



**Universidad de Valladolid**

Facultad de Educación y  
Trabajo Social - Valladolid

Trabajo Fin De Grado

Grado en Educación Primaria  
Mención en Educación Especial  
Curso académico 2014/2015

**Análisis del nivel de inclusión  
educativa de un centro escolar**

Autora:

D. Andrea Vaca Matía

Tutora académica:

D. María del Carmen Romero Ureña

### **Agradecimientos**

Quiero destacar el apoyo, confianza y amistad brindados por mi tutora, Carmen, gracias a la cual he aprendido tanto.

Así mismo, agradezco el cariño y comprensión de mi familia, quienes, a pesar de las dificultades encontradas, me han dado las fuerzas para seguir y avanzar con el proyecto. Especialmente me gustaría dar las gracias a mi madre, Olatz, y mi pareja, Jorge, quienes no solo me han aportado seguridad sino que me han apoyado con sus acertados consejos.

## RESUMEN

El presente proyecto pretende abordar la temática de inclusión educativa desde una perspectiva holística. Por ello, y teniendo en cuenta la diversidad existente en los centros escolares y comunidades educativas, se plantean y diseñan en él una serie de herramientas o instrumentos de análisis del nivel inclusivo así como unas sugerencias de mejora en base a sus resultados, dando lugar, a una propuesta metodológica que puede ser de gran difusión y utilidad en los centros de la sociedad actual.

Además, se realiza una intervención real en un centro escolar rural con dichos instrumentos, mostrando así su dinámica y metodología de aplicación. Esta puesta en práctica y el análisis llevados a cabo otorgan fiabilidad, validez y solidez a dichos recursos diseñados.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza, igualdad de oportunidades, diversidad cultural, educación integradora, comunidad, sociedad.

## ABSTRACT

The aim of the present project is to tackle the topic of inclusive education from a holistic point of view. Therefore, and taking into consideration the existing diversity in schools and educational communities, several tools or instruments analysing the level of inclusion, as well as some suggestions for improvement on the basis of the resulting information are set out and designed throughout it, giving rise to a methodological proposal that can be useful and widely spread in schools in today's society.

Also, a real intervention in a rural school is performed with these instruments, showing thus the way they work and their methodological application. This implementation and the analysis carried out confer reliability, validity and solidness on these resources.

**KEY WORDS:** Education, equal opportunities, cultural diversity, integrationist education, community, society.

# ÍNDICE

1. Introducción y justificación teórica.....	Pág.5
2. Objetivos.....	Pág.8
3. Fundamentación teórica y antecedentes.....	Pág.9
3.1. Inclusión.....	Pág.9
3.1.1. Evolución histórica del concepto.....	Pág.9
3.1.2. Sociedad y educación inclusivas en la actualidad.....	Pág.14
3.1.3. Legislación que regula y defiende la inclusión.....	Pág.17
3.2. <i>Index for inclusion</i> . Concepto y características.....	Pág.20
4. Adaptación del <i>Index for inclusion</i> e intervención.....	Pág.24
4.1. Introducción a la aplicación.....	Pág.24
4.2. Descripción del centro educativo y su contexto.....	Pág.25
4.2.1. Descripción del contexto del centro educativo.....	Pág.26
4.2.2. Descripción del centro educativo.....	Pág.26
4.3. Aplicación de la adaptación del <i>Index for inclusion</i> . Metodología y diseño.....	Pág.28
4.4. Valoración y exposición de resultados.....	Pág.30
4.5. Propuestas de trabajo y mejora para el centro educativo.....	Pág.34
5. Conclusiones y propuestas de mejora.....	Pág.42
6. Opinión personal.....	Pág.43
Referencias.....	Pág.45
Apéndices.....	Pág.49

# 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

Considero importante comenzar este proyecto con la definición oficial de educación inclusiva de la UNESCO:

Un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños –esto es, los niños y las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje–, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos. Tiene por objetivo acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes. (UNESCO, 2009, p.4)

Así mismo, por el carácter y la temática a abordar en este proyecto estimo también relevante incluir la definición de esta misma entidad años antes, quien ya defendió:

La inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la Educación para Todos antes del 2015. (UNESCO, 2000, p.16)

La inclusión es algo necesario hoy en día, y no sólo en lo referente al aspecto educativo sino en todo lo que alude a nuestra condición de seres sociales, es decir, a la sociedad en conjunto. Gracias a esta podemos conseguir que todos y cada uno los integrantes de la misma realicen una participación activa y crítica y sean protagonistas a un mismo nivel.

Como afirman Booth y Ainscow (2000, citado en Fundación Par, 2010, p.30), la inclusión es un “derecho a acceder, con equidad y calidad, al espacio de las oportunidades

que confiere un ambiente educativo determinado”. Este término incluye la no exclusión, entendida como la no discriminación o diferenciación por razones personales, de raza o cultura, de las oportunidades que se brindan en nuestra sociedad o en nuestro sistema educativo.

En la actualidad existe una necesidad, en todos los planos de nuestro sistema social, de alcanzar una verdadera inclusión para lo cual es imprescindible partir de una actuación lo más tempranamente posible, es decir, partir de una inclusión en el ámbito educativo proporcionando una igualdad de oportunidades real. A través de la formación inclusiva de los niños/as y jóvenes de hoy conseguiremos una sociedad inclusiva del mañana. Por ello considero necesaria la realización de dicho proyecto, a fin de elaborar unas estrategias e instrumentos que permitan analizar la situación y nivel inclusivos de los centros y detectar así las posibles carencias o aspectos a mejorar, pudiendo, a su vez, establecer una serie de pautas adaptadas y específicas que permitan conseguir un verdadero proceso de enseñanza inclusivo. Además, considero que la aplicación de los mismos en un centro real permite no sólo comprobar su utilidad, fiabilidad y validez, sino también mostrar las pautas de utilización y aplicación adecuadas.

Para finalizar me gustaría señalar que este proyecto responde a las competencias que exige el Trabajo de Fin de Grado, ya que aborda tanto las generales como las específicas necesarias e incluidas en la *Guía Docente del Trabajo de Fin de Grado de la Mención en Educación Especial* (UVA, 2015), regulada, a su vez, por la Resolución de 3 de febrero de 2012, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado, BOCyL 15 de febrero de 2012.

A continuación se indica y razona el cumplimiento de las competencias exigidas por dichos documentos:

a. Competencias generales:

- Cuenta con la capacidad para demostrar la posesión y comprensión de conocimientos en torno a la educación, tales como: terminología educativa, características del alumnado y el sistema educativo o técnicas de enseñanza-aprendizaje entre otros.

En este proyecto quedan reflejados dichos conocimientos puesto que se centra en la búsqueda y mejora de la calidad educativa, en lo que a inclusión se refiere, y se fundamenta en unas bases teóricas claves.

- Aplica los conocimientos al área de trabajo y cuenta con las competencias necesarias para elaborar y defender argumentos, así como resolver problemas.

Esta competencia se aborda mediante la fundamentación teórica de la intervención así como con el proceso de investigación y reflexión realizado a lo largo de todo el proyecto, gracias al cual se ha alcanzado el presente producto final.

- Recopila e interpreta informaciones que permiten emitir valoraciones y juicios sobre temas sociales, éticos o de investigación.

A través de la búsqueda y valoración de documentos oficiales y bibliografía científica se obtienen informaciones relevantes que permiten analizar los problemas y necesidades actuales en torno a la inclusión educativa.

- Cuenta con la capacidad de emitir datos, informaciones, conflictos o soluciones.

Gracias a la aplicación de la herramienta diseñada es posible analizar el nivel inclusivo de un centro educativo y con la aplicación práctica llevada a cabo se analiza la realidad inclusiva del colegio en cuestión, en base a la cual se aportan una serie de medidas o soluciones de mejora.

- Desarrolla habilidades de aprendizaje autónomo y personal requeridas para la realización de estudios superiores.

Todo el proyecto es una muestra de aprendizaje autónomo y personal, ya que la realización y avance del mismo son causa y consecuencia de dicha adquisición de conocimientos.

- Presenta un compromiso ético con la profesión potenciando con ello la educación integral, la igualdad plena y real así como la enseñanza de valores de paz y democráticos.

Considero que esta competencia es la clave del proyecto ya que con él se busca dicha finalidad, la consecución de una educación en igualdad e inclusiva.

b. Competencias específicas:

- Conoce la realidad de las aulas, colabora con los diferentes elementos integradores de la comunidad educativa y es capaz de relacionar los aspectos teóricos con los prácticos, de forma que se alcancen las siguientes subcompetencias: ser capaz de conocer y gestionar el aula, conocer y aplicar procesos de interacción y comunicación adecuados en esta, utilizar estrategias y técnicas adecuadas para el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, ser partícipe y activa en la actividad docente buscando una proceso de innovación y mejora de las prácticas y adquirir habilidades de aprendizaje autónomo, cooperativo y colaborativo desarrollándolos a su vez en los estudiantes.

Estas competencias se siguen y constituyen a lo largo de todo el proyecto, puesto que con él se pretende la mejora de la realidad de las aulas, teniendo en cuenta a todos los integrantes de la comunidad educativa y fundamentando la evaluación y prácticas educativas en unas bases teóricas claves que persigan una participación en igualdad y una inclusión real.

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos a seguir con este proyecto son los siguientes: profundizar sobre el concepto de inclusión y la importancia de esta en la sociedad actual; analizar y adaptar la herramienta *Index for inclusion* incluyendo y aportando aspectos novedosos, como cuestionarios para el alumnado, un instrumento de corrección de los mismos y unas propuestas de mejora vinculadas a las posibles problemáticas a detectar; aplicar dichos instrumentos diseñados en un centro educativo rural de Educación Infantil y Educación Primaria, detectando el estado inclusivo del mismo, las posibles necesidades asociadas y aportando como solución las medidas requeridas según los resultados obtenidos; y valorar, en base a todo el proceso seguido, el alcance del producto final obtenido.



Así mismo, cabe destacar que en dicho proyecto se persigue la consecución de los objetivos propuestos por la *Guía Docente del Trabajo de Fin de Grado de la Mención en Educación Especial* (UVA, 2015), regulada, a su vez, por la Resolución de 3 de febrero de 2012, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado, BOCyL 15 de febrero de 2012. Estos se engloban en el siguiente objetivo general: formar docentes capacitados para dar respuesta educativa a las necesidades del alumnado de Educación Primaria, así como para la creación y valoración de las propuestas pedagógicas a seguir basándose en un trabajo en equipo y colaborativo. Considero que este objetivo queda claramente cubierto con este proyecto puesto que con él no sólo busco mi formación personal como futura docente, sino una valoración y mejora de las propuestas pedagógicas y educativas de los centros, a fin de aumentar y conseguir que en estos se lleve a cabo una intervención y enseñanza verdaderamente inclusiva.

## 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

### 3.1. INCLUSIÓN

#### 3.1.1. Evolución histórica del concepto.

Ha habido una evolución histórica en lo que al concepto de inclusión educativa se refiere y en los últimos años se han logrado grandes avances al respecto.

Tradicionalmente, el concepto de inclusión educativa ha sido restringido a definiciones de alumnos con necesidades especiales, pero ha evolucionado hacia la idea de que niñas, niños y jóvenes tienen derecho a una educación inclusiva que implica equivalentes oportunidades de aprendizaje en diferentes tipos de escuelas independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades. (Operti, 2008)

En los últimos años ha habido un progreso desde la integración hasta la inclusión, tan promulgada y defendida hoy en día. Esto es debido a que previamente, y en la

actualidad en algunos países como “en el Este y Sur-este de Europa, en la Confederación de Países Independientes –CIS- y en los países del Golfo Pérsico” (Operti, 2008, p.11), se consideraban y consideran solo objeto de integración a aquellos alumnos/as con necesidades educativas especiales, es decir, aquellos que por sus características individuales no podían acceder al currículum establecido, mientras que en la actualidad, en una gran mayoría de países, se entiende como necesaria dicha inclusión, una verdadera participación y aprendizaje de todos los alumnos/as por igual, atendiendo para ello a las diferencias individuales derivadas de su condición personal, cultural o ritmos y estilos de aprendizaje. A consecuencia de la restricción previa del concepto, se llevaron y llevan a cabo propuestas compensatorias o de corrección que en vez de conseguir dicha verdadera inclusión conllevan respuestas educativas segregadoras, estigmatizadoras y de aislamiento. De ahí la necesidad de modificar estos planteamientos y centrarnos en una verdadera atención y respuesta educativa a las necesidades individuales de cada uno de forma igualitaria y con equivalentes oportunidades.

En lo que se refiere al origen y evolución de la educación inclusiva, podemos entender que esta fue desde la negación a la educación de distintos grupos sociales, como pueden ser las mujeres, hasta la idea de inclusión y educación para todos, tan presente en la actualidad. Para ello se ha seguido un largo camino, que no ha sido ni único, ni lineal (Parrilla, 2002). Se pueden establecer los siguientes pasos seguidos en dicha evolución:

- a. Exclusión: privación de los derechos básicos, como en el caso que nos atañe que es la educación, por las diferencias existentes con el colectivo de referencia.
- b. Segregación: término con el que se contempla la separación de diversos colectivos, como mujeres, clases sociales, minorías étnicas o personas con discapacidad, de las aulas de referencia.
- c. Integración: “representa el discurso de la igualdad a consta de la diferencia” (Guerra, 2012, p.9). Bajo este postulado podemos entender la diferencia no como un derecho, sino que lo que prima en este caso es la homogeneización de todos los aspectos con la mayoría, siendo así la forma de alcanzar la igualdad en derechos. Como afirma Ureña (2012, p.80) “los procesos de integración se han centrado más en la atención individualizada de los alumnos integrados que en transformar los

procesos educativos y la organización de las escuelas y las aulas de forma que puedan beneficiarse todos los alumnos y alumnas” y es este aspecto el que ha dado lugar a la evolución hacia el término inclusión.

- d. Inclusión: como ya se ha explicado previamente, podemos entenderla como una combinación de las virtudes de la integración y el respeto y aceptación de los derechos individuales. Este concepto queda claramente definido por Booth y Ainscow (2002, p.20), concretamente en la versión *Index for inclusion* del Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, como unos “procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales”. implicando, por tanto, “reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad” (Booth & Ainscow, 2002, p.20).

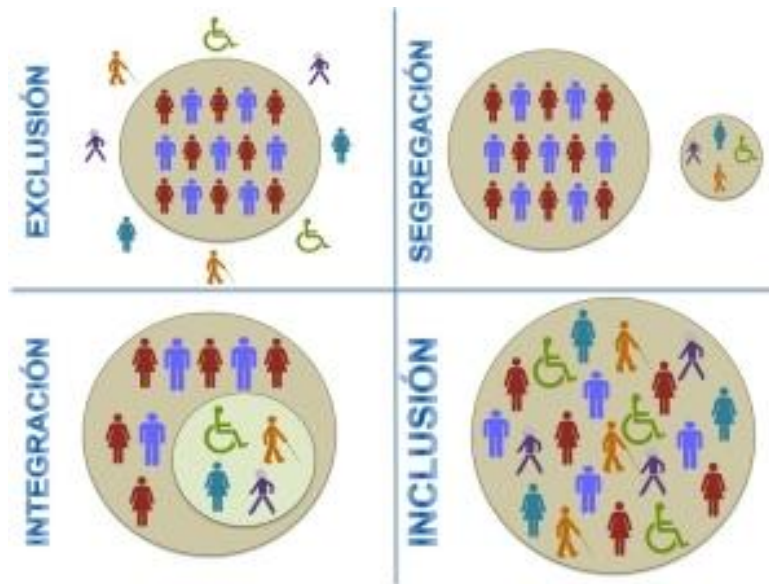


Figura 1. Diferencias: exclusión, segregación, inclusión e integración. (Doble Equipo, 2013, p.1)

A continuación se puede observar un cuadro explicativo sobre las diferencias entre los enfoques educativos abordados anteriormente:

Tabla 1.

*De la exclusión a la inclusión: Un camino compartido* (Parrilla, 2002, p.15)

	Clase Social	Grupo Cultural	Género	Discapacidad
<b>1. Exclusión</b>	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/ Internamiento
<b>2. Segregación</b>	Escuela graduada	Escuela puente	Esc. separadas: Niños-Niñas	Esc. especiales
<b>3. Integración</b>	Comprensividad (50-60)	E. compensatoria E. multicultural	Coeducación (70)	Integración escolar (80)
<b>4. Reestructuración</b>	E. inclusiva	E. inclusiva (E. Intercultural)	E. inclusiva	E. inclusiva

Desde el punto de vista educativo se pueden entender los diferentes enfoques de atención a las necesidades individuales, enfoque de exclusión, integrador y adaptativo, de la siguiente forma:

Tabla 2.

*Enfoques de atención dentro de la escuela.* (García García, García Corona, Biencinto, González Barberá, 2009, p.118)

EN LA ESCUELA		
ENFOQUE DE EXCLUSIÓN	ENFOQUE INTEGRADOR	ENFOQUE ADAPTATIVO
<p>Se educan en escuelas o grupos diferentes. En ocasiones no promocionan o no consiguen titular.</p> <p>Se organizan centros diferentes en función de la capacidad de adaptación del alumno a los requisitos de la escuela ordinaria. El estudiante es el que debe adaptarse al sistema.</p>	<p>Se integran en la escuela o en el grupo pero con atenciones educativas diferenciadas (apoyos, adaptaciones curriculares). La idea es que todos tenemos que convivir juntos. La promoción es diferente según las capacidades. También lo es la valoración social de la capacitación obtenida. Se suele dirigir a cada sujeto a opciones profesionales diferentes según su capacidad (las opciones de los diferentes suelen tener menor consideración social)</p> <p>El sistema se tiene que adaptar al estudiante, principalmente con procedimientos de compensación. El sistema busca recursos o pone a su disposición medios para que acceda al currículo. Ofrece apoyos y recursos para alumnos diversos.</p>	<p>Se considera que todas las personas son diferentes y tienen múltiples capacidades. Se intenta proporcionar ocasiones para que todos/as puedan lograr los objetivos planificados y, secundariamente, desarrollar su potencial diferencial. Esto conlleva en ocasiones la formación de grupos flexibles según el tipo de actividad o capacidad/nivel de aprendizaje/intereses necesaria. Se reconoce y respeta la diferencia. Comunidad educativa que construye proyecto común y ofrece una organización inclusiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reorganización interna (cambios en el centro)</li> <li>• Mayor participación de los miembros.</li> <li>• Mayores redes de apoyo. Los métodos y estrategias educativas se adaptan al estudiante.</li> </ul>

Tabla 3.

*Enfoques de atención en lo que al currículum se refiere.* (García García, García Corona, Biencinto, González Barberá, 2009, p.119)

EN EL CURRÍCULO		
ENFOQUE DE EXCLUSIÓN	ENFOQUE INTEGRADOR	ENFOQUE ADAPTATIVO
<p>Currículos diferentes para cada grupo, con objetivos, contenidos y metodologías diferentes. Supone resultados diferentes. Tratamiento por especialistas.</p>	<p>Un único currículum, con objetivos mínimos y adaptaciones curriculares/ repeticiones de curso/vías alternativas hasta el cumplimiento de objetivos mínimos. Adaptaciones curriculares. Comprensividad. Prevalece equidad. Tratamiento por tutor y apoyo especializado en el aula.</p>	<p>Un núcleo central de objetivos y contenidos comunes mínimos para todos los estudiantes. Alta optatividad que permite elaborar itinerarios diferentes según intereses y capacidades. Equidad y desarrollo individual. Tratamiento por equipo interdisciplinar cooperativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo flexible y consensuado, que se ajusta o expande según necesidad.</li> <li>• Currículo multinivel, amplio y accesible para todos los miembros del aula.</li> <li>• Cambios de metodología.</li> <li>• Enseñanza-aprendizaje cooperativo.</li> <li>• Proyectos y resolución problemas</li> <li>• Tutorías iguales.</li> </ul> <p><b>ORGANIZACIÓN DEL CENTRO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establece tiempos comunes para coordinación del profesorado.</li> <li>• Distribuye espacios según objetivos del centro (no según antigüedad profesorado)</li> <li>• Agrupamiento flexible del alumnado.</li> <li>• Utilización flexible de los recursos.</li> <li>• Apoyo y estilo dinámico de dirección que permita, evalúe y tome decisiones.</li> </ul>

Tabla 4.

*La intervención más apropiada según los diferentes enfoques educativos.* (García García, García Corona, Biencinto, González Barberá, 2009, p.120)

LA INTERVENCIÓN MÁS APROPIADA		
ENFOQUE DE EXCLUSIÓN	ENFOQUE INTEGRADOR	ENFOQUE ADAPTATIVO
Separación en grupos homogéneos según alguna característica o pertenencia a grupo. En centros o aulas diferenciadas o "especiales". <ul style="list-style-type: none"> <li>• Niveles educativos.</li> <li>• Agrupamientos homogéneos.</li> <li>• Repetición.</li> <li>• Expulsión.</li> <li>• Vías secundarias (FP...)</li> <li>• Aulas homogéneas.</li> <li>• Unidades de adaptación curricular.</li> </ul>	Integración en el grupo clase con apoyos específicos y adaptaciones curriculares o ambientales. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversas trayectorias educativas.</li> <li>• Adaptaciones curriculares grupales.</li> <li>• Garantía social.</li> <li>• Materias optativas.</li> <li>• Desdoblamientos.</li> <li>• Más tiempo.</li> <li>• Diversificación.</li> <li>• Integración de n.e.e.</li> <li>• Compensación.</li> </ul> Intentar recuperarle para el sistema.	Aquella que evite dificultades del estudiante y la que estimule su potencial. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agrupamientos flexibles.</li> <li>• Alternancia en grupos heterogéneos y homogéneos según el nivel del estudiante o el interés (la actividad). Grupos cooperativos.</li> <li>• Individualización educativa para todos.</li> <li>• Estrategias educativas según estilos de aprendizaje o necesidades individuales.</li> <li>• Orientación individual.</li> <li>• Tutorización.</li> </ul>

De esta forma se ha ido evolucionando desde la exclusión hasta la inclusión, momento en el que nos encontramos en la actualidad. Aunque, cabe destacar, que aún queda un largo camino por avanzar para conseguir que esa inclusión, fundamentalmente teórica, se lleve realmente a la práctica en todos los centros educativos actuales, ya que aún existen centros y modelos educativos que siguen los principios de segregación o integración presentados anteriormente.

### 3.1.2. Sociedad y educación inclusivas en la actualidad.

En la actualidad debemos promover una verdadera inclusión para lo cual es necesario la creación de ambientes inclusivos en los que se vean partícipes y necesarios no sólo los sistemas educativos, el profesorado o los centros educativos sino toda la sociedad en conjunto, de forma que promueva una adecuada atención a las necesidades de toda la diversidad existente. Esto se fundamenta en los cuatro subtemas en los que se articuló la

48<sup>a</sup>. Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) sobre la temática *Inclusión educativa: un camino para el futuro*:

(a) Inclusión Educativa: Enfoques, Alcance y Contenido (para entender mejor la teoría y la práctica de la inclusión educativa); (b) Inclusión Educativa: Políticas Públicas (para demostrar la importancia del rol de los gobiernos en el desarrollo y la implementación de políticas de inclusión educativa); (c) Inclusión Educativa: Sistemas, Vínculos y Transiciones (para crear sistemas educativos que ofrezcan oportunidades para el aprendizaje durante toda la vida); y (d) Inclusión Educativa: Alumnos y Docentes (para promover un clima de aprendizaje en el marco del cual los docentes estén capacitados para poder atender las diversas expectativas y necesidades de alumnas y alumnos). (Operti, 2008, p. 2)

En lo que a este proyecto refiere, se aborda principalmente el último subtema señalado, es decir, la labor necesaria que deben realizar los integrantes del sistema educativo, focalizando la labor de alumnos/as y docentes, de cara a conseguir dicha inclusión real.

Algunas de las ventajas que ofrece la inclusión y por las que debemos promoverla en la actualidad son las siguientes: brinda un mayor número de posibilidades para el desarrollo óptimo y global de la persona, facilita la comunicación de múltiples variedades de formas de conocimiento, posibilita el acceso a variedad de formas de solución de problemas o conflictos, disminuye la competencia favoreciendo el sentimiento de grupo y la solidaridad, evita los conflictos o violencia y la injusticia promoviendo un clima de seguridad y una educación para la paz, facilita la herencia y el conocimiento de nuestras culturas y favorece el desarrollo de estrategias y técnicas para la sobrevivencia.

Otras de las razones que sustenta la necesidad e importancia de la inclusión en la sociedad actual son, como afirman Echeita y Domínguez, que, a pesar de su carácter “paradójico y contradictorio” (Echeita & Domínguez, 2011, p. 25), esta es posible gracias a la gran cantidad de saberes y estrategias existentes para su consecución. Por ello, se deberían aprovechar estas oportunidades y facilidades y no caer en una falta de voluntad o interés por parte de los protagonistas de la educación, fundamentalmente nosotros, los

docentes, utilizando y aplicando todas las ideas y potencialidades de cara a alcanzar dicha verdadera educación inclusiva. Echeita y Domínguez, denuncian este hecho y lo definen como la existencia de una “débil voluntad de acción” (Echeita & Domínguez, 2011, p.25). Debemos para ello seguir nuestros valores y principios y llevarlos a la acción, es decir, si confiamos en la posibilidad de conseguir una verdadera inclusión deberemos actuar en base a ello y conseguir así alcanzar dicha meta. Con esta idea estaremos siguiendo el “vector ideológico y ético de la educación inclusiva” (Escudero y Martínez, 2011, citado en Echeita & Domínguez, 2011, p.26).

Cabe destacar que otro de los vectores a tener en cuenta de cara a comprender la inclusión en la sociedad actual es el que tiene que ver con “los sujetos de la educación inclusiva y los aprendizajes debidos” (Escudero y Martínez, 2011, citado en Echeita & Domínguez, 2011, p.27). Este vector ya fue tratado en el apartado de *Evolución histórica del concepto* de este proyecto, ya que en él se abordó la perspectiva de cambio del concepto de inclusión, no sólo referido a algunos alumnos/as característicos sino a la totalidad del alumnado. Pero se considera adecuado ahondar más en dicho aspecto ya que con la educación inclusiva se persigue una educación de calidad para todos. Quizá, como afirma Echeita y Domínguez (2011), el término inclusión se centra más en el aspecto para todos y, por su carácter pasivo, otorga una menor importancia al aspecto calidad educativa. Es por ello que, Black-Hawkings, Florian y Rouse, establecen otro término, vinculado a la inclusión, que da un mayor matiz: “participación” (Black-Hawkings, Florian & Rouse, 2007, citados en Echeita & Domínguez, 2011, p.28). Este se define a continuación:

La participación en educación implica ir más allá que el acceso. Implica aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo y enseñando y cabría decir lo mismo con relación a la educación que se está experimentado. Pero la participación también implica ser reconocido por lo que uno es y ser aceptado por esto mismo. Yo participo contigo, cuando tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quien soy yo (Booth, 2002, citado en Echeita & Domínguez, 2011, p.28).



Es de esta forma y no de otra como debemos entender en la actualidad la inclusión educativa, no sólo teniendo en cuenta a los alumnos/as sino buscando una verdadera participación en igualdad de estos, adaptándonos a sus necesidades y personalidades, buscando “trayectorias educativas personalizadas” (Escudero & Martínez, 2011, citado en Echeita & Domínguez, 2011, p.29). Así mismo, deberemos tener en cuenta el currículum y las políticas educativas existentes, las cuales, cabe destacar, que enfatizan y promulgan, en gran medida, la instauración de la inclusión en todos los centros educativos.

Por todo ello, en la tipología, forma y métodos educativos pueden influir tres dimensiones: “el papel de las diferencias en el aprendizaje escolar (...), la naturaleza del trabajo de los docentes (...) y principios y valores educativos y la disposición al cambio” (López, Echeita y Martín, 2009, citado en Echeita & Domínguez, 2011, p.30). Estas deberán ser tenidas en cuenta a la hora de analizar y entender los puntos a favor y en contra del desarrollo y consecución de una verdadera educación inclusiva.

Considero que con todo lo anteriormente mencionado, queda claro que para conseguir el fin último de la verdadera educación inclusiva debemos centrarnos, fundamentalmente, en dar a conocer todos los beneficios que esta reporta, así como en detectar aquellos mecanismos inadecuados que se estén llevando a cabo en una dirección opuesta a dicha inclusión, a fin de conseguir mejorar la situación actual y modificar y cambiar las pautas erróneas por estrategias educativas inclusivas, ya que, como señala Ramoneda, “la eliminación de la injusticia se manifiesta como principio de la justicia” (2010, citado en Echeita & Domínguez, 2011, p.27).

### **3.1.3. Legislación que regula y defiende la inclusión.**

Para explicar el marco legislativo en el que se va a basar este proyecto, es necesario hacer una breve revisión de cuáles fueron los pasos que se dieron en cuanto a la atención a la diversidad, puesto que esta sienta las bases de la importancia de una educación basada en la inclusión y en una verdadera atención igualitaria a las necesidades de dicha diversidad.

Partiendo de un primer momento señalado, en lo que a inclusión se refiere, con la publicación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), se ha ido evolucionando, con la creación y difusión de documentos y normativa, hasta la legislación

educativa vigente en la actualidad en nuestro país: la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).

A lo largo de este proceso se han publicado múltiples documentos y normativas. A continuación se señalan los más relevantes o más significativos:

a. Documentos significativos en el marco internacional:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948): su objetivo fue defender la igualdad de derechos y libertades de toda la humanidad.
- Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960): su objetivo fue la defensa de la no discriminación e igualdad en el ámbito educativo.
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989): su objetivo principal fue la promulgación de los derechos de los niños y niñas, que poseen en condiciones de igualdad.
- Informes de la Comisión Europea y de la Agencia Europea (1986, 1992, 1998): su objetivo fue promulgar la importancia de la integración escolar.
- Tratado de Amsterdam (1997): su objetivo principal fue el apoyo a la diversidad cultural y la creación de una Unión cultural, promulgando valores de igualdad de derechos.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006): su objetivo principal fue la promulgación de la igualdad de derechos humanos y libertades de las personas con discapacidad.

b. Normativa del marco nacional:

- LOE (2006): legislación que incluye claramente la idea de inclusión en su preámbulo:

Resulta necesario atender a la diversidad de las alumnas y alumnos y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera. Se trata, en última instancia, de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones. (2006, p. 17160).

- LOMCE (2013): legislación que defiende la inclusión en la sección XV de su preámbulo:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. (2013, p. 97866).

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. En el artículo 10, *Elementos transversales*, en su párrafo 2 se expone:

Las Administraciones educativas fomentarán la calidad, equidad e inclusión educativa de las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades y no discriminación por razón de discapacidad, medidas de flexibilización y alternativas metodológicas, adaptaciones curriculares, accesibilidad universal, diseño para todos, atención a la diversidad y todas aquellas medidas que sean necesarias para conseguir que el alumnado con discapacidad pueda acceder a una educación educativa de calidad en igualdad de oportunidades. (2014, p.19356)

- ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la comunidad de Castilla y León. En su apartado de orientaciones metodológicas se incluye:

En la etapa de Educación Primaria se pondrá especial atención a la diversidad del alumnado, a su inclusión en el aula, y en el centro, al trabajo individualizado, a la prevención de dificultades de aprendizaje y a los mecanismos de refuerzo y apoyo. (2014, p.44489)

c. Documentos orientativos de nuestra comunidad autónoma:

- Plan de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2006-2010): Este plan persigue abordar y solventar las posibles dificultades que presenten los alumnos/as con necesidades educativas especiales de la comunidad autónoma de Castilla y León. Constituye un apoyo y ayuda para todos los centros educativos, ya que establece las pautas y procesos requeridos para integrar a los alumnos/as dentro de estos. Así se garantiza una educación de calidad e inclusiva, ofreciendo una igualdad de oportunidades para toda la diversidad del alumnado, independientemente de individualidades.
- Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León (2004): en su introducción se incluye su propósito fundamental:

Poner en práctica todas las medidas posibles para garantizar y hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades a todos los niveles, tanto en las diferencias existentes por distintas circunstancias ambientales, geográficas o sociales, como por diferencias más personales, en razón de las distintas aptitudes, intereses, convicciones o valores. (2004, p.4)

Este plan promulga la importancia de ofrecer una igualdad de oportunidades en los centros educativos, pilar básico en la enseñanza actual. Además, defiende los principios de especificidad, puesto que aboga por una respuesta educativa adaptada a las necesidades individuales de cada alumno/a, y de igualdad, ya que busca una participación equitativa y justa del alumnado.

### **3.2. INDEX FOR INCLUSION. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS.**

El *Index for inclusion*, de ahora en adelante *Index* o Índice de inclusión, es una herramienta diseñada por Booth y Ainscow (2002). Para la realización de este proyecto se utilizan como base los contenidos incluidos en la adaptación y traducción del *Index* de Booth y Ainscow (2002) realizada por el Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Dicho *Index* son una serie de instrumentos y materiales que ayudan y apoyan a

las escuelas en la consecución de la verdadera educación inclusiva, en la que se ven partícipes todos los integrantes de la comunidad educativa en cuestión. (Booth & Ainscow, 2002).

Los objetivos de dicho instrumento, según el Booth y Ainscow (2002), son crear comunidades educativas que fomenten el desarrollo pleno y óptimo en todo su alumnado por igual y determinar las posibilidades y medios existentes en los centros para incrementar la participación y enseñanza-aprendizaje de sus alumnos/as.

Con este instrumento se pretende la eliminación de los obstáculos existentes que impidan la participación o aprendizajes óptimos de todo el alumnado, a través del análisis, recopilación de datos y diseño de una estrategia de actuación.

Con él se busca un proceso de cambio a partir del análisis y comparación de la realidad del funcionamiento y organización de una escuela con unos criterios y pautas inclusivos, pudiendo comprobar de esta forma los aspectos a modificar o mejorar con dicho fin.

Con esta herramienta, el *Index*, los componentes de la comunidad educativa pueden realizar una autoevaluación de las prácticas o funcionamientos escolares a través de una serie de indicadores y preguntas, que una vez resueltas les permitirán analizar y comprobar la realidad inclusiva existente en el centro.

Por tanto, se puede entender el *Index* como una guía para un proceso de cambio y como un conjunto de materiales para instrumentalizar dicho proceso.

El proceso de trabajo con este instrumento se resume en la siguiente imagen:

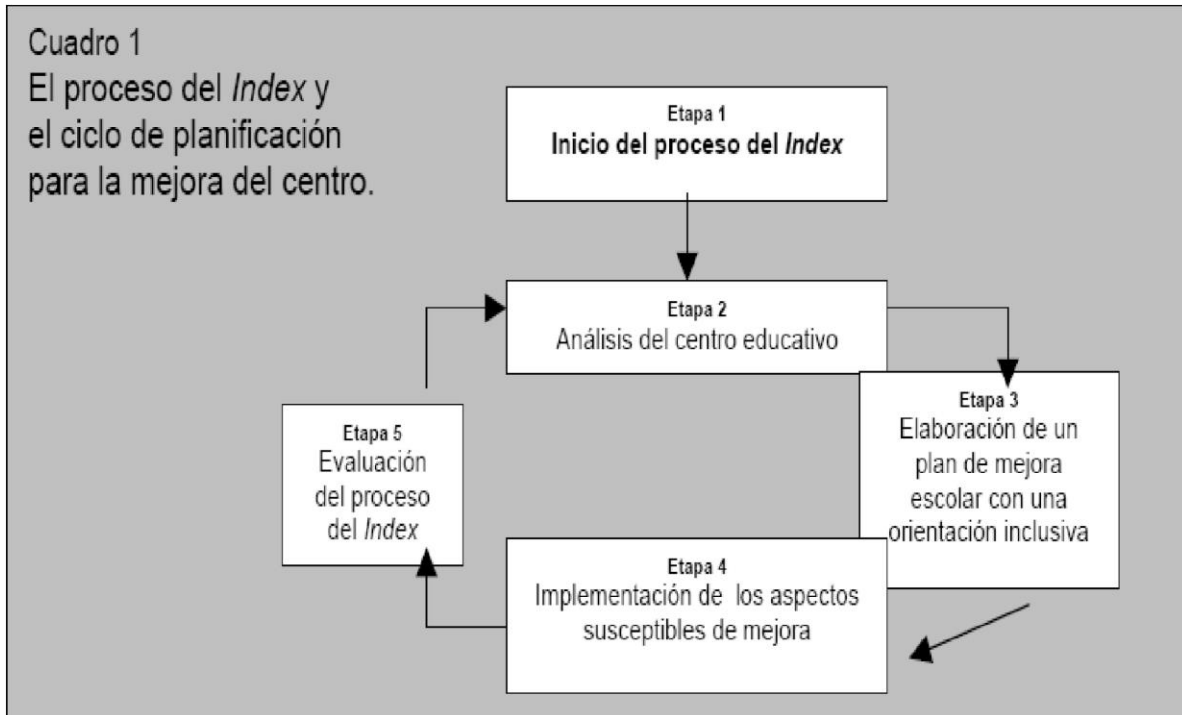


Figura 2. Proceso de trabajo del *Index for inclusion*. (Booth & Ainscow, 2002, p.15)

En la primera etapa se establece un equipo coordinador que recopila información sobre este instrumento y se la da a conocer a toda la comunidad educativa. Este equipo será el encargado de crear y adaptar los cuestionarios al nivel, intereses y necesidades de los diferentes integrantes de esta. En la segunda etapa se analizan los resultados de los cuestionarios cumplimentados y se observan las áreas de mejora, siendo el equipo de coordinación el encargado de esquematizar los planes de mejora y negociar con el consejo escolar su puesta en práctica. En la tercera etapa, una vez aceptados los planes propuestos por el consejo escolar, el equipo de coordinación y el equipo directivo elaboran las medidas a seguir para su implementación. La cuarta etapa implica la puesta en práctica de los planes de mejora establecidos previamente, así como su análisis y evaluación del proceso y los progresos alcanzados con ellos. Finalmente, en la quinta etapa, el equipo coordinador revisa todo el proceso seguido así como los avances y mejoras detectados a lo largo de las diferentes etapas, para lo cual se sirven de las dimensiones, indicadores y preguntas adaptadas al centro en cuestión. Los resultados obtenidos en este análisis o indagación pueden servir para el establecimiento de nuevas necesidades o prioridades para planes de mejora del siguiente año.

Como establecen Booth y Ainscow (2002), para llevar a cabo este proceso, el *Index* cuenta con una serie de dimensiones, secciones, indicadores y preguntas, que son las susceptibles a ser cumplimentadas y valoradas de cara a llevar a cabo un adecuado análisis de la realidad inclusiva escolar. Las dimensiones y secciones del *Index* (Booth y Ainscow, 2002) se incluyen a continuación:

- Dimensión A: Crear culturas inclusivas: esta dimensión pretende desarrollar valores inclusivos en toda la comunidad educativa. Sus secciones son:
  - Construir una comunidad.
  - Establecer valores inclusivos.
- Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas: esta dimensión pretende asegurar que la inclusión se lleve a cabo y contemple en todas las políticas y procesos de innovación del centro. Sus secciones son:
  - Desarrollar una escuela para todos.
  - Organizar el apoyo para tender a la diversidad.
- Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas: esta dimensión busca asegurar que todas las actividades escolares y extraescolares fomenten la participación en igualdad de todo el alumnado. Sus secciones son:
  - Orquestar el proceso de aprendizaje.
  - Movilizar recursos.

Estas dimensiones y secciones facilitan la reflexión, investigación y autoevaluación de los integrantes de la comunidad educativa. Dentro de cada una de las secciones indicadas anteriormente se incluyen unos indicadores que se explican a través de una serie de preguntas, las cuales permitirán conocer la situación existente en el centro y establecer unas pautas de mejora. Un ejemplo de dichos indicadores y preguntas serían: “Dimensión A: Crear culturas inclusivas; Sección A.1.: Construir una comunidad; Indicador A.1.1.: Todo el mundo merece sentirse acogido; Pregunta i.: ¿Es amistoso y acogedor el primer contacto que la gente tiene con el centro educativo?” (Booth & Ainscow, 2002, p.64).

Finalmente, cabe destacar que en el presente proyecto se pretende realizar una adaptación de dicho índice, a fin de hacer de este un instrumento más cercano y sencillo, consiguiendo de esta forma una mayor divulgación y utilización por parte de los centros

educativos. También, se incluyen cuestionarios para el alumnado, de creación personal, que permiten una participación real de estos en la valoración y análisis inclusivos. Además, para facilitar dicha mayor difusión y utilización, se diseña una herramienta de valoración de resultados que permite, mediante su sencilla cumplimentación, obtener las conclusiones y datos obtenidos de forma numérica y gráfica, consiguiendo así facilitar la evaluación del proceso seguido y detectar los aspectos a mejorar.

## **4. ADAPTACIÓN DEL *INDEX FOR INCLUSION* E INTERVENCIÓN**

### **4.1. INTRODUCCIÓN A LA APLICACIÓN**

Previamente, es importante indicar que este proyecto y su núcleo, la adaptación del *Index*, se han llevado a cabo como una solución a una problemática: la excesiva extensión y complejidad del ya existente. Esto daba lugar a una escasa implementación y uso del instrumento ya que no solo consta de cuestionarios sino de una metodología de trabajo y formación del profesorado que requiere de gran dedicación y esfuerzo prolongados en el tiempo. Aunque, cabe destacar, que existen experiencias de aplicación de los cuestionarios del *Index* en nuestro país, como la llevada a cabo por el Grupo ACOGE de la Universidad de Valladolid, quienes siguieron un proceso de investigación en un amplio número de centros a fin de “analizar las fortalezas y debilidades de los centros en materia de inclusión, de forma que los resultados puedan servir como punta de partida para la reflexión en las escuelas y como motor de los procesos de cambio”(Gómez, Arias & Rodríguez, 2013, p.79). Estas experiencias son un gran avance en la implicación y participación de los centros en lo que a inclusión educativa se refiere, ya que permiten analizar y valorar la realidad de los centros. Pero el proyecto planteado se centra en la posibilidad de que los centros lleven a cabo este proceso de forma autónoma, y no solo la aplicación del cuestionario para su propia evaluación sino la consecución de una serie de propuestas de mejora que permitan avanzar, o incluso solucionar, los aspectos con dificultades detectados.

Por todo ello, se observó la necesidad de crear un instrumento y/o sistema de mayor sencillez, que permitiera acercarse a la temática inclusiva a todos los centros interesados en



ella y no rechazar o perder su interés por la complejidad del instrumento a utilizar. Además, el diseño del proyecto no solo incluye una adaptación del cuestionario que facilite la evaluación del nivel inclusivo, sino también un sistema de evaluación de los mismos y una serie de propuestas de mejora asociadas a cada ítem incluido, las cuales facilitan las actuaciones requeridas para la mejora de las dificultades detectadas.

Por tanto, no se pretende abordar la aplicación del *Index* como tal, sino una adaptación de este, realizada personalmente, de forma específica y acorde al contexto en el que se va a realizar la evaluación del índice de inclusión. Para ello se toman como base los datos aportados e incluidos en el *Index*, pero se realizarán las modificaciones pertinentes.

Por todo ello, ha sido necesario el análisis previo de las características y contexto del centro a evaluar en cuestión, así como de sus profesionales y alumnos/as. Así mismo, se ha considerado interesante tener en cuenta en esta evaluación al alumnado del centro, puesto que también forman parte de la comunidad educativa y se considera que su opinión y vivencias son imprescindibles en dicha valoración de la inclusión del centro.

Mediante la adaptación creada se pretende evaluar el nivel inclusivo de este colegio a través de cuestionarios, uno de ellos dirigido al profesorado, otro al alumnado de Educación Primaria y otro al de Educación Infantil. De esta forma las preguntas e informaciones estarán acordes a las edades y niveles de cada destinatario.

## **4.2. DESCRIPCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO Y SU CONTEXTO**

Antes de comenzar este apartado, es necesario destacar que este centro se ha escogido debido a sus características, ya que al ser un centro relativamente nuevo y rural, se consideró que, tanto la formación previa como la información posterior en base al análisis de los cuestionarios, resultarían novedosas y ricas para el contexto, ya que nunca se había llevado a cabo algo similar con el centro. Así mismo, debido al carácter de este proyecto y a que es individual, se consideró apropiado realizar la puesta en práctica en un centro pequeño, a fin de poder abarcar el trabajo y aportar unos resultados y propuestas adecuados a sus necesidades.

#### **4.2.1. Descripción del contexto del centro.**

El colegio escogido es un centro de nueva creación, inaugurado en el curso escolar 2009/ 2010, que se encuentra ubicado en una localidad de Castilla y León, lo que hace que sea de carácter rural. Además, se encuentra muy próximo a la capital más cercana y a los polígonos industriales de la zona. Es un centro de titularidad pública que depende de la Junta de Castilla y León.

El municipio en cuestión ha ido creciendo notablemente en los últimos años debido a la construcción de nuevas viviendas y urbanizaciones que, a su vez, han ido ocupándose por una población joven. Además, cuenta con numerosas zonas ajardinadas, espacios bien asfaltados y acerados.

El colegio se encuentra situado en la parte nueva del pueblo, junto a la guardería infantil (de 0 a 3 años), lo que favorece el contacto con dicha institución. En esta zona nueva, la mayoría de las viviendas son unifamiliares, aunque se pueden observar también bloques de edificios.

El pueblo está bien comunicado con la capital ya que cuenta con una línea de autobús, aunque la mayoría de alumnos utiliza el transporte privado. En términos generales la localidad se encuentra bien equipada y dispone de los servicios más imprescindibles, como pueden ser centro médico o instalaciones deportivas, tales como: Piscina Municipal, pistas de fútbol al aire libre o polideportivo, todos ellos próximos al centro.

#### **4.2.2. Descripción del centro.**

El centro es un edificio de una sola planta muy acogedor. Está dotado de buenas instalaciones y cuenta con el equipamiento y material suficiente para ofrecer una educación de calidad. Algunos de los espacios destacados son: 3 aulas de Educación Infantil, servicios de niños y niñas de Educación Infantil dentro de sus aulas, 3 aulas de Educación Primaria, servicios de niños y niñas de Educación Primaria, servicio adaptado para personas minusválidas, aula de Informática, servicios de profesores/as, dirección, secretaría y jefatura de estudios, sala de profesores/as, sala de Psicomotricidad utilizada como gimnasio, comedor escolar y aula de Audición y Lenguaje.

Respecto a las enseñanzas impartidas en el centro educativo escogido, en la actualidad comprenden dos etapas:

- a. Educación Infantil:
  - 2º Ciclo: 3 a 6 años
- b. Educación Primaria:
  - Primer Ciclo: 6 a 8 años
  - Segundo Ciclo: 8 a 10 años

En lo referente al alumnado del centro educativo hay que destacar que, aunque el número de matrícula comenzó siendo bajo, actualmente ha habido un incremento muy significativo, siendo en total 82 alumnos y alumnas.

Los grupos correspondientes a la etapa de Primaria son poco numerosos: ocho en primer curso, siete en segundo curso y, en el grupo mixto de 3º y 4º de Educación Primaria, hay ocho alumnos. Este último grupo es bastante heterogéneo debido a las diferentes edades, lo cual, como afirma el profesorado del centro, beneficia el desarrollo integral de su alumnado, aunque en algunos momentos plantea dificultades en la distribución del tiempo y organización del trabajo. En un futuro en esta etapa, la ratio de alumnos/as será mayor ya que los grupos que actualmente tienen en Educación Infantil son numerosos, siendo: 26 en el grupo de 3 años, 17 en el grupo de 4 años y 16 en el grupo de 5 años.

La plantilla del profesorado está formada por 10 docentes, 4 de los cuales tienen carácter definitivo en el centro. En el centro cuentan con la siguiente relación de puestos de trabajo:

- Educación Infantil: 4
- Educación Física: 1
- Lengua Extranjera Inglés: 2
- Música: 1
- Audición y Lenguaje/ Pedagogía Terapéutica: 1 (Compartido)
- Religión: 1 (Compartido)

Finalmente, cabe destacar que las necesidades educativas más frecuentes del alumnado del centro están relacionadas con la percepción e interacción con las personas y el entorno físico, con el desarrollo emocional y socio-afectivo, con la adquisición y desarrollo del Lenguaje y la Comunicación y, sobre todo, con la adquisición de hábitos básicos que les permitan alcanzar autonomía, base para la adquisición de posteriores aprendizajes. Así mismo, en Educación Primaria las necesidades educativas más habituales están contextualizadas en las Áreas Curriculares.

Los alumnos/as que presentan necesidades educativas especiales, reciben la atención tanto de los maestros/as del centro como de los especialistas en Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica, de forma compartida con otro centro.

### **4.3. APLICACIÓN DE LA ADAPTACIÓN DEL *INDEX FOR INCLUSION*. METODOLOGÍA Y DISEÑO**

En este apartado se aborda el esquema o pautas a seguir en la intervención del proyecto propuesto. Tras una previa reunión con el centro en cuestión se estableció con el profesorado del mismo los encuentros a seguir para la consecución del proceso. Una vez propuesto el tema y el esquema o pasos del proyecto, los docentes del centro dieron su consentimiento a participar en él. Concretamente, de todos los profesionales del centro, participaron 6: 3 maestros/as de Educación Infantil y 3 tutores/as de Educación Primaria. Además, cabe destacar que la participación del alumnado fue íntegra: 56 alumnos de Educación Infantil y 23 de Educación Primaria.

La metodología a seguir se indica a continuación:

1. Información/formación al profesorado sobre la inclusión y el *Index*: para la realización de este apartado se estableció una reunión previa, en la que, mediante un *Prezi* (Apéndice I), se explicó al equipo de docentes los aspectos más teóricos y básicos en torno a la inclusión, de cara a acercarlos a esta temática y conseguir así una mayor sensibilización., y los pasos a seguir en el proyecto en cuestión.

El *Prezi* se proporcionó previamente a todos los profesionales para, a continuación, explicarles su contenido. Al finalizar la sesión, se propuso una ronda de preguntas, a fin de solucionar las posibles dudas o cuestiones existentes.

Esto permitió al profesorado centrarse en la temática y sensibilizarse con ella, antes de la aplicación de los cuestionarios, consiguiendo así que ellos mismos analizaran el estado inclusivo de su aula o centro con antelación.

2. Aportación de los cuestionarios creados y adaptados para el profesorado y alumnado: una vez creados los cuestionarios del profesorado y alumnado de Educación Primaria y Educación Infantil (Apéndices II, III y IV), se realizó otra sesión con el equipo docente para su entrega y explicación de las pautas de aplicación. A cada profesor/a se le entregó su cuestionario personal y el que debía entregar en su clase para que realizaran sus alumnos/as, en el caso de Educación Primaria. Para el nivel de Educación Infantil, se indicó a los docentes cómo debían trabajar el cuestionario con sus alumnos, realizando las preguntas en grupo y anotando ellos mismos las respuestas grupales de los mismos.

Al finalizar la sesión, acordamos volver a ponernos en contacto cuando todos los cuestionarios estuvieran cumplimentados. Así mismo, ofrecí la posibilidad de contactar en cualquier momento a fin de solventar posibles dudas en su cumplimentación.

Cabe destacar que los cuestionarios para el alumnado han sido de creación propia, adaptados a las necesidades y características del centro. Mientras que el cuestionario para el profesorado ha sido adaptado del ya existente *Index* de Booth y Ainscow (2002), concretamente de la versión *Index* del Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Es importante indicar en este apartado que para la realización del cuestionario del profesorado, previamente, se planteó la toma íntegra de las preguntas de dicho *Index*. Tras este proceso se observó que las preguntas eran muy numerosas y, en algunos casos, de compleja comprensión. Es por ello, que tras esta previa realización, se determinó hacer una adaptación, incluyendo las diversas dimensiones y secciones del *Index*, pero reduciendo el número de indicadores y preguntas de estos a una o dos por indicador, adaptándolas para favorecer su comprensión. De esta forma se consideró que la prueba sería más significativa para el profesorado y estarían más predispuestos a su cumplimentación gracias a la brevedad aportada.

3. Recogida de cuestionarios: una vez cumplimentados, se estableció otra reunión con el profesorado para la recogida de estos y la solución de posibles dudas o problemas surgidos.
4. Resultados y conclusiones: analizados los resultados de los cuestionarios recogidos, se realizó un informe con estos y sus posibles medidas o soluciones a seguir de cara a conseguir una verdadera inclusión en el centro.

Una vez redactado el informe se llevó a cabo una última sesión con el equipo de docentes, para entregarles el informe final y explicarles las pautas aportadas en él.

En esta última sesión, también se aportó un pequeño cuestionario en el que todos y cada uno de los docentes pudieron aportar sus opiniones o críticas acerca del proceso seguido y del proyecto creado, lo cual facilitó la posterior evaluación del trabajo en conjunto (Apéndice V).

#### **4.4. VALORACIÓN Y EXPOSICIÓN DE RESULTADOS**

Una vez recogidos los cuestionarios se realizó una valoración conjunta de los resultados de los mismos. Para ello se evaluó la información aportada en cada tipo de cuestionario por separado, es decir, por un lado los del alumnado de Educación Infantil, por otro los del alumnado de Educación Primaria y por otro los del profesorado.

Cabe destacar, que para la realización de la valoración se ha diseñado una tabla en formato Excel que facilita el proceso ya que incluye los diferentes apartados a analizar que se explicarán a continuación, de forma que trasladando los datos de los cuestionarios a dicha tabla, automáticamente se extraen los resultados en porcentaje y en forma de gráfica (Apéndice VI). Es importante indicar que no por obtener un resultado por encima del 50% se debe considerar que el nivel inclusivo es el adecuado, ya que este debería aproximarse al 100%. Por ello, se debe priorizar el camino que resta por alcanzar dicho 100%, considerando utilizar las propuestas de mejora fundamentalmente en las áreas cuya valoración sea inferior al 60% y pudiendo ampliar su uso como refuerzo de las que superan dicho porcentaje.

Para la valoración se tuvieron en cuenta, por un lado, los cuestionarios del alumnado obteniendo el porcentaje de las puntuaciones afirmativas aportadas sobre el total,

a fin de poder observar de forma general si existe una perspectiva inclusiva a nivel del alumnado o no. Así mismo, se analizaron las respuestas aportadas a cada cuestión identificando de esta forma las necesidades más específicas existentes, pudiendo, de esta forma, determinar las estrategias y medidas adecuadas a aportar para la mejora del nivel inclusivo.

A continuación se incluyen los gráficos que describen la perspectiva inclusiva a nivel del alumnado según los datos extraídos de los cuestionarios de los alumnos/as de Educación Infantil y Educación Primaria:

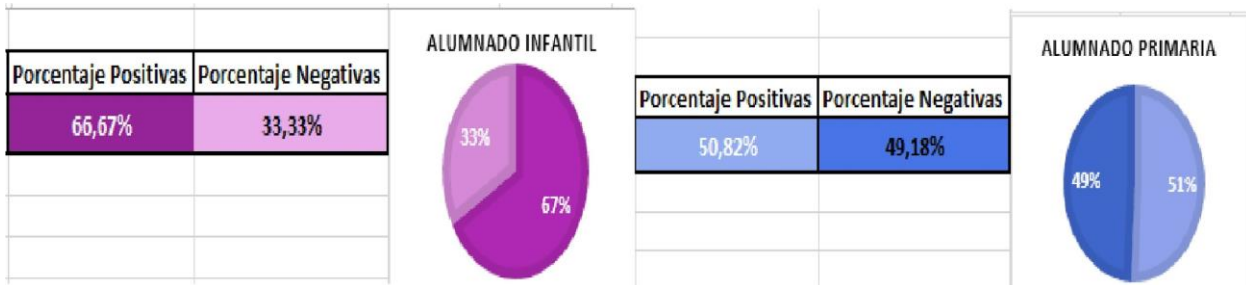


Figura 3. Resultados de los cuestionarios de Educación Primaria y Educación Infantil.

Como se puede observar en los gráficos, el nivel de inclusión del alumnado en los grupos de Educación Infantil es superior al de Educación Primaria, quizá debido a que en esa primera etapa la metodología y dinámica de la clase está más vinculada a la participación, cooperación y colaboración entre el alumnado. Como se ha dicho anteriormente, se considera necesario, por lo resultados obtenidos en Educación Primaria, la aportación al centro de las medidas o propuestas de mejora para enriquecer y aumentar la inclusión en este nivel. Las opciones aportadas pueden ser también aplicadas a nivel de Educación Infantil si el profesorado del mismo desea incrementar su inclusión educativa en las aulas.

Por otro lado, los cuestionarios del profesorado se analizaron de la misma manera que los del alumnado, explicada anteriormente. De dicha valoración más general se obtuvieron los resultados que se indican en el siguiente gráfico:

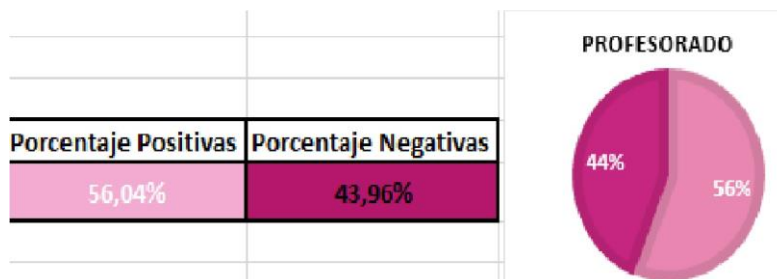


Figura 4. Resultados generales de los cuestionarios del profesorado.

Como se puede observar en el gráfico, el resultado de las valoraciones es de un 56%, por tanto, inferior a ese 60% establecido como valor de corte para la intervención. Por ello, se considera que para el enriquecimiento del nivel inclusivo general del profesorado es necesaria la aportación de medidas de mejora.

Debido al carácter más específico del cuestionario del profesorado, en comparación con los del alumnado, se analizaron los resultados obtenidos en las preguntas incluidas de forma más precisa. Para ello, se debe tener en cuenta que los indicadores del cuestionario se vinculan con unas áreas u aspectos a valorar, por lo que se agruparon de la siguiente forma para su análisis:

- Indicadores que analizan el nivel de inclusión del alumnado: A.1.2.; B.1.4; B.2.3; B.2.4.; C.1.3.; C.1.5.; C.1.7.
- Indicadores que analizan el nivel de inclusión del profesorado: A.1.3.; A.1.6.; A.2.1.; B.1.1; B.1.2.; B.2.1.; B.2.2.; C.1.4.; C.1.6.
- Indicadores que analizan el nivel de inclusión de la metodología: A.2.5.; B.1.5; B.2.5; C.1.1.; C.2.1.; C.2.4.; C.2.5.
- Indicadores que analizan el nivel de inclusión del centro: A.1.1.; A.1.4.; A.2.3.; A.2.4.; A.2.6.; B.1.3.; B.2.6; B.2.7; C.1.2.; C.1.8.
- Indicadores que analizan el nivel de inclusión de la comunidad educativa: A.1.5.; A.1.7.; A.2.2.; C.2.2.; C.2.3.

Tras el análisis de los indicadores señalados por separado, extrayendo el porcentaje de las respuestas positivas sobre el total de cada uno de los grupos creados, se obtuvieron las siguientes gráficas que muestran el nivel inclusivo referente a cada una de las áreas delimitadas anteriormente:



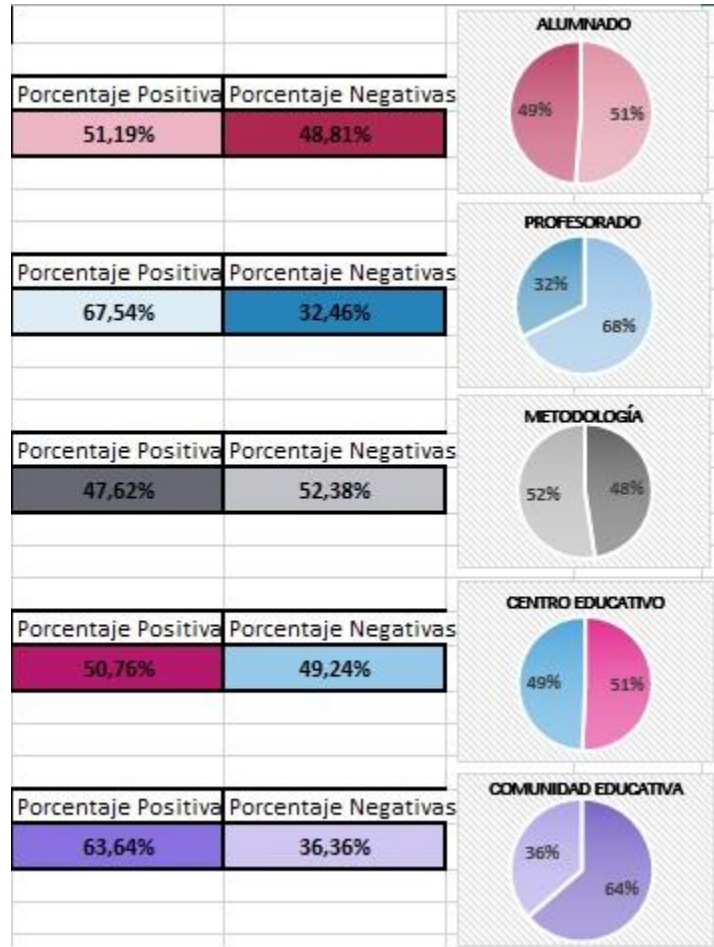


Figura 5. Resultados del cuestionario del profesorado por áreas.

Como se puede observar en los gráficos, la valoración de las áreas del alumnado, metodología y centro educativo es inferior al porcentaje previamente establecido como valor de corte para la intervención. Por tanto, se considera necesaria la aportación al centro de las propuestas de mejora correspondientes a fin de enriquecer y aumentar la inclusión y participación en dichas áreas.

De esta forma, considero que el análisis del nivel inclusivo es pormenorizado y muy completo, permitiendo así conocer en qué aspectos se requiere aportar una mayor dedicación o cuáles de ellos se pueden solucionar con las propuestas de mejora que se incluyen en el informe final.

Así mismo, considero que es un sistema adaptado, actual y sencillo de utilizar, que reporta gran cantidad de datos e informaciones sobre la inclusión del centro, lo que hace que el instrumento creado pueda ser utilizado y difundido con facilidad.

#### **4.5. PROPUESTAS DE TRABAJO Y MEJORA PARA EL CENTRO EDUCATIVO**

Previamente, cabe destacar que la realidad inclusiva del centro puede mejorar siguiendo los modelos principales de inclusión establecidos en el proyecto INCLUD-ED: “grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos, desdobles en grupos heterogéneos, ampliación del tiempo de aprendizaje, adaptaciones curriculares individuales inclusivas y optatividad inclusiva” (INCLUD-ED, 2011, citado en Rodríguez, Torrego & Flecha, 2013, p.22)

Así mismo, a continuación se incluyen una serie de propuestas de mejora y trabajo para el centro agrupadas por las áreas establecidas previamente en la valoración, de forma que se corresponden una serie de estrategias o técnicas para cada área a trabajar. De esta forma, se considera que si esta herramienta es utilizada por otros centros, en función de los resultados obtenidos, con la tabla de datos diseñada, podrán acudir a este apartado de propuestas de mejora y conocer algunas de las técnicas o recursos que les permitirán mejorar las áreas o aspectos menos inclusivos de su centro. Además, se incluyen en muchas de ellas autores de referencia, con los que podrán conocer mejor la metodología y formarse para llevarlas a cabo.

- a. Propuestas para la mejora de la inclusión a nivel del alumnado:
  - Método de aprendizaje basado en proyectos: es una metodología que contempla un enfoque global del aprendizaje y se basa en los principios de *aprender haciendo* defendidos por Dewey y Kilpatrick (1918, citado en Pozuelos, 2007). Este método se comprende como una unidad aunque se desglosa en cuatro fases: intención, preparación, ejecución y apreciación (Hosic y Chase, 1994, citado en Pozuelos, 2007). Con él los alumnos/as pueden aprender de forma grupal, investigando y trabajando en torno a diferentes temáticas en diversos proyectos, logrando una mayor motivación y participación en su propio aprendizaje puesto

que el docente, en este caso, solo posee la función de mediador y son ellos mismos los protagonistas del proceso.

- Enseñanza Estructurada: esta parte de los principios de la metodología TEACCH, método que se utiliza con alumnos/as con Trastorno del Espectro Autista y cuyo cofundador y primer director fue Schopler (1966, Mesibov & Howley, 2010). La Enseñanza Estructurada permite organizar el aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje y sigue una serie de principios o metodologías que, a mi parecer, pueden ser de gran utilidad en algunas situaciones de trabajo con todo el alumnado del centro, es decir, que fomentan la participación de toda la diversidad. Algunos de estos principios que favorecen la organización y por tanto la participación del alumnado son: estructuración física y de horarios, sistemas de trabajo, estructuración metodológica, claridad, información y organización visuales (Meisbov & Howley, 2010)
- Planes de acogida y despedida del alumnado para favorecer el cambio: se pueden crear y/o mejorar estos planes, facilitando o suavizando dichos cambios y logrando que los alumnos/as se sientan acogidos en todo momento en la comunidad educativa, mediante actos de bienvenida, actividades que favorezcan la relación con el nuevo alumnado o charlas y sesiones sobre las novedades que encontrarán en los nuevos centros a los que acudan.
- Trabajo dentro del grupo-clase de los alumnos/as con necesidades educativas especiales: siempre que sea posible se debe priorizar que el profesor de apoyo entre en el aula del grupo-clase para trabajar con el alumnado con necesidades educativas especiales, compartiendo con el resto de sus compañeros/as actividades e incluso contenidos del currículum, procurando la mayor participación e igualdad de condiciones para toda la diversidad del alumnado.
- Trabajo colaborativo: se debe fomentar el uso de esta metodología dentro del aula, tanto en parejas como en pequeño y gran grupo, de forma que el alumnado sea capaz de dividir las tareas, compartir lo que han aprendido, tener en cuenta todas las contribuciones y ayudar a los que lo necesiten, a fin de conseguir completar la actividad propuesta. En el libro *Técnicas de aprendizaje colaborativo* se explican algunos de los mecanismos a seguir para lograr dicho

fin en las aulas, como por ejemplo la enseñanza recíproca, técnica de trabajo activo del alumnado “que requiere que los estudiantes den y reciban al ayudarse mutuamente a adquirir conocimientos y asimilarlos” (Barkley, Cross y Howell 2007, p.109)

- Aprendizaje autónomo: se debe favorecer dicho aprendizaje de cara a que los alumnos/as puedan investigar, ampliar y avanzar en su formación y aprendizajes. Se pueden considerar autónomas las tareas en las que el alumnado tiene que “resolver ejercicios por sí mismo, plantear nuevos problemas, discutir en grupo sobre algún tema, realizar investigaciones y cualquier actividad realizada fuera de las horas de clase o sin el concurso del profesor” (Moreno & Martínez, 2007, p.52).
  - Asambleas diarias a nivel de aula para la planificación de las clases: se pueden llevar a cabo estas asambleas al comenzar cada mañana, de forma que los alumnos/as y el profesorado puedan tomar decisiones y acordar los ritmos, las actividades o los recursos a utilizar cada mañana en su aprendizaje, así todos se sentirán partícipes del mismo. Se pueden aprovechar estas asambleas para trabajar la resolución de posibles conflictos de días anteriores o trabajar y tomar decisiones sobre las normas de comportamiento del aula, todo ello a fin de hacer partícipes a los alumnos/as de su propia educación y conseguir un adecuado clima social del aula.
  - Participación del alumnado en la toma de decisiones sobre los deberes para casa: el alumnado puede realizar propuestas o modificaciones en la asignación de deberes para casa propuesta por el docente. De forma argumentada se pueden llegar a acuerdos sobre el formato del trabajo, la temática o actividades novedosas, entre otros.
- b. Propuestas para la mejora de la inclusión a nivel de profesorado:
- Llevar a cabo y/o aumentar el número de reuniones de coordinación entre el profesorado y profesorado-consejo escolar: a fin de poder tratar todos los temas concernientes tanto al profesorado como al alumnado y al centro. En ellas se pueden proponer mejoras e innovaciones que favorezcan la relación y

participación entre los integrantes del centro, mediante sesiones de debate o mesa redonda.

- Cuestionarios de evaluación entre docentes: trimestralmente se pueden cumplimentar unos cuestionarios creados por los propios profesores/as que permitan valorar tanto la propia labor profesional como la de los compañeros/as, siempre basándose en el respeto, y pudiendo proponer mejoras o soluciones a las dificultades o problemas encontrados.
- Sesiones para propuestas novedosas y colaboración, contribuciones y ayuda entre el profesorado: se pueden realizar estas sesiones mensualmente entre todo el profesorado del centro. En ellas todos deben aportar metodologías o propuestas de innovación en las que se incluyan estrategias inclusivas para el centro. Además, se pueden aportar comentarios, aportaciones y recomendaciones entre ellos para mejorar las respuestas educativas y deben tener en cuenta las enseñanzas y contribuciones novedosas de los nuevos profesores/as que se hayan incorporado recientemente al centro.
- Solicitud formativa y formación en áreas consideradas prioritarias como la inclusión, técnicas inclusivas, las TICs, aprendizaje colaborativo o diversas metodologías que favorezcan la inclusión de todos los integrantes del centro.
- Reuniones de coordinación y trabajo colaborativo entre profesionales que comparten un grupo-aula: se pueden realizar semanalmente y en ellas el profesorado implicado en la docencia de un mismo grupo-aula debe plantear problemas, soluciones o propuestas novedosas de mejora para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Planificación y propuesta de actividades para un grupo-clase entre dos profesores/as: se pueden llevar a cabo propuestas y actividades en un mismo aula por varios docentes, de forma que se fomente el trabajo colaborativo y cooperativo entre ambos y dicha participación sirva de ejemplo de actuación para el alumnado. En estas actividades se pueden trabajar varias áreas curriculares de forma conjunta.
- Participación del profesorado de apoyo en las actividades y diseño de la programación de aula del grupo-clase con el tutor/a: el profesorado de apoyo no

trabaja solo con el alumnado con necesidades educativas especiales sino que su trabajo debe llevarse a cabo de forma conjunta con el grupo-clase de dicho alumnado, pudiendo colaborar y participar con el tutor/a en la planificación de la programación de aula.

- Uso de técnicas de evaluación variadas: no solo centradas en pruebas escritas sino también en presentaciones orales o gráficas. Además, la evaluación de los aprendizajes no solo debe realizarla el tutor/a sino que también pueden llevarse a cabo una autoevaluación (individual) y coevaluación (entre iguales), de forma que se consiga una verdadera valoración completa de los avances del alumnado. La participación del alumnado en los procesos educativos favorece: el aprendizaje; la autocrítica y reflexión; el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y valores democráticos; el diálogo y la toma de decisiones (López Pastor, González Pascual & Barba, 2005).

Esta variedad de evaluaciones también sirve para la valoración de la programación de actividades del docente, ya que los resultados obtenidos le permiten realizar las adaptaciones o mejoras requeridas, consiguiendo así mejorar sus intervenciones educativas.

c. Propuestas para la mejora de la inclusión a nivel metodológico:

- Principios de trabajo que favorecen la participación y la igualdad de oportunidades en el aula: uno de los principios básicos es el hecho de partir de los conocimientos previos del alumnado, defendido por la Teoría del aprendizaje verbal significativo o Teoría de asimilación cognoscitiva de Ausubel (1983, citado en De La Calle, 2012), teniendo en cuenta sus intereses y ritmos de aprendizaje a fin de conseguir verdaderos aprendizajes significativos. También se debe fomentar el aprendizaje a partir de la experiencia, defendido por la Teoría del constructivismo de Piaget (1955, citado en Hernández, 2008), aprovechando para ello las experiencias compartidas mediante el trabajo en parejas o grupos. Para dicho trabajo colaborativo y cooperativo se debe primar la creación de grupos heterogéneos, para la mejora y variedad de las relaciones entre el alumnado. Una de las técnicas más adecuadas para la creación de grupos heterogéneos es la elaboración de un gráfico con el listado de alumnos/as en

función de su competencia frente a la tarea a realizar, dividiéndolos en competencia alta, media y baja, mediante el cual se pueden llevar a cabo combinaciones entre el alumnado de cada categoría creando así grupos de competencia heterogéneos (Gregory & Chapman, 2013). De esta forma, se pueden variar las combinaciones favoreciendo las relaciones en el grupo.

Así mismo, se deben utilizar técnicas positivas o de refuerzo positivo para la mejora de problemas de comportamiento o conductuales, como: recompensas sociales o premios no materiales.

- Metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras e inclusivas: se pueden llevar a cabo diversas estrategias que permitan una mejora de la participación e interacción de toda la diversidad del alumnado, como son el uso de: presentaciones orales, debates, actividades de solución de problemas en grupo, tutoría entre iguales o trabajo entre grupos de diferentes edades, a través de actividades como talleres de cuentacuentos del alumnado de los últimos cursos a los de Educación Infantil.
- Actividades concretas que facilitan la participación en el aula:
  - Lápices al centro: se entrega a cada grupo de 4 alumnos/as una hoja con 4 preguntas sobre la temática trabajada en el aula. Cada alumno/a se encarga de una de las preguntas. En un principio se deben colocar los lápices de los cuatro integrantes en el centro de la mesa sobre el folio con preguntas. Comienza primero uno de ellos a exponer su pregunta y su propuesta de solución y el resto deben comentar si es acertada o se puede modificar. Una vez llegado a un acuerdo, los integrantes cogen su lápiz y escriben la respuesta a la pregunta. Este mismo esquema de actuación se debe repetir con el resto de integrantes del grupo siguiendo el orden de las agujas del reloj (Mínguez, 2009).
  - Folio giratorio: en grupos, los alumnos/as deben completar en un folio una tarea conjunta, como: completar palabras sobre una temática, redactar un texto sobre lo trabajado previamente, etc. Para ello se colocan en círculo y por orden, siguiendo el de las agujas del reloj, uno a uno van completando el folio con sus aportaciones personales, hasta

conseguir el producto final realizado de forma conjunta por todos los que forman el grupo (Prieto, 2014).

- Técnica puzle de Aronson: se divide la clase en grupos de 4 personas y se reparte la tarea a realizar, que debe estar dividida en 4 partes. En cada grupo, se asigna a cada integrante una de sus partes y este será el encargado de investigar y trabajar sobre dicho aspecto. A continuación, los diferentes miembros de cada equipo que van a encargarse de la misma parte de la actividad se reúnen en grupo y comentan lo aprendido. Después, cada uno vuelve a su equipo inicial y expone al resto del equipo todo lo investigado sobre su sección del trabajo. Para terminar, cada grupo une todas las partes del trabajo y consiguen el producto final (Sánchez, 2010).
  - Uso de los recursos del centro de forma flexible y abierta (biblioteca, ordenadores, internet...): para poder compartirlos entre todos los integrantes del centro, se pueden hacer cuadrantes de horarios para cada grupo-clase. Así mismo, se pueden crear recursos, tanto por parte del profesorado como del alumnado, que fomenten la participación y la eliminación de barreras de aprendizaje. Para dicho fin se pueden crear, por ejemplo: cuentos, videos y comics adaptados a las necesidades de la diversidad del centro.
- d. Propuestas para la mejora de la inclusión a nivel de centro:
- Asambleas semanales para el trabajo conjunto y la participación: en ellas se puede fomentar el trabajo en equipo de todos los integrantes del centro; el trabajo sobre temas de respeto entre ellos; educación en valores no discriminatorios; valores de igualdad independientemente del sexo, de los logros o de discapacidad; la importancia de la inclusión, la empatía y el conocimiento, el respeto y la valoración de las diferencias; entre otras temáticas, pudiendo abordar de forma conjunta todas aquellas que se consideren relevantes para la formación del alumnado. También se pueden trabajar en ellas los posibles problemas relacionales o de participación que existan en el centro o temas y propuestas de mejora para la intimidación, bullying, maltrato entre iguales o aislamiento social.



Dichas asambleas pueden ser preparadas cada semana por unos integrantes del centro o incluso de la comunidad educativa, y están destinadas al resto de profesores/as y alumnos/as del centro. Por tanto, se puede establecer un calendario de asignación de asambleas, de forma que una semana se encarguen el profesorado y alumnado de Educación Infantil, otra el de Educación Primaria, otra el profesorado de apoyo, otra el equipo directivo, etc, y siempre de forma rotativa. Así mismo, los alumnos/as se pueden encargar de preparar algunas de ellas para también ellos sentirse partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Propuestas de mejora de las barreras de acceso al centro: se deben conocer los avances e innovaciones al respecto, de cara a ser conscientes de las diversas metodologías o recursos creados de los que pueda disponer el centro en caso de necesidad, como por ejemplo: bucle magnético para alumnos/as con sordera, puertas correderas para alumnos/as con discapacidad motórica, etc.
  - Variedad de actividades extraescolares con una participación variada de los alumnos: se deben proponer actividades extraescolares variadas, motivantes y novedosas a fin de conseguir una participación plural de todo el alumnado y la no concentración del mismo en una de ellas. Algunas de las propuestas pueden ser: talleres de origami o papiroflexia, talleres de investigadores para el trabajo de la lógica y resolución de problemas; talleres de role-playing; talleres de rap para la creación de canciones y el trabajo de la rima, etc. Todas ellas deben contemplar la participación y cooperación del alumnado.
- e. Propuestas para la mejora de la inclusión a nivel de comunidad educativa:
- Jornadas para la inclusión de las familias en el centro: se pueden llevar a cabo diversas actividades para dicho fin, como: *Día de las profesiones* y jornadas o charlas realizadas por los padres al profesorado y/o alumnado, entre otras.
  - Cuestionarios para las familias que fomenten su participación en propuestas de mejora para el centro: se pueden aportar dichos cuestionarios trimestralmente, de forma que permitan a las familias proponer modificaciones y mejoras para el centro, consiguiendo así obtener otros puntos de vista.

- Excursiones a otros centros, como centros específicos de educación especial, para conocer otras realidades y formas de trabajo: esto favorece las relaciones entre los integrantes de cada uno de los centros y ofrece experiencias de aprendizaje no solo para el alumnado sino también para el profesorado.
- Los miembros de la comunidad educativa, tanto profesionales externos al centro como las familias, también pueden participar en las asambleas planteadas en el apartado *Propuestas para la mejora de la inclusión a nivel de centro*: estos pueden acudir a las mismas e incluso diseñarlas ellos mismos, acercando al centro otras realidades o experiencias de aprendizaje.
- Excursiones a diversas instituciones o instalaciones de la comunidad para conocer su funcionamiento: pueden servirse de las oportunidades de aprendizaje que ofrece la comunidad para conocer las instituciones existentes, su funcionamiento, y mejorar la participación y relación entre sus miembros. Por ejemplo, pueden acudir al ayuntamiento, fábricas cercanas o granjas y huertos próximos.

En base a estas propuestas y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la valoración de los cuestionarios aportados, se entregó al centro educativo un informe final en el que se incluyen planteamientos y estrategias de mejora que permitan mejorar el nivel inclusivo del centro (Apéndice VII).

## **5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA**

En primer lugar, considero importante indicar, que tras la recogida del cuestionario final entregado al profesorado pude comprobar, gracias a los comentarios positivos de los implicados, cómo el presente proyecto ha contado con una adecuada acogida. Además, a lo largo de la intervención se ha conseguido una amplia participación e implicación, así como una evolución y aprendizaje sobre la temática del proyecto, la inclusión; lo cual permite

concluir que la intervención ha seguido una línea de trabajo adecuada y ha sido clara y abordable para el profesorado del centro.

Así mismo, es de destacar que la coherencia y cohesión, tanto de los cuestionarios como de su evaluación y propuestas de mejora, permiten que esta sea una herramienta muy accesible para la realidad actual de los centros educativos, consiguiendo así un mayor acercamiento, preocupación y dedicación de los integrantes de la comunidad educativa en lo que a inclusión se refiere.

He de decir que en un principio el planteamiento del proyecto fue muy amplio pero, una vez introducida en la temática, comprobé que el volumen de labor exigida no era asumible para un Trabajo de Fin de Grado, como es el presente, ni para una sola persona en el periodo de tiempo establecido. Por ello se realizaron las adaptaciones y modificaciones requeridas, que iban surgiendo a lo largo de su elaboración, y paralelamente se iba desarrollando el proceso de investigación y los progresos que han dado lugar al presente producto final.

Finalmente, y como planteamiento de futuras mejoras, la aplicación de esta metodología en otros centros ayudaría a la consolidación de los resultados obtenidos en este proyecto así como a reforzar su fiabilidad y validez. También, la realización de una valoración posterior del centro en el que se ha llevado a cabo la intervención, permitiría comprobar los avances logrados con las aportaciones de mejora establecidas.

Además, se podrían ampliar las propuestas y soluciones finales aportadas para cada área o sección objeto de mejora, consiguiendo así una mayor disponibilidad de metodologías o estrategias de trabajo inclusivas en la sociedad actual, cambiando, de esta forma, la extendida visión de la inclusión como una utopía.

## **6. OPINIÓN PERSONAL**

Considero que el proyecto llevado a cabo ha sido muy enriquecedor e interesante, no solo para mí personalmente, sino también para el centro en el que se ha puesto en práctica, ya que se les ha brindado la oportunidad de reflexionar sobre una realidad de gran importancia en la actualidad y que, a mi parecer, aún no ha recibido la atención que precisa ni se le ha otorgado la relevancia que le corresponde en el ámbito de la vida escolar.

Además, la propuesta de intervención diseñada, tanto los cuestionarios como la herramienta para su corrección y los recursos y planteamientos de mejora, son instrumentos accesibles que pueden llegar a ser difundidos y utilizados por otros centros, consiguiendo así una mayor implicación de estos en una educación inclusiva de calidad.

Así mismo, gracias a la puesta en práctica de los instrumentos diseñados, se demuestran la viabilidad, fiabilidad y solidez del presente proyecto; aspectos que enriquecen la propuesta creada.

Creo que la inclusión, hoy en día, es una pieza muy importante en la educación de los niños y niñas, y por ello quise realizar un proyecto desde este enfoque, para dar a conocer e implicar al profesorado de los centros educativos y conseguir una mayor concienciación sobre dicha temática.

A mi parecer, para ser un acercamiento previo a la inclusión, considero que este trabajo me ha permitido ahondar y aprender sobre ella, así como profundizar sobre las posibilidades de mejora existentes para lograr el objetivo propuesto.

Me encantaría conseguir ilusionar al profesorado en esta empresa, no solo por su propia implicación en la búsqueda de esa participación en igualdad en las aulas sino haciéndola extensiva a sus alumnos, de manera que se sientan partícipes y piezas esenciales en la construcción de una nueva sociedad, en la que sólo el hecho de ser, no cómo seas, hace que tu participación sea necesaria.

*Somos protagonistas no solo de nuestro camino sino del camino de los que nos rodean.*

## REFERENCIAS

### Referencias bibliográficas:

Barkley, E., Cross, P. & Howell C. (2007). <i>Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario</i> . España: Morata.
Booth, T., y Ainscow, M. (2002). <i>Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (2º ed.)</i> . Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Recuperado de <a href="https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sario/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf">https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sario/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf</a>
De la Calle, M.J. (2011). <i>Currículo y Sistema Educativo</i> . Manuscrito no publicado, Universidad de Valladolid.
Doble Equipo (2013). Inclusión e integración: 10 diferencias. En <i>Doble Equipo</i> . Recuperado de <a href="http://www.dobleequipovalencia.com/inclusion-e-integracion-10-diferencias/">http://www.dobleequipovalencia.com/inclusion-e-integracion-10-diferencias/</a>
Echeita, G. & Domínguez A. B. (2011). Educación inclusiva: argumento, caminos y encrucijadas. <i>Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca</i> , (17), 23-35.
Fundación Par (2010). <i>Escuelas inclusivas. Un camino para construir entre todos: Investigación y relato de experiencias sobre educación y diversidad</i> . Buenos Aires: Fundación Par.
García García, M., García Corona, D., Biencinto, Ch. & González Barberá, C. (2009). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares. <i>Revista Psicopedagogía</i> , 26 (79), 108-123.
Gómez, L.E., Arias, B. & Rodríguez, H. (2013). Adaptación al contexto español del cuestionario Index for Inclusion. En H. Rodríguez & L. Torrego (ed.), <i>Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: transformando la escuela</i> (pp. 65-83). Madrid: Grupo ACOGE Universidad de Valladolid.

Gregory, G.H. & Chapman, C. (2013). <i>Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All</i> . California: Corwin.
Guerra, C. (2012). <i>Cambios sociales, cambios educativos e interculturalidad</i> . Manuscrito no publicado, UVA.
Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. <i>Revista de Universidad Y Sociedad y del Conocimiento</i> , 5 (2), 26-35. Recuperado de <a href="http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf">http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf</a>
López Pastor, V.M., González Pascual, M. & Barba, J.J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. <i>Tándem. Didáctica de la Educación Física</i> , (17), 21-37.
Mesibov, G. & Howley, M. (2010). <i>El acceso al currículo por alumnos con Trastornos del Espectro del Autismo: uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión</i> . Ávila: Autismo Ávila.
Mínguez, N. (2009). Aprendizaje colaborativo: Tres experiencias desde las matemáticas en la Educación Secundaria Obligatoria. <i>Innovación y experiencias educativas</i> , (15), 1-8.
Moreno, R. & Martínez, R.J. (2007). Aprendizaje autónomo: Desarrollo de una definición. <i>Acta Comportamental</i> , 15 (1), 51-62.
Operti, R. (2008). <i>Inclusión educativa: el Camino del Futuro. Un desafío para compartir</i> . Conferencia presentada en la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Suiza. Recuperado de <a href="http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf">http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf</a>
Parrilla (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. <i>Revista de Educación</i> , (327), 11-29.
Pozuelos, F. J. (2007). <i>Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias</i> . Sevilla: Publicaciones del M. C. E. P.
Prieto, C. (2014, abril, 2). <i>Folio giratorio Infantil</i> [Archivo de video]. Recuperado de <a href="https://www.youtube.com/watch?v=gSaC-hBk7oo">https://www.youtube.com/watch?v=gSaC-hBk7oo</a>

Rodríguez, H., Torrego, L. & Flecha, R. (2013). Marco de referencias internacional y modelos emergentes en educación inclusiva. En H. Rodríguez & L. Torrego (ed.), <i>Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: transformando la escuela</i> (pp. 65-83). Madrid: Grupo ACOGE Universidad de Valladolid.
Sánchez, M.P. (2010). <i>Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior</i> . Madrid: Narcea Ediciones.
UNESCO (2000). <i>Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes</i> . París: UNESCO
UNESCO (2009). <i>Directrices sobre políticas de inclusión en la educación</i> . París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
Ureña, Y.E. (2012). Antecedentes y retos de la educación desde una perspectiva inclusiva, como respuesta a los desafíos de la diversidad. <i>Revista Unimar</i> (60), 71-91.
UVA (2015). <i>Guía Docente del Trabajo de Fin de Grado de la Mención en Educación Especial</i> . Manuscrito no publicado. UVA.

### Referencias legales:

Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, de 14/12/1960, aprobada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 11ª reunión.
Convención sobre los Derechos del Niño, de 20/11/1989, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Instrumento de ratificación de 30/11/1990 (BOE nº 313 de 31.12.1990)
Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, de 13/12/2006. Instrumento de ratificación de 30/3/2007 (BOE nº 96 de 21.4.2006)
Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 10/12/1948, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III).
Informes de la Comisión Europea y de la Agencia Europea (1986, 1992, 1998)
LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº106 de 4.5.2006)

LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE nº 295 de 10.12.2013)
ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL nº 117 de 20.6.2014)
Plan de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2006-2010), aprobado mediante Orden de 23 de marzo de 2007, de la Consejería de Educación.
Plan Marco de Atención a la Diversidad de Castilla y León (2004).
Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE nº52 de 1.3.2014)
Resolución de 3 de febrero de 2012, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre la elaboración y evaluación del Trabajo de Fin de Grado (BOCYL nº32 de 15.2.2012)
Tratado de Ámsterdam, de 2/10/1997, por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos. Instrumento de ratificación de 23/12/1998 (BOE nº 109 de 7.10.1999)



# APÉNDICES

## APÉNDICE I: PREZI “EDUCACIÓN INCLUSIVA”

Enlace:

[http://prezi.com/bswk1aei89gp/?utm\\_campaign=share&utm\\_medium=copy&rc=ex0share](http://prezi.com/bswk1aei89gp/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share)



## 1. Educación inclusiva

### 1.1. Compromiso ético y profesional de los docentes

“La enseñanza debería considerarse como una profesión cuyos miembros prestan un servicio público; esta profesión exige de los educadores no solamente **conocimientos profundos y competencia especial**, adquiridos y mantenidos mediante **estudios rigurosos y continuos**, sino también un **sentido de las responsabilidades personales y colectivas** que ellos asumen para la educación y el **bienestar de los alumnos.**” (OIT, 1984, citado en Palomares, 2004, p. 90)

SUMMIT



## 1. Educación inclusiva

### 1.2. Definición Educación Inclusiva

"Es un proceso que comporta la **transformación** de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para **atender a todos los niños** – esto es, los niños y las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje–, y para brindar también **oportunidades de aprendizaje** a todos los jóvenes y adultos. Tiene por objetivo **acabar con la exclusión** que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes." (UNESCO, 2009, p.4)

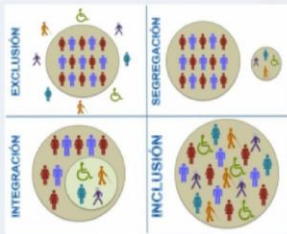


# 1. Educación inclusiva

## 1.3. Evolución educación inclusiva

Previamente, la educación inclusiva iba dirigida a alumnos con necesidades educativas especiales, pero ha evolucionado a una idea que implica una **igualdad de oportunidades de aprendizaje** para todo el alumnado en diferentes tipos de centros independientemente de sus diferencias en capacidades, aptitudes o habilidades, una verdadera participación en igualdad.

Pasos en el camino:



Prezi  
 Figura 1. Esquema diferencias. (Doble Equipo, 2013)

	CLASE SOCIAL	GÉNERO	ÉTNIA/CULTURA	DISCAPACIDAD
<b>Exclusión:</b> Negación del derecho, no hay instituciones educativas.	No escolarización, Trabajo infantil	No escolarización, Educación doméstica	No escolarización, Evangelización	No escolarización, ocultamiento, maltrato
<b>Segregación:</b> Hay instituciones educativas paralelas	Escuela popular	Escuelas separadas	Escuelas puente	Escuelas especiales
<b>Integración:</b> una única institución educativa fruto de luchas parciales	Comprehensividad	Coeducación	Integración "Compensatoria"	Integración
<b>Inclusión:</b> Única institución, igual derecho a participar				

Figura 2. De la exclusión a la inclusión. (Parrilla, 2002)

# 1. Educación inclusiva

## 1.4. Ejemplo de educación inclusiva

Veamos un ejemplo sencillo y gráfico del significado de la inclusión:

"Por cuatro esquinitas de nada"



Prezi

## 2. INDEX for inclusion

### 2.1. Definición INDEX for inclusion

Son una serie de **instrumentos y materiales** que ayudan y apoyan a las escuelas en la consecución de la verdadera educación inclusiva, en la que se ven partícipes todos los integrantes de la comunidad educativa en cuestión (Consortio Universitario para la Educación Inclusiva, 2002).

### 2.2. Objetivos INDEX for inclusion

Crear **comunidades educativas** que fomenten el desarrollo pleno y óptimo en **todo su alumnado por igual** y determinar las posibilidades y medios existentes en los centros para incrementar la participación y enseñanza-aprendizaje de sus alumnos (Consortio Universitario para la Educación Inclusiva, 2002).

A través del INDEX, los componentes de la comunidad educativa podrán realizar una **autoevaluación de las prácticas o funcionamientos escolares** a través de una serie de indicadores y preguntas, que una vez resultas podrán analizar y comprobar la realidad inclusiva existente en el centro.



## 2. INDEX for inclusion

### 2.3. Proceso de trabajo con el INDEX for inclusion

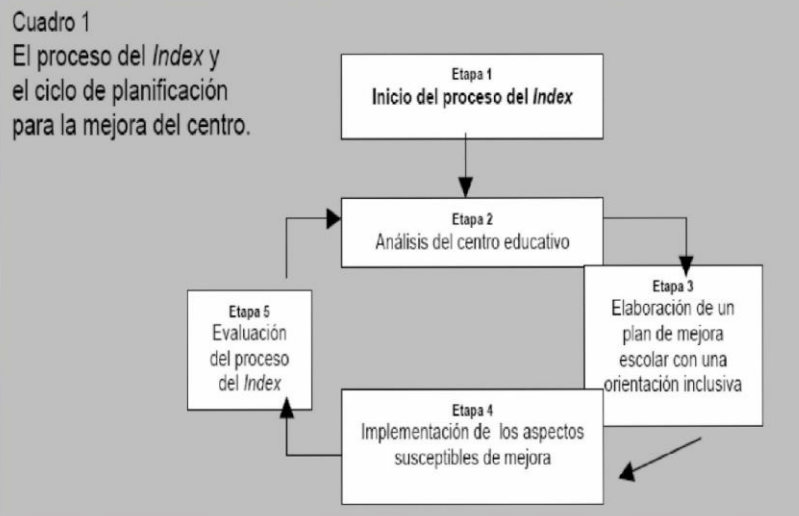


Figura 3. Proceso de trabajo con el INDEX for inclusion (Consortio Universitario para la Educación Inclusiva, 2002)

## 2. INDEX for inclusion

### 2.4. Dimensiones, secciones, indicadores y preguntas

Facilitan la reflexión, investigación y autoevaluación de los integrantes de la comunidad educativa (Consortio Universitario para la Educación Inclusiva, 2002).

- **Dimensión A: Crear culturas inclusivas.**
  - Construir una comunidad.
  - Establecer valores inclusivos.
- **Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas.**
  - Desarrollar una escuela para todos.
  - Organizar el apoyo para atender a la diversidad.
- **Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas.**
  - Orquestrar el proceso de aprendizaje.
  - Movilizar recursos.

Dentro de cada sección hay indicadores y preguntas, que permiten conocer la situación del centro y las pautas de mejora.



## 3. Adaptación del INDEX for inclusion

### 3.1. Introducción

Se ha realizado una adaptación del INDEX presentado, a fin de adecuarlo al contexto y características del centro.

### 3.2. Pasos a seguir en el proceso

1. Información/formación al profesorado de la inclusión y el INDEX.
2. Cuestionarios creados y adaptados para el profesorado y alumnado, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria, siendo un total de 3 cuestionarios diferentes.
3. Recogida de cuestionarios.
4. Resultados y conclusiones: informe final de propuestas de mejora.



## 3. Adaptación del INDEX for inclusion

### 3.3. Cuestionarios

#### 1. Cuestionario profesorado.

Este deberá cumplimentarse de forma individual, a fin de analizar de forma adecuada cada uno de los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de su aula.

#### 2. Cuestionario alumnado Ed. Infantil.

El profesor/a deberá realizar las preguntas en voz alta para toda la clase y cumplimentar el cuestionario con las respuestas grupales de sus alumnos.

#### 3. Cuestionario alumnado Ed. Primaria.

El profesor/a deberá entregar a cada alumno/a un cuestionario, que deberán cumplimentar de forma individual.



## 4. Sociedad e inclusión

En la actualidad debemos promover una **verdadera inclusión** para lo cual es necesario la creación de ambientes inclusivos en los que se ven partícipes y necesarios no sólo los sistemas educativos, el profesorado o los centros educativos sino **toda la sociedad en conjunto**, de forma que promueva una adecuada atención a las necesidades de toda la diversidad existente.

Con este proyecto comenzamos el camino hacia esa verdadera inclusión en vuestro centro. Juntos conseguiremos alcanzar la cima.



¡Trabajemos por una verdadera educación  
inclusiva!



"Lo realmente importante no es llegar a la cima,  
sino saber mantenerse en ella."



(Louis Charles Alfred de Musset)

## Referencias bibliográficas

Consortio Universitario para la Educación Inclusiva (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: López, A., Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Moratalla, S., Sandoval, M.

Doble Equipo (2013). Inclusión e integración: 10 diferencias. En *Doble Equipo*. Recuperado de <http://www.dobleequipovalencia.com/inclusion-e-integracion-10-diferencias/>

Palomares (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Cuenca: Colección humanidades.

Parrilla (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), p.15

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



## APÉNDICE II: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL NIVEL INCLUSIVO. PROFESORADO

### CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL NIVEL INCLUSIVO (PROFESORADO)

➤ **Rodee su respuesta (Sí o No).**

CUESTIONES	RESPUESTAS	
<b>DIMENSIÓN A: Crear culturas inclusivas</b>		
<b>A.1. Construir comunidad.</b>		
<i>Indicador A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Todos los profesionales se sienten acogidos y partícipes de la vida del centro?</li> </ul>	Sí	No
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Se acoge y se hace partícipe en el centro a todo el alumnado, incluyendo los estudiantes con deficiencias o los recién llegados?</li> </ul>	Sí	No
<i>Indicador A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Existe una buena relación de ayuda, comprensión y colaboración entre los alumnos/as?</li> </ul>	Sí	No
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Se utiliza y valora el trabajo colaborativo y cooperativo en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos/as?</li> </ul>	Sí	No
<i>Indicador A.1.3. Los profesores/as colaboran entre ellos</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Existe una adecuada participación, colaboración y cooperación de todo el profesorado en la toma de decisiones curriculares y de centro?</li> </ul>	Sí	No
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Se lleva a cabo el trabajo colaborativo entre profesores/as (dos en un mismo aula)?</li> </ul>	Sí	No
<i>Indicador A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Todo el profesorado trata con respeto al alumnado?</li> </ul>	Sí	No
<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Todo el alumnado trata con respeto al profesorado?</li> </ul>	Sí	No



<p><i>Indicador A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Existe una adecuada comunicación y respeto entre el profesorado y las familias?</li> <li>• ¿Se permite la participación y colaboración de las familias en el centro y en las actividades de aula?</li> </ul>	<p>Sí</p> <p>Sí</p>	<p>No</p> <p>No</p>
<p><i>Indicador A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Existe una buena relación y participación entre el profesorado y los miembros del consejo escolar?</li> <li>• ¿Las contribuciones y aportaciones de los miembros del consejo escolar son valoradas?</li> </ul>	<p>Sí</p> <p>Sí</p>	<p>No</p> <p>No</p>
<p><i>Indicador A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Las instituciones de la comunidad (entidades locales, asociaciones, colectivos...) están implicadas y participan en diversas actividades del centro?</li> <li>• ¿El centro tiene en cuenta las opiniones de los miembros de la comunidad?</li> </ul>	<p>Sí</p> <p>Sí</p>	<p>No</p> <p>No</p>
<p><b>A.2. Establecer valores inclusivos.</b></p>		
<p><i>Indicador A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿El profesorado tiene altas expectativas en todo su alumnado y les motiva para la consecución de sus logros?</li> <li>• ¿Se valoran los logros del alumnado en base a sus propias posibilidades, evitando comparaciones?</li> </ul>	<p>Sí</p> <p>Sí</p>	<p>No</p> <p>No</p>

<p><i>Indicador A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se considera un pilar importante la construcción de una comunidad educativa para conseguir un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje?</li> <li>• ¿Se valoran las diferencias y la diversidad como un recurso enriquecedor para el aprendizaje?</li> <li>• ¿Se entiende la inclusión como un proceso inacabable de aumento de la participación y colaboración de todos los integrantes de la comunidad educativa?</li> </ul>	<p>Sí</p> <p>Sí</p> <p>Sí</p>	<p>No</p> <p>No</p> <p>No</p>
<p><i>Indicador A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se valora por igual al alumnado con grandes logros que a aquellos con notas más bajas?</li> <li>• ¿Se da la misma importancia a los logros de las niñas que de los niños?</li> <li>• ¿Se valora por igual al alumnado con discapacidad que a los que no tienen deficiencias?</li> </ul>	<p>Sí</p> <p>Sí</p> <p>Sí</p>	<p>No</p> <p>No</p> <p>No</p>
<p><i>Indicador A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se considera a profesores/as y alumnos/as como personas que aprenden y se enseñan mutuamente?</li> <li>• ¿El alumnado dispone de momentos para poder expresar al profesorado sus preocupaciones o diversos aspectos personales?</li> <li>• ¿El profesorado se siente valorado y apoyado ante los posibles problemas o dificultades?</li> </ul>	<p>Sí</p> <p>Sí</p> <p>Sí</p>	<p>No</p> <p>No</p> <p>No</p>



<p><i>Indicador B.1.2. Se ayuda a todo miembro nuevo del profesorado a adaptarse al centro.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se ayuda y proporciona la información necesaria al nuevo profesorado a la hora de instaurarse en su puesto de trabajo?</li> <li>• ¿Se valoran los conocimientos, experiencias y contribuciones del nuevo profesorado?</li> </ul>	<p>Sí</p> <p>Sí</p>	<p>No</p> <p>No</p>
<p><i>Indicador B.1.3. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿El centro cuenta con los recursos y disposición necesarios para ser accesible, en todas sus dimensiones, a las personas con deficiencias o dificultades?</li> <li>• ¿Se plantean mejoras de accesibilidad al centro y sus instalaciones en el Proyecto educativo de centro?</li> </ul>	<p>Sí</p> <p>Sí</p>	<p>No</p> <p>No</p>
<p><i>Indicador B.1.4. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿El centro cuenta con un plan de acogida adecuado para el nuevo alumnado?</li> <li>• ¿En el plan de acogida se contemplan medidas relacionadas con la necesidad de establecer relaciones entre el nuevo alumnado y los ya veteranos en el centro?</li> <li>• ¿Cuando el alumnado cambia de centro o se va del mismo, el profesorado interviene para suavizar el cambio?</li> </ul>	<p>Sí</p> <p>Sí</p> <p>Sí</p>	<p>No</p> <p>No</p> <p>No</p>
<p><i>Indicador B.1.5. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se utiliza el principio de la heterogeneidad (género, capacidades, intereses...) a la hora de organizar grupos de aprendizaje, sirviéndose de formas y estrategias ricas y novedosas?</li> </ul>	<p>Sí</p>	<p>No</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿El centro utiliza la estrategia de trabajo grupal y cooperativo frente al trabajo y logros individuales?</li> </ul>	Sí	No
<p><b><i>B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad.</i></b></p>		
<p><i>Indicador B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.</i></p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Las estrategias de apoyo son valoradas por todos los profesionales del centro considerándose como medidas de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje para toda la diversidad del centro?</li> </ul>	Sí	No
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se trabaja de forma coordinada entre los profesionales encargados de cada grupo-clase (especialistas de apoyo, tutor/a y profesorado especialista en diversas materias)?</li> </ul>	Sí	No
<p><i>Indicador B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.</i></p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿El profesorado recibe formación que ayuda y fomenta la atención adecuada de las necesidades de la diversidad del alumnado, como el uso de las TICs, la tutoría entre iguales o el aprendizaje colaborativo?</li> </ul>	Sí	No
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se forma al profesorado en la oferta de igualdad de posibilidades del alumnado con discapacidad?</li> </ul>	Sí	No
<p><i>Indicador B.2.3. Las estrategias para las “necesidades educativas especiales” son estrategias de inclusión.</i></p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se fomenta una participación igualitaria del alumnado con necesidades educativas especiales que de aquellos que no las presentan?</li> </ul>	Sí	No
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se prioriza la modalidad de dar el apoyo pedagógico a los alumnos/as que lo requieran dentro de su grupo-aula en vez de fuera de esta?</li> </ul>	Sí	No

<p><i>Indicador B.2.4. El “Código de prácticas” se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Las adaptaciones curriculares individualizadas (A.C.I.) se centran en el acceso y la participación, en la mayor medida posible, dentro del currículo ordinario y con sus compañeros/as, revisándose periódicamente para dicho fin?</li> </ul>	Sí	No
<p><i>Indicador B.2.5. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Las respuestas del centro para la mejora del comportamiento del alumnado están más orientadas a la educación y rehabilitación que al castigo o expulsión?</li> <li>• ¿Existe una política que busque la disminución de las expulsiones disciplinarias?</li> </ul>	Sí	No
<p><i>Indicador B.2.6. Se ha reducido el absentismo escolar.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se analizan y se tienen en cuenta todas las barreras que impiden la asistencia a clase?</li> <li>• ¿Se conocen las relaciones entre ausencias injustificadas, intimidación, maltrato entre iguales o aislamiento social, y se toman medidas al respecto?</li> </ul>	Sí	No
<p><i>Indicador B.2.7. Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o bullying.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Existe un documento en el centro sobre la intimidación que especifique qué cosas son aceptables y cuáles no?</li> <li>• ¿Se llevan a cabo medidas para reducir la intimidación entre alumnado, alumnado-profesorado o profesorado en el centro, involucrando incluso a los estudiantes en la creación de estrategias que ayuden al efecto?</li> </ul>	Sí	No



<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se tiene en cuenta al alumnado y se le permite participar a la hora de planificar las clases (sus elecciones, intereses, conocimientos previos, opiniones...)?</li> </ul>	Sí	No
<p><i>Indicador C.1.4. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Los informes de evaluación reflejan los logros del alumnado en todas sus habilidades y conocimientos, utilizando para ello diversas estrategias y metodologías de evaluación, como la autoevaluación y autorregulación de los alumnos/as (no reduciéndose a pruebas escritas)?</li> <li>• ¿Los resultados de las evaluaciones del alumnado se utilizan para mejorar e introducir cambios en las programaciones del profesorado, adaptándose a las necesidades detectadas?</li> </ul>	Sí	No
<p><i>Indicador C.1.5. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Las normas de comportamiento del aula se basan en el respeto y son firmes y claras?</li> <li>• ¿Se involucra al alumnado en la toma de decisiones sobre las normas de comportamiento, la resolución de dificultades y la mejora del clima social del aula?</li> </ul>	Sí	No
<p><i>Indicador C.1.6. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿El profesorado de apoyo participa en la programación de aula y sus revisiones?</li> <li>• ¿Se asigna al profesorado de apoyo un área curricular o un nivel en vez de unos estudiantes específicos?</li> <li>• ¿El profesorado de apoyo busca la mayor participación y autonomía en el aprendizaje de todo el alumnado?</li> </ul>	Sí	No





































<p><i>Indicador C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se conocen y se utilizan los recursos de la localidad que puedan apoyar el aprendizaje?</li> <li>• ¿Las familias, profesionales (servicios sociales, policía...) y otros miembros de la comunidad son utilizados como recurso de apoyo en las aulas?</li> </ul>	<p>Sí</p> <p>Sí</p>	<p>No</p> <p>No</p>
<p><i>Indicador C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se motiva al profesorado a desarrollar sus conocimientos y habilidades y a compartirlos con los demás?</li> <li>• ¿El profesorado aprende y comparte sus prácticas y experiencias con el profesorado de otros centros, como centros específicos de educación especial?</li> </ul>	<p>Sí</p> <p>Sí</p>	<p>No</p> <p>No</p>
<p><i>Indicador C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Se motiva y se llevan a cabo prácticas que permitan que dentro de la diversidad del alumnado aprendan unos de otros (tutorías entre iguales, resolución de problemas, trabajo por proyectos, trabajo entre grupos de diferentes edades...)?</li> </ul>	<p>Sí</p>	<p>No</p>
<p><i>Indicador C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿El profesorado genera de forma conjunta recursos “reciclables” para el apoyo del aprendizaje?</li> <li>• ¿El alumnado conoce y utiliza en su aprendizaje recursos del centro como; la biblioteca, ordenadores, internet o recursos tecnológicos?</li> <li>• ¿Se dispone de materiales adecuadamente adaptados para el alumnado con deficiencias?</li> </ul>	<p>Sí</p> <p>Sí</p> <p>Sí</p>	<p>No</p> <p>No</p> <p>No</p>

## APÉNDICE III: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL NIVEL INCLUSIVO. ALUMNADO EDUCACIÓN PRIMARIA

### CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL NIVEL INCLUSIVO (ED. PRIMARIA)

➤ **Rodea tu respuesta.**



















CUESTIONES	RESPUESTAS	
	Sí	No
¿Te gusta el colegio?		
¿En clase juegas con todos tus compañeros/as?		
¿Haces trabajos y juegos en grupo?		
¿Te sientas siempre en mesas en grupo?		
¿Trabajas y juegas con distintos compañeros/as cada día?		
¿En clase todos participáis en las tareas y actividades?		
¿Todos podéis proponer actividades?		
¿Todas las actividades que proponéis se hacen?		
¿Todos habláis en clase y estáis juntos?		
¿Todos los compañeros/as estáis juntos en clase y ninguno sale solo con otro profesor/a?		
¿En clase hacéis actividades diferentes?		
¿Alguna clase te la imparten dos profesores/as a la vez?		
¿Hacéis actividades en grupo con todos los alumnos/as del colegio?		
¿Hacéis actividades con compañeros/as de otras clases?		

¿Hacéis actividades con alumnos/as de otros centros?		
¿En clase hacéis reuniones para hablar de los problemas ocurridos?		

## APÉNDICE IV: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL NIVEL INCLUSIVO. ALUMNADO EDUCACIÓN INFANTIL

### CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL NIVEL INCLUSIVO (ED. INFANTIL)

➤ **Rodea tu respuesta.**

CUESTIONES	RESPUESTAS	
	Sí	No
¿Te gusta el colegio?		
¿En clase juegas con todos tus compañeros/as?		
¿Haces trabajos y juegos en grupo?		
¿Te sientas siempre en mesas en grupo?		
¿Trabajas y juegas con distintos compañeros/as cada día?		
¿En clase todos cantáis y salís a la pizarra?		
¿Todos podéis proponer juegos?		
¿Todos los compañeros/as estáis juntos en clase y ninguno sale solo con otro profesor/a?		
¿Hacéis juegos con compañeros/as de otras clases?		

## APÉNDICE V: CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN FINAL DEL PROYECTO

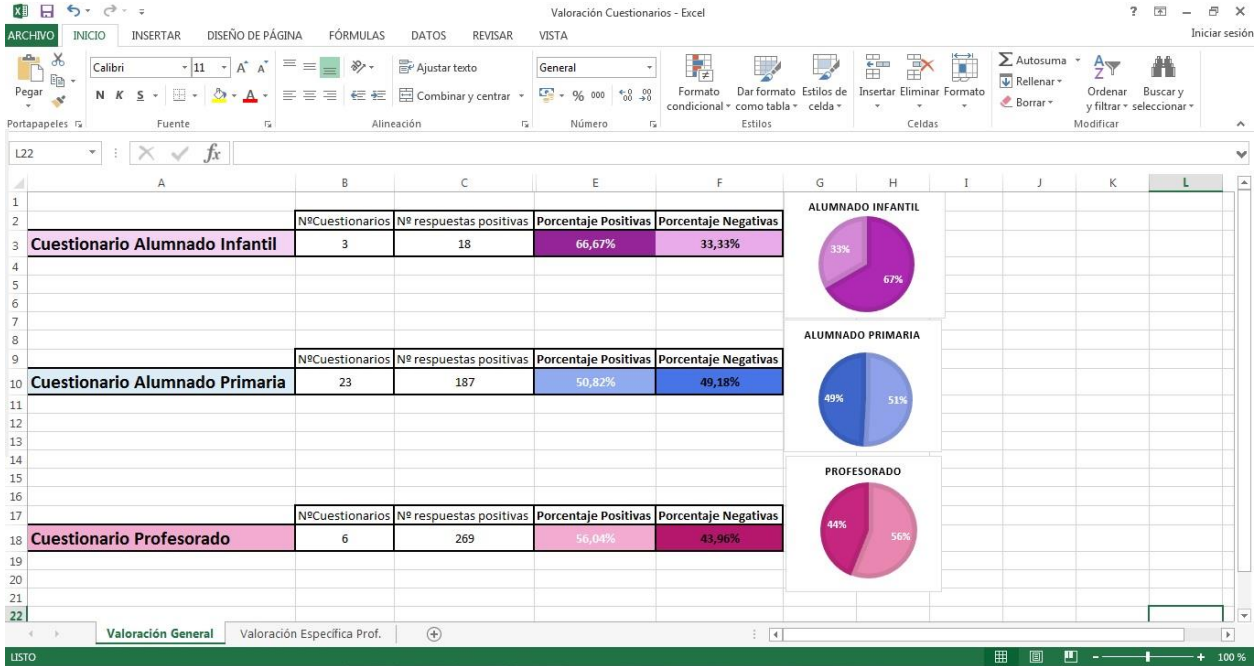
### CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN FINAL DEL PROYECTO

- ¿Qué le ha parecido el proyecto?
- ¿Considera que le ha aportado algo como docente? ¿Qué?
- ¿Considera que le ha aportado algo como persona? ¿Qué?
- ¿Cambiaría algo del proceso seguido? ¿Qué?
- ¿Le hubiese gustado obtener mayor formación/información en algún otro aspecto?  
¿Cuál?
- ¿Considera que los planes de mejora incluidos en el informe final son adecuados para el centro y se pueden llevar a cabo?
- Observaciones o comentarios.

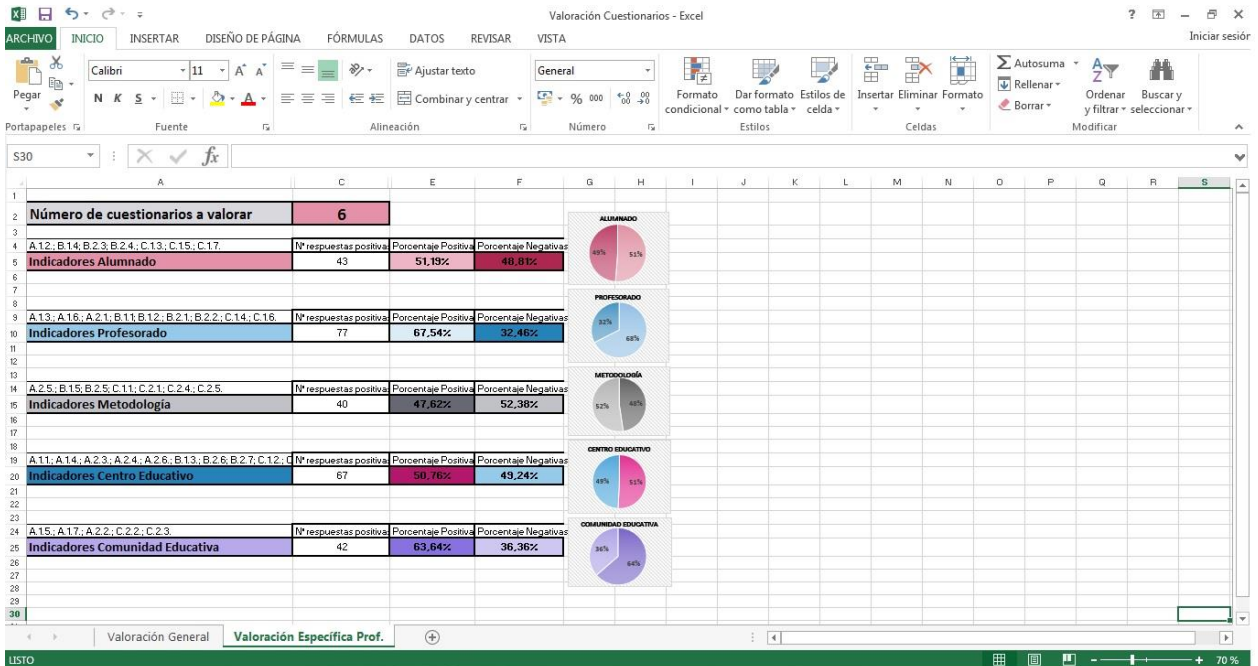
Muchas gracias por su  
colaboración.

## APÉNDICE VI: TABLA DE EXCEL PARA LA CORRECCIÓN DE CUESTIONARIOS. RESULTADOS OBTENIDOS

### a. Resultados generales de los cuestionarios del alumnado y profesorado.



### b. Resultados por áreas del cuestionario del profesorado.



## APÉNDICE VII. INFORME FINAL DE PROPUESTAS DE MEJORA PARA EL NIVEL INCLUSIVO DEL CENTRO

### INFORME FINAL: RESULTADOS Y PROPUESTAS DE MEJORA

En el presente informe se adjunta los resultados, valoraciones y propuestas de mejora para el nivel inclusivo del centro.

#### 1. Valoración de los cuestionarios y resultados.

Tras la recogida y el análisis de los cuestionarios aportados, se obtuvieron los siguientes resultados globales:

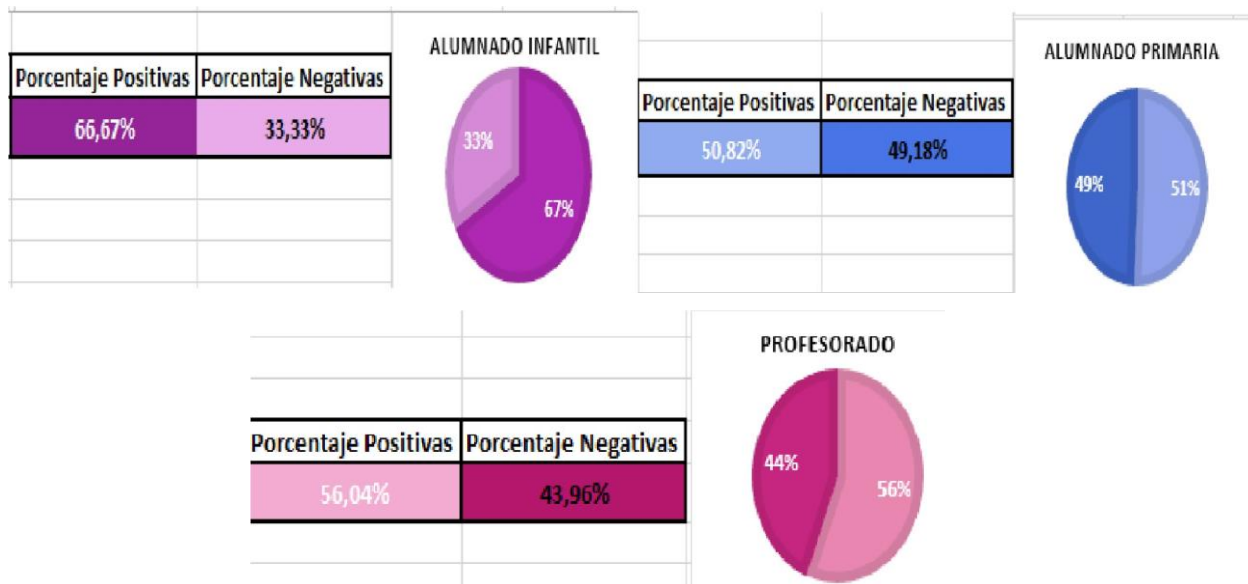


Figura 1. Resultados globales de los cuestionarios.

Cabe destacar que, para su valoración, se debe tener en cuenta que la nota de corte para el establecimiento de medidas y propuestas de mejora se establece en el 60%. En base a ello se disponen las conclusiones que a continuación se indican.

Como se puede observar en los gráficos referentes al alumnado, el nivel de inclusión en los grupos de Educación Infantil es superior al de Educación Primaria, quizá debido a que en esa primera etapa la metodología y dinámica de la clase está más vinculada a la participación, cooperación y colaboración entre el alumnado. Como se ha dicho anteriormente, se considera necesario, por lo resultados obtenidos en Educación Primaria,



la aportación al centro de las medidas o propuestas de mejora para enriquecer y aumentar la inclusión en este nivel. Las opciones aportadas pueden ser también aplicadas a nivel de Educación Infantil si el profesorado del mismo desea incrementar su inclusión educativa en las aulas.

Respecto al gráfico referente al profesorado, se puede observar que el resultado de las valoraciones es de un 56%, por tanto, inferior a ese 60% establecido como valor de corte para la intervención. Por ello, se considera que para el enriquecimiento del nivel inclusivo general del profesorado es necesaria la aportación de medidas de mejora.

Además, se analizaron los cuestionarios del profesorado por áreas de actuación, a fin de conocer en profundidad los ámbitos a mejorar. Los resultados del análisis por áreas de actuación son los siguientes:

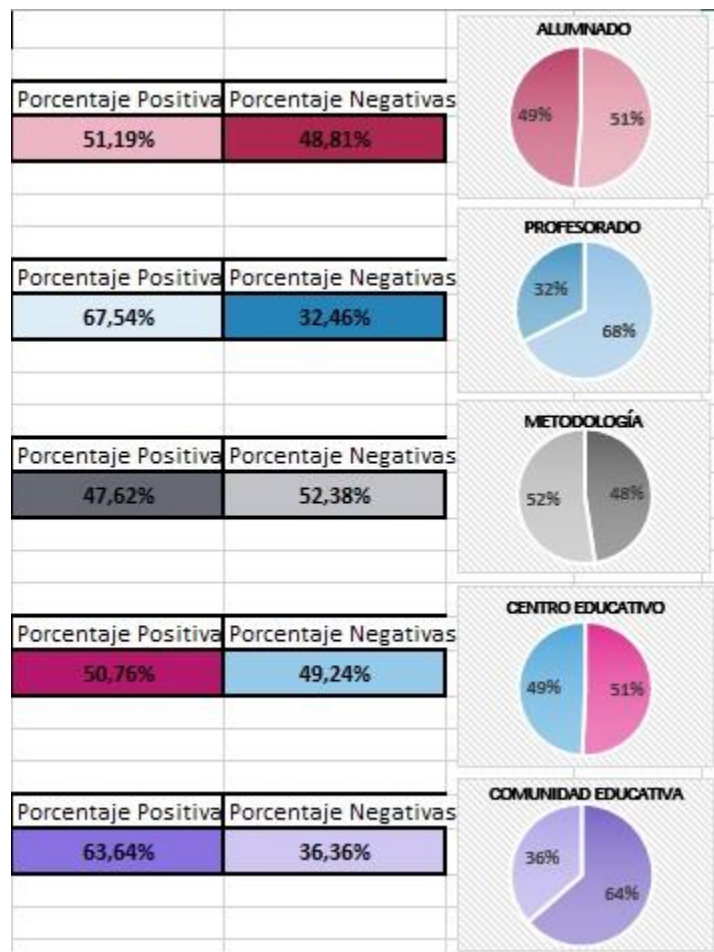


Figura 2. Resultados específicos del cuestionario para el profesorado.

Como se puede observar en los gráficos, la valoración de las áreas del alumnado, metodología y centro educativo es inferior al porcentaje previamente establecido como valor de corte para la intervención. Por tanto, se considera necesaria la aportación al centro de las propuestas de mejora correspondientes a fin de enriquecer y aumentar la inclusión y participación en dichas áreas.

## 2. Propuestas de mejora.

En base al análisis realizado de los resultados obtenidos en los cuestionarios y teniendo en cuenta los puntos débiles o aspectos a mejorar encontrados, se adjuntan las siguientes propuestas para la mejora del nivel inclusivo del centro. Estas propuestas se organizan por ámbitos de actuación, incluyéndose por tanto en el presente informe, aquellos que tras el análisis se han categorizado como objetivos a mejorar.

Las propuestas de mejora planteadas son:

### a. Propuestas para la mejora de la inclusión a nivel del alumnado:

- Método de aprendizaje basado en proyectos: es una metodología que contempla un enfoque global del aprendizaje y se basa en los principios de *aprender haciendo* defendidos por Dewey y Kilpatrick (1918, citado en Pozuelos, 2007). Este método se comprende como una unidad aunque se desglosa en cuatro fases: intención, preparación, ejecución y apreciación (Hosic y Chase, 1994, citado en Pozuelos, 2007). Con él los alumnos/as pueden aprender de forma grupal, investigando y trabajando en torno a diferentes temáticas en diversos proyectos, logrando una mayor motivación y participación en su propio aprendizaje puesto que el docente, en este caso, solo posee la función de mediador y son ellos mismos los protagonistas del proceso.
- Enseñanza Estructurada: esta parte de los principios de la metodología TEACCH, método que se utiliza con alumnos/as con Trastorno del Espectro Autista y cuyo cofundador y primer director fue Schopler (1966, Mesibov & Howley, 2010). La Enseñanza Estructurada permite organizar el aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje y sigue una serie de principios o metodologías que, a mi parecer, pueden ser de gran utilidad en algunas

situaciones de trabajo con todo el alumnado del centro, es decir, que fomentan la participación de toda la diversidad. Algunos de estos principios que favorecen la organización y por tanto la participación del alumnado son: estructuración física y de horarios, sistemas de trabajo, estructuración metodológica, claridad, información y organización visuales (Meisbov & Howley, 2010)

- Planes de acogida y despedida del alumnado para favorecer el cambio: se pueden crear y/o mejorar estos planes, facilitando o suavizando dichos cambios y logrando que los alumnos/as se sientan acogidos en todo momento en la comunidad educativa, mediante actos de bienvenida, actividades que favorezcan la relación con el nuevo alumnado o charlas y sesiones sobre las novedades que encontrarán en los nuevos centros a los que acudan.
- Trabajo dentro del grupo-clase de los alumnos/as con necesidades educativas especiales: siempre que sea posible se debe priorizar que el profesor de apoyo entre en el aula del grupo-clase para trabajar con el alumnado con necesidades educativas especiales, compartiendo con el resto de sus compañeros/as actividades e incluso contenidos del currículum, procurando la mayor participación e igualdad de condiciones para toda la diversidad del alumnado.
- Trabajo colaborativo: se debe fomentar el uso de esta metodología dentro del aula, tanto en parejas como en pequeño y gran grupo, de forma que el alumnado sea capaz de dividir las tareas, compartir lo que han aprendido, tener en cuenta todas las contribuciones y ayudar a los que lo necesiten, a fin de conseguir completar la actividad propuesta. En el libro *Técnicas de aprendizaje colaborativo* se explican algunos de los mecanismos a seguir para lograr dicho fin en las aulas, como por ejemplo la enseñanza recíproca, técnica de trabajo activo del alumnado “que requiere que los estudiantes den y reciban al ayudarse mutuamente a adquirir conocimientos y asimilarlos” (Barkley, Cross & Howell, 2007, p.109)

- Aprendizaje autónomo: se debe favorecer dicho aprendizaje de cara a que los alumnos/as puedan investigar, ampliar y avanzar en su formación y aprendizajes. Se pueden considerar autónomas las tareas en las que el alumnado tiene que “resolver ejercicios por sí mismo, plantear nuevos problemas, discutir en grupo sobre algún tema, realizar investigaciones y cualquier actividad realizada fuera de las horas de clase o sin el concurso del profesor” (Moreno & Martínez, 2007, p.52).
- Asambleas diarias a nivel de aula para la planificación de las clases: se pueden llevar a cabo estas asambleas al comenzar cada mañana, de forma que los alumnos/as y el profesorado puedan tomar decisiones y acordar los ritmos, las actividades o los recursos a utilizar cada mañana en su aprendizaje, así todos se sentirán partícipes del mismo. Se pueden aprovechar estas asambleas para trabajar la resolución de posibles conflictos de días anteriores o trabajar y tomar decisiones sobre las normas de comportamiento del aula, todo ello a fin de hacer partícipes a los alumnos/as de su propia educación y conseguir un adecuado clima social del aula.
- Participación del alumnado en la toma de decisiones sobre los deberes para casa: el alumnado puede realizar propuestas o modificaciones en la asignación de deberes para casa propuesta por el docente. De forma argumentada se pueden llegar a acuerdos sobre el formato del trabajo, la temática o actividades novedosas, entre otros.

b. Propuestas para la mejora de la inclusión a nivel metodológico:

- Principios de trabajo que favorecen la participación y la igualdad de oportunidades en el aula: uno de los principios básicos es el hecho de partir de los conocimientos previos del alumnado, defendido por la Teoría del aprendizaje verbal significativo o Teoría de asimilación cognoscitiva de Ausubel (1983, citado en De La Calle, 2012), teniendo en cuenta sus intereses y ritmos de aprendizaje a fin de conseguir verdaderos aprendizajes significativos. También se debe fomentar el aprendizaje a partir de la experiencia, defendido por la Teoría del constructivismo de Piaget (1955, citado en Hernández, 2008), aprovechando para ello las experiencias

compartidas mediante el trabajo en parejas o grupos. Para dicho trabajo colaborativo y cooperativo se debe primar la creación de grupos heterogéneos, para la mejora y variedad de las relaciones entre el alumnado. Una de las técnicas más adecuadas para la creación de grupos heterogéneos es la elaboración de un gráfico con el listado de alumnos/as en función de su competencia frente a la tarea a realizar, dividiéndolos en competencia alta, media y baja, mediante el cual se pueden llevar a cabo combinaciones entre el alumnado de cada categoría creando así grupos de competencia heterogéneos (Gregory & Chapman, 2013). De esta forma, se pueden variar las combinaciones favoreciendo las relaciones en el grupo.

Así mismo, se deben utilizar técnicas positivas o de refuerzo positivo para la mejora de problemas de comportamiento o conductuales, como: recompensas sociales o premios no materiales.

- Metodologías y estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras e inclusivas: se pueden llevar a cabo diversas estrategias que permitan una mejora de la participación e interacción de toda la diversidad del alumnado, como son el uso de: presentaciones orales, debates, actividades de solución de problemas en grupo, tutoría entre iguales o trabajo entre grupos de diferentes edades, a través de actividades como talleres de cuentacuentos del alumnado de los últimos cursos a los de Educación Infantil.
- Actividades concretas que facilitan la participación en el aula:
  - Lápices al centro: se entrega a cada grupo de 4 alumnos/as una hoja con 4 preguntas sobre la temática trabajada en el aula. Cada alumno se encarga de una de las preguntas. En un principio se deben colocar los lápices de los cuatro integrantes en el centro de la mesa sobre el folio con preguntas. Comienza primero uno de ellos a exponer su pregunta y su propuesta de solución y el resto deben comentar si es acertada o se puede modificar. Una vez llegado a un acuerdo, los integrantes cogen su lápiz y escriben la respuesta a la pregunta. Este mismo esquema de actuación se debe repetir con el resto de

integrantes del grupo siguiendo el orden de las agujas del reloj (Mínguez, 2009).

- Folio giratorio: en grupos, los alumnos/as deben completar en un folio una tarea conjunta, como: completar palabras sobre una temática, redactar un texto sobre lo trabajado previamente, etc. Para ello se colocan en círculo y por orden, siguiendo el de las agujas del reloj, uno a uno van completando el folio con sus aportaciones personales, hasta conseguir el producto final realizado de forma conjunta por todos los que forman el grupo (Prieto, 2014).
- Técnica puzle de Aronson: se divide la clase en grupos de 4 personas y se reparte la tarea a realizar, que debe estar dividida en 4 partes. En cada grupo, se asigna a cada integrante una de sus partes y este será el encargado de investigar y trabajar sobre dicho aspecto. A continuación, los diferentes miembros de cada equipo que van a encargarse de la misma parte de la actividad se reúnen en grupo y comentan lo aprendido. Después, cada uno vuelve a su equipo inicial y expone al resto del equipo todo lo investigado sobre su sección del trabajo. Para terminar, cada grupo une todas las partes del trabajo y consiguen el producto final (Sánchez, 2010).
- Uso de los recursos del centro de forma flexible y abierta (biblioteca, ordenadores, internet...): para poder compartirlos entre todos los integrantes del centro, se pueden hacer cuadrantes de horarios para cada grupo-clase. Así mismo, se pueden crear recursos, tanto por parte del profesorado como del alumnado, que fomenten la participación y la eliminación de barreras de aprendizaje. Para dicho fin se pueden crear, por ejemplo: cuentos, videos y comics adaptados a las necesidades de la diversidad del centro.

c. Propuestas para la mejora de la inclusión a nivel de centro:

- Asambleas semanales para el trabajo conjunto y la participación: en ellas se puede fomentar el trabajo en equipo de todos los integrantes del centro; el trabajo sobre temas de respeto entre ellos; educación en valores no discriminatorios; valores de igualdad independientemente del sexo, de los

logros o de discapacidad; la importancia de la inclusión, la empatía y el conocimiento, el respeto y la valoración de las diferencias; entre otras temáticas, pudiendo abordar de forma conjunta todas aquellas que se consideren relevantes para la formación del alumnado. También se pueden trabajar en ellas los posibles problemas relacionales o de participación que existan en el centro o temas y propuestas de mejora para la intimidación, bullying, maltrato entre iguales o aislamiento social.

Dichas asambleas pueden ser preparadas cada semana por unos integrantes del centro o incluso de la comunidad educativa, y están destinadas al resto de profesores/as y alumnos/as del centro. Por tanto, se puede establecer un calendario de asignación de asambleas, de forma que una semana se encarguen el profesorado y alumnado de Educación Infantil, otra el de Educación Primaria, otra el profesorado de apoyo, otra el equipo directivo, etc, y siempre de forma rotativa. Así mismo, los alumnos/as se pueden encargar de preparar algunas de ellas para también ellos sentirse partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Propuestas de mejora de las barreras de acceso al centro: se deben conocer los avances e innovaciones al respecto, de cara a ser conscientes de las diversas metodologías o recursos creados de los que pueda disponer el centro en caso de necesidad, como por ejemplo: bucle magnético para alumnos/as con sordera, puertas correderas para alumnos/as con discapacidad motórica, etc.
- Variedad de actividades extraescolares con una participación variada de los alumnos/as: se deben proponer actividades extraescolares variadas, motivantes y novedosas a fin de conseguir una participación plural de todo el alumnado y la no concentración del mismo en una de ellas. Algunas de las propuestas pueden ser: talleres de origami o papiroflexia, talleres de investigadores para el trabajo de la lógica y resolución de problemas; talleres de role-playing; talleres de rap para la creación de canciones y el trabajo de la rima, etc. Todas ellas deben contemplar la participación y cooperación del alumnado.

Se considera que con las presentes aportaciones el nivel inclusivo del centro mejorará, consiguiendo solventar las dificultades detectadas y evolucionando positivamente hacia una postura inclusiva en la que premie la participación y la igualdad de oportunidades en la comunidad educativa en cuestión.

### Referencias bibliográficas

Barkley, E., Cross, P. & Howell C. (2007). <i>Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario</i> . España: Morata.
De la Calle, M.J. (2011). <i>Currículo y Sistema Educativo</i> . Manuscrito no publicado, Universidad de Valladolid.
Gregory, G.H. & Chapman, C. (2013). <i>Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All</i> . California: Corwin.
Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. <i>Revista de Universidad Y Sociedad y del Conocimiento</i> , 5 (2), 26-35. Recuperado de <a href="http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf">http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf</a>
Mesibov, G. & Howley, M. (2010). <i>El acceso al currículo por alumnos con Trastornos del Espectro del Autismo: uso del Programa TEACCH para favorecer la inclusión</i> . Ávila: Autismo Ávila.
Mínguez, N. (2009). Aprendizaje colaborativo: Tres experiencias desde las matemáticas en la Educación Secundaria Obligatoria. <i>Innovación y experiencias educativas</i> , (15), 1-8.
Moreno, R. & Martínez, R.J. (2007). Aprendizaje autónomo: Desarrollo de una definición. <i>Acta Comportamentalia</i> , 15 (1), 51-62.
Pozuelos, F. J. (2007). <i>Trabajo por proyectos en el aula: Descripción, investigación y experiencias</i> . Sevilla: Publicaciones del M. C. E. P.
Prieto, C. (2014, abril, 2). <i>Folio giratorio Infantil</i> [Archivo de video]. Recuperado de <a href="https://www.youtube.com/watch?v=gSaC-hBk7oo">https://www.youtube.com/watch?v=gSaC-hBk7oo</a>
Sánchez, M.P. (2010). <i>Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior</i> . Madrid: Narcea Ediciones.

**Fdo.:**

**Andrea Vaca Matía.**