante su complementación las dudas que les surgían a los alumnos acerca del significado de cada indicador las íbamos solventando para su comprensión.



Los padres a los que hemos planteado la realización del cuestionario son las familias de tercer ciclo de primaria del aula de Mozoncillo y las familias de los alumnos que cursan sus estudios en 2º ESO, obteniendo de un total de 38 cuestionarios entregados, 19 cuestionarios respondidos.

Como anotábamos con anterioridad, los docentes del centro han sido seleccionados de forma aleatoria considerando a los que tienen una estancia mínima en el centro de un curso escolar, de una total de 30 maestros hemos seleccionado 25 que cumplen esta premisa.

Considerando las premisas expuestas anteriormente para seleccionar a los informantes, los cuestionarios

Tabla 9: Datos del número de cuestionarios realizados

DATOS	PROFESORADO ESTANCIA MÍNIMA DE UN CURSO	FAMILIAS ESTANCIA MÍNIMA DE TRES AÑOS	ALUMNADO PRIMER CICLO DE LA ESO
TOTAL EN EL CENTRO	25	154	37
CUESTIONARIOS RESPONDIDOS	25	19	20
PORCENTAJES	100 %	12,33%	54,05%

5.3.2. Entrevista

Wolcott (1993) considera que esta técnica profundiza en los significados y constructos de los sujetos, lo que dicen, piensan o creen que debiera acontecer, permitiendo contrastar de un modo exhaustivo con la acción y el comportamiento de los sujetos.

La entrevista supone una fuente de información imprescindible para considerar la experiencia de los informantes. Consideramos al realizar las entrevistas los atributos personales que Woods (1987) nos propone para conseguir unas mejores entrevistas: la confianza, la naturalidad y la curiosidad con los entrevistados.

Hemos seleccionado 12 preguntas que abarcan las tres dimensiones sobre las que se basan las declaraciones temáticas. Siguiendo a Stake (1998) esta técnica se compone de una lista corta de preguntas evitando respuestas simples de sí o no. Tras la realización y



transcripción de la entrevista se la hemos presentado a entrevistado asegurándonos su exactitud.

Se trata de entrevistas semi-estructurada puesto que durante la entrevista podían surgir otras preguntas que no estuviesen previstas.

Otra cuestión es determinar quiénes serán los informantes principales del estudio, pues no siempre es una tarea sencilla, y en ocasiones es necesario realizar una tarea de "vagabundeo" (Goetz y LeCompte 1988, 108).

El alumno seleccionado pertenece a 1º ESO y la madre tiene un hijo en 1º ESO. La maestra imparte clases en el centro desde hace 6 años.

Las entrevistas fueron realizadas en un lugar cómodo y cercano para los intervinientes en tiempos distintos. Mostramos empatía con gestos de asentimiento, tratando de no emitir juicios sobre las respuestas, mostrando respeto.

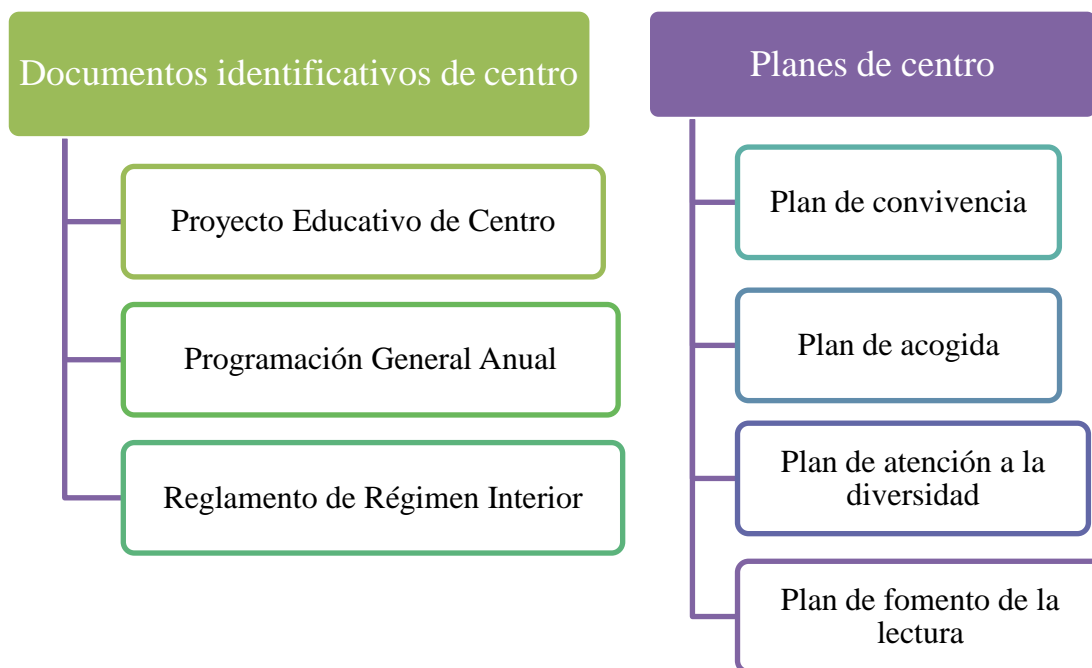
5.3.3. Análisis Documental

El análisis de documentos es otra técnica que consiste en un rastreo de materiales en formato papel, vídeo, audio, ya sean producidos por los miembros de la comunidad estudiada o por el propio investigador. Dentro de esta variedad es posible trabajar con documentos oficiales y con documentos personales. En nuestro caso hemos analizado documentos y planes del centro consideramos imprescindibles para completar el estudio *descriptivo* sobre las características inclusivas propias del centro. Hemos seleccionado aquellos que consideramos de utilidad para nuestro estudio. Para su análisis se ha utilizado una plantilla sobre la que recoger los aspectos a considerar. Ver anexos.

Nos facilitarán información acerca de los tres tópicos sobre las que se sustenta la educación inclusiva: su política, su cultura y sus prácticas.



Figura 5: Documentos y planes de centro para el análisis documental



5.3.3.1. Proyecto Educativo de Centro

Como expusimos en el estado de la cuestión, Ainscow, 2001; Echeita, 2006; Marchesi y Martín, (1998) señalan entre las características de una escuela inclusiva, la importancia de este documento. El cual supone el eje vertebrador que sigue un camino inclusivo compartido por todos los agentes educativos de la institución, asumiendo y adaptándose a la diversidad

El proyecto educativo considerando la realidad socio-cultural pretende explicitar las aspiraciones educativas de forma clara y coherente. En éste se plasman los rasgos básicos de identidad del Centro, las metas educativas que persigue referidas al alumnado, padres/ madres, profesorado, personal de servicio, así como la estructura organizativa del Centro. Su finalidad es facilitar la intercomunicación entre los miembros que integran la comunidad educativa.

Es un documento que incluye el plan de atención a la diversidad, plan de convivencia, plan de acogida y el reglamento de régimen interior que pasaremos a analizar a continuación.



5.3.3.2. Plan de Atención a la Diversidad

La diversidad es una característica intrínseca de los grupos humanos. Dicha variabilidad conlleva una atención educativa de calidad a lo largo de toda la escolaridad. Es un derecho básico y de carácter obligatorio recogido en la Constitución y que, por tanto, todo ciudadano debe encontrar respuesta a sus necesidades formativas.

El Centro entiende la atención a la diversidad como el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado del Centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionadas con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje de desajuste curricular significativo.

5.3.3.3. Plan de Acogida

La atención educativa al alumnado inmigrante plantea al Centro escolar una atención especial, tanto a nivel educativo como organizativo.

Se considera prioritario, para su pronta adaptación al Centro, el que se le explique cómo es éste, los servicios que prestan, las normas básicas, los horarios, etcétera. Es una labor en la que se debe involucrar todo el profesorado para que el nuevo alumnado se sienta acogido.

5.3.3.4. Reglamento de Régimen Interior

Constituye un documento normativo, claro, participativo y flexible que refleja los principios y valores que presiden la vida del Centro, de su carácter y estilo propios. Con este documento se pretende:

1. Proporcionar un marco de referencia para el funcionamiento de la institución escolar y para cada uno de los sectores que la componen.
2. Dinamizar el funcionamiento y facilitar la toma de decisiones.



3. Definir responsabilidades.
4. Impulsar la participación de los miembros de la comunidad escolar.
5. Unificar la información y hacerla más asequible.
6. Ordenar recursos (uso de espacios, salidas y excursiones, acceso y material, etcétera).

5.3.3.5. Plan de Convivencia

La mejora de la convivencia en el ámbito escolar es una preocupación que cada día adquiere mayor importancia en la sociedad. La realidad del Centro pone de manifiesto la existencia de alumnos que presentan determinadas alteraciones de comportamiento, siendo uno de los aspectos que suscitan mayor preocupación por la importante repercusión que tienen, desde una perspectiva individual, para el propio alumno y sus compañeros, y colectiva, al acentuar la conflictividad provocando un deterioro de la convivencia en el centro.

Se proponen incrementar actuaciones existentes, así como el nivel de prevención, detección y ayuda a todos los miembros de la comunidad educativa. Se hacen necesarios recursos, estrategias, mecanismos de coordinación precisos. La comunidad educativa se debe implicar y asumir sus responsabilidades en el compromiso de la mejora. El Centro considera que el objetivo fundamental es generar buenas prácticas de convivencia, a partir del establecimiento de unas normas de convivencia elaboradas entre todos.

5.3.3.6. Programación General Anual

Contiene la previsión de las actividades que se desarrollan en el CRA Campos Castellanos a lo largo del curso académico 2011- 2012 de todos los miembros de la comunidad educativa. Es redactada por el equipo directivo considerando los criterios que el consejo escolar expone en la memoria del curso anterior y las propuestas que los equipos de ciclo han formulado a la comisión de coordinación pedagógica.



5.3.3.7. Plan para el fomento de la lectura y el desarrollo de la comprensión lectora

El Centro como lugar donde el niño lleva a cabo una parte de su etapa formativa, tiene entre sus objetivos el fomento del hábito lector y ha venido desarrollando desde hace dos años, además de la labor diaria del aula, un plan de mejora denominado Fomento de la lectura y uso de la biblioteca del centro.

5.4. CRITERIOS DE CREDIBILIDAD DEL ESTUDIO

En este apartado trataremos de valorar si la investigación ha sido desarrollada adecuadamente atendiendo a los criterios que dan credibilidad al estudio.

Tabla 10: Aspectos credibilidad, (Guba, 1981, p.104)

ASPECTO	TÉRMINO CIENTÍFICO	TÉRMINO NATURALISTA
Valor de la verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa Generabilidad	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

A lo largo de la investigación vamos a seguir los criterios que establece Guba aplicados a investigaciones de tipo naturalista, que son los siguientes:

- *Credibilidad*: aceptabilidad de los resultados de la evaluación, veracidad de la información.
- *Transferibilidad*: se obtiene información y resultados relevantes para el contexto en que se lleva a cabo.
- *Dependencia*: estabilidad de la información.
- *Confirmabilidad*: los datos e informaciones obtenidas son independientes del evaluador o evaluadora.

A continuación expondremos en qué medida cada criterio se cumple en nuestra investigación.



5.4.1. Credibilidad. Validez interna

El objetivo es demostrar que la investigación se ha realizado de forma pertinente, garantizando que los datos obtenidos son representaciones auténticas de la realidad.

Los procedimientos descritos para garantizar la veracidad de la información en este estudio son: el trabajo prolongado, la observación persistente, la comprobación con los participantes y la triangulación.

- **Trabajo prolongado y observación persistente.** El trabajo en campo de seguimiento de las medidas inclusivas de Centro se ha llevado a cabo durante todo el curso académico 2011-2012. La pertenencia al campo ha permitido interactuar continuamente con el objeto de estudio.
- **Comprobación con los participantes.** Consiste en verificar los datos y las informaciones con las personas que participan en el estudio. Las entrevistas realizadas, una vez que eran transcritas, fueron devueltas a los informantes con el objetivo de confirmar lo entendido.
- **Triangulación.** Según Kemmis (1981) se trata de un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de éstos que permite aumentar la validez. En nuestro caso hemos utilizado diferentes métodos y técnicas: análisis documental, cuestionarios y entrevistas con diferentes fuentes.

5.4.2. Transferibilidad. Validez externa

A este proceso de validación es al que Stake (1998) denomina “generalización naturalística”.

Siguiendo el guión propuesto por Del Rincón et. al. (1995), sobre las estrategias que aseguren la transferibilidad, tenemos que en esta investigación se ha adoptado:

- **Muestreo teórico.** Como señalan Del Rincón et. al. (1995,257) se busca *maximizar la cantidad de información recogida para iluminar los hechos o situaciones a la hora de comparar escenarios y contextos múltiples para descubrir lo que es común y específico.* En este caso se aportan abundantes datos sobre diferentes aspectos del proceso para que el lector se haga una idea más clara de las peculiaridades de nuestro caso y de cómo se han producido los hechos.



- **Descripción densa.** De igual forma se realizan exhaustivas y minuciosas descripciones del contexto que pueden ayudar a establecer correspondencias con otros contextos y hacer así más extensivas las generalizaciones.
- **Recogida de abundante información.** El análisis de los cuestionarios, entrevistas a distintas fuentes y análisis de documentos del centro, pueden permitir que las personas que se acerquen a los datos que se presentan se hagan una idea ajustada de lo ocurrido, las decisiones tomadas, los problemas surgidos, las reflexiones asociadas, y las nuevas hipótesis surgidas.

5.4.3. Dependencia. Fiabilidad

Con el fin de garantizar estabilidad de la información y del observador atendemos a los siguientes aspectos:

- **Descriptor de bajo nivel inferencial.** La información de las entrevistas fueron transcritas textualmente, pudiendo ser consultadas en los anexos.
- **Datos registrados automáticamente.** La matriz de datos obtenida a través del programa estadístico SPSS, los cuestionarios realizados por las diferentes fuentes, así como las actas de registro para el análisis documental son conservados para su consulta.
- **Métodos.** Como hemos comentado anteriormente han sido diversas las técnicas de análisis de datos, así como las fuentes utilizadas.

5.4.4. Confirmabilidad. Objetividad

Del Rincón et. al. (1995, p. 258) dicen que la confirmabilidad consiste en *confirmar la información, la interpretación de los significados y la generalización de las conclusiones*. En este criterio se trata de demostrar la intersubjetividad de los datos e informaciones obtenidos (Guba, 1985), su independencia respecto al evaluadora-investigadora que las obtiene y que pueden ser confirmados por otras vías y personas.

Sin embargo, hay ciertos procedimientos que pueden asegurar que el informe presentado no surge de una visión única sino que nace de la intersubjetividad y, por tanto, se encuentra algo más desligado del sesgo que el investigador puede introducir. Entre estos procedimientos seguidos, tenemos:

- **Aproximación a la realidad del alumnado.** El hecho de evaluar las interacciones sociales entre iguales, de fijarnos en el proceso de integración



desde las propias experiencias del alumnado, nos permite acercarnos a este criterio.

- **Inclusión de transcripciones.** De expresiones literales extraídas de las entrevistas y de referencias de los documentos analizados.
- **Auditoría de confirmabilidad.** En ella se controlaría la correspondencia entre los datos y las inferencias e interpretaciones que el investigador ha ido extrayendo de ellos. En este caso se podría considerar como tal la verificación que algunos compañeros y expertos han realizado sobre nuestro proceso.
- **Triangulación.** Como ya se ha descrito, se ha realizado una triangulación de métodos y personas asegurando así la credibilidad y la confirmabilidad de la información.
- **Saturación.** La saturación se refiere al procedimiento de reunir pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación (Hopkins, 1989).
- **Aportación de pruebas documentales.** Las fuentes documentales utilizadas en la investigación pueden ser consultadas en los anexos.

5.5. IMPLICACIONES ÉTICAS

En este apartado del estudio pretendemos exponer las consideraciones éticas que hemos tenido en cuenta al realizar la investigación.

Comenzamos refiriéndonos a los criterios de carácter ético que ha orientado la construcción de conocimiento sobre nuestro objeto de estudio generado a partir de las interpretaciones y valoraciones de lo observado. Estos criterios nos ayudan a asegurar la “bondad” de nuestro análisis interpretativo (Kushner y Norris, 1990).

A continuación presentamos los criterios éticos que han guiado nuestra investigación basándonos en las aportaciones de Simons, 1989, Kemmis y Robottom 1981:

- El **acceso a la información** nos ha resultado sencilla por pertenecer al grupo de docentes del Centro educativo analizado. Expuestas nuestras pretensiones al equipo directivo, éste nos dio acceso a toda la información que necesitábamos.
- La **negociación** entre los participantes sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes.



- La **colaboración** entre los participantes, de tal manera que todas las personas tuvieran derecho y libertad para participar o no en la investigación mediante consentimiento informado. Solicitamos colaboración una vez expuesta la información sobre la finalidad del estudio.
- **Selección equitativa de los sujetos.** La selección de los sujetos del estudio se ha escogido atendiendo a razones relacionadas con las interrogantes científicas, seleccionando tres colectivos del centro: alumnado, familias y profesorado.
- Hemos respetado la **confidencialidad** de los datos y el **anonimato** de las informaciones.
- Aunque somos parte implicada en el campo investigado, hemos mantenido la **imparcialidad y neutralidad como investigadores** sobre puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares y presiones externas.
- La **equidad** de la investigación, para que no pueda ser utilizada como amenaza sobre los participantes, para que el colectivo reciba un trato justo y existan cauces de réplica y discusión de los informes. En las entrevistas una vez transcritas han sido devueltas a los sujetos con la finalidad de confirmar lo expuesto en ellas y posteriormente pasar al análisis.
- Y por último, el **compromiso** con el conocimiento, que consiste en asumir el compromiso de indagar, hasta donde sea posible, las causas, los motivos y las razones que se encuentran en los acontecimientos estudiados. A partir de los resultados obtenidos y conclusiones extraídas, trataremos de realizar propuestas de mejora al centro.

5.6. LIMITACIONES METODOLÓGICAS

Por otra parte, pensamos que hemos de hacer mención a las *limitaciones metodológicas* del estudio presentado. Éstas nos servirán como reflexión crítica para mejorar en futuras investigaciones.

Principalmente atendemos a la limitación temporal del estudio, pues la exigencia del máster y circunstancias profesionales han hecho que el trabajo de campo se haya comenzado tardíamente. Estas particularidades no nos han permitido realizar mayor número de entrevistas en profundidad a cada uno de los colectivos que han actuado



como informantes. De este modo, hubiésemos obtenido otros puntos de vista de las cuestiones y dar mayor validez al estudio.

Al ser un estudio de casos, sería interesante haber mantenido debates entre los diferentes colectivos acerca del objeto de estudio.

Los cuestionarios han sido pasados a un número de sujetos representativos del centro educativo. Para futuras investigaciones consideraremos la posibilidad de que sean valorados por la totalidad de aquellos informantes que cumplieran los requisitos para ser cuestionados.

Sería recomendable utilizar un diario de investigación que refleje aspectos observables en el centro acerca de las variables que queremos estudiar.

Dado que la educación inclusiva considera a toda la comunidad educativa (familias, profesorado, alumnado, instituciones, agentes sociales, etcétera), consideramos que se podría ampliar la recogida de datos teniendo en cuenta a los colectivos no analizados en este trabajo.

6. RESULTADOS, ANÁLISIS Y CONCLUSIONES

En este capítulo organizaremos la información en torno a los tópicos planteados y a las correspondientes preguntas informativas para dar respuesta al objeto de estudio de la presente investigación. Para dotar de validez a nuestro estudio hemos utilizado tres técnicas que nos permitirán analizar la información para cada tópico considerando las fuentes de información (profesorado, familia y alumnado) e interpretar los resultados obtenidos comparándolos con el marco teórico elaborado.

Recordamos el *issue* planteado que guiará nuestro análisis y trata de responder a la siguiente pregunta: ¿Puede el enfoque inclusivo (según Ainscow y Booth, 2010) mejorar la construcción de una comunidad educativa de calidad en el C.R.A. “CAMPOS CASTELLANOS”? A su vez, los tópicos y preguntas declarativas derivadas del *issue*, concretan y nos proporcionan más información respecto a:



- **¿Mejoran las culturas educativas el enfoque inclusivo?**
 - *Construir de comunidad*
 - ¿El profesorado y los padres, las madres colaboran entre ellos/as?
 - ¿El colegio es un modelo de ciudadanía democrática?
 - *Elaborar valores inclusivos*
 - ¿Se considera la inclusión como el aumento de la participación de todos/as?
 - ¿Las expectativas son altas para todo el alumnado?
- **¿Mejoran las políticas educativas el enfoque inclusivo?**
 - *Desarrollar una escuela para todos*
 - ¿El colegio tiene un proceso de desarrollo participativo?
 - ¿Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma justa para favorecer el aprendizaje de todos /as los /as niños /as?
 - *Organizar la atención a la diversidad*
 - ¿Todas las formas de apoyo están coordinadas?
 - ¿El colegio garantiza que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" apoyan la inclusión?
- **¿Mejoran las prácticas educativas el enfoque inclusivo?**
 - *Orquestar el proceso de aprendizaje.*
 - ¿El alumnado aprende acerca de la comunicación y la tecnología de la comunicación?
 - ¿El alumnado aprende aspectos sobre el trabajo y las vinculan al desarrollo de sus intereses?
 - *Movilizar recursos.*
 - ¿El alumnado está activamente implicado en su propio aprendizaje?
 - ¿Las evaluaciones motivan los logros del todo el alumnado?

6.1. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

6.1.1. ¿Mejoran las culturas educativas el enfoque inclusivo?

La literatura científica respecto a la inclusión nos advierte de que la creación de una cultura inclusiva entre los miembros de la comunidad, genera valores relacionados con



la acogida, con el diálogo, con el consenso, con la valoración de todos los colectivos que se verán reflejados en las decisiones que sobre política educativa se desarrollen.

En el siguiente apartado vamos a contrastar dicho aserto científico con la realidad que nos encontramos en el C.R.A. Campos Castellanos. Para realizar un análisis evaluativo de este tópico, hemos organizado la información en torno a dos categorías que explican de forma más concreta la *cultura inclusiva*, como son: la *construcción de la comunidad* y *establecer valores inclusivos*.

6.1.1.1. *Construir comunidad*

La *construcción de comunidad* queda definida por una serie de indicadores que recogen las características que debe tener un centro educativo para construir una comunidad educativa en la que exista colaboración y acogida a todo tipo de colectivos.

Tabla 11: Indicadores que definen la *Construcción de Comunidad*

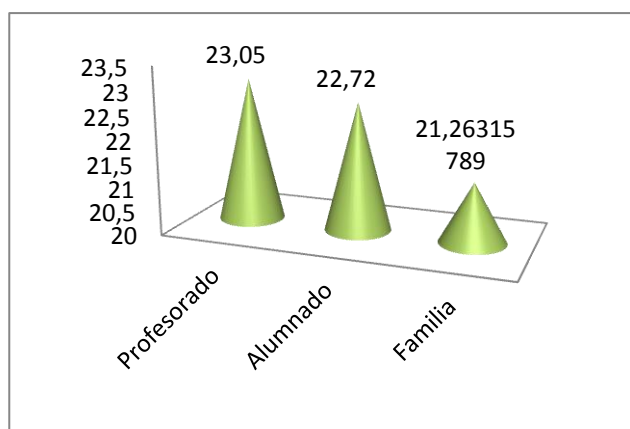
A.1.1. Todo el mundo es bienvenido/a
A.1.2. Los/as profesores/as cooperan entre ellos/as
A.1.3. Los/as estudiantes se ayudan unos/as a otros/as
A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto
A.1.5. El profesorado y los padres, las madres colaboran entre ellos/as
A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos
A.1.7. El colegio es un modelo de ciudadanía democrática
A.1.8. El colegio fomenta el entendimiento de las interconexiones entre la gente de todo el mundo
A.1.9. Las personas adultas y los/las niños/as responden bien a distintos modos de expresar el género
A.1.10. El colegio y las comunidades locales contribuyen a su desarrollo mutuo
A.1.11. El profesorado relaciona lo que ocurre en el colegio con lo que el alumnado vive en casa

Mediante el cuestionario *Index for Inclusion* hemos analizado la información cuestionada a las fuentes informantes de los indicadores que definen la construcción de



una comunidad. Atendiendo a la variable que se caracteriza por la relación con el Centro, los datos que nos permiten conocer las medias nos indican que no existe diferencias significativas respecto a la valoración que dan sobre la construcción de comunidad existente en éste, habiendo un ligero aumento en la media en la puntuación de los profesores. Esto nos indica que ambas fuentes consideran el Centro desde una misma perspectiva.

Gráfico 3: Datos de las medias en relación con el centro sobre *Construir comunidad*



Relación con el centro	Media
Profesorado	23,05
Alumnado	22,72
Familia	21,26
Total	22,39

Hemos seleccionado indicadores que consideramos nos pueden dar información interesante en nuestro análisis, véase:

Tabla 12: A.1.5. El profesorado y los padres, las madres colaboran entre ellos/as

Relación con el centro			Frecuencia	Porcentaje	% válido	Porcentaje acumulado
Profesorado	Válidos	En desacuerdo	2	10,0	10,0	10,0
		De acuerdo	16	80,0	80,0	90,0
		Completamente de acuerdo	2	10,0	10,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
Alumnado	Válidos	En desacuerdo	6	24,0	24,0	24,0
		De acuerdo	11	44,0	44,0	68,0
		Completamente de acuerdo	8	32,0	32,0	100,0
		Total	25	100,0	100,0	
Familia	Válidos	Completamente en desacuerdo	1	5,3	5,6	5,6
		En desacuerdo	5	26,3	27,8	33,3
		De acuerdo	10	52,6	55,6	88,9
		Completamente de acuerdo	2	10,5	11,1	100,0



		Total	18	94,7	100,0	
	Perdidos	Sistema	1	5,3		
		Total	19	100,0		

Observamos en la tabla que el 80 % del profesorado se muestra *de acuerdo* con la colaboración existente en el centro entre el profesorado y la familia. El 44 % del alumnado se siente *de acuerdo* con este indicador, no obstante existe un señalado 24 % que permanece *en desacuerdo*. La familia obtiene un significativo 27,8 % *en desacuerdo*, sin embargo un 55,6 % está *de acuerdo* con esta afirmación.

Tabla 13: A.1.7. El colegio es un modelo de ciudadanía democrática

Relación con el centro			Frecuencia	Porcentaje	% válido	Porcentaje acumulado
Profesorado	Válidos	En desacuerdo	1	5,0	5,3	5,3
		De acuerdo	15	75,0	78,9	84,2
		Completamente de acuerdo	3	15,0	15,8	100,0
		Total	19	95,0	100,0	
	Perdidos	Sistema	1	5,0		
	Total		20	100,0		
Alumnado	Válidos	Completamente en desacuerdo	3	12,0	12,0	12,0
		En desacuerdo	1	4,0	4,0	16,0
		De acuerdo	17	68,0	68,0	84,0
		Completamente de acuerdo	4	16,0	16,0	100,0
		Total	25	100,0	100,0	
Familia	Válidos	Completamente en desacuerdo	2	10,5	10,5	10,5
		En desacuerdo	1	5,3	5,3	15,8
		De acuerdo	10	52,6	52,6	68,4
		Completamente de acuerdo	6	31,6	31,6	100,0
		Total	19	100,0	100,0	

Indicamos como dato destacable que el 78,9 % del profesorado se muestra *de acuerdo* con que el Centro es un modelo de ciudadanía democrática. El 68 % del alumnado considera estar *de acuerdo* con este indicador. En contraste, el porcentaje de la familia que está *de acuerdo* con esta afirmación desciende a un 52,6 %.



Los datos del cuestionario contrastan con los de las entrevistas realizadas a las diversas fuentes, en las que podemos apreciar que la visión de colaboración entre los integrantes de la comunidad educativa es diversa.

Respecto a la cooperación entre el alumnado, reflejamos como la madre entrevistada nos comenta que *“el Centro no fomenta tanto el trabajo colaborativo entre alumnado”*. Observan una escasa colaboración entre familia y profesorado y desconocen la labor social que desempeñan los diferentes agentes sociales.

El alumno apunta que *“veo que los profes se ayudan mutuamente”*. Sin embargo, no comprende el funcionamiento del trabajo en grupo, anotando que si no funcionan los grupos no trabajan de este modo. Respecto a la colaboración entre la familia y el profesorado observa que hay una comunicación continua entre ambos miembros pero que sólo existe colaboración en la tarea de enseñanza- aprendizaje en actividades puntuales del Centro, como la semana intercultural.

La maestra nos señala que *“existe colaboración pero pienso que podría haber más”*, lo que nos indica la disconformidad respecto al trabajo cooperativo entre el profesorado. Sin embargo, se muestra satisfecha con la labor que hace el profesorado para favorecer la colaboración entre el alumnado. Anota que la colaboración entre familia y profesorado en su caso es la deseada y esto ve que *“incide directamente en los resultados del alumnado”*, lo cual nos permite intuir lo favorable que resulta este tipo de colaboración.

Atendiendo a las respuestas que dieron acerca de consideración que tiene el Centro educativo sobre las culturas locales y centros de nueva inmigración la familia alude al programa de compensatoria que da respuesta a alumnado de nueva inmigración, y señala que *“se considera la cultura propia de las localidades que forman el centro, se hacen salidas por el pueblo considerando las posibilidades de cada uno de ellos”*

El alumno nos cuenta su experiencia como inmigrante y nos aporta ejemplos en los que el centro considera su cultura, como el siguiente *“en el comedor si no puedes comer carne por mi cultura me ponen otra cosa, se nos ayuda cuando no entendemos el idioma, temas sobre mi cultura me dejan explicarlo, etcétera”*.



La maestra coincide con el alumno en que se tiene en cuenta las nuevas culturas y la propia del entorno, desarrollando actividades diversas para promover la comunicación de costumbres de todos los lugares.

Refiriéndonos a los *documentos identificativos de centro* y una vez realizado su correspondiente análisis derivado de los tópicos, podemos anotar que:

El *proyecto educativo de centro* tiene reflejado la importancia de la implicación familiar en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Considera como necesidad del centro la participación paritaria de ambos sexos y utilización de un vocabulario no discriminatorio.

Los objetivos generales que se imparten se ajustan al contexto socioeconómico y cultural, para lo cual necesita estrecha colaboración con las familias en la tarea educativa y colaboración con diversas asociaciones e instituciones.

En este documento se fijan medios para facilitar e impulsar la colaboración entre los distintos sectores de la comunidad educativa, estableciendo una coordinación con servicios sociales y educativos del municipio.

El *reglamento de régimen interior* sigue la misma línea que el documento mencionado con anterioridad y considera competencia del consejo escolar, fijar las directrices para la colaboración del centro con fines culturales, educativos, asistenciales con otros centros, entidades y organismos. Como competencia del claustro indica que éste debe conocer las relaciones del centro con las instituciones de su entorno. Por parte del equipo directivo establece la obligación de fomentar participación de distintos sectores de la comunidad escolar. Es competencia del equipo de ciclo coordinarse entre profesores-tutores del mismo nivel. Señala que es función del profesorado colaborar con el equipo de orientación educativa y psicopedagógica y facilitar la cooperación educativa entre maestros y padres. Finalmente establece como competencia del coordinador de convivencia participar en la comunicación y coordinación de actuaciones de apoyo y promover la cooperación entre profesorado y familia.

Dicho documento anota que es un derecho de la familia participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del Centro educativo, mediante su participación en el consejo escolar y en la comisión de convivencia. Indica que es un derecho del



Ayuntamiento participar en la gestión del Centro a través de su representante en el Consejo Escolar.

En la *programación general anual* se pretende dar una cierta flexibilidad a los tutores para que realicen las reuniones con la totalidad de los padres de los alumnos de su grupo mediante entrevistas individuales, boletín de evaluación trimestral, representación en el consejo escolar y planificación de reuniones con las AMPAS. En la sección bilingüe del inglés se hace referencia a la implicación de la familia respecto a la metodología y a la coordinación con otros profesionales en la evaluación. Desde el plan de pedagogía terapéutica se indica que junto con el tutor y los profesores de área se elaborarán las adaptaciones curriculares individuales.

A continuación mostramos los planes de centro inmersos en el proyecto educativo de centro. Comenzamos con el *plan de convivencia*, en el que se refleja la necesidad de relación con las familias y la comunidad, se establece un plan de actuación para la coordinación de acciones con otros organismos y servicios.

En el *plan de acogida* se refleja como objetivo el potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios. Otro de los objetivos de centro que señala es el impulsar la coordinación y colaboración con otras instituciones, administraciones, asociaciones no gubernamentales para el desarrollo de acciones de compensación social y educativa.

Desde el *plan de atención a la diversidad* se persigue fomentar la participación de las familias e involucrarlas en el proceso educativo de sus hijos.

Finalmente el *plan de fomento de la lectura* promueve en la selección de lecturas que se busque a los protagonistas considerando que sean tanto hombres como mujeres. Como objetivo que señalábamos en el marco teórico, las escuelas inclusivas deben comprometerse a promover los pilares básicos que la sustentan. Entre ellos destaca aprender a aprender, y el plan de fomento de la lectura lo promueve queriendo hacer ver a los alumnos que el trabajo con ayuda de familiares les permite aprender de ellos. Para incentivar que todo el alumnado muestre interés por la lectura considera necesario implicar a toda la comunidad educativa. Consecuentemente, se organizan actividades relacionadas con la lectura solicitando la colaboración del AMPA, el Ayuntamiento, y



otras instituciones. Otro de los aspectos en los que se requiere la citada colaboración de la comunidad educativa, es en la dinamización de biblioteca escolar.

6.1.1.2. *Elaborar valores inclusivos*

Los centros educativos que favorecen valores basados en el respeto, participación, la no discriminación, la no violencia desarrollan un centro sustentado en los pilares de valores inclusivos.

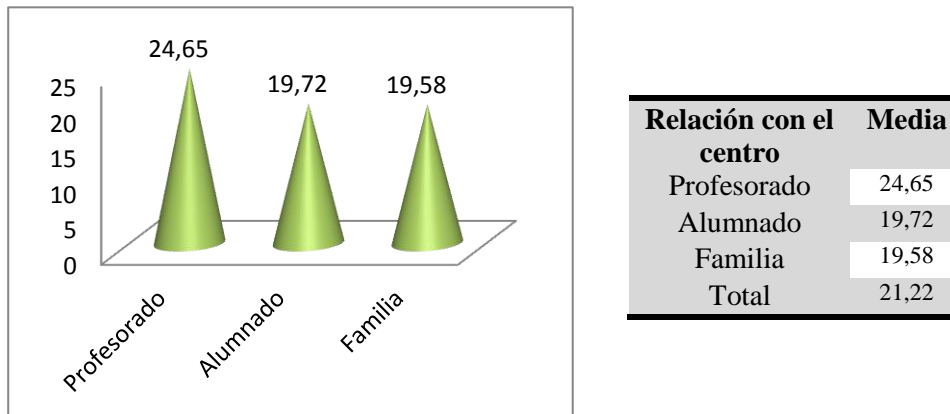
Tabla 14: Indicadores que definen *Elaborar valores inclusivos*

A.2.1. El colegio desarrolla valores inclusivos compartidos
A.2.2. El colegio fomenta el respeto por todos los derechos humanos
A.2.3. El colegio fomenta el respeto a la integridad del planeta
A.2.4. Se considera la inclusión como el aumento de la participación de todos/as
A.2.5. Las expectativas son altas para todo el alumnado
A.2.6. El alumnado es evaluado de modo igualitario
A.2.7. El colegio se opone a todas las formas de discriminación
A.2.8. El colegio promociona interacciones y resoluciones no violentas de las disputas
A.2.9. El colegio fomenta que estudiantes y personas adultas se sientan bien consigo mismos
A.2.10. El colegio contribuye a la salud de estudiantes y personas adultas

El cuestionario *Index for Inclusion* nos ha permitido conocer si el centro atiende a los valores que promueve una educación inclusiva. Observando las medias que cada colectivo obtiene respecto a este tópico, podemos apreciar que el profesorado tiene una visión más inclusiva del centro, y por ello obtiene un media de 24,65. Tanto la familia como el alumnado obtienen unas medias similares, lo cual nos permite afirmar que tienen una perspectiva de los valores del centro menos inclusiva que el profesorado.



Gráfico 4: Datos de las medias en relación con el centro sobre “*Elaborar valores inclusivos*”



Los indicadores del cuestionario que hemos destacado para completar su análisis son:

Tabla 15: A.2.4. Se considera la inclusión como el aumento de la participación de todos/as

Relación con el centro			Frecuencia	Porcentaje	% válido	Porcentaje acumulado
Profesorado	Válidos	En desacuerdo	1	5,0	5,3	5,3
		De acuerdo	9	45,0	47,4	52,6
		Completamente de acuerdo	9	45,0	47,4	100,0
		Total	19	95,0	100,0	
	Perdidos	Sistema	1	5,0		
	Total		20	100,0		
Alumnado	Válidos	Completamente en desacuerdo	2	8,0	8,0	8,0
		En desacuerdo	4	16,0	16,0	24,0
		De acuerdo	14	56,0	56,0	80,0
		Completamente de acuerdo	5	20,0	20,0	100,0
		Total	25	100,0	100,0	
Familia	Válidos	En desacuerdo	1	5,3	5,9	5,9
		De acuerdo	12	63,2	70,6	76,5
		Completamente de acuerdo	4	21,1	23,5	100,0
		Total	17	89,5	100,0	
	Perdidos	Sistema	2	10,5		
	Total		19	100,0		



La tabla nos permite apreciar que el profesorado piensa que la participación de todos es un modo de inclusión, mostrándose el 47,4 % *de acuerdo* y el 47,4 % *completamente de acuerdo*. El alumnado coincide con los docentes en ver la participación como una forma de inclusión, obteniendo un 56 % de ellos que consideran estar *de acuerdo* y un 20 % *completamente de acuerdo*. Lo mismo podemos comentar del último colectivo analizado, la familia, en el que existe un significativo 70,6 % que permanece *de acuerdo* con este indicador.

Tabla 16: A.2.5. Las expectativas son altas para todo el alumnado

Relación con el centro			Frecuencia	Porcentaje	% válido	Porcentaje acumulado
Profesorado	Válidos	En desacuerdo	6	30,0	30,0	30,0
		De acuerdo	14	70,0	70,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
Alumnado	Válidos	Completamente en desacuerdo	3	12,0	12,0	12,0
		En desacuerdo	6	24,0	24,0	36,0
		De acuerdo	10	40,0	40,0	76,0
		Completamente de acuerdo	6	24,0	24,0	100,0
		Total	25	100,0	100,0	
Familia	Válidos	Completamente en desacuerdo	4	21,1	21,1	21,1
		En desacuerdo	4	21,1	21,1	42,1
		De acuerdo	10	52,6	52,6	94,7
		Completamente de acuerdo	1	5,3	5,3	100,0
		Total	19	100,0	100,0	

Para atender a la diversidad del alumnado, hemos de creer en las posibilidades de cada uno de ellos. Tener expectativas altas sobre ellos significa trabajar para que el alumnado pueda superar sus dificultades. Nos es importante conocer que percepción tienen nuestros informantes acerca de esta idea.

Respecto a este indicador el 70 % del profesorado está *de acuerdo* en que las expectativas son altas para todo el alumnado, no obstante existe un 30 % del profesorado cuestionado que está *en desacuerdo*, lo cual nos hace reflexionar.



Un 40 % del alumnado piensa que las expectativas son altas para todo el alumnado, aunque se acumula un 36 % de los que se muestran en *desacuerdo* y *completamente en desacuerdo*.

Un 52,6 % de la familia está *de acuerdo* con este indicador, pero hemos de valorar los datos que atienden al grado de insatisfacción con la afirmación mencionada, un 21,1 % en *desacuerdo* y un 21,1% *completamente en desacuerdo*. Este análisis se reafirma con las aportaciones que la familia nos comenta en su entrevista.

Mediante las entrevistas realizadas hemos podido obtener información más exhaustiva sobre el tópico *elaborar valores inclusivos*.

La madre entrevistada muestra desconocimiento hacia la filosofía de inclusión del centro, supone que la familia y el profesorado sí que trabajan por una línea común de inclusión. Considera que *“sí existe participación, se dan opciones y posibilidades a los distintos colectivos y cada uno decide la implicación que queremos sobre lo que se propone”*. En sus respuestas nos comenta que el tipo de participación es en mayor medida informativa que participativa, exceptuando ocasiones puntuales.

Acerca de la influencia de las altas expectativas en la mejora del alumnado del Centro, considera que *“sí que influyen porque según lo que espere el profesor del alumno será lo que hace por él”*.

El alumno piensa que la comunidad educativa trabaja bajo la misma filosofía. La maestra añade una nueva perspectiva *“creo que hay una falta de liderazgo frente a esta línea de trabajo, se trataría de proponerlo para llevar a cabo más concretamente nuestra filosofía”*. Ésta nos responde que se da la oportunidad de participar a toda la comunidad, coincidiendo con la madre en que el tipo de participación es mayoritariamente informativa.

Acerca de las expectativas que el profesor tenga sobre el alumno considera que éstas mejoran en su rendimiento. Nos comenta que *“la actitud del profe hacia los alumnos hace se intente involucrar al alumnado en el proceso de aprendizaje. Creer en una metodología de trabajo y que el alumnado pueda conseguirlo influye en las expectativas sobre cada uno. Las etiquetas y los prejuicios deberíamos intentar eliminarlas”*.



Los *documentos* analizados nos pueden aportar la información que necesitamos para valorar los pilares sobre los que se sustenta el Centro, los valores inclusivos inmersos en él.

El *proyecto educativo de centro* promueve respetar y valorar el pluralismo ideológico como elemento enriquecedor de la convivencia y suavizar mediante el diálogo y tolerancia los conflictos, practicar la solidaridad y tolerancia en especial con las desigualdades sociales, cultivar y ejercitar el respeto, cuidado y mejora de bienes comunes del centro y del medio ambiente.

Entre los valores que prioriza y fomenta el CRA destaca el desarrollo de autonomía, espíritu crítico, valoración del esfuerzo personal y colectivo, creación de una imagen real y positiva de sí mismo, práctica de trabajo en grupo, valores que rigen la vida y la convivencia, coeducación en todos los niveles.

Uno de los indicadores que nos permitía definir el tópico que estamos analizando *elaborar valores inclusivos*, aludía a la evaluación de modo igualitaria. Este documento recoge las características de la evaluación en el proceso de aprendizaje: global, continua, formativa, individualizada, integradora y cualitativa.

Continuando con el análisis de la *programación general anual* observamos que ésta fomenta actividades que contribuyan al desarrollo de la personalidad y fomento de hábitos sociales y culturales. Mediante la impartición del francés se trata de fomentar la autoestima del alumnado para conseguir que esta primera experiencia de aprendizaje del francés resulte positiva, interesante y divertida.

De igual manera que el anterior documento, recoge en la misma línea las características de la evaluación.

Promueve el fomento de la igualdad de hombres y mujeres y como objetivo general de todo el Centro trata de favorecer la convivencia en el Centro, respetando las diferencias individuales y enriqueciéndonos de la pluralidad cultural.

En el *reglamento de régimen interior* se especifica como competencia del consejo escolar una forma de resolución de conflictos e imposición de correcciones con finalidad pedagógica respecto a conductas que perjudiquen la convivencia en el centro. Para llevar a cabo una convivencia adecuada en el Centro es función del coordinador de convivencia concertar el desarrollo del plan de convivencia del centro y participar en su seguimiento y evaluación. Se apunta como deber del alumnado contribuir a la buena



convivencia. Es derecho de los alumnos recibir una formación integral basada en el respeto y la protección social.

A través del análisis del *plan de acogida* hemos constatado que en éste no se reflejan los valores que definen una escuela inclusiva.

El *plan de convivencia* comparte la misma línea de trabajo que documentos anteriores que reflejan el valor de la inclusión. En él se anota que los conflictos se intentan resolver mediante el diálogo y que deben resolverse en positivo. Especifica valores de participación, responsabilidad, solidaridad, creatividad, laboriosidad, autonomía, respeto hacia otras culturas y a otras formas de pensar y actuar. Diseña actividades para prevenir y solventar las alteraciones de comportamiento, para prevenir y solventar el absentismo escolar, para favorecer la integración, para prevenir el acoso e intimidación entre iguales.

En cuanto al *plan de atención a la diversidad* podemos ver que éste considera la legislación que respecta a la igualdad de oportunidades mediante los apoyos necesarios.

Por lo que respecta al *plan de fomento de la lectura*, se trata de trabajar la competencia social y ciudadana mediante actividades que permitan valorar los trabajos de los compañeros.

6.1.2. ¿Mejoran las políticas educativas el enfoque inclusivo?

Como expusimos en el marco teórico, las políticas educativas hacen referencia a una política que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes a través de un proceso de innovación en los centros escolares.

A continuación contrastaremos este aserto científico con la realidad que nos encontramos en el centro que analizamos. Las categorías que definen una *política inclusiva* son *desarrollar una escuela para todos* y *organizar la atención a la diversidad*.



6.1.2.1. *Desarrollar una escuela para todos*

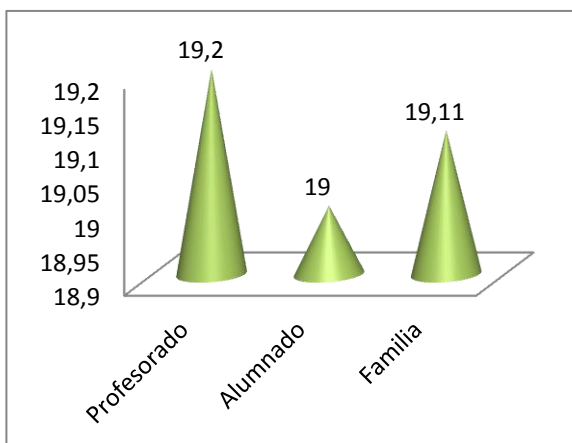
Este t3pico agrupa indicadores referidos a la acogida de los miembros de la comunidad educativa al centro y a la participaci3n de 3stos.

Tabla 17: Indicadores que definen *Desarrollar una escuela para todos*

B.1.1. El colegio tiene un proceso de desarrollo participativo
B.1.2. El colegio tiene una perspectiva inclusiva del liderazgo
B.1.3. Los nombramientos y las promociones son justas
B.1.4. Se conoce y utiliza la experiencia del profesorado
B.1.5. Se ayuda al personal de nueva incorporaci3n a adaptarse al centro
B.1.6. El colegio trata de admitir a todos/as los/as estudiantes de su localidad
B.1.7. Se ayuda al alumnado de nueva incorporaci3n a adaptarse al colegio
B.1.8. Los grupos de ense1anza y aprendizaje se organizan de forma justa para favorecer el aprendizaje de todos/as los/as ni1os/as
B.1.9. Se prepara al alumnado para trasladarse a otros contextos
B.1.10. Las instalaciones del colegio son f3sicamente accesibles para todas las personas

Las medias que cada grupo de informantes obtienen respecto a este t3pico son similares, no habiendo diferencias significativas entre ellas.

Gr3fico 5: Datos de las medias en relaci3n con el centro sobre *Desarrollar una escuela para todos*



Relaci3n con el centro	Media
Profesorado	19,2
Alumnado	19
Familia	19,11
Total	19,09

Nos interesa extraer el an3lisis de la opini3n que tienen los informantes sobre el desarrollo participativo en el centro, y por ello hemos destacado la informaci3n del siguiente indicador:



Tabla 18: B.1.1. El colegio tiene un proceso de desarrollo participativo

Relación con el centro			Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Profesorado	Válidos	De acuerdo	12	60,0	63,2	63,2
		Completamente de acuerdo	7	35,0	36,8	100,0
		Total	19	95,0	100,0	
	Perdidos	Sistema	1	5,0		
	Total		20	100,0		
Alumnado	Válidos	Completamente en desacuerdo	1	4,0	4,0	4,0
		En desacuerdo	2	8,0	8,0	12,0
		De acuerdo	14	56,0	56,0	68,0
		Completamente de acuerdo	8	32,0	32,0	100,0
		Total	25	100,0	100,0	
Familia	Válidos	En desacuerdo	2	10,5	10,5	10,5
		De acuerdo	14	73,7	73,7	84,2
		Completamente de acuerdo	3	15,8	15,8	100,0
		Total	19	100,0	100,0	

El 63,2 % del profesorado está *de acuerdo* en que el Centro promueve la participación. El 56 % del alumnado se muestra *de acuerdo* y el 32 % *completamente de acuerdo* en que el Centro tiene un espíritu participativo. Y un significativo 73,7 % afirma estar *de acuerdo* con este indicador.

Tabla 19: B.1.8. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma justa para favorecer el aprendizaje de todos /as los /as niños /as

Relación con el centro			Frecuencia	Porcentaje	% Válido	% acumulado
Profesorado	Válidos	De acuerdo	8	40,0	44,4	44,4
		Completamente de acuerdo	10	50,0	55,6	100,0
		Total	18	90,0	100,0	
	Perdidos	Sistema	2	10,0		
	Total		20	100,0		
Alumnado	Válidos	Completamente en desacuerdo	3	12,0	13,0	13,0
		En desacuerdo	2	8,0	8,7	21,7



		De acuerdo	9	36,0	39,1	60,9
		Completamente de acuerdo	9	36,0	39,1	100,0
		Total	23	92,0	100,0	
	Perdidos	Sistema	2	8,0		
	Total		25	100,0		
Familia	Válidos	Completamente en desacuerdo	2	10,5	10,5	10,5
		En desacuerdo	5	26,3	26,3	36,8
		De acuerdo	8	42,1	42,1	78,9
		Completamente de acuerdo	4	21,1	21,1	100,0
		Total	19	100,0	100,0	

Una forma de garantizar la participación a todo el alumnado es organizando grupos de aprendizaje. Ningún profesor de los cuestionados considera que los grupos de enseñanza- aprendizaje no se organicen teniendo en cuenta a la totalidad del alumnado. Aunque los datos del alumnado siguen la misma dirección que los del profesorado, con un 39,1 % *de acuerdo* y 39,1 % *completamente de acuerdo*, existe un 13 % que se muestra *completamente en desacuerdo*. Los porcentajes que obtienen las familias respecto a este indicador están repartidos entre las diferentes opciones, mostrando un porcentaje del 36,8 % acumulado en torno a las opciones de estar *completamente en desacuerdo* y en *desacuerdo*.

Constatamos la información del cuestionario con la obtenida a través de las entrevistas y el análisis documental.

La familia entrevistada aporta su visión acerca de la acogida del centro a la comunidad educativa y afirma que *“la dirección del Centro está abierta facilitando toda la información disponible sobre el Centro”*. Considera que la participación en el Centro es buena cuando el funcionamiento del consejo escolar permite transmisión de intereses, y es esta vía de transmisión por la que no siempre llega toda la información que se trata en el consejo escolar. Respecto a la respuesta que ofrece el centro a la diversidad desconoce la labor que se lleva a cabo.

Continuando con la entrevista realizada al alumno, éste nos cuenta que su acogida en el Centro fue muy buena, sintiéndose apoyado por los profesores en todo momento. Reflexiona sobre la respuesta que se da a la diversidad en el aula y concreta *“se nos*



tiene en cuenta a todos...tanto a los que nos cuesta como a los que no, los profes ayudan a todos”.

La visión de la maestra al respecto es que el profesorado se implica para que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan integrados. Valora que todas las partes estén conformes para el buen funcionamiento del centro y aporta que “*se considera a todo el alumnado y se trata de darle la respuesta adecuada a sus características*”.

Los documentos de centro nos aportan nueva información respecto al tópico que estamos analizando.

En el *proyecto educativo de centro* aparece reflejado el marco legal del plan de atención a la diversidad.

El *reglamento de régimen interior* especifica como función del tutor facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades de centro.

Por lo que se refiere a la *programación general anual*, se establece el plan de compensatoria para tratar de ayudar a los tutores en la integración en las aulas de los alumnos extranjeros y así favorecer una mejor aceptación y socialización

El *plan de convivencia* regula actividades para favorecer la integración.

Respecto al *plan de acogida*, éste señala entre sus objetivos el facilitar la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, desarrollando actitudes de comunicación y respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico. Para ello se indican actuaciones dirigidas a la incorporación y acogida del alumno al centro.

Si atendemos al *plan de atención a la diversidad*, en éste se indican medidas ordinarias de atención educativa a través de estrategias de enseñanza, grupos de refuerzo o apoyo en las áreas o materias de carácter instrumental, agrupamientos flexibles de carácter colectivo y medidas de ampliación o profundización.

Y para finalizar con el análisis documental, concretamos que en el *plan de fomento de la lectura* no se especifica información en torno a este tópico.



6.1.2.2. Organizar la atención a la diversidad

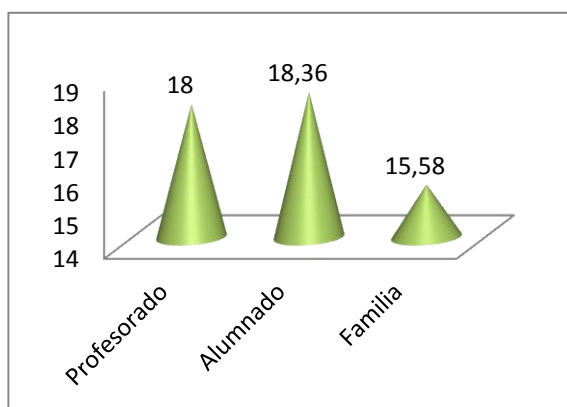
La política de un centro debe considerar a la totalidad del alumnado, hablar de diversidad es tener en cuenta a todos.

Tabla 20: Indicadores que definen *Organizar la atención a la diversidad*

B.2.1. Todas las formas de apoyo están coordinadas
B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado
B.2.3. El Inglés como idioma de apoyo adicional es un recurso disponible para todo el colegio
B.2.4. El colegio apoya la continuidad de la educación de los/as niños/as en servicios públicos
B.2.5. El colegio garantiza que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" apoyan la inclusión
B.2.6. Las políticas de comportamiento se vinculan al desarrollo del aprendizaje y el currículum
B.2.7. Se han reducido las expulsiones disciplinarias
B.2.8. Se han reducido las barreras a la asistencia
B.2.9. Se ha minimizado el acoso entre iguales (i.e., 'bullying')

Los datos manifiestan una diferencia significativa por la que destaca la familia. Ésta obtiene una media más baja que los demás colectivos. Lo podemos observar en el gráfico que mostramos a continuación.

Gráfico 6: Datos de las medias en relación con el centro sobre *Organizar la atención a la diversidad*



Relación con el centro	Media
Profesorado	18
Alumnado	18,36
Familia	15,58
Total	17,42



La coordinación entre el profesorado y familias respecto a la atención que se presta a la diversidad del alumnado es de suma importancia para que ésta facilite el proceso de aprendizaje.

Tabla 21: B.2.1. Todas las formas de apoyo están coordinadas

Relación con el centro			Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Profesorado	Válidos	En desacuerdo	1	5,0	5,3	5,3
		De acuerdo	15	75,0	78,9	84,2
		Completamente de acuerdo	3	15,0	15,8	100,0
		Total	19	95,0	100,0	
	Perdidos	Sistema	1	5,0		
	Total		20	100,0		
Alumnado	Válidos	Completamente en desacuerdo	1	4,0	4,0	4,0
		De acuerdo	15	60,0	60,0	64,0
		Completamente de acuerdo	9	36,0	36,0	100,0
		Total	25	100,0	100,0	
Familia	Válidos	Completamente en desacuerdo	1	5,3	6,3	6,3
		En desacuerdo	4	21,1	25,0	31,3
		De acuerdo	8	42,1	50,0	81,3
		Completamente de acuerdo	3	15,8	18,8	100,0
		Total	16	84,2	100,0	
		Perdidos	Sistema	3	15,8	
	Total		19	100,0		

El 78,9 % del profesorado está *de acuerdo* en que las formas de apoyo están coordinadas. El 60 % del alumnado se muestra *de acuerdo* con el indicador y un porcentaje acumulado del 31,3 % de la familia afirma estar *en desacuerdo* en que la coordinación sea la adecuada.

Tabla 22: B.2.2. El colegio garantiza que las políticas sobre "necesidades educativas especiales" apoyan la inclusión

Relación con el centro			Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Profesorado	Válidos	De acuerdo	13	65,0	65,0	65,0
		Completamente de acuerdo	7	35,0	35,0	100,0



		Total	20	100,0	100,0	
Alumnado	Válidos	Completamente en desacuerdo	1	4,0	4,0	4,0
		En desacuerdo	4	16,0	16,0	20,0
		De acuerdo	11	44,0	44,0	64,0
		Completamente de acuerdo	9	36,0	36,0	100,0
		Total	25	100,0	100,0	
Familia	Válidos	Completamente en desacuerdo	1	5,3	5,9	5,9
		De acuerdo	11	57,9	64,7	70,6
		Completamente de acuerdo	5	26,3	29,4	100,0
		Total	17	89,5	100,0	
	Perdidos	Sistema	2	10,5		
	Total		19	100,0		

Todos los colectivos cuestionados obtienen un porcentaje mayoritario en la opción de estar *de acuerdo*.

De la entrevista realizada a la familia se desprende que toda la diversidad del alumnado está atendida mediante grupos de apoyo, grupos heterogéneos, etcétera.

En cuanto a las aportaciones por parte del alumno, nos parece importante hacer referencia a la organización de los grupos de apoyo. Como alumno que recibe apoyo fuera del aula de referencia señala que “*en clase tendría a mi profe de apoyo y además estoy con mis amigos*”. Se siente apoyado por los profesores en sus dificultades para el aprendizaje y cree que la intención del profesorado está en la línea de participación por todo el alumnado y la ayuda que ofrecen a todos los alumnos que la necesitan.

La profesora entrevistada aporta que “*los grupos de aprendizaje se organizan para beneficiar al alumnado en su ritmo de aprendizaje*”. Y nos indica que “*el alumno fuera del aula se puede sentir segregado...pero los profes no sabemos trabajar juntos en un mismo aula, hemos de cambiar esa forma de trabajar y cooperar*”.

Con relación al análisis documental, la organización de la atención a la diversidad queda reflejada del siguiente modo:

En el *proyecto educativo de centro* se incluye el plan de atención a la diversidad y un plan de prevención y control de absentismo en el que se especifica el procedimiento a seguir para su aplicación.



Indica los principios que rigen la orientación educativa, así como medidas de atención a la diversidad, entre las que destacan actividades de reeducación y recuperación de aprendizajes con carácter compensador.

Trata de contemplar que cada alumno/a muestra unas necesidades por sus características y por lo tanto se debe de promover una educación personalizada.

Respecto a la *programación general anual*, en ella se plantean reuniones de coordinación con el fin de llevar un seguimiento de las actuaciones concretas sobre los alumnos/as con necesidades educativas especiales, de compensatoria u otros que puedan ser atendidos por las profesoras especialistas. Éstas tendrán reuniones periódicas tanto con los tutores de esos alumnos/as como con los maestros que les impartan áreas en las que necesitan refuerzo educativo o adaptación curricular.

En cuanto al *reglamento de régimen interno* se señala como competencia de la comisión de coordinación pedagógica elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares de los alumnos/as con necesidades educativas especiales. Destacan como funciones de los docentes atender a las dificultades de aprendizaje de los alumnos/as para proceder a la adecuación personal del currículo.

Respecto a las necesidades de formación del claustro, es función del representante del centro de formación del profesorado hacer llegar las necesidades de formación y las sugerencias sobre la organización de las actividades manifestadas por el claustro.

A propósito del nivel de absentismo hay un protocolo de actuación con el objetivo de reducirlo.

En lo concerniente al *plan de convivencia*, se contemplan actividades que prevengan el acoso e intimidación entre iguales y actividades de formación para el profesorado. No se especifican actuaciones que regulen la atención a la diversidad.

De igual manera que el anterior documento, el *plan de acogida* recoge actuaciones dirigidas al control de asistencia al centro y dirigidas a facilitar el aprendizaje de todo el alumnado mediante adaptaciones curriculares y refuerzo educativo.

Un documento relevante en el estudio del tópico *Organizar la atención a la diversidad* es el *plan de atención a la diversidad*. Como vemos, en éste se recogen tanto líneas de



actuación que traten de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, como medidas de atención educativa que garanticen la adecuada atención a las necesidades educativas del alumnado; véase medidas ordinarias (adaptaciones curriculares en metodología, actividades y temporalización; control de absentismo) y medidas específicas (programas específicos de apoyo, refuerzo y acompañamiento para el alumnado de incorporación tardía).

Señala la atención a la diversidad desde la sección bilingüe, indicando que el proyecto debe ser integrador y no seleccionador.

Para finalizar con el análisis, aportamos el objetivo específico relacionado con alumnos/as con necesidades específicas que se plantea desde el *plan de fomento a la lectura*, que trata de acomodar los objetivos a las características y capacidades individuales de cada uno de los alumnos/ as.

6.1.3. ¿Mejoran las prácticas educativas el enfoque inclusivo?

En la mayor parte de la bibliografía que trata de la cuestión se constata que es importante observar las prácticas de los centros educativos en torno a una cultura y política inclusiva.

Las prácticas de un centro inclusivo promueven la participación de toda la comunidad educativa dentro de un entorno escolar.

Nos interesa conocer como este aserto científico se desarrolla en el CRA Campos Castellanos. Por ello analizaremos las categorías que lo explican, *Orquestar el proceso de aprendizaje y movilizar recursos*.

6.1.3.1. Orquestar el proceso de aprendizaje

Este tópico se refiere al desarrollo de la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el centro, a aquellos indicadores que recogen los contenidos esenciales que lleva a cabo un centro inclusivo.

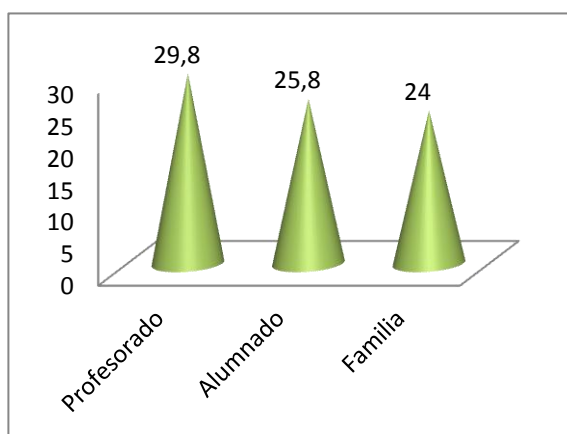


Tabla 23: Indicadores que definen *Orquestar el proceso de aprendizaje*

C.1.1. El alumnado estudia los ciclos de producción y consumo de alimentos
C.1.2. El alumnado estudia la importancia del agua
C.1.3. El alumnado estudia el vestido y la decoración del cuerpo
C.1.4. El alumnado conoce detalles acerca de la vivienda y el urbanismo
C.1.5. El alumnado tienen en cuenta cómo y por qué las personas se mueven por su comunidad y por el mundo
C.1.6. El alumnado aprende acerca de la salud y las relaciones interpersonales
C.1.7. El alumnado investiga la Tierra, el sistema solar y el universo
C.1.8. El alumnado estudia la vida sobre la Tierra
C.1.9. El alumnado estudia las fuentes de energía
C.1.10. El alumnado aprende acerca de la comunicación y la tecnología de la comunicación
C.1.11. El alumnado se implican y crean obras literarias y música
C.1.12. El alumnado aprende cosas sobre el trabajo y las vinculan al desarrollo de sus intereses
C.1.13. El alumnado aprende sobre ética, poder y gobierno

El profesorado comprende que los indicadores que se cuestionan en este tópico son trabajados por el Centro, con lo que su puntuación de media es de 29,8. Sin embargo, tanto el alumnado como la familia lo puntúan más bajo que el colectivo mencionado.

Gráfico 7: Datos de las medias en relación con el centro sobre *Orquestar el proceso de aprendizaje*



Relación con el centro	Media
Profesorado	29,8
Alumnado	25,8
Familia	24
Total	26,52



A continuación mostraremos el análisis realizado en torno a los indicadores más relevantes del tópico en cuestión.

Tabla 24: C.1.10. El alumnado aprende acerca de la comunicación y la tecnología de la comunicación

Relación con el centro			Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Profesorado	Válidos	De acuerdo	11	55,0	55,0	55,0
		Completamente de acuerdo	9	45,0	45,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
Alumnado	Válidos	Completamente en desacuerdo	1	4,0	4,0	4,0
		En desacuerdo	5	20,0	20,0	24,0
		De acuerdo	11	44,0	44,0	68,0
		Completamente de acuerdo	8	32,0	32,0	100,0
		Total	25	100,0	100,0	
Familia	Válidos	Completamente en desacuerdo	1	5,3	5,6	5,6
		De acuerdo	12	63,2	66,7	72,2
		Completamente de acuerdo	5	26,3	27,8	100,0
		Total	18	94,7	100,0	
		Perdidos	Sistema	1	5,3	
	Total		19	100,0		

No aparece ningún porcentaje que se mantenga en *desacuerdo* o *completamente en desacuerdo* por parte del profesorado con que el alumnado aprende acerca de la comunicación y la tecnología de la comunicación. Esta misma línea sigue la familia, puesto casi la totalidad se muestra *de acuerdo* o *completamente de acuerdo*. Sin embargo el 20 % del alumnado cuestionado afirma estar en *desacuerdo* con este indicador.

Otro de los indicadores que nos interesa analizar es:

Tabla 25: C.1.12. El alumnado aprende cosas sobre el trabajo y las vinculan al desarrollo de sus intereses

Relación con el centro			Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Profesorado	Válidos	De acuerdo	17	85,0	85,0	85,0
		Completamente de acuerdo	3	15,0	15,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	



Alumnado	Válidos	Completamente en desacuerdo	1	4,0	4,0	4,0
		En desacuerdo	5	20,0	20,0	24,0
		De acuerdo	14	56,0	56,0	80,0
		Completamente de acuerdo	5	20,0	20,0	100,0
		Total	25	100,0	100,0	
Familia	Válidos	Completamente en desacuerdo	1	5,3	5,6	5,6
		En desacuerdo	5	26,3	27,8	33,3
		De acuerdo	11	57,9	61,1	94,4
		Completamente de acuerdo	1	5,3	5,6	100,0
		Total	18	94,7	100,0	
	Perdidos	Sistema	1	5,3		
	Total		19	100,0		

Respecto a este indicador tanto la familia como el alumnado muestran un porcentaje significativo que no está de acuerdo. Mientras que el 85 % del profesorado se mantiene *de acuerdo*.

Estos mismos indicadores los hemos planteado a los informantes en forma de pregunta informativa.

La familia piensa que no es una forma de trabajo que predomine en las aulas, y ve necesario trabajar vinculando los contenidos al trabajo y a los intereses del alumnado. El alumno/a muestra una opinión parecida y concreta que, *“muchas cosas no nos sirven para nada, me gustaría que fuesen más reales y nos enseñasen cosas prácticas para cuando tengamos que trabajar”*. El punto de vista del profesor es similar, y lo justifica en que *“en ocasiones nos regimos en exceso a las indicaciones de los libros y éstos no lo contemplan”*.

En cuanto a la cuestión de si el alumnado aprende acerca de la comunicación y la tecnología de la comunicación, los informantes coinciden en señalar la falta de recursos tecnológicos en el Centro. Aunque se señala que en los últimos cursos se ha promovido este aprendizaje sin llegar a ser suficiente.

La siguiente técnica que reflejaremos a continuación nos va a permitir conocer en qué medida el Centro considera en sus documentos de centros los indicadores expuestos.



En el *proyecto educativo de centro* se indica la necesidad de aplicar las nuevas tecnologías como recurso importante. Un objetivo adecuado al contexto es la educación en salud para lo que se programan actividades.

En cuanto al *reglamento de régimen interno*, se señala como función del encargado de biblioteca facilitar a los alumnos que utilicen la biblioteca, el acceso a diferentes fuentes de información y orientarles sobre su utilización.

Por lo que respecta a la *programación general anual*, se especifican actividades encaminadas a desarrollar áreas transversales (educación para la salud, para el consumo, para la paz y la convivencia, para la igualdad de oportunidades y no discriminación, educación vial, etcétera).

Es objetivo general de todo el Centro que el alumnado tome gusto por la lectura y se aficionen a leer, que sientan la biblioteca escolar como un lugar de disfrute, también se especifica como objetivo conocer y fomentar el uso de las nuevas tecnologías en el centro.

El *plan de fomento a la lectura* señala como principio metodológico del currículo de Castilla y León lograr hábito lector eficaz mediante estrategias y técnicas de comprensión lectora que faciliten el acceso al texto. Para ello indica como objetivo del área de lengua utilizar la lectura como fuente de placer e información y aproximarse a obras relevantes de tradición literaria para desarrollar hábitos lectores.

Es objetivo general del plan de fomento de la lectura utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como consulta, mejora y apoyo al fomento de la lectura y al desarrollo de la comprensión lectora.

En el *plan de convivencia*, el *plan de acogida* y el *plan de atención a la diversidad* no se indican contenidos relacionados con el tópico analizado *Orquestar el proceso de aprendizaje*.



6.1.3.2. *Movilizar recursos*

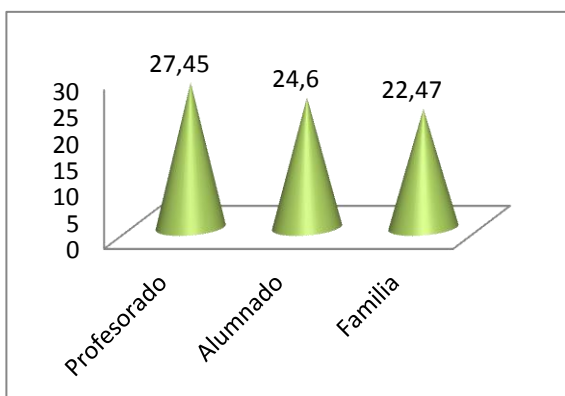
Los indicadores que se reúnen para definir los recursos de una escuela inclusiva son:

Tabla 26: Indicadores que definen *Movilizar recursos*

C.2.1. Las actividades de aprendizaje se planifican teniendo en mente a todo el alumnado
C.2.2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todo el alumnado
C.2.3. Se fomenta que el alumnado desarrolle un pensamiento crítico
C.2.4. El alumnado está activamente implicado en su propio aprendizaje
C.2.5. Los/as estudiantes aprenden unos/as de otros/as
C.2.6. Las clases favorecen el entendimiento de las similitudes y las diferencias entre las personas
C.2.7. Las evaluaciones motivan los logros del todo el alumnado
C.2.8. La disciplina se basa en el respeto mutuo
C.2.9. El profesorado planifica, enseña y revisa de forma conjunta
C.2.10. El profesorado desarrolla recursos compartidos para fomentar el aprendizaje
C.2.11. El profesorado de apoyo facilita el aprendizaje y la participación de todo el alumnado
C.2.12. Los deberes para casa se programan de modo que contribuyan al aprendizaje de todo el alumnado

Los datos extraídos del cuestionario mantienen un progresivo descenso en las medias que lo puntúan, considerando al profesorado como aquel colectivo que obtiene una mayor media, 27,45. La familia sostiene una diferencia significativa de media de 5 puntos aproximadamente con el profesorado.

Gráfico 8: Datos de las medias en relación con el centro sobre *Movilizar recursos*



Relación con el centro	Media
Profesorado	27,45
Alumnado	24,6
Familia	22,47
Total	24,86



Una forma de conocer el grado de implicación del alumnado en su propio aprendizaje es observando los porcentaje que aparecen en la tabla posterior.

Tabla 27: C.2.4. El alumnado está activamente implicado en su propio aprendizaje

Relación con el centro			Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Profesorado	Válidos	En desacuerdo	2	10,0	10,0	10,0
		De acuerdo	13	65,0	65,0	75,0
		Completamente de acuerdo	5	25,0	25,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
Alumnado	Válidos	Completamente en desacuerdo	1	4,0	4,0	4,0
		En desacuerdo	4	16,0	16,0	20,0
		De acuerdo	14	56,0	56,0	76,0
		Completamente de acuerdo	6	24,0	24,0	100,0
		Total	25	100,0	100,0	
Familia	Válidos	Completamente en desacuerdo	1	5,3	5,6	5,6
		En desacuerdo	5	26,3	27,8	33,3
		De acuerdo	8	42,1	44,4	77,8
		Completamente de acuerdo	4	21,1	22,2	100,0
		Total	18	94,7	100,0	
	Perdidos	Sistema	1	5,3		
	Total		19	100,0		

El 65 % del profesorado está *de acuerdo* con este indicador. El alumnado muestra unos porcentajes repartidos entre las diferentes opciones, destacando el 56 % en la opción de *de acuerdo*. Las familias mantienen un porcentaje acumulado del 33,3 % que están *de desacuerdo*.

Para el aprendizaje autónomo del alumnado aparecen las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, así como el uso de la biblioteca, ¿de qué manera estos recursos ayudan a promover este tipo de aprendizaje?

Hemos querido preguntárselo a los informantes, y estas son las respuestas más significativas:

La familia se muestra conforme con el uso de la biblioteca, la participación que se les ofrece y las actividades que los alumnos/as hacen en ella. Hacia las TIC añade que el Centro carece de recursos tecnológicos.



El alumno señala que cada vez usan más los ordenadores, comenta que trabajan autónomamente bajo la supervisión del profesor. La biblioteca como recurso la utilizan una vez al mes con visitas organizadas en torno a una temática.

La maestra coincide con los informantes en destacar la participación en la biblioteca como recurso de aprendizaje autónomo y destaca la falta de pizarras digitales, aunque nos afirma que cada vez se hace mayor uso de la sala de ordenadores.

Uno de los recursos que implican al alumno/a en el aprendizaje es la evaluación. Por ello queremos conocer cómo éstas les motivan.

Tabla 28: C.2.7. Las evaluaciones motivan los logros del todo el alumnado

Relación con el centro			Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Profesorado	Válidos	En desacuerdo	3	15,0	15,0	15,0
		De acuerdo	14	70,0	70,0	85,0
		Completamente de acuerdo	3	15,0	15,0	100,0
		Total	20	100,0	100,0	
Alumnado	Válidos	Completamente en desacuerdo	2	8,0	8,0	8,0
		En desacuerdo	1	4,0	4,0	12,0
		De acuerdo	11	44,0	44,0	56,0
		Completamente de acuerdo	11	44,0	44,0	100,0
		Total	25	100,0	100,0	
Familia	Válidos	Completamente en desacuerdo	1	5,3	5,6	5,6
		En desacuerdo	5	26,3	27,8	33,3
		De acuerdo	8	42,1	44,4	77,8
		Completamente de acuerdo	4	21,1	22,2	100,0
		Total	18	94,7	100,0	
		Perdidos Sistema	1	5,3		
	Total	19	100,0			

El 70 % del profesorado considera estar *de acuerdo* en que las evaluaciones sí que motivan al alumnado. Los datos del alumnado siguen la misma línea que los del colectivo mencionado. Mientras que las familias obtienen un 27,8 % en *desacuerdo*,



aunque el 66 % de ellas se reparten entre las opciones de *completamente de acuerdo* o *de acuerdo*.

Mediante las entrevistas hemos podido conocer opiniones personales acerca de los recursos que el Centro pone en marcha en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

La maestra nos decía acerca de la evaluación que debe de servir para motivar al alumnado, pero reconoce que en ocasiones no es así, nos señala que *“tal vez hemos hecho ver al alumno que lo más importante es el examen, y éste es uno de los errores, pues no valoran de igual manera los trabajos, los deberes, etcétera”*.

El alumno coincide en que son las buenas notas lo que les motiva porque es lo que más valora el profesorado. Nos cuenta su experiencia de otros cursos, *“con algún profesor del año pasado evaluábamos a los compañeros en el área de educación física, pero este año no. Los exámenes no nos lo dejan llevar a casa, por eso anotamos la nota en la agenda para que la vean nuestros padres. No corregimos los exámenes, vemos el examen en clase y se lo devolvemos a la profe”*. Estas palabras reafirman la opinión de la maestra cuando nos comenta la excesiva importancia que se da al examen.

La familia entrevistada concuerda con las opiniones vertidas por los anteriores entrevistados. Señala el examen como la clave de la evaluación, considera que *“creo que acaba siendo lo importante para los alumnos porque es lo importante para los profesores”*.

Respecto al análisis de documentos, constatamos que se considera como necesidad educativa del *proyecto educativo de centro* promover el aprendizaje significativo, seleccionando entre los procedimientos de trabajo y recursos didácticos que permitan establecer relaciones y crear nuevos esquemas de conocimiento.

En la *programación general anual* se detalla cómo ofrecer información de los progresos del alumno/a. Desde la sección bilingüe, en el enfoque metodológico se promoverá el pensamiento crítico y creativo.

Desde el *reglamento de régimen interno*, se fomenta la utilización por parte de los maestros de las tecnologías informáticas y audiovisuales en su actividad docente. Es competencia del equipo de ciclo organizar y desarrollar las enseñanzas y mantener



actualizada la metodología didáctica empleada en el desarrollo de tareas y actividades de cada ciclo.

Unos de los documentos trascendentales para este análisis es el *plan de fomento de la lectura*. En él hemos observado que trata de descubrir la biblioteca como espacio donde los alumnos/as puedan conocer y valorar el mundo que nos rodea y cómo la interacción del hombre repercute en él. Se desarrollan actividades que favorezcan la autonomía e iniciativa personal. El objetivo que guía dicho plan es fomentar a través de la lectura y la escritura una actitud reflexiva y crítica ante manifestaciones del entorno, potenciando la utilización de fuentes de información variadas y la biblioteca escolar como centro de recursos para el aprendizaje continuo.

6.2. APORTACIONES FINALES

A lo largo de este trabajo hemos analizado cómo el enfoque inclusivo puede mejorar la construcción de una comunidad educativa de calidad en el C.R.A. Campos Castellanos. Hemos examinado las variables que definen la escuela inclusiva y que se concretan en presencia, participación y aprendizaje. En este último capítulo mostraremos las conclusiones a las que hemos llegado tras el análisis exploratorio y descriptivo de la investigación llevada a cabo, dando lugar a un análisis evaluativo.

6.2.1. ¿Mejoran las culturas educativas el enfoque inclusivo?

Como hemos expuesto anteriormente, la cultura inclusiva se define por la construcción de comunidad y el establecimiento de valores inclusivos. Podremos dar respuesta a esta pregunta mediante el análisis realizado en torno a estos dos bloques.

6.2.1.1. Construir comunidad

El cuestionario *Index for Inclusion* nos ha permitido conocer el grado de satisfacción que presentan los informantes respecto a la formación de comunidad en el centro, mostrándose *de acuerdo* aproximadamente el 50 %.

En cuanto a la colaboración entre los integrantes de la comunidad educativa, el profesorado se muestra conforme con la relación y colaboración entre éstos, señalando que es alta, en contraste con las opiniones del alumnado y la familia que perciben una



escasa colaboración entre familia-profesorado y entre alumnado. Este análisis le constatamos a través de la técnica del cuestionario y de las entrevistas.

Sobre el concepto de ciudadanía democrática, un considerable porcentaje del profesorado, alumnado y familias observado en el análisis del cuestionario perciben el Centro de este modo. Ambos colectivos aprecian la consideración del Centro hacia las culturas locales y cultura de nueva inmigración.

En la totalidad de los documentos de centro se considera imprescindible las relaciones entre la comunidad educativa, y por ello establecen actuaciones, competencias, funciones y objetivos.

Con estos datos podemos concluir que el Centro, a pesar de quedar reflejado en sus documentos identificativos la colaboración por la que trabaja la comunidad educativa, debe de mejorar la implicación para trabajar de forma dialógica donde las decisiones se tomen por consenso, argumentando las ideas y donde todo el mundo tenga protagonismo dentro de la comunidad.

6.2.1.2. *Elaborar valores inclusivos*

Los datos recogidos sobre los valores inclusivos del CRA Campos Castellanos permiten realizar las siguientes valoraciones:

Con relación a los datos obtenidos del cuestionario, el profesorado considera en mayor medida que los demás colectivos que el Centro está asentado en valores inclusivos. De este dato podemos deducir que los otros informantes desconocen las líneas de inclusión inmersas en el Centro o no son conscientes de ellas.

Esta información coincide con la recogida a través de las entrevistas, con las que se intuye que existe un desconocimiento de los valores sobre los que se sustenta el Centro. Nos permite determinar que hemos de exponer los valores inclusivos que caracterizan al Centro para implicar a toda la comunidad educativa. Un medio para promoverlo es el liderazgo inclusivo.

El indicador que valora la participación de todos/ as como modo de inclusión revela a través de las diferentes fuentes que todos los informantes creen que la participación es



un cauce de inclusión. Mediante la entrevistas pudimos constatar que el tipo de participación predominante en el Centro es informativa.

El proyecto Includ- ed mencionado considera la participación de toda la comunidad educativa, principalmente la de las familias, como otra clave del éxito educativo. Señalan diferentes tipos de participación: informativa - predominante en el CRA Campos Castellanos-, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa.

Otro de los indicadores analizados es el que afirma que las expectativas son altas para todo el alumnado, el análisis de éste pone de manifiesto la necesidad de que la totalidad de la comunidad educativa considere que las expectativas sí que son altas, y que no sólo lo secunde una parte de los cuestionados como se ha constatado en el análisis realizado desde las diversas técnicas utilizadas. Hemos de conseguir que la totalidad del profesorado muestre expectativas altas sobre todo el alumnado y no sobre unos pocos. Atender a la diversidad supone impulsar a aquellos que tienen dificultades para avanzar en el proceso de aprendizaje, por lo que los docentes no han de poner más barreras de las que existen. Las familias piensan que no existen altas expectativas para todo el alumnado.

En términos generales afirmamos que los documentos analizados recogen los valores de una educación inclusiva. No obstante, constatamos que tanto en el *plan de acogida* como en el de *plan de atención a la diversidad* no se reúnen los valores inclusivos de centro. Nos permite determinar la necesidad de revisión de estos planes con la finalidad de reflejar los valores mencionados.

6.2.2. ¿Mejoran las políticas educativas el enfoque inclusivo?

La inclusión supone un cambio en las políticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad de todo el alumnado.

Ainscow (2001) y Echeita (2006) señalaron que la visión que sobre la diversidad tiene la inclusión educativa es de riqueza en la que se exige un alto grado de implicación y autoexigencia por parte de los docentes, haciendo que su práctica sea reflexiva y comprometida con la innovación y la mejora.



Las políticas inclusivas se delimitan por el desarrollo de una escuela para todos y la organización de la atención a la diversidad. Las conclusiones sobre el análisis de estos tópicos son las siguientes:

6.2.2.1. *Desarrollar una escuela para todos*

Mediante los datos obtenidos a través del análisis de los indicadores que definen el tópico en cuestión hemos podido observar que los informantes tienen una misma percepción del desarrollo del Centro para todos.

Si estudiamos de forma concreta el indicador que se define por “la escuela tiene un desarrollo participativo”, reafirmamos la información obtenida con anterioridad.

Una forma de garantizar la participación de todos es organizando grupos de enseñanza-aprendizaje que atiendan a todo el alumnado. Es aquí donde apreciamos que existe un porcentaje de alumnado y familia que manifiesta no estar de acuerdo en que la organización del Centro se hace atendiendo a este indicador. Esta percepción puede aparecer por la desinformación que tienen estos colectivos respecto a la atención al alumnado, pues contrasta con la obtenida a través de los docentes.

Si continuamos con el análisis de la participación en el Centro de los miembros de la comunidad educativa, la familia nos señala una vía de comunicación que puede estar fallando, se refiere a la comunicación que se transmite por medio de los representantes del consejo escolar. En el momento que una familia considere que esta vía no tiene buen funcionamiento, es preciso intervenir para mejorar este cauce.

En los documentos de centro se reflejan actividades, competencias y objetivos dirigidos a favorecer principalmente la integración de todos los componentes de la comunidad educativa. No obstante, observamos que el *plan de fomento de la lectura* no indica aspectos relacionados a este tópico.

6.2.2.2. *Organizar la atención a la diversidad*

Los datos extraídos del cuestionario reflejan que la familia considera la organización de la atención a la diversidad en el Centro con una media significativamente más baja que los demás colectivos cuestionados.



Los alumnos/as del Centro que presentan necesidades educativas de apoyo específico, reciben apoyo por parte de la profesora de pedagogía terapéutica fuera del aula de referencia. Aquellos alumnos/as extranjeros que muestran desfase curricular o necesidad de refuerzo educativo a través de un programa de inmersión lingüística son atendidos del mismo modo por la profesora de compensatoria. Por lo tanto, la modalidad de apoyo que caracteriza al Centro se imparte fuera del aula de referencia en pequeño grupo.

Nos interesa conocer la opinión de los informantes sobre la coordinación entre familias y profesorado y entre profesorado- profesorado especialista en relación con este tipo de apoyos. Los datos de este indicador nos permiten decir que el colectivo de la familia muestra un porcentaje significativo en torno a la opción en *desacuerdo*, coincidiendo con los datos reflejados anteriormente. No obstante, mediante la entrevista realizada al alumno hemos podido conocer cómo le gustaría a éste recibir el apoyo, indicando que una opción para estar en todo momento en su grupo de clase es que el apoyo lo reciba dentro del aula de referencia con la profesora especialista. La profesora entrevistada coincide con el alumno en señalar que dentro del aula de referencia se pueden dar apoyos, siendo una forma de cooperar entre el profesorado, aunque es consciente de que en ocasiones el profesorado se muestra reticente a trabajar de forma cooperativa.

El análisis documental nos permite deducir la necesidad de que en el *plan de convivencia* y *plan de fomento a la lectura* se consideren medidas específicas que regulen la atención a la diversidad. Siendo un Centro distinguido actualmente por el plan de fomento a la lectura llevado a cabo, resulta imprescindible que en éste se contemplen estas medidas mencionadas

6.2.3. ¿Mejoran las prácticas educativas el enfoque inclusivo?

Según el proceso de aprendizaje que predomine en el centro y los recursos que se movilicen, el centro educativo llevará a cabo una serie de prácticas inclusivas.

6.2.3.1. Orquestar el proceso de aprendizaje

Los datos que nos aporta el análisis del cuestionario nos indican que tanto la familia como el alumnado no consideran que predominen la totalidad de los indicadores que conforman este tópico en los contenidos que se imparten en el aula.

Un currículum inclusivo debe lograr objetivos con todos los estudiantes por igual, siendo flexible a las características de cada uno de ellos como señala la UNESCO.



En concreto un porcentaje significativo del alumnado no se muestra de acuerdo con que se aprende acerca de la comunicación y la tecnología de la comunicación. En la entrevista realizada al alumno, este recurre a la falta de recursos tecnológicos en el Centro. Al igual que lo señalan tanto la madre como la maestra entrevistada.

Respecto a la vinculación de los contenidos de las programaciones con el trabajo y los intereses del alumnado, el profesorado mantiene que se trabaja de este modo en el Centro, no obstante el alumno y la familia no están de acuerdo, como se constata en el cuestionario y las entrevistas realizadas a ambos.

Los documentos de centro analizados reflejan contenidos generales de centro que se deben de impartir en las aulas, se alude al uso de las nuevas tecnologías de la información. Documentos como el *plan de acogida, atención a la diversidad y de convivencia* no señalan contenidos relacionados con este tópico. Sin embargo, consideramos que no es imprescindible que aparezcan en los documentos mencionados.

6.2.3.2. *Movilizar recursos*

Para fomentar una escuela inclusiva es preciso movilizar recursos. Durante el análisis hemos tratado de conocer de qué manera el Centro promueve el aprendizaje y la participación.

Se ha observado que las familias piensan que el alumnado no está activamente implicado en el aprendizaje.

Como recursos para fomentarlo se utiliza la biblioteca escolar y se emplean las nuevas tecnologías de la información que ayudan a construir un aprendizaje significativo. No obstante, todos los informantes señalan la escasez de recursos tecnológicos en el Centro. Otro recurso analizado ha sido la evaluación, en qué grado motiva los logros del alumnado. Un porcentaje de la familia se mostró en desacuerdo con este indicador, de igual manera lo hizo la familia entrevistada.

Todos los colectivos coinciden en que la evaluación se basa en el examen como la prueba más determinante, por ello se crea la necesidad de trabajar la evaluación como recurso que motive el aprendizaje y trabajo autónomo en concordancia con lo que se proponen en los diferentes documentos de centro.



En los documentos de centro analizados se refleja las características de la evaluación por la que se guía el Centro: formativa, constante, igualitaria, motivadora, eficaz. Características que contrastan con los datos obtenidos a través de los cuestionarios y las entrevistas.

6.2.4. ¿Puede el enfoque inclusivo (según Ainscow y Booth, 2010) mejorar la construcción de una comunidad educativa de calidad en el C.R.A. “CAMPOS CASTELLANOS”?

En este último apartado vamos a tratar de dar respuesta al issue que ha guiado nuestro análisis durante todo el estudio.

Como expusimos en el marco teórico, las variables que definen una escuela inclusiva son “presencia, aprendizaje y participación”. Echeita y Ainscow(2011) señalan *la inclusión como búsqueda de la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes*. Recordamos que, presencia se refiere al lugar donde son educados los alumnos, participación a la calidad de las experiencias en la escuela y éxito se relaciona con los resultados de aprendizaje en relación al currículo.

Mediante los tópicos hemos analizado la situación del centro CRA Campos Castellanos respecto a estas variables.

Explicadas las conclusiones a las que hemos llegado, observamos que el Centro educativo considera estas variables de un modo u otro. Esto no quiere decir que las alcance con éxito; por ello establecemos a continuación de las conclusiones extraídas del estudio, los objetivos fundamentales que traten de mejorar el Centro analizado desde una perspectiva de inclusión:

- ✓ Crear una comunidad donde alumnado, familias y profesorado tenga el sentimiento de pertenencia.
- ✓ Trabajar todos los agentes de la comunidad educativa de forma cooperativa.
- ✓ Informar a la comunidad de los valores que caracterizan al centro y favorecerlos.
- ✓ Crear una figura de liderazgo inclusivo.
- ✓ Participar la comunidad educativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- ✓ Tener expectativas altas sobre los integrantes de la comunidad educativa.



- ✓ Revisar el plan de acogida y plan de atención a la diversidad, donde se especifiquen los valores de centro y fomentar su aplicación.
- ✓ Organizar grupos de enseñanza- aprendizaje que atiendan a todo el alumnado.
- ✓ Favorecer la comunicación entre los representantes del AMPA y las familias representadas.
- ✓ Incluir en el plan de fomento de la lectura aspectos relacionados a la consecución de una escuela para todos y medidas específicas de atención a la diversidad
- ✓ Valorar diferentes formas de organización de la atención a la diversidad.
- ✓ Vincular los contenidos de las programaciones con los intereses del alumnado.
- ✓ Trabajar a través de las nuevas tecnologías de la información.
- ✓ Promover un tipo de evaluación formativa.

Hacer que se movilice en la práctica lo expuesto en los documentos de centro.

Los resultados obtenidos en nuestro estudio contrastan con algunas de las investigaciones realizadas en la línea de inclusión educativa. Mostramos a continuación algunas de las conclusiones a las que llegaron en sus estudios y que coinciden con las expuestas en el presente trabajo:

Ortiz y Lobato (2003) confirmaron que la cultura escolar está asociada con el potencial de los centros para desarrollar estrategias inclusivas.

Respecto a la participación de la comunidad educativa, Durán y colaboradores (2005) concluyeron en su estudio que la participación de toda la comunidad es una garantía de éxito.

Echeita y colaboradores (2008) reconocen las barreras administrativas y culturales que dificultan el derecho a una educación inclusiva.

Consideramos que el enfoque inclusivo puede mejorar los aspectos en los que el CRA Campos Castellanos muestra mayores dificultades para conseguir el éxito.



6.3. RECOMENDACIONES

Los objetivos planteados en el anterior apartado nos originan la necesidad de proponer en el Centro medidas que logren la consecución de éstos.

Para promover cambios en el Centro, nos basamos en el mencionado **paradigma organizacional** de la educación inclusiva (Dyson y Millward, 2000; Booth y Ainscow, 2002; Hargreaves, 1999 y Stainback, 2008) que requiere centrarse en el análisis de barreras que impiden la *presencia*, la *participación* y el *aprendizaje*.

Recordamos la definición de inclusión que planteamos al comienzo del estudio que guía nuestra propuesta al centro:

Un proceso de análisis sistemático de las *culturas, las políticas y las prácticas* escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.”
(Ainscow, Booth y Dyson, 2006, p.132).

Nos centraremos en mejorar los aspectos que dificultan la puesta en marcha de las variables que definen la educación inclusiva:

- Participación de la comunidad educativa.
- Aprendizaje: mediante la creación de un currículo inclusivo y la elaboración de proyectos educativos y de centro conjuntos.
- Presencia: a través de la organización escolar, respecto a agrupamientos, distribución tiempos y espacios, metodologías cooperativas, etcétera.

Expusimos en el estado de la cuestión los principios y valores del proceso de inclusión (Arnáiz, 2003), señalamos algunos de ellos como puntos de partida de los cambios que pretendemos promover en el Centro:

- Teoría de las Inteligencias Múltiples.



- Aprendizaje dialógico.
- Agrupación multiedad y flexible.
- Mejor evaluación- valoración sobre la actuación del alumno.
- Currículum común y diverso.
- Uso de la tecnología en el aula.
- Formación de grupos de colaboración entre adultos y estudiantes.

El proyecto Includ-ed sugiere formas de agrupación que se concretan en tres modalidades que dan respuesta a la diversidad del alumnado mediante prácticas educativas que se puedan realizar en el aula: *mixture*, *streaming* e *inclusión*. Las características de este tipo de agrupamientos las expusimos en el marco teórico del estudio realizado.

Otra de las herramientas que nos guiarán en las propuestas de mejora al Centro es la existencia del Temario Abierto sobre Educación Inclusiva (2004) que propone la UNESCO como instrumento útil para la elaboración de las programaciones.

Dadas las conclusiones a las que hemos llegado con el estudio realizado, consideramos pertinente la propuesta de una comunidad de aprendizaje que favorezca los objetivos que nos proponemos, entre otros, la participación de la comunidad educativa.

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, en el aula.

Se considera una transformación social y cultural porque se trata de cambiar las propuestas organizativas actuales que mantienen las desigualdades y no preparan a la comunidad para la sociedad de la información que nos caracteriza.

Para conseguir esta transformación se ponen en marcha los recursos existentes con una filosofía de colaboración entre los diferentes agentes. Considera la participación de toda la comunidad educativa, profesionales y voluntarios. Se hace partícipe al entorno como parte de la sociedad a la que nos tenemos que adaptar, pues éste supone un agente educativo.



El espacio del aula se convierte en el espacio en que todas las personas pueden enseñar y aprender, la comunidad educativa forma parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo la responsabilidad el profesorado.

Las comunidades de aprendizaje se basan en el aprendizaje dialógico que sigue los principios de diálogo, comunicación y consenso igualitario.

En esta transformación necesita que las expectativas sobre los participantes, principalmente sobre el alumnado, sean altas. Como vimos en las conclusiones del estudio, parte de la comunidad educativa no considera que las expectativas sobre el alumnado sean altas. Por ello se crea la necesidad de cambio respecto a este aspecto. Se trata de resaltar el éxito, fomentar la autoestima y la ayuda para mejorar la cooperación.

6.4. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez finalizado el estudio, se plantean la existencia de nuevas líneas de trabajo a desarrollar en un futuro.

La necesidad de seguir trabajando en el camino de la inclusión, de la diversidad, de la mejora de la educación para conseguir una escuela que atienda a todo el alumnado con calidad es un hecho evidente.

Sería interesante realizar un estudio de casos múltiple para evaluar comunidades de aprendizaje puesta en marcha en España.

Otra de las futuras líneas de investigación sería comparar nuestro Centro con otros centros, y de ese modo extraer conclusiones que se puedan extrapolar al resto de centros educativos.

Una posibilidad diferente a las planteadas es realizar un estudio de investigación- acción sobre el trabajo cooperativo en el aula.

Del presente trabajo se desprende la necesidad de realizar nuevas investigaciones que traten de mejorar la educación.



7. REFERENCIAS

- Ainscow, M. (1999). Tendiéndole la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. En M. A. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, (1-19). Salamanca: Amarú.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Educación inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusión*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M. Farrel, P. y Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the local education authorities. *International Journal of Inclusive Education* 4(3), 211-229.
- Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, O., Campo, A. y Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20(1), 56-62.
- Angulo, J.F. (1993). La evaluación del proyecto curricular de centro o cómo ampliar la autonomía profesional del docente en tiempos de burocracia flexible. *Kikiriki*, 30, 41-48.
- Arnáiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programación curricular*. Costa rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Arnáiz, P. (2008): “*Seguimiento de las actuaciones socioeducativas en la acogida e integración de inmigrantes en la Región de Murcia*”. Consejería de Política social mujer e inmigración de la Región de Murcia. Memoria final de Investigación.
- Arnáiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnáiz, P., Castejón, J. L., Garrido, C. F. y Rojo, A. (1999). Hacia una educación eficaz para todos los alumnos: Proyecto UNESCO en la Región de Murcia. Actes de les II Jornades “*Les Necessitats Educatives Especials a l'aula. Cap a una escola per tothom*” (pp.46-70). Barcelona: Universitat Ramon Llull, Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna MEC.



- Arnáiz, P. y otros (2009). *Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para atención eficaz a la diversidad del alumnado* (SE200501794, I+D). Informe de Investigación.
- Aubert, A. (cols.) (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion*. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., Nes, K y Stromstad, M. (Eds.) (2003). *Developing inclusive teacher education*. Londres: Routledge Falmer.
- Carrington, S. (1999): "Inclusion needs a different school culture". *International Journal of Inclusive Education* 3(3), pp. 257–268.
- Casanova, M^a.A. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Casanova, M^a. A. y Rodríguez, H.J. (coords). (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid, La Muralla.
- Cook, T.D. y Reichard, Ch. G. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ed. Morata (2^a ed. 1995)
- Copland, M.A. (2003). Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375-395.
- Delors, J. (1996). *Informe de la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI. "La Educación Encierra un Tesoro"*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Diseño Universal de Aprendizaje. Recuperado de <http://udlguidelines.wordpress.com/>
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miguel, E., Ruiz, C. y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado Español. *REICE: Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 3(1), 464-467.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (145-160). Salamanca: Amarú.



- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paula Chapman.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusion y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, 6 (2), 9-18. (Consultado el 2/04/12).
- Echeita, G. (2010). Alejandra L. S. o el dilema de la inclusión educativa en España. En Arnaiz, P., Hurtado, M^a D y Soto, F. J. (Coords.) *25 años de Integración Escolar en España. Tecnologías e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. (1- 13). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G. y otros (2004). Escuelas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 49-80.
- Echeita, G., Verdugo, M. A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., Gonzálezgil, F. y Calvo, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39 (4), 26-50.
- Erikson, F. (1986). Qualitative methods in research of teaching. En M. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching* (119- 161). Nueva York: Macmillan.
- Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: Enseñar y Aprender entre la Diversidad. *Revista Digital Umbral 000*, 13. Extraído el 28 de Marzo de 2012 desde http://portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01_01-09-06.pdf
- Ferreiro, R. (2007). *Nuevas alternativas de aprendizaje y enseñanza*. España: Trillas.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Giné, C. (2001). Inclusión y Sistema Educativo. *III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Extraído el 28 de Marzo de 2012 desde <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Grañeras, M., Lamelas, R., Segalerva, A., Vázquez, E., Gordo, J. L. y Molinuevo, L. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades de educación en España*. Madrid: CIDE.



- Grupo laboratorio para el análisis del cambio educativo (L.A.C.E.) (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. Cádiz: Universidad de ciencias de la Educación.
- Guba, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (148-165). Madrid: Akal.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Huguet, T. (2006): *Aprender juntos en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Husen y Torsten (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- Includ-ed. (2008). Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. Synthesis report. cluster 1. educational systems in europe. Theories, characteristics and outcomes.
- Jhonson, D., Jhonson, R. y Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Argentina: AIQUE.
- Kemmis, S. (1981). *The Action Research Planner*. Deakin University: Victoria.
- Kemmis, S. y Robottom, I. (1981). Principles of procedure in curriculum evaluation. *Journal of Curriculum Studies*, 13 (2), 151-155.
- Kugelmass, J. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education*, 5 (1), 47-65.
- Kushner, S. y Norris, N. (1990). Interpretación, negociación y validez en investigación naturalista. En Martínez Rodríguez, J.B, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Universidad de Granada.
- Latorre, A.; Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). Bases Metodológicas de la Investigación Educativa. Barcelona: Gr92.
- Ley Orgánica EDU/2/ 2006, de 3 de mayo.
- Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. Ley 14/1990, de 4 de agosto. Boletín Oficial del Estado 6/08/1970.
- Ley de Integración Social del Minusválido. Ley 13/1982, de 7 de abril. Boletín Oficial del Estado 30/04/1982.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre. Boletín Oficial del Estado 4/10/1990.
- Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación de 23 de diciembre. Boletín Oficial del Estado 24/12/2002.



- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona: Aljibe.
- López Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Lya E. Sañudo Guerra. (2006). *Ética de la investigación educativa*. I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación CTS + I.
- Macarulla, I, y Saiz, M. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Marchesi, A. (2006). *Escuelas inclusivas: una apuesta por la calidad de la enseñanza*. III Seminario Nacional de Formação de gestores e Educadores. *Ensaaios Pedagógicos*. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Brasília. Extraído el 28 de Marzo de 2012 desde <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf#page=7>
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G. y Pérez, E.M. (2005). Assessment of Special Educational Needs Integration by the Educational Community in Spain. *European journal of Special Needs Education*, 20 (4), 357-374.
- Martín, M. y Muñoz, Y. (2010). La participación del profesorado en un proceso de mejora en el marco de “una escuela para todos”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3). Recuperado de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num3/art7_hm.htm.
- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista educación inclusiva*, 3 (1), 149- 164.
- Mora, D. (2008). Concepción crítica del concepto de currículo. Ideas para la transformación, diseño y desarrollo curricular en tiempos de cambios sociopolíticos. *Integra Educación*, (2), 13-88.
- Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-539.
- OCDE (2007). No más fracasos: diez pasos hacia la equidad en la educación. Disponible en www.oecd.org/dataoecd/19/6/40043349.pdf
- OCDE (2011). When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems? *PISA in focus*, 6, 1-4.



- Orden EDU 849/ 2010, de 18 de marzo. Boletín Oficial del Estado nº 83, de 6 de abril de 2010, pp. 31332- 31380. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2010/04/06/pdfs/BOE-A-2010-5493.pdf>
- Ortiz, M^a C. y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón*, 55 (1), 27-40.
- Parrilla, A. (1998). *Análisis de Innovaciones Educativas derivadas de la Atención a la Diversidad en los centros educativos de Primaria y Secundaria*. Madrid: CIDE (Proyecto de Investigación).
- Pearpoint, J. y Forest, M. (1999), Prólogo. En S. Stainback and W. Stainback, *Aulas inclusivas* (15-18). Madrid. Narcea.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Pike, Kenneth Lee (1967). *Language in relation to a unified theory of structure of human behavior* 2nd ed. The Hague: Mouton.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Pujolás, P. (2007). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Novedades Educativas* 19, 202, 21-29.
- Prendes, M. P. (2003). Aprendemos...¿Cooperando o colaborando? Las claves del método. (Cap. 4). En F. Martínez, *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo colaborativo*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Ragin, C. (1992) Case of ‘What is a Case?’. En Ragin, C. y Becker, H. *What is a Case: Exploring the Foundations of Social Enquiry* (1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramos, J. L. (2008). Reformas, investigación, innovación y calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2), 1-12.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo. Boletín Oficial del Estado nº 65, de 16 de marzo de 1985, pp. 6917- 6920. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1985/03/16/pdfs/A06917-06920.pdf>
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril. Boletín Oficial del Estado nº 131, de 2 de junio de 1995, pp. 16179- 16185. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1995/06/02/pdfs/A16179-16185.pdf>



- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero. Boletín Oficial del Estado nº 62, de 12 de marzo de 1996, pp. 9902- 9909. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1996/03/12/pdfs/A09902-09909.pdf>
- Real Decreto 1635/ 2009, de 30 de octubre. Boletín Oficial del Estado nº 265, de 3 de noviembre de 2009, pp. 91697- 91702. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2009/11/03/pdfs/BOE-A-2009-17431.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sandoval, M, López, M. L, Miquel, E, Durán, D, Giné, C, Echeita, G. (2002). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238.
- Sarto, M.P. y Venegas, M. E. Coord. (2009). Aspectos clave de la educación inclusiva. Salamanca: Inico.
- Sieber, J. E. (2001). Planning Research: Basical Ethical Decision-Making. In Sales And Folkman (Eds.) *Ethics in Research With Human Participants* (13-26). Washington: APA.
- Simons, H. (1987). *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*. London: The Falmer Press.
- Simons, H. (1989). Ethics of Case Study in Educational Research and Evaluation. En Burgess, R.G. (Ed.), *The ethics of educational research* (114-138). London: The Falmer Press.
- Skrtic, T. (1991). *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. (Trad. Pablo Manzano). Madrid: Narcea.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stake, R.E. (1994). Case Studies. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. (236-247). London: Sage.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study*. London: Sage.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987) *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68.



- Unesco (2000). *Educación Para Todos* (EPT) consultado el 30 de marzo de 2012.
<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/the-report-and-efa/>
- Unesco (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*. Chile: OREALC/UNESCO. Extraído el 28 de Marzo de 2012 desde http://www.nicaraguaeduca.edu.ni/uploads/temario_abierto_educacion_inclusiva.pdf.
- Unesco (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO (Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>)
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En Sarto, M.P. y Venegas, M. E. Coord. (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 13- 24). Salamanca: Inico.
- Viso Alonso, R. (2010). *Qué son las competencias. Vol I*. Madrid: EOS.
- Walker, R. (1983) La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En Dockrell, W.B. y Hamilton, D. (Comps.), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (42-82). Madrid: Narcea.
- Wolcott, H. (1993). Sobre la intención etnográfica. En Velasco, H, García, J. y Díaz, A. (2005) (Comps.) *Lecturas de antropología para educadores* (127-144). Madrid: Trotta.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*, Applied Social Research Methods Series, 5. London: Sage Publications.

8. ANEXOS

Se adjuntan en formato digital