



**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

# **INDEX FOR INCLUSIÓN: APLICACIÓN EN UN CENTRO ESCOLAR PARA LA VALORACIÓN DE SU INCLUSIVIDAD**

**TRABAJO FIN DE GRADO  
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**AUTORA: IRENE ARIJA DIEGO**

**TUTORA: ELENA RUIZ RUIZ**

**Palencia, 21 de julio de 2022**



*Cuando de verdad mi sueño acabe por ser una realidad consolidada será el día en el que ninguna ley, ni la sociedad, tengan ya que hablar de inclusión. Ese día no será necesario puesto que todos habremos asumido la sociedad diversa, en la que se reconoce y asume la diferencia y la diversidad, en la que todos tendremos de verdad los mismos derechos y oportunidades en todas las facetas de la vida: personal, escolar, social y laboral.*

(Pérez, 2017, p. 33).

# RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado se centra en analizar la realidad de la escuela inclusiva a partir del estudio de un centro de Educación Infantil y Primaria. Para ello, desde un previo recorrido legislativo e histórico, se aborda el concepto de inclusión y la descripción de uno de los instrumentos más conocidos para valorar el grado de inclusión de un centro educativo, el *Index for Inclusion*. En este trabajo, a partir de su aplicación en un contexto concreto, el de un centro público, situado en la ciudad de Palencia, se han tratado de analizar las percepciones y valoraciones del profesorado, familia y alumnado sobre determinados aspectos que definen la escuela inclusiva.

Con este análisis, y a través de este instrumento, se pretende detectar las barreras y obstáculos a mejorar para lograr una educación integradora e igualitaria tan necesaria para el correcto desarrollo del aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes en las aulas, con su posterior beneficio para la sociedad y para la consecución de una verdadera inclusión educativa.

**PALABRAS CLAVE:** Educación, diversidad, comunidad educativa, escuela inclusiva, Index for Inclusion.

# ABSTRACT

This Final Degree Project focuses on analysing the reality of inclusive school based on the study of a Preschool Centre and Primary School. For that purpose, starting with a legislative and historical overview, it addresses the concept of inclusion and the description of one of the best-known instruments for assessing the degree of inclusion of an educational institution, Index for Inclusion. In this project, based on its application in a specific context, that of a public school, located in the city of Palencia, it has tried to analyse the perceptions and assessments of teachers, families and students on certain aspects that define an inclusive school. With this analysis, and through this instrument, the aim is to detect the barriers and obstacles to be improved in order to achieve the inclusive and egalitarian education that is so necessary for the correct development of learning for each and every one of the students in the classroom, with its subsequent benefit for society and for the achievement of true educational inclusion.

**KEYWORDS:** Education, diversity, educational community, inclusive school, Index for Inclusion.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. OBJETIVOS.....	2
3. JUSTIFICACIÓN .....	2
3.1. OBJETIVOS.....	3
3.2.1. Generales.....	3
3.2.2. Específicas.....	4
4. MARCO TEÓRICO .....	4
4.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	4
4.1.1. Educación inclusiva: conceptualización .....	4
4.1.2. Integración escolar como el antecedente de la educación inclusiva .....	5
4.1.3. El proceso hacia la inclusión: recorrido normativo .....	7
4.1.4. Principios, fundamentos y valores de la EI.....	17
4.1.5. Condiciones para la educación inclusiva.....	21
4.1.6. La comunidad educativa en la escuela inclusiva .....	23
4.2. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: <i>INDEX FOR INCLUSION</i> .....	25
4.2.1. Descripción y finalidad .....	25
4.2.2. Enfoque sobre la inclusión en el <i>Index</i> .....	25
4.2.3. Estructura .....	27
5. DISEÑO Y METODOLOGÍA.....	32
5.1. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.....	32
5.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS GENERALES .....	32
5.2.1. Participantes .....	32
5.2.2. Contexto social y organizativo.....	32
5.2.3. Instrumentos.....	34
5.2.4. Procedimiento de aplicación.....	35
5.2.5. Metodología.....	35
6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS.....	36

<b>6.1. ANÁLISIS DOCUMENTAL.....</b>	<b>36</b>
<b>6.2. ANÁLISIS DE CUESTIONARIOS.....</b>	<b>38</b>
<b>7. VALORACIÓN Y PROSPECTIVA.....</b>	<b>43</b>
<b>8. LIMITACIONES .....</b>	<b>46</b>
<b>9. CONCLUSIONES FINALES.....</b>	<b>47</b>
<b>10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>49</b>
<b>11. ANEXOS .....</b>	<b>54</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>54</b>
<b>ANEXO 2 .....</b>	<b>56</b>
<b>ANEXO 3 .....</b>	<b>58</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

Una de las características de la realidad educativa de nuestro país es, principalmente, la heterogeneidad de su alumnado, para lo cual entender y atender la diversidad de las aulas debería ser una responsabilidad inherente a la propia actividad docente.

Pero ¿qué implica ese *atender a la diversidad de las aulas*?, ¿cómo llevar a cabo una práctica educativa inclusiva? La respuesta no es sencilla. Conlleva hablar de multiculturalidad, de alumnado que desconoce el idioma, de aquellos que presenten desfases curriculares, de otros que tienen dificultades de aprendizaje y/o necesidades educativas especiales, de diferentes ritmos de desarrollo y de aprendizaje... de alumnado que viven situaciones de desventaja social... A pesar de muchos esfuerzos, a día de hoy, supone una tarea muy difícil la implementación de una educación realmente inclusiva.

Por eso, para poder llevar a cabo una educación inclusiva adecuada, veo necesario la implicación de los docentes, los cuales deben contar con las herramientas necesarias y una formación óptima para facilitar su implementación en el aula y en el propio centro.

Esto me lleva a reflexionar sobre una premisa, si la educación es un deber de todos, por qué la inclusión no se ve del mismo modo. Quizá ahí encontremos el primer badén en nuestro camino hacia la inclusión, el cual lleva implícito una necesaria revisión y cuestionamiento de la estructura, funcionamiento, de la realidad, del nivel de cualificación de su profesorado, así como de las políticas educativas que están presentes en cada centro educativo en lo referente a materia de inclusión, entre otras muchas. También existen otros riesgos para lograr alcanzar la inclusión e igualdad educativa como pueden ser la concentración de alumnado de etnia gitana o inmigrante en determinados centros y las altas tasas de absentismo y abandono escolar.

Al igual que la sociedad, también los centros escolares, junto a los docentes que en ellos están, van cambiando por diferentes razones y de diversas formas. Como es el caso del centro escolar seleccionado, objeto de estudio para este trabajo, el cual hace cerca de 20 años era un colegio en el que estudiaban, aprendían a ser y estar alumnado de diferentes culturas y características, y ahora, en la actualidad, se ha convertido en un *colegio gueto*, al cual solo acude alumnado de etnia gitana.

Pero lo que debemos plantearnos como docentes, es si estos cambios surgen como necesidad de implementar un plan de mejora, y si estos cambios que se van a producir apoyan la inclusión y la realidad de las aulas o no. Acorde con esto, Booth y Ainscow (2015) establecen que la mejora, de la mano del establecimiento de la educación inclusiva, comienza “por la preocupación por poner los valores en acción, por un deseo de poner juntos todas las acciones y proyectos de mejora

escolar y, por último, por la preocupación por reducir al mínimo las barreras y movilizar recursos.” (p. 56).

## 2. OBJETIVOS

El objetivo principal que pretendo conseguir con este Trabajo de Fin de Grado es analizar las opiniones del profesorado, familias y alumnado sobre ciertos aspectos de la educación inclusiva en un centro público de Educación Infantil y Primaria, situado en la ciudad de Palencia.

Los objetivos específicos marcados para la consecución del objetivo anterior son los siguientes:

- Ahondar sobre los inicios y la evolución de la educación inclusiva, mediante la revisión de las diversas leyes educativas, así como literatura científica sobre el tema.
- Describir una herramienta para la evaluación de la inclusión en los centros educativos, en concreto el *Index For Inclusion*.
- Analizar, a través del *Index For Inclusion*, un centro educativo para conocer cuál es su grado de inclusividad.
- Conocer el concepto de inclusión que asume el profesorado de dicho centro.
- Detectar cuáles pueden ser las barreras o las limitaciones que dificultan en el centro el proceso de inclusión.
- Formular propuestas de mejora para desarrollar medidas inclusivas en el centro objeto de estudio.

## 3. JUSTIFICACIÓN

Adentrarse en un aula, bien sea de Educación Infantil o Educación Primaria, es darse cuenta de la existencia en el mismo de alumnado diverso, es decir, con diferentes capacidades, características, situaciones familiares, formas y facilidades de aprender, nivel y ritmos de aprendizaje, expectativas de futuro, etc.

Es un hecho que todas estas diferencias ya estaban presentes antes de la aparición del término *atención a la diversidad*, la principal diferencia es que anteriormente no han sido tenidas en cuenta por los docentes, los cuales practicaban una enseñanza homogénea, con un currículum común.

Desde la teoría es fácil definir la atención a la diversidad, qué supone, cómo dar esa atención individualizada a cada estudiante atendiendo a sus necesidades, su evolución a lo largo de los años y respecto a las diferentes leyes educativas. Pero cuando se acercan las prácticas de la carrera

y nos vemos dentro de un aula con esta realidad, percibimos cómo la demostración es más complicada.

A lo largo de toda etapa docente nos vamos a encontrar con aulas ricas en diversidad y por ello, considero que debemos ser capaces, como futuros docentes, de aplicar las medidas inclusivas necesarias que den respuesta a esta realidad, y lograr así la eliminación de la exclusión, inadaptación o discriminación del alumnado con necesidades educativas diferentes a las ordinarias. Asimismo, y no menos importante, es el análisis, evaluación y detección de todos aquellos elementos y/o barreras que dificulten la inclusión en el centro que estemos.

El presente trabajo se adecua a los objetivos y a las competencias propias del grado, de acuerdo con la Memoria de plan de estudios del título de grado de maestra en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid, de 23 de marzo de 2010, documento del que selecciono los siguientes objetivos y competencias, por vincularse, más estrechamente, con el tema de este TFG.

### **3.1. OBJETIVOS**

- Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
- Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

### **3.2. COMPETENCIAS**

#### **3.2.1. Generales**

- Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación–.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.
- Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

### **3.2.2. Específicas**

- Conocer y comprender la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, la evolución de la familia, analizando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, buscando mecanismos de colaboración entre escuela y familia.
- Detectar y analizar las posibles barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado con necesidades educativas especiales específicas en el entorno del centro y sus instalaciones, así como en su contexto.
- Desarrollar la capacidad para intervenir y asesorar a otros en el trabajo educativo ante la atención a la diversidad.
- Trabajar colaborativa y cooperativamente con el resto del profesorado, los servicios psicopedagógicos y de orientación familiar, promoviendo la mejor respuesta educativa.
- Asumir la respuesta a la diversidad como proceso global de todo el centro.
- Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.

En cuanto a las competencias específicas que figuran en la ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Primaria (BOE, 2007), recalco las siguientes:

- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.

## **4. MARCO TEÓRICO**

### **4.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA**

#### **4.1.1. Educación inclusiva: conceptualización**

No resulta fácil acotar qué se entiende por educación inclusiva, dada la gran cantidad de reformulaciones y matizaciones que se han ido incorporando a este concepto a lo largo del tiempo.

El término educación inclusiva es visto de manera amplia según la definición que nos aporta la UNESCO (2005):

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO, 2005, p. 14).

Elaborando una definición más sencilla, podemos afirmar que la educación inclusiva se basa en la idea de que cada persona tiene características, capacidades, necesidades y ritmos de aprendizajes, intereses... distintos, los cuales deben ser tenidos en cuenta para ofrecer una educación de calidad que no excluya a nadie. Este hecho acrecienta la necesidad de que los sistemas educativos estén diseñados teniendo presente la diversidad de su alumnado.

Como bien explica Muntaner (2010), la educación inclusiva busca el logro de dos objetivos principales:

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

#### **4.1.2. Integración escolar como el antecedente de la educación inclusiva**

Los antecedentes al concepto de inclusión educativa habría que buscarlos en el movimiento de integración escolar, que, en España, tuvo sus inicios en los años ochenta. La integración escolar supuso instaurar el cuestionamiento y rechazo de la segregación, así como del aislamiento en el que se veían inmersas las personas con diversidad funcional en los centros de Educación Especial.

No obstante, hay confusión entre ambos términos, como bien afirma la Declaración del Foro Europeo de Discapacidad (2009):

Incluso en las escuelas existe confusión entre la integración y la inclusión. La integración es una cuestión de ubicación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas donde tienen que adaptarse a la enseñanza y aprendizaje existentes y a la organización de la escuela. La inclusión, por otra parte, requiere de la adaptación del sistema a fin de satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidad. El entorno, la enseñanza, el aprendizaje y la organización del sistema escolar educativo deben ser sistemáticamente modificados a fin de eliminar las barreras al alumnado con discapacidad de modo que puedan alcanzar los mayores logros académicos y sociales. (p. 4)

A partir de los conceptos de Arnaiz (2003), Moriña (2002) y Parrilla (2001; 2004) he realizado una síntesis diferenciadora, que recoge la siguiente tabla (Tabla 1), resumiendo las principales diferencias entre una escuela integradora y una escuela inclusiva.

**Tabla 1.** *Diferencias entre la escuela integradora y la escuela inclusiva.*

Características	ESCUELA	
	INTEGRADORA	INCLUSIVA
¿Qué defiende?	El derecho de los estudiantes con necesidades educativas especiales.	El derecho de todo el alumnado
¿A quién va dirigida?	A la Educación Especial (alumnado con necesidades especiales).	A la educación en general (para todo el alumnado).
Se basa en:	Principios de igualdad y competición.	Principios de equidad, cooperación y solidaridad. Se valoran las diferencias como oportunidades de enriquecimiento de la sociedad.
¿Qué exige?	Transformaciones superficiales.	Transformaciones profundas.
Centrada en:	El alumnado (lo ubica en programas específicos). El diagnóstico.	El aula (apoyo dentro del aula ordinaria). La resolución de problemas en colaboración.
Diferencias clave:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competición</li> <li>• Selección</li> <li>• Individualidad</li> <li>• Prejuicios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperación y solidaridad</li> <li>• Respeto a las diferencias</li> <li>• Comunidad</li> <li>• Valoración de diferencias</li> <li>• Mejora para todos</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visión individualizada</li> <li>• Modelo técnico-racional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigación reflexiva.</li> </ul>
--	---	--

Como podemos apreciar la educación inclusiva no se ha reducido a un cambio de nombre, sino que es una nueva forma de concebir la educación, así como la sociedad, y que pretende una mejora escolar, además de la calidad de las escuelas y de todo su alumnado.

Asimismo, la educación inclusiva busca la calidad en la experiencia educativa de su alumnado. Es decir, se centra en todo su alumnado, independientemente de si presenta diversidad funcional o no, dificultades o no... dando respuesta desde todos los ámbitos: la forma de apoyar su aprendizaje, la forma de participación en el centro educativo tanto de manera escolar como extraescolar, la reducción y eliminación de barreras, así como de cualquier tipo de exclusión, ofreciendo igualdad de oportunidades.

#### 4.1.3. El proceso hacia la inclusión: recorrido normativo

A lo largo del tiempo, la atención educativa a la diversidad ha recibido diferentes denominaciones en función de los modelos explicativos de las diferencias humanas. Esa variedad terminológica aún perdura hoy (Pedagogía Terapéutica, Educación Especial...) y así se ha recogido en las leyes educativas vigentes en cada momento.

A continuación, realizamos un breve recorrido legislativo, de carácter cronológico, tratando de reflejar cuál ha sido ese proceso de construcción de la escuela inclusiva desde modelos basados en la segregación y la exclusión hasta llegar a la inclusión.

**Tabla 2.** Educación inclusiva en la Ley Moyano.

Ley Moyano (también conocida como Ley de la Instrucción Pública).	1857
<p>Es la primera ley educativa en la cual aparecen las primeras regulaciones legislativas para alumnado con algún tipo de diversidad funcional. En concreto, habla de la formación de escuelas destinadas al alumnado con diversidad funcional visual y auditiva.</p> <p>Como así se aprecia en los artículos 6 y 108:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>La primera enseñanza se dará, con las modificaciones convenientes, a los sordomudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearán con este objeto: sin perjuicio de lo que se dispone en el artículo 108 de esta ley. (Art. 6, p.1)</i></p>	

*Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordomudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados. (Art. 108, p.2)*

Unos años más tarde, en 1910, se crea el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales. En 1914, pasa a llamarse Patronato Nacional de Anormales por el R. D. de 24 de abril de ese mismo año. Fue creado para la organización, gestión y supervisión de la Escuela Central de Anormales, en Madrid, primera escuela en acoger y ofertar educación a menores “discapacitados psíquicos”.

**Tabla 3.** Educación inclusiva en la Ley de Educación Primaria.

Ley de Educación Primaria	1945
<p>Con la ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, el Estado crea una red de escuelas especiales, de carácter privado, que atendiesen a “niños anormales y deficientes mentales”; así como otras destinadas a la atención de “niños ciegos, sordomudos y deficientes físicos”. En su artículo 33 se lee lo siguiente:</p> <p><i>El Estado, para atender a la niñez desvalida y proporcionarle educación adecuada, establecerá Escuelas especiales (para niños anormales y deficientes mentales y fomentará las de iniciativa privada. Asimismo, creará y fomentará Escuelas, igualmente especiales, para niños sordomudos, ciegos y deficientes físicos. (p.10)</i></p> <p>No fue hasta finales de los años 60, con cambios políticos y la introducción de corrientes pedagógicas nuevas cuando se produjo la modernización del sistema educativo, normalizando la escolarización del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE).</p>	

**Tabla 4.** Educación inclusiva en la Ley Villar Palasí.

Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.	1970
<p>Con la aprobación en España de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa 1970 se organiza y se establece por primera vez la Educación Especial en nuestro país.</p> <p>Esta ley trajo de su mano cambios de gran importancia, como la escolarización de todo el alumnado o la introducción de la figura docente de Pedagogía Terapéutica (art. 50). No obstante, segrega en centros especiales a aquellos estudiantes que tuvieran necesidades más graves. Estableció una clasificación de las personas con diversidad funcional atendiendo a la</p>	

profundidad de sus anomalías en profundos o leve. Si era leve o presentaban superdotación, acudían a la escuela ordinaria, en caso contrario, si era profunda, se les asignaba Centros Especiales para su escolarización, como bien puede verse en los artículos 51 y 53 de dicha ley. La Educación Especial se abre camino en este periodo y gana mayor importancia, dando lugar a la creación del Instituto Nacional de Educación Especial en 1975, que tres años más tarde, publica un Plan Nacional de Educación Especial.

Un año después, en 1976, se creó el Real Patronato de Educación Especial que sucedía al Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía; y cuyo antecedente fue el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales de 1910, mencionado anteriormente.

**Tabla 5.** Educación inclusiva en la Constitución de 1978.

La Constitución Española	1978
<p>En 1978 se publica la Constitución Española, reflejando así en el artículo 27, referente a la educación, el derecho de todos a la educación, sin ninguna excepción. Además, establece en su artículo 49 la obligación de los poderes públicos <i>de realizar una política de integración de las personas con disminución física, sensorial y psíquica</i>.</p>	

**Tabla 6.** Educación inclusiva en la LISMI.

Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI).	1982
<p>Esta ley acercó la educación a un modelo que integra la Educación Especial dentro del sistema educativo ordinario, reconocido en los artículos 23 y 25 de la misma ley.</p> <p>Además, es considerada una ley marco que establece las bases de la normativa y actuaciones en materia de discapacidad (ya que trabaja la atención a los “disminuidos en sus capacidades físicas, psíquicas y sensoriales”).</p> <p>Tras su publicación, se sustituye el término “subnormales” al referirse a aquellas personas con necesidades especiales por el término <i>minusválidos</i>.</p> <p>Asimismo, otro de los hechos importantes para la historia de la educación mundial se originó en 1978 con la publicación del Informe Warnock. En el cual se plantea, entre otras cosas, el concepto de necesidades educativas especiales; la eliminación de grupos de estudiantes diferenciados en los que reciben Educación Especial y aquellos que reciben educación general; marca el énfasis en las posibilidades del estudiante en sus aprendizajes en lugar de en sus características personales, para compensar las dificultades de aprendizaje que posea; la formación y perfeccionamiento del profesorado; la educación de niños menores de 5 años con necesidades educativas y la educación de los jóvenes de 16 a 19 años.</p>	

También, ese mismo año, se crea el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes. Su principal función fue el impulso de la Educación Especial, ampliando sus ámbitos de actuación. Elaboró, además, el Plan Nacional de Educación inspirado en los cuatro principios que aparecen en el informe Warnock: *de normalización de los servicios, de integración escolar, de sectorización de servicios y equipos multiprofesionales y de individualización de la enseñanza.*

**Tabla 7.** Educación inclusiva en los Reales Decretos del 82 y del 85.

Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial.	1982 y 1985
<p>Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial.</p> <p>Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial.</p> <p>Recogen las medidas necesarias para poder desarrollar un programa de integración escolar del alumnado con NEE en el sistema educativo.</p> <p>De igual forma, Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, en su capítulo I, artículo cuarto, se recoge el desarrollo de la Educación Especial (EE) en los centros escolares, dando lugar a cuatro formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integración completa (en un centro ordinario con programa de apoyo individualizado para el alumnado que lo requiera).</li> <li>- Integración combinada (escolarización compartida entre un centro ordinario y un centro de EE).</li> <li>- Integración parcial (aulas de EE dentro del centro escolar ordinario).</li> <li>- No integración (escolarización en centros específicos de EE).</li> </ul>	

**Tabla 8.** Educación inclusiva en la LOGSE.

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	1990
<p>Con esta ley se introduce el concepto de <i>alumno con necesidades educativas especiales</i> (ACNEE). Además, en ella los estudiantes con diversidad funcional son valorados en función de sus necesidades educativas especiales, cuya atención estará determinada por los principios de normalización y de integración escolar.</p> <p>De este modo, en el capítulo V de esta Ley, en concreto, en el artículo 36.1 se establece:</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.</i></p>	

También se especifica en el artículo 37.3 la excepcionalidad de no darse la atención de las necesidades educativas en un centro ordinario.

*La escolarización en unidades o centros de Educación Especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario.*

Es decir, que el ACNEE será escolarizado en un centro educativo ordinario salvo que este no disponga de los recursos (humanos y materiales) necesarios para cubrir sus necesidades curriculares.

También, impulsa la adecuación de las condiciones físicas y materiales de los centros educativos de acuerdo con las necesidades de su alumnado.

**Tabla 9. Educación inclusiva en la LOPEG.**

Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)	1995
<p>En ella aparece la primera definición de alumnado con necesidades educativas especiales (disposición adicional segunda, punto 1).</p> <p><i>A estos efectos, se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.</i> (p.10)</p> <p>Asimismo, en el punto 3 de dicha disposición, se garantiza la escolarización de alumnado con NEE desde el segundo ciclo de Educación Infantil, tanto en los centros públicos como privados.</p>	

**Tabla 10. Educación inclusiva en la LOCE.**

Ley de Calidad de la Educación (LOCE)	2002
<p>Nueva ley educativa que fue aprobada en 2002 pero no se llega a aplicar ya que queda derogada con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de la Educación (LOE) en mayo de 2006.</p> <p>En esta ley, al alumnado con superdotación intelectual se les considera alumnado con <i>necesidades educativas específicas</i>, incluyéndose también a los estudiantes extranjeros y a los escolares con NEE.</p> <p>La definición aportada por la LOPEG de ACNEE se ve modificada en esta ley, suprimiendo la parte en la cual dice “<i>situaciones sociales o culturales desfavorecidas</i>”, y añade “<i>graves trastornos de la personalidad</i>”.</p>	

Al igual que en la LOGSE, la atención del alumnado con NEE se regirá por el principio de normalización y con la finalidad de conseguir su integración, pero, además, se basará también en el principio de no discriminación.

La escolarización del alumnado con NEE, según el artículo 46, punto 1, se puede prolongar hasta los 21 años. Así como contendrá la orientación con las familias, viendo necesaria la cooperación entre éstas y la escuela.

**Tabla 11.** *Educación inclusiva en la LOE.*

Ley Orgánica de Educación (LOE)	2006
<p>Representa un paso definitivo hacia la educación inclusiva como así se recoge en el preámbulo, enfatizando los principios de calidad y equidad en el proceso educativo:</p> <p><i>La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. (p.12)</i></p> <p>Introduce en su artículo 71 el término de <i>alumnado con necesidad específica de apoyo educativo</i>, definiéndolo como:</p> <p><i>Alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar. (p.51)</i></p> <p>Esta ley detalla más aún la definición de alumnado con necesidades educativas especiales (artículo 73.1):</p> <p><i>Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo. (p.52)</i></p>	

También, hace referencia a la escolarización de dicho alumnado (artículo 74.1), alegando lo siguiente:

*La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. (p.52)*

Como ya recogía la LOCE, persiste con la prolongación de la escolarización de los ACNEE hasta los 21 años.

No obstante, como novedad en su artículo 75, punto 2, para reforzar la inclusión educativa se incorpora a la oferta educativa el aprendizaje, conocimiento y uso de las lenguas de signos españolas

**Tabla 12.** Educación inclusiva en la LOMCE.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)	2013
Amplía la definición de necesidades específicas de apoyo educativo, añadiendo al alumnado con TDAH y modificando los <i>trastornos de atención o de aprendizaje por dificultades específicas de aprendizaje</i> .	
Asimismo, las evaluaciones generales e individualizadas deberán adaptarse a las necesidades educativas especiales que presente el alumnado, en cualquier etapa educativa.	

**Tabla 13.** Educación inclusiva en la LGD.

Ley General de Discapacidad (LGD)	2013
Ley General de los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Inclusión Social también conocida como Ley General de Discapacidad (LGD).	
Como hemos visto en las leyes anteriores, esta también es participe de la escolarización del alumnado en centros de EE con la única excepción de que sus NEE no puedan ser atendidas en un centro ordinario, añadiendo la consideración de la opinión de sus padres al respecto.	
Reafirma, también, el derecho de las personas con diversidad funcional a una <i>educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás</i> .	
En su artículo 20, punto d refleja la realización de programas <i>de sensibilización, información y formación continua de los equipos directivos, el profesorado y los profesionales de la educación</i> para una mayor especialización de conocimientos y herramientas para las NEE de su alumnado.	

**Tabla 14.** *Educación inclusiva en la LOMLOE.*

Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación. LOMLOE	2020
<p>Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.</p> <p>En la disposición final primera, punto tres, modifican el punto 6 de la LOMCE Todos los alumnos y alumnas tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando</p> <p>En la disposición adicional cuarta se recoge el desarrollo de un plan para que, en un plazo de 10 años, <i>los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad</i>; reconociéndose como derecho básico del estudiante tener una <i>educación inclusiva y de calidad</i>.</p>	

**Tabla 15.** *Educación inclusiva en la modificación de 2022 de la LGD.*

Modificación de la Ley General de Discapacidad	2022
<p>Ley 6/2022, de 31 de marzo, de modificación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, para establecer y regular la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y aplicación.</p> <p>Reafirma la importancia de la accesibilidad como una condición de vital importancia para una vida independiente y de plena participación en la sociedad y con una igualdad de oportunidades de las personas con diversidad funcional.</p> <p>Es por ello, que en su artículo 2, letra k se incorpora la accesibilidad cognitiva a la definición de accesibilidad universal, entendiéndola como el elemento que <i>va a permitir la fácil comprensión, la comunicación e interacción a todas las personas</i>. Estableciendo que <i>se despliega y hace efectiva a través de la lectura fácil, sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, pictogramas y otros medios humanos y tecnológicos disponibles para tal fin</i>. (p.11)</p> <p>Añade un nuevo artículo, 29 bis, en el cual se redactan las condiciones básicas de accesibilidad cognitiva.</p> <p>Así como en la disposición adicional tercera se manifiesta la aprobación del II Plan Nacional de Accesibilidad para que todas las administraciones públicas realicen la transformación de entornos, servicios y productos con la finalidad de ofrecer una accesibilidad plena para toda la población.</p>	

Se plantea la creación, así, del Centro Español de Accesibilidad Cognitiva dentro del Real Patronato sobre Discapacidad.
--

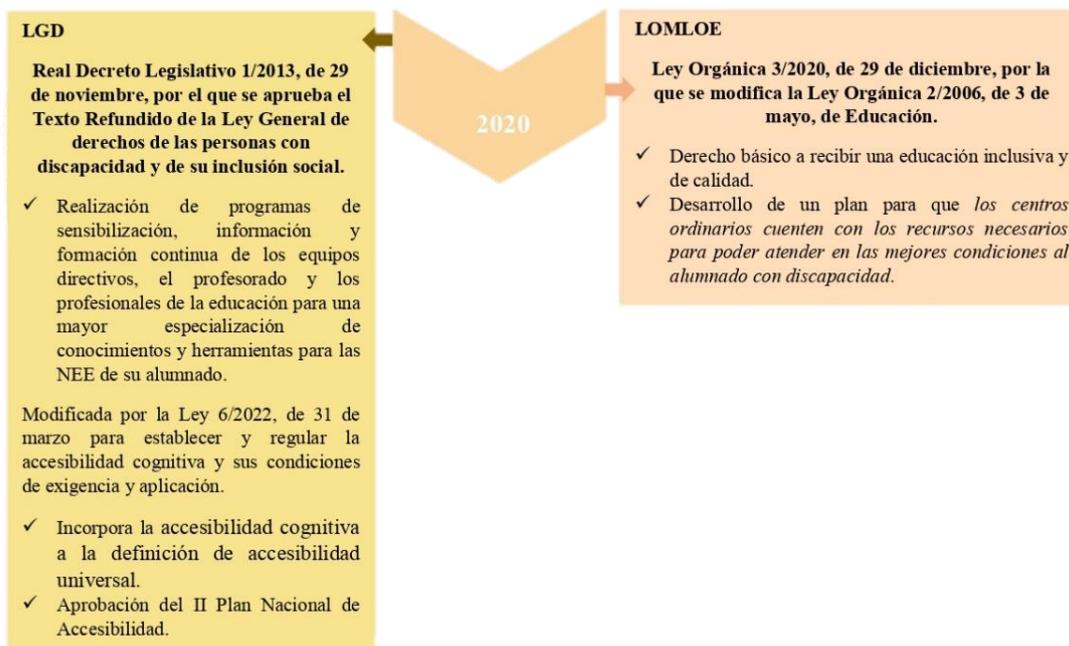
Tras este repaso legislativo se puede discernir cómo no ha sido hasta la segunda mitad del siglo XX cuando encontramos avances significativos e importantes en la atención del alumnado que presenta algún tipo de diversidad funcional en España, concretamente, con la aprobación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

Comenzamos con una época de exclusión en la cual *las personas con discapacidad, en su inmensa mayoría, estaban en sus casas sin escolarizar*. (Pérez, 2017, p.24), para avanzar por diversos caminos hasta la segregación escolar, momento en el cual el alumnado con NEE estaba en los centros de educación especial habilitados como un espacio aparte dentro del colegio público y ordinario o los centros específicos separados de los centros ordinarios. Tras esto, se logró con el RD 334/1985, de 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial que esta fuera una parte del sistema educativo ordinario para lo cual los centros debían de disponer de los recursos necesarios para poder brindar una integración del alumnado con diversidad funcional en los mismos.

A continuación, se muestra un resumen, de elaboración propia, del tratamiento de la Educación Inclusiva a lo largo del recorrido normativo educativo en España, mencionado anteriormente (Figura 1).

**Figura 1. Cuadro resumen de la evolución legislativa de la educación inclusiva.**





#### 4.1.4. Principios, fundamentos y valores de la EI

Según Udvari-Soner y Thousand (1995); Uditsky (1993) y Arnaiz (1997), se establecen una serie de principios que caracterizan la práctica inclusiva.

- *Aceptación de la comunidad.* El alumnado que presente alguna dificultad o pertenezca a grupos de minorías étnicas será incorporado al curso escolar el cual será adecuado a sus características y necesidades, así como se contará con la familia para la toma de decisiones respecto al apoyo que vaya a ser ofrecido para su hijo. La finalidad consiste en que todo el alumnado sea capaz de adquirir las habilidades apropiadas a su edad en cada momento.
- *La Educación Basada en los Procesos.* Se centra en todo el alumnado, así como en el éxito para todos. Sus pilares son:
  - Claridad de enfoque. Todos los aspectos de la educación están centrados en aquello que los docentes quieren que el alumnado aprenda a lo largo del curso escolar.
  - Expandir la oportunidad. Defiende la idea de que cada estudiante aprende de forma diferente y a un ritmo distinto al de otro, es por ello por lo que son necesarios diversos métodos y contextos de aprendizaje.
  - Altas expectativas. Todos los estudiantes son capaces de hacer bien ciertas cosas, de este modo, cada uno demostrará el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje a su manera.

- Diseñar hacia abajo. El currículo viene definido por áreas de conocimiento, habilidades amplias y resolución de problemas, en lugar de asignaturas restringidas. Además, en primer lugar, se fijan las metas que se pretenden obtener y en base a ellas se realiza el currículo.
- *Educación intercultural.* Consiste en la realización del currículo partiendo de ambientes educativos que den respuesta a las culturas, comportamientos y estilos de aprendizaje del alumnado.
- *La Teoría de las Inteligencias Múltiples.* Se basa en la existencia de diversos tipos de inteligencia en un mismo individuo, las cuales le aportarán unas determinadas habilidades. Gardner, autor de dicha teoría, consideró la existencia de 7 tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal. De acuerdo con esto, el docente empleará las inteligencias más fuertes de cada estudiante como medio para promover la adquisición de otras destrezas en otras áreas del conocimiento.
- *El aprendizaje constructivista.* Defiende la idea de que toda persona está continuamente aprendiendo. Por ello, los docentes deberán saber relacionar los nuevos conocimientos, de forma significativa, con el aprendizaje que ya poseían sus estudiantes, para construir nuevas habilidades y conocimiento.
- *El Currículo común y diverso.* Como argumentan Smith (1986) y Stainback, Stainback y Moravec (1999) un currículo estandarizado no incluye la diversidad existente en las experiencias personales, la velocidad, los estilos e intereses de aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de que presenten alguna dificultad específica o no. Asimismo, es el aula el contexto en el cual se produce el desarrollo de los aprendizajes del alumnado, es decir, que será en ella donde se produzca la concreción última del currículo, con el fin de ofrecer una respuesta educativa acorde a la diversidad del alumnado allí presente (Arnaiz y Garrido, 1997). Por eso, en ocasiones, serán necesarias ciertas adaptaciones que conlleven modificaciones curriculares (simples o complejas), que además indicarán cómo hacer para facilitar la participación del alumnado.
- *Enseñanzas prácticas adaptadas.* De acuerdo con Villa y Thousand (1992) se fundamenta en la utilización de estrategias prácticas de aprendizaje cuya finalidad es la efectividad de estas para todo el alumnado. Algunos ejemplos son: modelos de aprendizaje cooperativo en grupo, las estrategias de aprendizaje con el compañero y la enseñanza basada en la experiencia.
- *La mejor evaluación-valoración sobre la actuación del escolar.* Valoración auténtica corresponde al conjunto de técnicas de evaluación nacidas como alternativa a las técnicas

tradicionales, las cuales solo valoraban la información que poseían los estudiantes sin prestar atención a la manera en que aprenden o cómo utilizan sus conocimientos. Esta forma alternativa de evaluar se relaciona con la valoración individualizada y se basa en la actuación. Ofrece al alumnado la oportunidad de expresar y mostrar su conocimiento a través de tareas relevantes y aprendizajes realistas que no causan limitaciones al alumnado con barreras al aprendizaje y a la participación.

Cada niño, niña, como seres individuales, percibirán a su manera. Nuestro deber es que tengan conocimiento correcto, y que lo utilicen de la mejor forma (Medina, 2002, 13).

- *La agrupación multiedad y flexible.* Consiste en una agrupación de niños, considerada una comunidad heterogénea de aprendizaje, que difieren en sexo, niveles de edad, habilidades, carácter étnico e intereses. Se basa en el pensamiento de que el aprendizaje es un proceso continuo y dinámico, poniendo el énfasis en la virtud de la diversidad como oportunidad de aprendizaje, en la cual se favorece el aprendizaje a velocidades y ritmos diferentes.

Este tipo de aulas multiedad es una práctica establecida en países como Canadá, Nueva Zelanda, Gran Bretaña y algunas partes de EE. UU.

- *El uso de la tecnología en el aula.* Supone un gran recurso para educar a los estudiantes con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje o para aquellos que se apoyan en estos recursos técnicos para aprender o comunicar sus necesidades (como los ordenadores sujetos a la mesa, un sintetizador de voz...).
- *Enseñando responsabilidad y a establecer la paz.* Parte del alumnado que podemos encontrar en las aulas trae consigo una mochila en la que, además de portar material didáctico, va acompañada de problemas en su hogar y en su comunidad. Por esta razón, el trabajo del docente se amplía, estableciendo una mayor contemplación en la detección de las causas de los factores negativos de la vida de su alumnado. Muchas de las prácticas educativas actuales consisten en convertir al alumnado en mediador de conflictos cuyo objetivo es que los estudiantes aprendan a resolver los conflictos entre ellos.

Por otro lado, señalar, que actualmente está en desarrollo la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, uno de cuyos principios es trabajar por la inclusión socioeducativa; y así se recoge en las 10 metas referentes al Objetivo 4, perteneciente a la educación, donde se señala la necesidad de “asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura del desarrollo sostenible”.

Muchos centros fomentan el desarrollo de la competencia social y ciudadana, ejemplo de ello son el CEIP Héroes de la Independencia, en Torquemada y el CRA Campos de Castilla, en Becerril, los cuales participaron en el Programa CONsvivencia de la Junta de CyL, mediante diferentes iniciativas con actuaciones para la mejora de la convivencia escolar.

En palabras de Megías (2011):

La convivencia consiste en gran medida en compartir, y a compartir se aprende. A compartir tiempos y espacios, logros y dificultades, proyectos y sueños. El aprendizaje de valores y habilidades sociales, así como las buenas prácticas de convivencia, son la base del futuro ciudadano. Y ese aprendizaje tiene lugar en gran medida en la experiencia escolar. (p. 41)

- Amistades y vínculos sociales. Durante la etapa escolar, se establecen numerosas relaciones sociales entre los escolares. Como profesores de escuelas inclusivas, debemos fomentar las relaciones de amistad, para lograr que identifiquen entre ellos intereses comunes, aprendan a conocer y respetar las diferencias, facilitando así la colaboración, cooperación y participación y eliminando las etiquetas y barreras, tanto sociales como físicas, del alumnado presente en el centro.
- La formación de grupos de colaboración entre adultos y estudiantes. Villa y Thousand (1992) aportan una serie de razones para incluir a los estudiantes en papeles educativos de colaboración con adultos. Entre ellas destacan la representación de los estudiantes como un abanico de posibilidades de experiencia, creatividad y entusiasmo; para el desempeño de habilidades de pensamiento crítico para determinar qué, cuándo, dónde y cómo aprenderán; para fomentar el espíritu de comunidad e igualdad.

Asimismo, Brunswick en su documento de buenas prácticas detalla los principios en los que basa la educación inclusiva.

1. Todos los niño/as pueden aprender.
2. Todos los niño/as asisten a clases regulares, con pares de su misma edad, en sus escuelas locales.
3. Todos los niño/as tienen derecho a participar en todos los aspectos de la vida escolar
4. Todos los niño/as reciben programas educativos apropiados.
5. Todos los niño/as reciben un currículo relevante a sus necesidades.
6. Todos los niño/as reciben los apoyos que requieren para garantizar sus aprendizajes y su participación.
7. Todos los niño/as participan de actividades co-curriculares y extracurriculares.
8. Todos los niño/as se benefician de la colaboración y cooperación entre su casa, la escuela y la comunidad.

Por otro lado, según Gómez (2011) los principios de la educación inclusiva se engloban en cuatro elementos:

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

Analizando los diversos principios planteados, según diferentes autores, llegamos a la conclusión de que todos van a servir como pilar para la construcción de una escuela inclusiva siempre y cuando todo el alumnado, independientemente de su procedencia, situación personal o social, tenga cabida en la misma.

#### **4.1.5. Condiciones para la educación inclusiva**

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

- Un aula donde los estudiantes sean los protagonistas, se sientan seguros para preguntar cuando no sepan algo o tengan dudas y puedan expresar libremente sus ideas y propuestas.
- Un aula conectada con la realidad próxima, que tenga en cuenta los intereses de cualquier escolar y el mundo que les rodea.
- Una escuela donde el docente acompaña y guía el aprendizaje de todo el alumnado.
- Un aula con un método centrado en hacer a los alumnos competentes en la sociedad actual.
- Un aula donde se trabaja en equipo con objetivos comunes y compartidos.

Por otro lado, en el análisis de Parrilla y Moriña (2004) acerca de los resultados de la investigación de los procesos de mejora de los centros y desarrollo de prácticas inclusivas, distinguen tres focos principales de condiciones para que se den prácticas inclusivas.

1. Condiciones externas de los centros que tienden hacia prácticas inclusivas
  - a. Influencia de la política educativa y de la financiación en el desarrollo de estas prácticas.

- b. Zona geográfica. Se debe tener en cuenta el terreno en el cual se encuentra situado el colegio, así como los recursos y zonas de interés que se muestran a su alrededor.
  - c. Apoyo externo. La importancia del papel de los agentes externos como recurso para el éxito de mejora escolar.
  - d. Tendencia de la sociedad o la colaboración inter-centros. Fomento de la creación de redes de colaboración entre grupos.
2. Condiciones organizativas de los centros
- a. Proceso de cambio, planificado y guiado. Sus etapas deben ser las siguientes:
    - i. Identificación de necesidades: reconocer una necesidad y emitir una solicitud de propuesta.
    - ii. Planificación del cambio y desarrollo de éste: cambios que se deben llevar a cabo para conseguir prácticas inclusivas.
    - iii. Institucionalización del mismo: dándole carácter legal.
  - b. Sentido de comunidad.
  - c. Contemplación del apoyo interno como una acción educativa-colaborativa para beneficio de todo el alumnado y de los miembros de la comunidad educativa.
  - d. Liderazgo, actitud y papeles de los docentes, así como el aprendizaje colaborativo y su desarrollo profesional.
3. Condiciones de aula inclusiva
- a. La concepción y desarrollo del currículo común.
  - b. La valoración positiva de la diversidad.
  - c. La organización social del aula.
  - d. El aprendizaje cooperativo y flexible.
  - e. Un enfoque de evaluación más curricular.
  - f. La participación activa del alumnado.

Como podemos apreciar, diferentes autores concretan las características del aula inclusiva. Para ello, en la Tabla 16 quedan recogidas las características principales del aula inclusiva según diversos autores:

**Tabla 16.** *Características del aula inclusiva.*

CARACTERÍSTICAS	AUTOR
Se fomenta la cooperación y la creación de redes naturales es apoyo (tutoría entre compañeros, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo).	Stainback y Stainback (1999)
El profesorado promueve actividades que motivan a todo el alumnado y que les hacen participar en la dinámica del aula, además de tener en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes.	
Cuando hace falta la ayuda de “expertos” para satisfacer las necesidades de un estudiante, el sistema de apoyo en el aula y el currículo son modificados para ayudar no solo al estudiante necesitado, sino también a otros estudiantes que se pueden beneficiar.	
Todo el alumnado pertenece y puede aprender en el aula ordinaria, al valorase en ella la diversidad.	Giangreco et al. (1994)
Participación de los docentes, familias, alumnado... en las decisiones de la escuela.	Ainscow (2001)
Tienden a enfatizar la atmosfera social, sirviendo como ejemplo y enseñando a respetar las diferencias.	Moriña y Parrilla (2004)
Se establecen comunidades escolares que dan la bienvenida a la diversidad y que valora las diferencias. En donde todo el alumnado pertenece y puede aprender en el aula ordinaria.	
Eliminación de barreras estructurales entre los distintos grupos de estudiantes y el personal.	Ainscow y Miles (2008)
Un aula conectada con la realidad próxima, que tenga en cuenta los intereses de todos el alumnado y el mundo que les rodea. Un aula en la que ellos sean los protagonistas y el profesor un guía que acompaña su aprendizaje.	Muntaner (2014)

**Fuente:** *Crisol et al. (2015, p.262)*

#### **4.1.6. La comunidad educativa en la escuela inclusiva**

Según la UNESCO (2005) la educación inclusiva es mucho más amplia que la educación formal e incluye la casa, la comunidad y otras oportunidades para la educación más allá de las escuelas. Es por ello por lo que debemos atender a la comunidad como un agente de inclusión.

La UNESCO (2017) señala los siguientes referentes de política educativa como facilitadores de creación de una comunidad educativa plenamente inclusiva:

- Valorar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, independientemente de sus contextos y características personales.
- Reconocer los beneficios de la diversidad de los y las estudiantes y cómo vivir con las diferencias y aprender de ellas.
- Recopilar, cotejar y evaluar evidencias sobre las barreras al acceso de los niños y de las niñas a la educación, a la participación y a los logros, prestando especial atención a los y las estudiantes que pueden estar más expuestos al fracaso, la marginación o la exclusión.
- Alcanzar un entendimiento común de que los sistemas educativos más incluyentes y equitativos tienen el potencial de promover la igualdad de género, reducir las desigualdades, desarrollar las capacidades de los docentes y del sistema y fomentar los entornos de aprendizaje de apoyo. Estos diversos esfuerzos, a su vez, contribuirán a una mejora general en la calidad de la educación.
- Movilizar a los principales actores claves del sistema educativo y de la comunidad para propiciar las condiciones para un aprendizaje inclusivo y una comprensión más amplia de los principios de inclusión y equidad.
- Aplicar cambios de forma eficaz y supervisar su impacto, reconociendo que el logro de la inclusión y de la equidad en la educación es un proceso continuo, más que un esfuerzo único. (p.13)

En cuanto a las decisiones del centro educativo, orientadas a la creación de una comunidad inclusiva, cabe señalar algunas como (MEC, 2011):

- Ampliación de la oferta educativa de los servicios y actividades de los centros y colaborando con otras instituciones del entorno y, más concretamente, con los ayuntamientos (programas de apertura de bibliotecas escolares al entorno, de servicios escolares: comedores y transporte escolar).
- Desarrollando consejos escolares de ciudad, barrio, pueblo y comarca con competencias en la escolarización y en la coordinación de todos los servicios (sanitarios, sociales, educativos) con perspectivas de atención comunitaria.
- Garantizando la accesibilidad y la ausencia de obstáculos en los centros escolares.
- Imponiendo un horario escolar que permita desarrollar programas o actividades de refuerzo que permitan compensar desigualdades.

Asimismo, Zabalza (1999) propone como condición para un buen desarrollo de los programas de integración e inclusión la capacidad para aprovechar las oportunidades y posibilidades que ofrece

el entorno del centro educativo en el que se llevan a cabo dichos programas. Algunas de las condiciones que indica son las siguientes:

- Factores demográficos y socioeconómicos de la zona.
- Una implicación real de la comunidad local (como autoridades locales, grupos profesionales, instituciones, ciudadanos...) así como de las comunidades minoritarias (étnicas, culturales, religiosas...).
- Las características del centro educativo (por ejemplo, el tamaño del mismo, las experiencias previas en atención a la diversidad, el sistema de organización interna, el tipo de profesorado...).
- La proximidad de universidades y la posibilidad de contar con su ayuda y apoyo (como puede ser en la formación del profesorado, en la búsqueda de soluciones técnicas, en la supervisión de los procesos, en la investigación de las experiencias educativas e inclusivas puestas en marcha...).

## **4.2. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: *INDEX FOR INCLUSION***

### **4.2.1. Descripción y finalidad**

El *Index* está constituido por un conjunto de materiales cuyo fin es facilitar el desarrollo de la educación inclusiva en los centros escolares mediante la construcción de comunidades escolares colaborativas. Gracias a este instrumento de autoevaluación, los equipos docentes de cada escuela pueden compartir y construir nuevas iniciativas más inclusivas basándose en un análisis previo y una valoración de las posibilidades reales que existen en sus centros para aumentar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Este proceso fija su mira en tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva.

### **4.2.2. Enfoque sobre la inclusión en el *Index***

El *Index* nace sobre una base de trabajo de investigadores de Australia y América del Norte (Ainscow, 1998). Estos crearon unos índices en base a un estudio observacional de niños con diversidad funcional escolarizados en centros ordinarios de Educación Primaria y Secundaria durante un periodo de dos años. La finalidad perseguida, inicialmente, consistía en la evaluación de la calidad de inclusión de alumnado con NEE. Esta se vio modificada, sirviendo posteriormente como medio para permitir a los centros educativos llevar a cabo un análisis exhaustivo orientado a valorar su condición de comunidad escolar colaborativa que fomenta en todo su alumnado alto

niveles de logro y advertir, tras el análisis, las posibilidades de cambio y mejora para lograr una mayor inclusión en el mismo.

El *Index for Inclusion* se publicó en el año 2000, por primera vez (Booth y Ainscow, 2000). En el año 2002, bajo la denominación de “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva” se comenzó a difundir su traducción y adaptación al castellano.

Esta herramienta de análisis inclusivo cuenta con ciertas particularidades acerca de la concepción de educación inclusiva, como son las siguientes:

- La inclusión es vista como un conjunto de procesos sin fin, que conlleva hallazgos continuos.
- Prescinde del uso del concepto de *necesidades educativas* especiales ya que el uso de esta denominación conlleva a marcar y apreciar al estudiante meramente por sus limitaciones y etiquetas. En su lugar, se aplica el siguiente término: *barreras al aprendizaje y la participación* en la resolución de dificultades educativas asociadas al alumnado ACNEE, ya que aporta una visión integral del escolar.

A continuación, en la Tabla 17, se muestra la perspectiva que se adopta, respecto al significado de la inclusión en el ámbito educativo, en el *Index*.

**Tabla 17.** *Qué supone la educación inclusiva*

La inclusión en la educación significa...
<ul style="list-style-type: none"><li>• Poner los valores inclusivos en acción.</li><li>• Mirar cada vida y cada muerte con igual valor.</li><li>• Apoyar el sentimiento de pertenencia en todos.</li><li>• Incrementar la participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como las relaciones con las comunidades locales.</li><li>• Reducir la exclusión, la discriminación y las barreras para el aprendizaje y la participación.</li><li>• Reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas para responder a la diversidad de alumnos que aprenden de modo que se valore a todos igualmente.</li><li>• Vincular la educación a realidades locales y globales.</li><li>• Aprender de cómo se han reducido las barreras para el aprendizaje y la participación con algunos estudiantes para que este conocimiento beneficie a todos los estudiantes.</li><li>• Mirar las diferencias entre estudiantes y entre adultos como recursos para el aprendizaje.</li><li>• Reconocer el derecho de los estudiantes a una educación de calidad en su localidad.</li><li>• Mejorar los centros escolares tanto para el personal, los padres y tutores, como para los estudiantes.</li></ul>

- Enfatizar el proceso de desarrollo y mejora de las comunidades escolares y sus valores, tanto como sus logros.
- Fomentar relaciones mutuamente enriquecedoras entre los centros escolares y las comunidades del entorno.
- Reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad.

**Fuente:** Booth y Ainscow. (2015, p.15)

### 4.2.3. Estructura

Se compone de un conjunto de elementos estructurado en torno a tres dimensiones referidas a las culturas, las políticas y las prácticas inclusivas. Además, cada dimensión se divide, a su vez, en dos secciones, como se muestra en la figura 2. E igualmente, cada sección integra un conjunto de indicadores y subindicadores que se desglosan en un listado de preguntas; estas preguntas constituyen los referentes que se aplican durante el proceso de autoevaluación, que va a posibilitar el mapa detallado de situación actual y va a permitir trazar las posibilidades de un futuro más inclusivo para el centro que lleva a cabo este proceso de autoevaluación.

**Figura 2.** Dimensiones del Índice.



La primera dimensión, *culturas*, está orientada a la creación de una comunidad escolar segura, acogedora y colaboradora. Persigue que los valores inclusivos sean compartidos por toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado, miembros del consejo escolar y las familias).

La segunda dimensión, *políticas*, se focaliza en entender la inclusión como el vehículo para el proceso de mejora e innovación del aprendizaje de todo el alumnado, en el cuál prima la participación y valoración equitativa de todo aquel presente en el centro escolar, eliminando las

políticas excluyentes, de tal manera que el apoyo esté organizado atendiendo a la diversidad de todo el alumnado.

La tercera dimensión, *prácticas*, se materializa en la construcción de un currículum para todos que manifieste las culturas y políticas inclusivas. Asimismo, procura que las actividades, tanto de aula como extraescolares favorezcan la participación de todo el alumnado, los cuales tienen una participación activa en su propio aprendizaje, y están interrelacionadas con el contexto psicosocial y cultural y con el conocimiento y experiencias de los estudiantes. Todo esto demanda una adecuada formación del profesorado para poder atender así cualquiera de las necesidades de su alumnado, innovación didáctica que contemple la atención a la diversidad y un uso flexible de los recursos disponibles.

La parte más extensa del *Index* la componen los indicadores y preguntas, encargadas de una concreción mayor de los mismos, que vienen a responder a las implicaciones que tienen los valores inclusivos para las actividades en todos los aspectos de un centro educativo (Booth y Ainscow, 2015). Son sugerencias de mejora ya que sirven para revisar aquellas propuestas existentes en el centro estableciendo después aquellas prioridades a desarrollar y/o mejorar, es decir, actúan como criterios de evaluación del progreso. Esta herramienta cuenta con más de 45 indicadores cuyo significado se detalla a través de unas 500 preguntas, aproximadamente de 10 a 12 por indicador (Rustemier y Booth, 2005). No obstante, no es un instrumento cerrado, en cada centro, tanto docentes como alumnado, pueden dedicarse a realizar su propia versión del *Index*, adaptando, modificando, eliminando preguntas existentes y añadiendo preguntas nuevas pensadas por sí mismos. Estas modificaciones vendrán motivadas por las características del centro y por sus líneas de actuación.

También incluye cuatro cuestionarios, en la parte final, dirigidos al profesorado, alumnado y familias, para el diálogo y la sugerencia de ideas sobre posibles prioridades de mejora (Booth y Ainscow, 2015).

A continuación, se muestra la realización propia de tres tablas, figuras 3, 4 y 5, en las cuales se puede apreciar parte de la estructura del *Index*, como son las tres dimensiones, las seis secciones y los indicadores correspondientes a cada sección.

**Figura 3. Estructura del Índice. Dimensión A.**

		SECCIONES	INDICADORES
<b>DIMENSIÓN</b>	<b>A</b>	<b>A1</b>	11
	<b>Creando culturas inclusivas</b>	<b>Construyendo comunidad</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Todo el mundo es bienvenido.</li> <li>2. El equipo educativo coopera.</li> <li>3. Los estudiantes se ayudan mutuamente.</li> <li>4. El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente.</li> <li>5. El equipo educativo y los padres/tutores colaboran.</li> <li>6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos.</li> <li>7. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática.</li> <li>8. El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo.</li> <li>9. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad de identidades de género.</li> <li>10. El centro escolar y la localidad local se apoyan entre sí.</li> <li>11. El equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar.</li> </ol>
		<b>A2</b>	10
		<b>Estableciendo valores inclusivos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos.</li> <li>2. El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos.</li> <li>3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del planeta Tierra.</li> <li>4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos.</li> <li>5. Las expectativas son altas para todos los estudiantes.</li> <li>6. Los estudiantes son valorados por igual.</li> <li>7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación.</li> <li>8. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.</li> <li>9. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos a sentirse bien consigo mismos.</li> <li>10. El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos.</li> </ol>

**Fuente:** Adaptado de *Booth y Ainscow*. (2015, pp.79-100)

**Figura 4. Estructura del Índice. Dimensión B.**

		SECCIONES	INDICADORES
<b>DIMENSIÓN</b>	<b>B</b>	<b>B1</b>	13
	Creando políticas inclusivas	Desarrollando un centro escolar para todos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. El centro escolar tiene un proceso de desarrollo participativo.</li> <li>2. El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.</li> <li>3. Los nombramientos y los ascensos son justos.</li> <li>4. La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.</li> <li>5. Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro escolar.</li> <li>6. El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad.</li> <li>7. Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.</li> <li>8. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.</li> <li>9. Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos.</li> <li>10. El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas.</li> <li>11. Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.</li> <li>12. El centro escolar reduce su huella de carbono y el uso de agua.</li> <li>13. El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.</li> </ol>
		<b>B2</b>	9
	Organizando el apoyo a la diversidad	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Todas las formas de apoyo están coordinadas.</li> <li>2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad.</li> <li>3. El castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar.</li> <li>4. El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores.</li> <li>5. El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión.</li> <li>6. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular.</li> <li>7. Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria.</li> <li>8. Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar.</li> <li>9. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“bullying”).</li> </ol>	

**Fuente:** Adaptado de *Booth y Ainscow*. (2015, pp.101-123)

**Figura 5. Estructura del Índice. Dimensión C.**

		SECCIONES	INDICADORES
<b>DIMENSIÓN</b>	<b>Desarrollando prácticas inclusivas</b>	<b>C</b>	13
		<b>C1</b>	13
		<b>Construyendo un currículum para todos</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.</li> <li>2. Los estudiantes investigan la importancia del agua.</li> <li>3. Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.</li> <li>4. Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.</li> <li>5. Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.</li> <li>6. Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.</li> <li>7. Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo.</li> <li>8. Los estudiantes estudian la vida en la Tierra.</li> <li>9. Estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.</li> <li>10. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.</li> <li>11. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.</li> <li>12. Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.</li> <li>13. Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.</li> </ol>
		<b>C2</b>	14
		<b>Orquestando el aprendizaje</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.</li> <li>2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.</li> <li>3. Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.</li> <li>4. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.</li> <li>5. Los estudiantes aprenden unos de los otros.</li> <li>6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.</li> <li>7. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.</li> <li>8. La disciplina se basa en el respeto mutuo.</li> <li>9. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.</li> <li>10. El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.</li> <li>11. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.</li> <li>12. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.</li> <li>13. Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.</li> <li>14. Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.</li> </ol>

**Fuente:** Adaptado de *Booth y Ainscow*. (2015, pp.124-177)

# 5. DISEÑO Y METODOLOGÍA

## 5.1. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se presenta el estudio realizado sobre la puesta en marcha del *Index for Inclusion* en un centro público de Educación Infantil y Primaria, situado en la ciudad de Palencia.

Como bien se ha mencionado al principio de este trabajo, el objetivo de este estudio se centra en analizar las opiniones del profesorado, familias y alumnado sobre ciertos aspectos de la educación inclusiva para identificar las posibles barreras del aprendizaje, así como para lograr la inclusión desde diferentes perspectivas y poder apreciar qué planes de mejora inclusivos podrían llevarse a cabo.

Para ello, se tratará de dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las barreras al aprendizaje y a la participación del centro?
- ¿Qué se ha hecho en la escuela para superar estas barreras?
- ¿Cómo se pueden reducir dichas barreras?
- ¿Qué nuevas iniciativas o mejoras son necesarias en el centro para promover una respuesta educativa inclusiva?

## 5.2. ASPECTOS METODOLÓGICOS GENERALES

### 5.2.1. Participantes

Las personas que han participado en este estudio han sido los docentes del centro educativo, así como los estudiantes de dicho centro, no obstante, solamente aquellos que están en la etapa de Educación Primaria, y también se ha contado con el apoyo de las familias. Más adelante, en el apartado *procedimiento de aplicación* se detalla el porcentaje y cantidad de participantes sobre la muestra total.

### 5.2.2. Contexto social y organizativo

El CEIP en el que se ha llevado a cabo este trabajo es un centro público de la Junta de Castilla y León que se encuentra en la ciudad de Palencia. Este centro se encuentra en uno de los barrios más grandes de Palencia.

Se trata de un colegio pequeño, con pocas aulas, que comparte edificio con la Universidad Popular de Palencia. Cuenta únicamente con cinco aulas ordinarias, además de un laboratorio de idiomas, una biblioteca, un gimnasio, un aula de música y un comedor escolar. También tiene un gran patio al aire libre, que cuenta con varias canastas y porterías.

Es muy importante destacar que el tamaño del colegio y la poca cantidad de alumnado que tiene (53 en total en la actualidad), hace que las clases sean muy poco numerosas y, que, en la etapa de

Educación Primaria, los estudiantes se encuentren agrupados no por curso, sino por ciclo; siendo 3 las clases de Educación Primaria: la del primer ciclo (1° y 2°) con 10 escolares, la del segundo ciclo (3° y 4°), con 11 escolares; y la del tercer ciclo (5° y 6°) con 16 escolares.

Para comprender un poco más el centro y sus características es preciso mencionar que la gran mayoría de alumnado de este centro proviene de familia de etnia gitana, y los que no, son familias inmigrantes, por lo tanto, son familias de clase obrera que no suelen contar con una gran cantidad de ingresos, y es el centro el que se ocupa de entregarles todo el material necesario para los estudiantes. De esta misma forma, la población que predomina es aquella que presenta estudios básicos o primarios, con una preocupación por valores culturales, aunque a la hora de ponerlo en práctica se centran más en aquello materialista que en lo cultural. También quiero destacar que, dentro del colegio, la mayoría prefieren que sus hijos reciban enseñanza católica.

Muchas familias, por su cultura, no dan importancia suficiente a la educación, lo que provoca que sean muy reacias a tener una implicación activa con el centro, y muchas veces provoca que los estudiantes no lleven las tareas o no les dediquen el tiempo suficiente a las tareas encargadas por el docente, o incluso al absentismo del alumnado durante varios días.

La relación entre los escolares del centro es muy buena, muchos son familia entre ellos, por lo tanto, tienen una convivencia muy buena, aunque siempre puede surgir algún tipo de problema por causas externas. Con el profesorado también tiene muy buena relación, al ser tan pocos estudiantes, es un centro muy familiar, lo que hace que las relaciones sean muy cercanas, todos se conocen y se conocen todos los nombres, hasta una docente hizo un árbol genealógico del alumnado del centro.

#### *Estructura organizativa del centro*

El claustro de profesores está formado por 11 profesores y profesoras, de los cuales únicamente cuatro tienen un carácter definitivo en el centro. Nos encontramos con dos docentes de Educación Infantil y dos de Educación Primaria, uno de Educación Física, uno de Lengua Extranjera Inglés, uno de Música, uno de Audición y Lenguaje, uno de Educación Compensatoria, uno de Pedagogía Terapéutica y uno de Religión; siendo estos últimos cinco docentes compartidos con otros centros de la ciudad o de pueblos cercanos.

#### *Principios de acción educativa*

En el centro se pretende conseguir una enseñanza en la que el estudiante sea un sujeto activo, haciendo que la educación sea individualizada, personalizada e integradora, viendo al profesor como un educador de personas concretas; siempre teniendo en cuenta las competencias de las que parte el educando, y poniéndole en situación de construcción de su propio aprendizaje.

Como metodologías innovadoras que sean activas e inclusivas, se incluyen los principios de trabajo que favorezcan la participación y la igualdad de las oportunidades dentro del aula, partiendo de los conocimientos previos, teniendo en cuenta sus intereses y ritmos de aprendizaje, y fomentando el aprendizaje a partir de la experiencia, y utilizando siempre el refuerzo positivo. Se utiliza el aprendizaje cooperativo, para favorecer la interacción entre el alumnado; el aprendizaje basado en proyectos, para hacerlos partícipes del aprendizaje y enseñarles a asumir responsabilidades y a tomar decisiones; y la gamificación, con el fin de convertir las actividades en algo más dinámico y motivador.

Por último, para la enseñanza de las matemáticas, hacen uso del “Método Singapur”, un método que reúne aquellos principios pedagógicos que se consideran más eficientes para la resolución de problemas, para que se realice un aprendizaje más visual y manipulativo de las matemáticas, y llegar así a una mejor comprensión y aprendizaje.

### **5.2.3. Instrumentos**

El instrumento principal de recogida de información ha sido el *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2015). Esta versión, a la que nos hemos referido en apartados anteriores, incluye varios cuestionarios, con escalas tipo Likert, acerca de los indicadores del Index y de las medidas inclusivas que puedan llevarse a cabo en el centro educativo. Por consiguiente, los participantes (profesorado, alumnado y familias) deberán señalar su acuerdo o desacuerdo a las ideas planteadas de los ítems.

Los cuestionarios orientados al profesorado y a las familias (ver Anexos 1, 2 y 3) constan de cuatro opciones de respuesta, en cambio, aquellos orientados al alumnado incluye solo tres opciones de respuesta.

El número de ítems dirigido a los docentes es de 30, en cambio el de las familias cuenta con 17 y el del alumnado es de 21. Los ítems de los docentes son los indicadores que plantean Booth y Ainscow (2015) para cada sección, sin embargo, los dirigidos a las familias y alumnado tienen que ver más con acciones que se efectúan en el centro y con aspectos personales relacionados estrechamente consigo mismos y con el centro. Asimismo, todos los cuestionarios cuentan con respuestas abiertas para que los participantes den sus opiniones referentes a la aportación de posibles mejoras para el centro.

Asimismo, para la elaboración nuestro trabajo, hemos llevado a cabo la revisión de los principales documentos organizativos del centro donde se recogen todos los planteamientos y principios de la acción educativa del mismo. Entre otros, hemos revisado los siguientes: el Proyecto Educativo de Centro, el Reglamento de Régimen Interno, el Plan de Convivencia y el Plan de Atención a la Diversidad.

#### **5.2.4. Procedimiento de aplicación**

La realización de este trabajo se llevó a cabo durante el período de prácticas, momento en el que se planteó, primeramente, a la tutora de prácticas y, posteriormente, a la dirección del centro la intención de realizar el TFG en torno a este tema. Una vez obtenido el consentimiento de toda la comunidad educativa, se llevaron a cabo diferentes reuniones informativas para explicar en qué consistía nuestro estudio, haciendo insistencia en describir qué es la inclusión y dar a conocer herramientas para su análisis y evaluación como es el instrumento *Index for Inclusión*, con una breve explicación del funcionamiento del mismo.

Posteriormente, se procedió a la recogida de datos mediante la distribución de los correspondientes cuestionarios a los integrantes de la comunidad educativa del centro. De esta forma tratamos de explorar su conocimiento sobre la realidad del centro y sus expectativas en torno al mismo.

- Exploración del conocimiento del profesorado, la cual tuvo lugar tras un proceso de familiarización con el *Index*, aproximadamente en el ecuador del período de prácticas. En dicho sondeo participaron 8 docentes (el 72,73% sobre el total).
- Exploración del conocimiento del alumnado.
- Exploración de conocimiento de las familias

Tanto los cuestionarios propuestos a los estudiantes como a las familias emprendieron su proceso de realización tres o cuatro semanas más tarde de la recepción de los cuestionarios para el profesorado, cerca de la recta final del Prácticum. En el primero se contó con una muestra total de 29 participantes (el 78,38%) y en el segundo solo se obtuvo la participación de cuatro familias.

Una vez recogidos todos los datos, se procedió a la realización de su análisis, resaltando aquellas cuestiones relevantes sobre las medidas inclusivas observadas por los participantes, así como las barreras que creen que dificultan la práctica educativa.

#### **5.2.5. Metodología**

El estudio llevado a cabo puede encuadrarse dentro de una metodología mixta, cualitativa y cuantitativa, ya que, por un lado, los resultados se extraen de los datos obtenidos de los cuestionarios, expresados en porcentajes. Sin embargo, por otro lado, la información se amplía con las opiniones de los participantes, a través de las respuestas abiertas, aportando un enfoque cualitativo que ayuda a reforzar el análisis. Por ende, cada cuestionario añade una o dos preguntas abiertas para que así los participantes puedan explicar qué les gusta y qué mejorarían de su colegio, así como ofrecer propuestas de cambio y mejora del mismo.

Asimismo, se ha recabado información a través de la revisión de los principales documentos organizativos del centro, cuyo análisis de contenido nos ha permitido recoger la información más relevante acerca de su planteamiento educativo actual.

## 6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

### 6.1. ANÁLISIS DOCUMENTAL

Después de la revisión exhaustiva de los principales documentos organizativos del centro, hemos sintetizado la información más importante y distinguida para comprender cuál es el planteamiento que sigue el centro educativo.

- *Proyecto Educativo de Centro*

Cuenta con un análisis detallado del contexto del centro y de las necesidades educativas que se requieren.

También se puede observar que cuentan con programas dirigidos a fomentar el conocimiento, la igualdad de oportunidades y la inclusión de las personas con cualquier tipo de discapacidad, así como una serie de directrices para el fomento de la igualdad de género.

Igualmente se presentan los diferentes compromisos y criterios para la interacción centro-familia, y las medidas de coordinación entre los profesores para el paso a las diferentes etapas.

Por último, podemos ver todos los planes educativos que se desarrollan en el centro, como son: el trabajo por proyectos durante la etapa de Educación Infantil, el Plan Releo (reutilización de libros), el Plan de Acogida del nuevo alumnado, un programa de reciclaje de papel, diferentes actividades complementarias y diferentes programas institucionales que se realizan fuera y dentro del horario escolar.

- *Reglamento de Régimen Interno*. Algunos de los apartados más importantes a destacar son:

- Los derechos y deberes tanto de los educadores, como de los escolares y las familias. Las normas del centro. Los mecanismos de convivencia. Las medidas preventivas. Los criterios de aplicación de las actuaciones correctoras. Las correcciones a los diferentes tipos de conductas. La implicación de los padres en las medidas correctoras. El ámbito de aplicación de las medidas, y los instrumentos a utilizar. La responsabilidad por daños. La mediación escolar. Los procesos de acuerdo reeducativo y la prescripción de faltas.

- *Plan de convivencia*

En ocasiones aparecen conflictos porque al ser niños que en su mayoría tienen relaciones familiares, llevan al colegio problemas del entorno familiar. El objetivo principal del Plan de Convivencia es que los niños adquieran conductas que les permitan dialogar, exponer y recibir opiniones, aprender a expresar sus emociones, solucionar conflictos y relacionarse con sus iguales y los estudiantes.

La forma en la que se solucionan los conflictos es mediante el diálogo, y pactando previamente las normas de la clase. Además, se realizan reuniones familiares para dotarles de información y de coordinación, siendo más importante con las familias que son más reacias a acercarse al colegio.

Los tutores de cada curso mantienen entrevistas y reuniones, tanto grupales como individuales, con su alumnado en una hora semanal de tutoría.

Las principales actuaciones que se llevan a cabo en cada curso son el fomento de la tolerancia, el respeto, la aceptación de la diversidad y la resolución de conflictos, la discusión de la normativa de convivencia del centro, la elaboración de normas de conducta y la participación de todos los cursos en las actividades y programas de mejora de la convivencia.

- *Plan de Atención a la Diversidad*

Se aprecia cómo la atención a la diversidad es tomada en consideración en todos los proyectos, tanto de la etapa de Educación Infantil como de Educación Primaria. Para este fin, planifican actividades individuales para dar respuesta al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo; programan pautas de actuación para facilitar un entorno lo menos restrictivo posible, que favorezca su autonomía personal y social; plantean la adquisición de aprendizajes funcionales para la vida potenciando su autoestima, así como el apoyo será realizado dentro del aula. Todo esto bajo el propósito de que adquieran habilidades básicas de acuerdo con su propio ritmo de aprendizaje y desarrollen al máximo sus facultades.

De entre los objetivos generales incluidos en el documento, destacan los siguientes.

- Posibilitar la integración social y educativa, potenciando actitudes de aceptación y respeto en todo el alumnado.
- Organizar los recursos materiales y personales del centro con el fin de facilitar una adecuada respuesta al alumnado con necesidad de apoyo educativo (ANAE).
- Implicar a los padres en el proceso educativo de sus hijos para unificar criterios y pautas educativas.
- Proporcionar a todos y cada uno de nuestros estudiantes una enseñanza personalizada y adaptada a sus necesidades educativas.

- Promover la formación permanente del profesorado en temas relacionados con la atención a la diversidad, acordes con el actual manejo de la comunicación y la información dentro y fuera del aula.

## **6.2. ANÁLISIS DE CUESTIONARIOS**

Tras la obtención de los datos, tanto cuantitativos como cualitativos, se han establecido las siguientes categorías:

- Atención a la diversidad: tiene que ver con el modo en que conciben la diversidad, su respuesta a ella, qué estrategias conocen y aplican para su desarrollo en el colegio.
- Las relaciones que se dan en el colegio: entre profesorado, colaboración entre profesorado y familias, entre profesorado y alumnado y entre los propios estudiantes.
- Relaciones negativas de convivencia en el aula: conflictos interpersonales, violencia escolar, expectativas de rendimiento académico, problemas de convivencia.
- Motivación del alumnado: intención del profesorado por incentivar el aprendizaje de su alumnado y por preocuparse por su proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de su escolarización.
- Infraestructuras: diseño de las instalaciones del centro para facilitar la participación de todo el alumnado.

Estas categorías nos permitirán realizar un análisis fijándonos en las cuestiones más significativas, ofreciendo así propuestas de mejora en torno a las mismas.

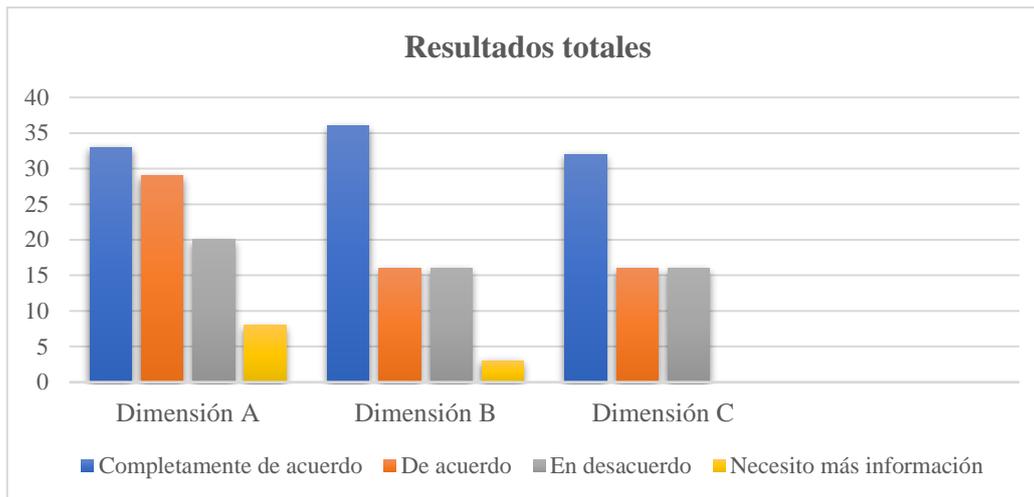
En un primer análisis, estudiando las respuestas del profesorado, familias y alumnado, obtenemos lo siguiente:

### *Resultados profesores*

Observamos una clara tendencia a estar completamente de acuerdo con los ítems planteados de las tres dimensiones. Una de las conclusiones que plantean Booth y Ainscow (2002) se basa en el conformismo de las mejoras de las culturas, políticas y prácticas del centro escolar. Lo cual puede guardar estrecha relación con los datos obtenidos.

Pero llama la atención que tanto los referidos a las políticas como a las prácticas inclusivas, la cantidad de respuestas de desacuerdos sea la misma que la de acuerdos. Eso puede ser un indicativo de la necesidad de mejora de estas dos dimensiones. Además, podemos apreciar cómo hay más desacuerdos en las culturas que en las dimensiones restantes.

**Figura 6.** Resultados obtenidos de los cuestionarios del profesorado.



Ahora, se muestran los porcentajes de las respuestas dadas a los ítems relacionadas con las diferentes categorías establecidas anteriormente.

- Atención a la diversidad:
  - Un 62,5% del profesorado piensa que el alumnado, las familias y ellos comparten una filosofía de inclusión frente a un 37,5% que está en desacuerdo.
  - Un 12,5% piensa que el profesorado no intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.
  - Un 87,5% cree que el centro escolar promueve la convivencia, la resolución pacífica de conflictos y trata de eliminar cualquier práctica discriminatoria.
  - Un 25% piensa que no se alienta al equipo educativo para que se formen y adquieran nuevas habilidades e intereses que ayudará a atender la diversidad del alumnado.
  - Un 75% del profesorado opina que los estudiantes no están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos.
  - Un 12,5% piensa que no se han reducido las barreras para el absentismo escolar.
  - El 75% opina que el equipo directivo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje y la inclusión.
  - Un 100% alegan que los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.
  - Solo un 12,5% piensa que no se coordinan y adaptan todas las formas de apoyo y además de que no todos los miembros del centro escolar reflexionan sobre la manera en que la cultura del centro puede impedir y promover la inclusión.
- Las relaciones que se dan en el colegio:
  - Un 62,5% del profesorado piensa que no existe colaboración entre el profesorado y las familias.
- Relaciones negativas de convivencia en el aula:

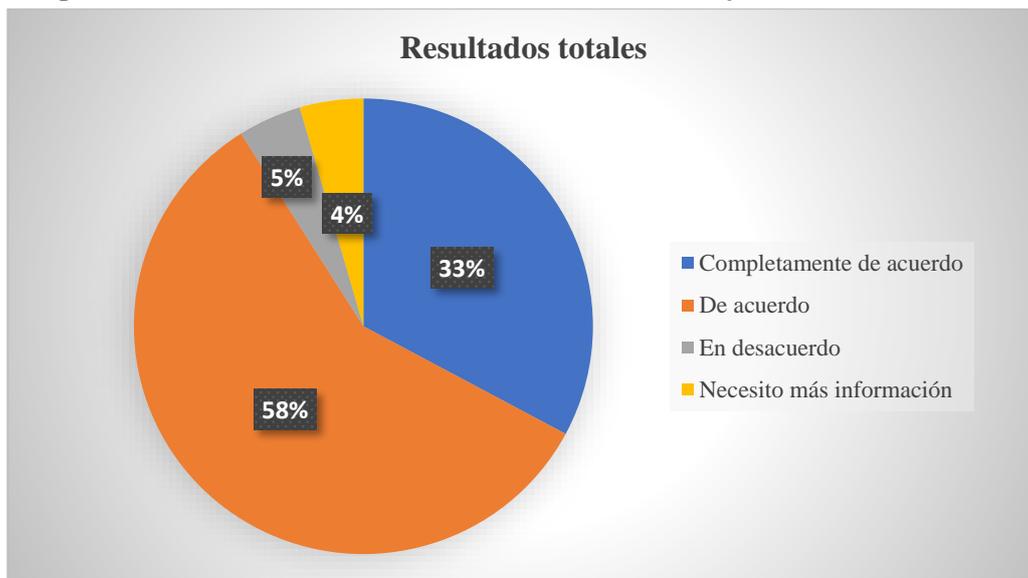
- Un 12,5 opina que el profesorado y el alumnado no se respeta mutuamente. Al igual que el mismo porcentaje opina que la disciplina de la clase y del centro no se basa en el respeto mutuo.
- Motivación del alumnado:
  - Un 87,5% defiende que se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje con metodologías participativas, colaborativas y/o cooperativas, promoviendo su sentido crítico y desarrollando su capacidad para pensar, hablar, escribir y aprender.
  - Un 100% dice que la evaluación motiva los logros del alumnado.
- Infraestructuras:
  - Un 62,5% del profesorado piensa que sí han sido diseñados los patios y edificios pensando en facilitar la participación de todos, frente a un 37,5 que opina lo contrario.

### Resultados Familias

Gracias a este estudio, hemos podido comprobar la poca implicación de las familias en las tareas o actividades que lleva a cabo el centro educativo. Para la realización de este trabajo solo se ha contado con el 11,42% de las familias.

Al igual que el profesorado, se observa que las familias están de acuerdo con la mayoría de los ítems planteados (91%).

**Figura 7.** Resultados obtenidos de los cuestionarios de las familias.



Ahora, se muestran los porcentajes de las respuestas dadas a los ítems relacionadas con las diferentes categorías establecidas anteriormente.

- Atención a la diversidad:
  - El 100% piensa que el profesorado del centro trabaja duro y se esfuerza por ayudar a todos los estudiantes por igual.
- Las relaciones que se dan en el colegio:
  - El 100% opina que el profesorado es amable con ellas y con otras familias.
  - Asimismo, también el 100% opina que el centro las mantiene informadas del progreso de sus hijos y sobre lo que ocurre en el interior del centro.
  - Respecto a si las familias son valoradas, igualmente, independientemente de su origen, el 100% opina que sí.
  - El 25% necesita más información respecto a la pregunta relacionada con la consulta de las familias por parte del centro antes de realizar cambios en él.
  - Ha llamado la atención que el 25% alega que no se involucra en el centro y acude a las reuniones acordadas con el director o el tutor de sus hijos.
- Motivación del alumnado:
 

El 100% de las familias piensa que el profesorado motiva al estudiante a que progrese lo más posible. Así como ellos, como padres, motivan a sus hijos a que progresen lo más posible (100%).
- Infraestructuras:
 

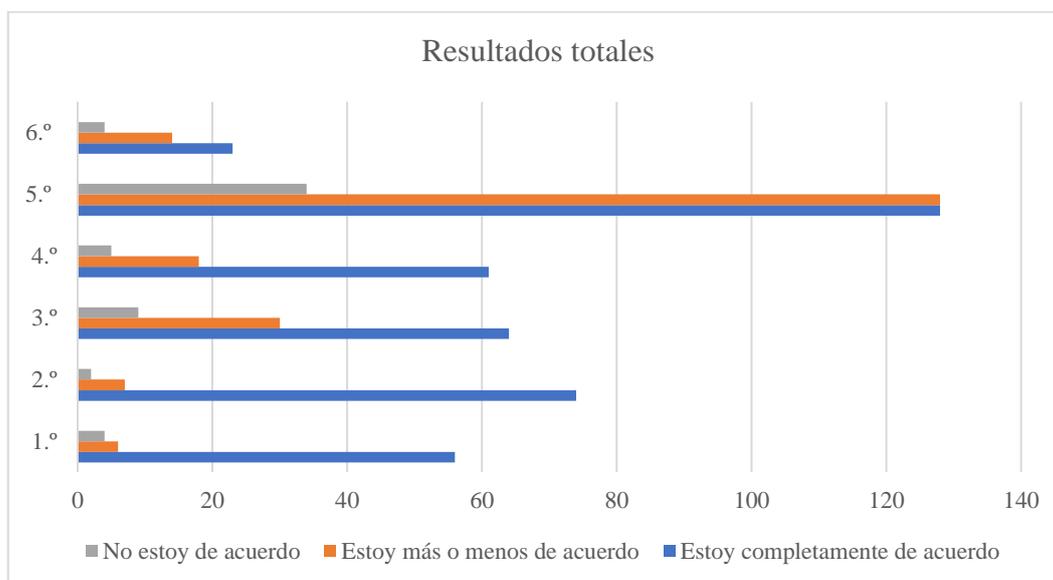
El 50% opina que una de las tres cosas que se deberían de cambiar del centro sería, “arreglar el patio y prepararlo para hacer diferentes actividades deportivas”. Solo el 25% opino que se debería “arreglar las plantas de afuera del colegio”.

Cabe mencionar un dato que ha llamado la atención, el 25% opinaba que de entre todas las escuelas del barrio y de la ciudad, ellas no querían que sus hijos fueran a ese colegio.

### *Resultados Alumnado*

En general, se observa cómo más de la mitad de los niños y niñas están de acuerdo con todos los ítems planteados.

**Figura 8.** Resultados obtenidos de los cuestionarios del alumnado.



Ahora, se muestran los porcentajes de las respuestas dadas a los ítems relacionadas con las diferentes categorías establecidas anteriormente.

- Las relaciones que se dan en el colegio:
  - El 10,35% opina que los docentes y los estudiantes no se llevan bien. Argumentan que una de las cosas que más les gustaría cambiar es “*algunas actitudes de mis profes*”. Frente a un 89,65% que opina lo contrario.
  - El 100% dice que su profesor se interesa por lo que ha hecho en casa y en su tiempo libre por las tardes o el fin de semana. Asimismo, también el 100% opina que, si no ha ido a clase, su profesor le pregunta dónde ha estado.
  - El 96,55% dice que a su profesor le gusta escuchar sus ideas y ayudarle en su trabajo. Entre una de las tres cosas que más les gustan de su colegio, encontramos opiniones como las siguientes: “*que nos ayudan a aprender*”, “*que todos los días aprendemos algo nuevo*”, “*que los profesores son cariñosos*”, “*que los profesores nos tratan bien*”.
  - El 100% opina que tiene muchos amigos en el centro. Muchos han escrito, dentro de las tres cosas que les gustan de su colegio, el que todos los escolares sean de etnia gitana.
  - El 75,86% ayuda a sus compañeros cuando se quedan atascados, frente a un 24,14 que dice que no.
- Relaciones negativas de convivencia en el aula:
  - El 93,10% opina que algunos compañeros de su clase llaman a los demás con nombres desagradables.
  - El 6,89% opina que alguna vez es intimidado en el patio.

- El 79,31% dice que cuando los niños de su clase se pelean, el profesor lo arregla de manera justa frente a un 20,69% que opina que no.
- Motivación del alumnado:
  - El 100% del alumnado se divide, alguna vez, en grupos para trabajar.
  - Un 72,41% opina que ponen sus trabajos en las paredes o dentro del aula para que los demás lo vean.
  - Un 65,52% dice que a sus profesores no les importa que se equivoquen siempre y cuando se esfuercen.
  - El 96,55% dice que se siente contento consigo mismo cuando ha hecho un buen trabajo.
  - El 68,97% opina que sus profesores le animan a defender lo que cree que es correcto.
- Infraestructuras:
  - Un 27,58 pide que se cambien las mesas y las sillas del aula.

A partir de los datos encontrados, podemos realizar algunas **valoraciones y propuestas de mejora** que recogemos a continuación.

## 7. VALORACIÓN Y PROSPECTIVA

Se trata de un centro en el que destacan fortalezas educativas como:

- Cuidan a los estudiantes y a las familias, preocupándose de mejorar las relaciones con ambos.
- Aprenden unos de otros y comparten lo que saben, tanto alumnado como profesorado.
- Ayudan a hacer de la escuela el segundo hogar de sus estudiantes, aportándoles la atención y dedicación que no todos los escolares poseen en sus casas.
- Todo el mundo es escuchado y se siente seguro y cómodo en el colegio.
- Aplican una pedagogía basada en la creación de un ambiente escolar en el que el alumnado y sus familias tengan cabida y se sientan bien recibidos, ayudando a la interrelación e integración entre los propios compañeros y entre las familias y el profesorado.
- Crean líneas de colaboración con instituciones públicas y sociales (como con el alumnado del Ciclo Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva de un centro de Educación Secundaria aledaño, el cual acude durante algún día del mes de mayo a realizar actividades con todo el alumnado del centro).
- Fomentan la colaboración, la ayuda mutua y el respeto a los demás, siendo ellos los primeros en dar ejemplo de lo mencionado.

- El compromiso de la mejora de la puntualidad de su alumnado.
- Asume la diversidad del alumnado como un hecho y entiende que todos sus estudiantes tienen unas capacidades que desarrollar. Es por ello por lo que mediante el papel de guía se preocupan por el descubrimiento, desarrollo y potenciación de las habilidades de cada uno de sus estudiantes.
- Se tiene en cuenta la diversidad del alumnado, de tal forma que se han eliminado las barreras arquitectónicas que impidan el paso a personas con diversidad funcional motora, contando con un ascensor en el centro.
- Ser un centro 2030<sup>1</sup>. Desde el curso 2018-2019 participa en este programa y desarrolla una acción preventiva y compensadora del alumnado desde el inicio de su escolarización. (provisión de material escolar, ampliación de medidas de apoyo, planes específicos de formación del profesorado, redes de colaboración con otros centros educativos y entidades de carácter social, etc.).

No obstante, tras el análisis, también se aprecian ciertas dificultades que, sintéticamente, recogemos en la Tabla 18.

**Tabla 18.** *Dificultades.*

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>DIFICULTADES ENCONTRADAS</b>
<b>Atención a la diversidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Barreras de absentismo escolar.</li> <li>○ Dificultades en el alumnado para aprender a resolver los conflictos escuchando, calmándose y tomando decisiones.</li> <li>○ Falta de coordinación y adaptación de todas las formas de apoyo.</li> </ul>
<b>Las relaciones que se dan en el colegio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Falta de implicación de las familias con el centro escolar y con el proceso de enseñanza de sus hijos.</li> <li>○ Mejora de la comunicación entre el centro y las familias, profesorado y alumnado y entre los propios estudiantes.</li> </ul>
<b>Relaciones negativas de convivencia en el aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Comentarios desagradables entre el alumnado.</li> <li>○ Se necesita la detección y eliminación de las intimidaciones en el patio.</li> </ul>

<sup>1</sup> Este centro patrocina en el programa 2030 regulado por la orden EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa lo que le confiere determinados recursos educativos de carácter personal y material para favorecer la inclusión y la equidad educativa.

<b>Motivación del alumnado</b>	Aumentar la participación de los estudiantes en la toma de decisiones del centro escolar. Realizar actividades que partan de los intereses del alumnado.
<b>Infraestructuras</b>	Se precisa: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Reconsideración de la mejora del material escolar como son mesas y sillas.</li> <li>○ Rediseñar el patio atendiendo a la diversidad del alumnado.</li> </ul>

A continuación, se incluyen una serie de propuestas de mejora, que a título orientativo, pueden servir como guía para intentar solucionar los problemas comentados anteriormente.

**Tabla 19.** Plan de mejora.

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>POSIBLES ACTIVIDADES DE MEJORA</b>
<b>Atención a la diversidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Promover una visión positiva de la diversidad étnica y cultural en la enseñanza del centro.</li> <li>○ Promover actividades de formación del profesorado para hacer las lecciones más accesibles a la diversidad.</li> <li>○ Buscar una mayor implicación de asociaciones de Palencia con el colegio, como ROMÍ (Asociación de Payas y Gitanas en Palencia) y la Fundación Secretariado Gitano, para la realización de charlas dirigidas a profesorado, familias y alumnado.</li> </ul>
<b>Las relaciones que se dan en el colegio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Realizar debates y exposiciones en las que estén presentes las familias.</li> <li>○ Realizar un mercadillo educativo en el centro escolar entre las diferentes clases, en el que también participen los profesores.</li> <li>○ Dedicar un tiempo a la semana a tratar temas sociales, personales, culturales...</li> </ul>
<b>Relaciones negativas de convivencia en el aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Realizar actividades de mejorar de la convivencia, insistiendo en el respeto de los compañeros. Como, por ejemplo, crear un buzón en clase en el que cada compañero le escriba una carta a otro para contarle algo de su día a día; cuidar, agrupados en parejas aleatorias, el huerto escolar.</li> <li>○ Crear nuevas normas de comportamiento, establecer la figura del mediador de conflictos...</li> </ul>

<b>Motivación del alumnado</b>	Crear un programa de radio en el colegio, en el que cada día una clase se dedique a realizar una aportación. Asimismo, se puede aprovechar para mejorar la participación de las familias y realizar una entrevista semanal a un miembro familiar.
<b>Infraestructuras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Redistribuir el aula, cambiando la colocación espacial de las mesas, añadiendo pelotas de tenis a las patas de las sillas...</li> <li>○ Crear cada clase un modelo de <i>Mi Patio Ideal</i>, realizando una votación para elegir las mejores modificaciones y llevarlas a cabo.</li> </ul>

## 8. LIMITACIONES

A la hora de realizar este trabajo, me he encontrado con una serie de limitaciones.

En primer lugar, a la hora de poner en práctica el *Index for inclusión* en el colegio ha sido complicado, ya que uno de los requisitos es el tiempo requerido de un año académico para conocer las opiniones de los agentes educativos, además de poner en marcha un plan de actuación y, posteriormente, evaluarlo. Por lo cual, se adaptó al tiempo que posibilitaba el periodo de práctica y se reajustó su aplicación al colegio mediante la charla informativa y la realización de los cuestionarios, los cuales para su elaboración se seleccionaron solamente algunas de las preguntas que aparecen en el *Index*, considerando aquellas que más se adaptaban a la situación del centro. El motivo principal de esta selección de cuestiones fue la limitación de tiempo para poder dar respuesta a todas las preguntas por parte de la comunidad educativa.

En segundo lugar, otro de los requisitos indispensables es la sensibilización de toda la comunidad educativa acerca de esta herramienta y la adaptación de los ítems a las características del centro educativo en el que se aplique. Debido a este motivo, las conclusiones no han podido ahondar en aspectos más específicos del centro, realizando un aporte general de las mismas.

Asimismo, me he encontrado con ciertas limitaciones como ha sido la participación de las familias y parte del profesorado. Al no ser la esperada y tener un bajo índice de opiniones de los ítems, los resultados se han limitado al número de participantes y de respuestas obtenidas, sin poder mostrar un reflejo efectivo de la situación de inclusividad del centro.

## 9. CONCLUSIONES FINALES

En los últimos años, el profesorado ha tenido que hacer frente a una tarea fundamental: atender la diversidad presente en sus aulas, lo cual implica crear oportunidades de aprendizaje para cada estudiante y lograr, de este modo, la igualdad para todos. Esto, claro está, no se consigue fácilmente. Requiere de cambios, de repensar cómo es la educación de su escuela, de aquello que es necesario cambiar o adaptar para ofrecer una respuesta adecuada de atención a la diversidad en el centro.

Cuando vamos a prácticas logramos entrever esa teoría estudiada representada en una realidad concreta, en un centro educativo con unas características determinadas e inmerso en un contexto sociocultural concluyente. Al llegar ahí vemos la aplicación real en cada centro del Plan de Atención a la Diversidad, así como, en algunos casos, las víctimas de exclusión en el sistema educativo. Algo con lo que no contabas y desafortunadamente no esperabas, pero ¿cómo no puede haber cabida para ese alumnado excluido, dentro del propio sistema educativo, que dice velar por la educación inclusiva, de calidad y en el cual debería haber un lugar para todo el alumnado? Por diversas razones, muchas de ellas fuera de nuestro alcance, podemos constatar que no son pocos los estudiantes que forman parte de ese grupo de “excluidos”; bajo esta denominación encontramos a aquellos estudiantes que han fracasado escolarmente, los que “abandonan” prematuramente el sistema, los que se encuentran en situación de riesgo, a los que la enseñanza y aprendizajes vistos no se adaptan ni responden a sus necesidades. Es esta una de las principales razones que me llevaron a plantear esta herramienta de evaluación, para que los centros, en concreto el centro objeto de este estudio, sean conscientes de la necesidad de cambiar los “cimientos” pedagógicos de la escuela, así como las prácticas docentes que se llevan a cabo, que deben ser expuestas a examen y a modificaciones para poder crear una cultura inclusiva, gracias al diseño e implementación de prácticas y políticas inclusivas.

El desarrollo del TFG me ha hecho ver que la principal problemática, en lugar de ocupar el eje central sobre el que se basa la educación ofertada, es la diversidad del alumnado. Algo que ha existido siempre y ahora es más patente que nunca y para lo que aún no sabemos ofrecer una respuesta acorde a las necesidades de la misma, después de tantos años. Una de las exigencias que acompaña a la educación inclusiva es el reconocimiento positivo de este factor citado, la diversidad. Pero en la realidad educativa la etiqueta que a ella se destina es la de *obstáculo*, un impedimento para el funcionamiento de las clases, por eso en algún colegio, aún se siguen realizando los apoyos fuera del aula, por poner un ejemplo.

Mientras se siga percibiendo la diversidad educativa como un problema de difícil solución en vez de como una oportunidad para el enriquecimiento personal y el aprendizaje de una ciudadanía global y solidaria, estaremos lejos de alcanzar esa utopía orientada a la construcción de una

sociedad plenamente inclusiva, que pasa, necesariamente, por la creación de una escuela verdaderamente inclusiva.

Quizá, la síntesis de lo que hemos querido plasmar en este trabajo queda recogida en las siguientes palabras de Ignacio Caldeón y Paula Verde (2020):

Como maestros tenemos una gran responsabilidad para alimentar las necesidades educativas reales de los niños y niñas, que no las dicta ningún informe internacional. Muchas de esas necesidades son emocionales, otras tantas requieren un desafío al poder, y todas ellas exigen un profundo respeto al ser humano. (p.48)

## 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Ainscow, M. (1998). Exploring links between special needs and school improvement. *Support for learning*, 13(2), 70-75.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea.
- BOE. (2007). *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>
- BOE. (1978). Constitución Española. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- BOE. (1857). Ley de Instrucción pública. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1857-9551>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T.; y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEMOEI.
- Calderón, I. y Verde, P. (2020). *Reconocer la diversidad*. Octaedro.
- CERMI. (2017). La Educación Inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. [https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/ONUn%C2%BA21\\_ONU\\_0.pdf](https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/ONUn%C2%BA21_ONU_0.pdf)
- Consejo Escolar CEIP Ciudad de Buenos Aires (2015). *Proyecto Educativo CEIP Ciudad de Buenos Aires* (documento no publicado).
- Consejo Escolar CEIP Ciudad de Buenos Aires (2015). *Reglamento de Régimen Interior CEIP Ciudad de Buenos Aires* (documento no publicado).
- Consejo Escolar CEIP Ciudad de Buenos Aires (2018). *Plan de Atención a la Diversidad CEIP Ciudad de Buenos Aires* (documento no publicado).
- Consejo Escolar CEIP Ciudad de Buenos Aires (2017). *Plan de Convivencia CEIP Ciudad de Buenos Aires* (documento no publicado).

- Crisol, M.E., Martínez, M. J.; y El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didácticas y organizativas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 8(3). <https://hdl.handle.net/11162/224913>
- Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el 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*, n.º 142, 25 de julio de 2016.
- Del Cura, M. (2012). Un patronato para los «anormales»: primeros pasos en la protección pública a los niños con discapacidad intelectual en España (1910-1936). *Revista de Historia de la Medicina y de la Ciencia*, 64(2). pp. 541-564. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2012.v64.i2.532>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 12(2011), pp. 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Foro Europeo de la Discapacidad. (2009). Educación Inclusiva: pasar de las palabras a los hechos. Recuperado de: [www.edf-feph.org](http://www.edf-feph.org)
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), pp. 251-264. <https://bit.ly/3Akb2ZM>
- Giangreco, et al. (1994). Problem-Solving Methods to facilitate Inclusive Education, en Thousan, T.H Villa, R.A. y Nevin, A.I. (Eds). *Creativity and Collaborative Learning: A Practical Guide to Empowering Students and Teachers*, Maltimore, MOD. Brokers, 312-330.
- Gómez, H.I. (2011). Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/229>
- Gutiérrez Ortega, M; Martín Cilleros, M. V. y Jenaro Río, C. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 7(3), pp. 186-201.
- Gutiérrez Ortega, M. (2011). *Evaluación de la inclusión en servicios para personas con discapacidad*. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Junta de Castilla y León. (s.f.) *Programa CONsvivencia*. <https://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es/buenas-practicas/jornada-buenas-practicas-convivencia-escolar/programa-consvivencia>

- Junta de Castilla y León. ORDEN EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-939-2018-31-agosto-regula-programa-2030-favorecer>
- Las Naciones Unidas. (sept. 2015). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- León, M. J. (2012). *Educación Inclusiva. Evaluación e intervención didáctica para la diversidad*. Síntesis.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE n.º 187. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. BOE n.º 103. <https://www.boe.es/eli/es/l/1982/04/07/13>
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE n.º 238. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros educativos. BOE n.º 278. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1995/11/20/9>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE n.º 307. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE n.º 106. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para a mejora de la calidad educativa. BOE n.º 295. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Martínez Abellán, R.; De Haro Rodríguez, R. y Escarbajal Frutos, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva. *Revista educación inclusiva*. 3(5), pp. 149-164,
- MEC. (2005): Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuesta para el debate. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- MEC. (2011): Educación inclusiva: iguales en la diversidad <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/indice.htm>
- Medina Revilla, A. y Salvador Mata, F. (Coords.). 2002: Didáctica General. Pearson Educación. Madrid.

- Megías, M. P. (2011). *La convivencia escolar y cómo resolver los conflictos y la violencia en el aula*. Granada: ADICE.
- Memoria de plan de estudios del título de grado de maestro -o maestra- en Educación Primaria por la Universidad de Valladolid, 23 de marzo de 2010. [http://www.feyts.uva.es/sites%5Cdefault%5Cfiles/MemoriaPRIMARIA\(v4,230310\).pdf](http://www.feyts.uva.es/sites%5Cdefault%5Cfiles/MemoriaPRIMARIA(v4,230310).pdf)
- Ministerio de Transportes, Movilidad y Agenda Urbana. *Agenda 2030*. <https://www.mitma.gob.es/arquitectura-vivienda-y-suelo/objetivos-desarrollo-sostenible>
- Molina, R. M. (2009) *La escuela central de anormales de Madrid*. <http://hdl.handle.net/11162/45433>
- Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España. Una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, pp. 395 – 414.
- Muntaner, J. J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. Universidad de las Islas Baleares. Recuperado de: <https://bit.ly/2ZycEcN>
- Muntaner, J.J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 7(1). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163>
- ONU (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Parrilla, A. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. *Organización y Gestión Educativa*, 2, pp. 19-24.
- Parrilla, A. y Moriña, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva. *Padres y Maestros*, 284, pp. 10-14. <http://hdl.handle.net/11162/33873>
- Pérez, M. E. (2017). *Aulas inclusivas. Experiencias prácticas*. Altaria.
- Pujolàs, P. (2017). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Octaedro.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, BOE, n.º 52, 1 de marzo de 2014.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12632>
- Real Patronato sobre Discapacidad. (2001). *Memoria del Real Patronato (1976-2001)*. <https://bit.ly/3yiALiN>

- Rustemier, S., y Booth, T. (2005). Learning about the Index in use; a study of the Index for Inclusion in schools and LEAs in England. Bristol CSIE.
- Save the Children (Solla, C.) (2013) Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva. Madrid. Save the Children.
- Smith, F. (1986). Insult to Intelligence. New York: Arbor House.
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Save the Children.
- Sandoval, M.; Lopez, M.L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné, C.; Echeita, G. (2002). *Index for Inclusion*. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*. (5), pp. 227-238.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modelo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stainback, W.; Stainback, S. y Moravec, J. (1999). Un currículo para crear aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Ed.): *Aulas inclusivas* (pp.21-35). Madrid: Narcea.
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de educación*, (327), pp. 49-68.
- Uditsky, B. (1993). From Integration to Inclusion: The Canadian Experience. In R. Slee (Ed.): *Is there a desk with my name on it? The politics of integration* (pp. 79-92). London: Falmer Press.
- Udvari-Solner, A. y Thousand, J. (1995). *Promising practices That Foster Inclusive Education*. In R.A. Villa and J.S. Thousand (Ed.): *Creating an Inclusive School* (pp. 87-109). Alexandria:ASCD.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines\\_for\\_Inclusion\\_UNESCO\\_2006.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf)
- UNESCO (2011). *La UNESCO y la educación*.
- Universidad de Pamplona. (2020). Guía de Buenas Prácticas para una Educación Inclusiva.
- Villa, R.A. y Thousand, J.S. (1992). *Restructuring for Caring & Effective Education*. Baltimore: Paul Brookes.

# 11. ANEXOS

## ANEXO 1

### CUESTIONARIO 1. INDICADORES INDEX FOR INCLUSIÓN

Por favor, ponga una cruz en cualquiera de los grupos que se presentan a continuación, indicando su relación con el centro:

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Docente              | <input type="checkbox"/> Familia  |
| <input type="checkbox"/> Profesorado de apoyo | <input type="checkbox"/> Consejo escolar  |
| <input type="checkbox"/> Alumnado             | <input type="checkbox"/> Otro miembro del equipo docente<br>(especificar) _____ |

Por favor, ponga una cruz en el recuadro que represente su opinión, según los indicadores del 1 al 4. (1: Completamente de acuerdo. 2: De acuerdo. 3: En desacuerdo. 4: Necesito más información).

DIMENSIÓN A. CREANDO CULTURAS INCLUSIVAS				
	1	2	3	4
1. Todo el mundo merece sentirse acogido en el centro escolar.				
2. El equipo docente colabora y coopera entre ellos.				
3. Los alumnos/as se ayudan unos a otros.				
4. El profesorado y el alumnado se respetan mutuamente.				
5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.				
6. El equipo educativo vincula lo que sucede en el centro escolar con la vida de los estudiantes en el hogar.				
7. Se tienen expectativas altas de todo el alumnado.				
8. Se llevan a cabo reuniones con los padres/tutores para compartir información sobre los estudiantes y no solo para transmitirla del equipo educativo a los padres.				
9. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.				
10. El centro escolar promueve la convivencia, la resolución pacífica de conflictos y trata de eliminar y/o disminuir cualquier práctica discriminatoria.				
11. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.				
DIMENSIÓN B. ESTABLECIENDO POLÍTICAS INCLUSIVAS				
1. El centro escolar intenta admitir a todo el alumnado de su localidad y se le ayuda a integrarse en el centro como una actividad más dentro del aula.				
2. Los miembros del centro escolar reflexionan sobre la manera en que la cultura del centro escolar puede impedir y promover la inclusión.				
3. La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada.				
4. Se alienta al equipo educativo para que se formen y adquieran nuevas habilidades e intereses que ayudará a atender a la diversidad del alumnado.				
5. Los estudiantes están bien preparados para desenvolverse en otros contextos no académicos.				
6. Los edificios y los patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos.				

	1	2	3	4
7. Se coordinan y adaptan todas las formas de apoyo.				
8. Se fomenta que los estudiantes expresen de forma constructiva cómo su experiencia en el centro escolar puede ser más positiva.				
9. Se han reducido las barreras para el absentismo escolar.				
<b>DIMENSIÓN C. DESARR.OLLANDO PRÁCTICAS INCLUSIVAS</b>				
1. Las clases responden a la diversidad del alumnado y se planifican para apoyar el aprendizaje de los estudiantes sin seguir un currículo establecido.				
2. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje, con metodologías participativas, colaborativas y/o cooperativas, promoviendo su sentido crítico y desarrollando su capacidad para pensar, hablar, escribir y aprender				
3. La disciplina de la clase y del centro se basa en el respeto mutuo.				
4. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.				
5. La evaluación motiva los logros de todo el alumnado y sirve para identificar, investigar y tratar las barreras que impiden el aprendizaje.				
6. El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje y la inclusión				
7. Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.				
10. Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.				

**Aspectos que potenciar en el centro escolar**

---



---



---

**Elementos de mejora del centro escolar**

---



---



---

## ANEXO 2

### CUESTIONARIO PARA LAS FAMILIAS

**Por favor, ponga una cruz en el curso en el que usted tiene un/a hijo/a en esta escuela**

**Educación Infantil**

1°       2°       3°

**Educación Primaria**

1°       2°       3°       4°       5°       6°

A continuación, ponga una cruz en la casilla con la respuesta a cada una de las siguientes afirmaciones de la tabla.

	Completa- mente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
1. De entre todas las escuelas del barrio y de la ciudad, yo quería que mi/s hijo/as viniera/n a este centro.				
2. Mi/s hijo/as quería/n venir a este centro.				
3. La información que me proporcionaron cuando mi/s hijo/as vino/vinieron a este centro por primera vez fue excelente.				
4. El centro me mantiene bien informado del progreso de mi/s hijo/as y sobre lo que ocurre en el interior del centro.				
5. El profesorado es amable conmigo y con otras familias.				
6. Comento con el profesorado las preocupaciones que tengo del progreso de mi/s hijo/as.				
7. Cuando estoy preocupado/a por el progreso de mi/s hijo/as en el centro, sé con quién comunicarme.				

	Completa- mente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
8. El centro proporciona información clara sobre cómo puedo ayudar a mi/s hijo/as con sus deberes.				
9. Mi/s hijo/as disfrutan de estar en este centro.				
10. Por estar en el centro escolar, mi/s hijo/as aprende/n a relacionarse con la gente.				
11. Pienso que el profesorado del centro trabaja duro y se esfuerza por ayudar a todos los alumnos por igual.				
12. Todos los niños y niñas que viven en el barrio o cerca del centro son acogidos en él.				
13. Todas las familias son igualmente valoradas.				
14. Me involucro en el centro y acudo a las reuniones acordadas con el director o el tutor/a de mi/s hijo/as				
15. Antes de realizar cambios en el centro se pregunta la opinión de las familias.				
16. El profesorado del centro motiva a todos los alumnos a que progresen lo más posible.				
17. Nosotros, como padres, motivamos a nuestro/s hijo/as a que progresen lo más posible.				

**Gracias por completar el cuestionario.**

**Por favor, incluya a continuación un comentario respecto a la siguiente pregunta:**

*Si pudiera cambiar tres cosas respecto a este centro, que serían:*

---



---



---



---

## ANEXO 3

### CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO

<b>LO QUE PIENSO DE MI COLEGIO</b>	
Soy un niño <input type="checkbox"/>	Curso: _____
Soy una niña <input type="checkbox"/>	

A continuación, pon una cruz en la casilla que tú creas.

	Estoy Completamente de acuerdo	Estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo
1. Algunas veces mi clase se divide en grupos para trabajar.			
2. Ayudo a mis compañeros/as en su trabajo cuando se quedan atascados/as.			
3. Mis compañeros me ayudan en mi trabajo cuando me quedo atascado.			
4. Ponen nuestros trabajos en las paredes o dentro del aula para que los demás lo vean.			
5. A mi profesor/a le gusta escuchar mis ideas y ayudarme en mi trabajo.			
6. Algunos niños y niñas de mi clase llaman a los demás con nombres desagradables.			
7. Algunas veces soy intimidado en el patio.			
8. Cuando me siento triste en la escuela hay siempre un/a profesor/a que se preocupa por mí.			
9. Cuando los niños y niñas de mi clase se pelean, el/la profesor/a lo arregla de forma justa.			
10. Me siento contento conmigo mismo cuando he hecho un buen trabajo.			

	Estoy Completamente de acuerdo	Estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo
11. Cuando tengo deberes para casa, normalmente entiendo lo que tengo que hacer.			
12. Mi profesor/a se interesa por lo que hago en casa y en mi tiempo libre por las tardes o el fin de semana.			
13. Mi familia piensa que éste es un buen centro.			
14. Si no he ido a clase mi profesor/a me pregunta dónde he estado.			
15. Como de forma saludable en el colegio.			
16. Aprendo a resolver los conflictos escuchando, calmándome y tomando decisiones.			
17. A los/las profesores/as no les importa si me equivoco en mi trabajo, siempre y cuando me esfuerce.			
18. He aprendido mucho en este colegio.			
19. Los/as profesores/as y los alumnos se llevan bien			
20. Tengo muchos amigos/as aquí.			
21. Los profesores/as nos animan a defender lo que creemos que es correcto.			

**Las tres cosas que me gustan de mi colegio son:**

---



---



---



---

**Las tres cosas que más me gustaría cambiar de mi colegio son:**

---



---



---