



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

# INDEX FOR INCLUSION COMO GUÍA PARA LA VALORACIÓN DE LA INCLUSIÓN EN EL CONTEXTO RURAL

TRABAJO FIN DE MÁSTER  
MÁSTER PROFESORADO EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA,  
BACHILLERATO, FP Y ENSEÑANZA IDIOMAS. ESPECIALIDAD: INTERVENCIÓN  
SOCIOMUNITARIA

AUTOR/A: MARÍA DEL HENAR RAMOS VEGAS

TUTOR/A: JUDITH QUINTANO NIETO

Palencia, 27 de junio de 2024



## **Resumen**

Este Trabajo Fin de Máster aborda la importancia de la educación inclusiva para lograr una educación de calidad en la que cada estudiante sea considerado de manera individual, con cabida para la participación y acogida de todos y todas. Para ello, primeramente se ha explorado a nivel teórico la inclusión educativa, sus fundamentos, así como su historia y trayectoria a través de las diferentes declaraciones, normas y acuerdos, hasta llegar a lo que hoy en día puede considerarse inclusividad en la educación. Todo ello reflexionando acerca del papel del Profesor de Servicios a la Comunidad en esta cuestión, perfil profesional de estrecha relación con la especialidad en la que se desarrolla el trabajo.

Además, la segunda parte del estudio, ha tomado como referencia el Index for Inclusion como Guía para el estudio de un centro rural, adaptando su cuestionario para conocer la percepción de la comunidad educativa sobre la diversidad en las aulas, así como su disposición a la hora de adoptar y adaptar prácticas pedagógicas que fomenten la inclusión del alumnado, explorando nuevas estrategias pedagógicas que potencien prácticas educativas más inclusivas.

**Palabras clave:** inclusión, integración, atención a la diversidad, Index for Inclusion, Profesor de Servicios a la Comunidad.

## **Abstract**

This Master's Thesis addresses the importance of inclusive education to achieve quality education in which each student is considered individually, allowing for the participation and acceptance of everyone. To this end, educational inclusion has been explored theoretically, its foundations, as well as its history and trajectory through various declarations, norms, and agreements, leading to what can today be considered inclusivity in education. All of this is done while reflecting on the role of the Community Services Teacher in this matter, a professional profile closely related to the specialty in which the work is developed.

Additionally, the second part of the study has taken the Index for Inclusion as a reference guide for the study of a rural school, adapting its questionnaire to understand the educational community's perception of diversity in the classrooms, as well as their willingness to adopt and adapt pedagogical practices that promote student inclusion, exploring new pedagogical strategies that enhance more inclusive educational practices.

**Key words:** inclusion, integration, attention to diversity, Index for Inclusion, Community Services Teacher.

## **Agradecimientos**

Me gustaría dedicar este espacio de mi Trabajo de Fin de Máster a agradecer la labor de aquellos profesionales de la educación volcados en hacer de ésta un lugar seguro para aquellos/as alumnos/as considerados como diferentes, en especial, a los/as profesores/as de Servicios a la Comunidad. Hacéis de la educación una preciosa labor.

En segundo lugar, me gustaría agradecer a Judith, mi tutora, pues sin ella no habría sido posible llevar a cabo este trabajo. Gracias por tu apoyo y por la forma en que me has llevado hasta aquí, por tus consejos y por tu incansable labor.

Gracias, asimismo, al centro rural que se ha prestado para la elaboración de este estudio, a los profesionales de la educación que han colaborado, al alumnado que se ha prestado para ello. Sin ellos/as tampoco habría sido posible su realización.

A mis padres, a mi familia, que nunca han dudado de mí, que me han acompañado hasta donde estoy hoy, que ciegamente han confiado y que han sido las raíces para crecer y las alas para volar.

A Sergio.

<b>1.</b>	<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>4</b>
<b>2.</b>	<b>JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>7</b>
<b>3.</b>	<b>PLANTEAMIENTO DE LA FINALIDAD Y OBJETIVOS.....</b>	<b>9</b>
<b>4.</b>	<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>10</b>
4.1.	LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD: TRAYECTORIA HISTÓRICA.....	10
4.1.1.	<i>Concepto de inclusión educativa .....</i>	<i>10</i>
4.1.2.	<i>Integración vs inclusión.....</i>	<i>14</i>
4.1.3.	<i>Orígenes de la educación inclusiva .....</i>	<i>16</i>
4.2.	LEGISLACIÓN, ANTECEDENTES Y ACTUALIDAD DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: NUEVOS PARADIGMAS .....	19
4.2.1.	<i>Antecedentes legislativos .....</i>	<i>19</i>
4.2.2.	<i>Nuevos paradigmas de la educación inclusiva .....</i>	<i>22</i>
4.3.	LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA.....	25
<b>5.</b>	<b>METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>29</b>
5.1.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	29
5.2.	INDEX FOR INCLUSION COMO INSTRUMENTO.....	31
5.3.	ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN .....	34
<b>6.</b>	<b>RESULTADOS.....</b>	<b>36</b>
6.1.	A. CREAR CULTURAS INCLUSIVAS .....	36
6.1.1.	<i>A.1. Construir comunidad.....</i>	<i>36</i>
6.1.2.	<i>A.2. Establecer valores inclusivos .....</i>	<i>41</i>
6.2.	B. ESTABLECER POLÍTICAS INCLUSIVAS .....	45
6.2.1.	<i>B.1. Desarrollar una escuela para todos.....</i>	<i>45</i>
6.2.2.	<i>B.2. Organizar la atención a la diversidad.....</i>	<i>50</i>
6.3.	C. DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS .....	54
6.3.1.	<i>C.1. Orquestar el proceso de aprendizaje .....</i>	<i>54</i>
6.3.2.	<i>C.2. Movilizar recursos .....</i>	<i>56</i>
<b>7.</b>	<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>61</b>
<b>8.</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>65</b>
<b>9.</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>69</b>

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la sociedad ha experimentado una serie de transformaciones significativas, entre las que se destacan el aumento en las tasas de natalidad, el crecimiento poblacional, proveniente de diversas culturas y países, la universalización del acceso a la educación desde temprana edad y la escolarización en los centros financiados con fondos públicos de estudiantes con necesidades educativas especiales (Martínez et al, 2005). Este enfoque es un punto de partida fundamental a la hora de tener en cuenta en las aulas al alumnado con necesidades educativas especiales: el hecho de su inclusión, desde hace tiempo y desde temprana edad en los centros de enseñanza ordinaria y no en centros de educación especial “segregados”. De esta forma, debemos tener en cuenta un principio fundamental: el de acceso universal en condiciones de igualdad a la educación. De esta manera, la Constitución española de 1978, en su artículo 27.1 afirma que “todos tienen el derecho a la educación” y el artículo 27.5 que “los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes”.

Según Martínez et al (2005), estos cambios han llevado a un notable incremento de la cantidad y diversidad de alumnos presentes en las aulas. En este contexto, se hace imperativo fomentar en los centros educativos una cultura arraigada en el respeto y la tolerancia. Este enfoque no solo busca educar en la inclusión, sino también en la valoración de las diferencias, con el objetivo de mejorar el ambiente escolar, la calidad de la educación y sentar las bases para una sociedad integradora y solidaria. Es esencial que los centros educativos se adapten a esta nueva realidad social, promoviendo prácticas que celebren la diversidad y promocionen un entorno en el cual todos los estudiantes se sientan respetados y valorados. Al hacerlo no solo se contribuye al bienestar de los alumnos, sino que también se establecen los cimientos para una sociedad en la que la integración y la solidaridad sean valores fundamentales.

Por estas razones, es necesario fomentar un enfoque educativo que reconozca la singularidad de cada estudiante, teniendo en cuenta que cada uno posee habilidades, intereses, ritmos y motivaciones únicas. Se debe considerar que todo el alumnado, sin excepción, presenta necesidades educativas individuales, alguna de las cuales pueden ser abordadas a través de métodos convencionales y otras, a través de la implementación de ayudas y medidas excepcionales. No obstante, no siempre ocurre que se tengan en cuenta dichas necesidades, que se tengan en cuenta las diferencias de cada individuo como único, lo que genera discriminación, dejar

atrás, olvido, por parte de los docentes, que piensan que implementar medidas de apoyo supone un trabajo extra y la inatención del resto del alumnado.

Es por ello que, el punto de partida para el estudio de este tema es la actuación o actitudes del personal docente en cuanto a la diversidad del alumnado y la aplicación de medidas concretas de atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.

Para ello, los objetivos que se quieren alcanzar con este Trabajo de Fin de Máster (TFM) son, por un lado, analizar los fundamentos teóricos de la Educación Inclusiva en términos educativos y pedagógicos, así como legislativos, para, a partir de esta diatriba, conocer la percepción que los agentes implicados en una comunidad educativa rural tienen de la educación inclusiva y la gestión de la diversidad.

De este modo, este TFM se estructura en cuatro apartados fundamentales: por un lado, la *Fundamentación Teórica*, dentro de la cual se va a realizar un recorrido por la trayectoria histórica de la diversidad, desde el concepto de inclusión educativa desde diferentes enfoques y autores, para, a continuación, analizar el debate entre los términos integración e inclusión, así como el motivo para elegir uno u otro término, los orígenes de la educación inclusiva, desde la negación de la incorporación de diferentes grupos a la educación hasta finalmente su inclusión en centros ordinarios y los logros que en esta materia se han realizado en nuestro país; seguidamente, se implementan las bases de la educación inclusiva desde un punto de vista legislativo, desde normas y declaraciones internacionales, pasando por la legislación nacional en materia de educación, mediante la exploración de las diferentes leyes en materia de educación en España, para llegar a los acuerdos y normas en Castilla y León.

A continuación, se analizan los nuevos paradigmas de la educación inclusiva, abordando por primera vez en este apartado el Index for Inclusion de Booth y Ainscow y sus diferentes dimensiones, así como diferentes enfoques que enmarcan en estos momentos la educación inclusiva. Se finaliza este apartado con la relación existente entre la educación inclusiva y la especialidad del Máster, Intervención Sociocomunitaria, fundamental para entender el importante papel que llevan a cabo los docentes dentro de esta especialidad, así como la figura del Profesor de Servicios a la Comunidad en materia de educación inclusiva.

En el segundo apartado, *Metodología de la investigación*, tratamos el diseño de la investigación propiamente dicha, analizando si se trata de un estudio cuantitativo o cualitativo, así como el paradigma desde el cual se aborda la investigación, además del método utilizado; se

reflexiona en este apartado sobre el Index for Inclusion como instrumento para la investigación, desarrollando cómo está diseñado este instrumento, las etapas de las que consta, enmarcándose este estudio dentro de la segunda etapa, sus dimensiones, sus indicadores, así como el diseño de la encuesta propiamente dicha, los ítems de los que se compone cada dimensión, así como los ítems mantenidos del propio instrumento y los incorporados en el estudio. También se lleva a cabo el escenario de la investigación.

En el tercer apartado, *Resultados*, se realiza el análisis de los resultados de la investigación, incorporando una figura, una gráfica, por cada dimensión y categoría de la que está compuesto el cuestionario, de manera que se recoge un análisis de cada uno de los ítems, recogiendo los datos de profesorado y alumnado.

Por último, el cuarto apartado, *Conclusiones*, recoge las principales conclusiones del TFM, tanto en lo que tiene que ver con la fundamentación teórica como con los resultados de la investigación.

En el ámbito educativo es difícil en ocasiones identificar las prácticas que generan resultados negativos o positivos en el alumnado, pues pienso que, siendo este el objeto de nuestra acción, es el principal perceptor de las acciones o actitudes que toman los docentes. Además, resulta complicado puesto que el proceso educativo es amplio y continuo, el alumnado pasa por múltiples docentes. Siendo esto así, personalmente, veo de gran importancia que el personal docente ponga todo de su parte y un gran esfuerzo para comprobar que las acciones que llevan a cabo son correctas, asumiendo un papel activo y contribuyendo a la detección y solución de las prácticas educativas “negligentes”.

Además, esto repercutirá en el resto del alumnado, no solo en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la medida en que “la educación puede (y debe) resolver ciertas situaciones que aparecen en los grupos sociales, mediante la formación apropiada de las nuevas generaciones” (Casanova, p. 23).

## 2. JUSTIFICACIÓN

La educación inclusiva es un tema considerado de importancia para futuros docentes en general y en particular, docentes en la especialidad de Intervención Sociocomunitaria, confiando en el avance del sistema educativo y el buen hacer de las prácticas docentes por parte de los profesionales de la educación, que son capaces de no sólo adaptar, si no de considerar a todo el alumnado de manera individual, teniendo en cuenta su diversidad y que cada cual es diferente en capacidades, ritmos de aprendizaje, en intereses, motivaciones... Es más, es un tema que ha de preocuparnos a todos y todas, como conjunto en la sociedad, pues estas diferencias no acaban en la escuela ni deben ser atendidas únicamente en este contexto, sino que se debe ir más allá, de manera que se fomente una sociedad que tenga en consideración las diferencias individuales como punto de partida para generar sinergias y avances importantes en el conjunto de las personas.

De esta manera, se garantizará la calidad de las actuaciones docentes, empleando diversidad de técnicas y estrategias, actividades que complementen, que refuercen, que apoyen, evitando la discriminación injustificada del alumnado diferente (o considerado de tal manera), debido a que existen multitud de herramientas para hacer frente a la diversidad.

Para ello, resulta fundamental llevar a cabo un estudio como el presente, donde se analicen las actitudes que se ponen en práctica en las comunidades educativas, prestando atención a sus agentes implicados. En concreto en este trabajo se pretenden conocer las percepciones y actitudes que han tomado los docentes y el propio alumnado respecto a la diversidad de alumnado, a las necesidades educativas especiales y conocer si realmente se está generando esa cultura de la tolerancia y respeto a dicha diversidad.

Una vez recopilados los datos, el aporte de este trabajo, además de la descripción y análisis de los datos, será la reflexión de los mismos, para comprender la manera en que se percibe y aborda la diversidad, identificando, asimismo, las áreas de mejora.

Unas áreas de mejora en las que el profesorado juega un papel protagonista, puesto que si es capaz de abrir su mente y sus prácticas a la riqueza de la diversidad no sólo estaría contribuyendo a la inclusión del alumnado, sino que tendrá implicaciones más allá, proyectando hacia la construcción de una sociedad más integradora y solidaria, realizando una valoración de las diferencias desde la etapa educativa temprana, sentando las bases para la convivencia social, desde el respeto y la colaboración.



Por otra parte, se trata de un tema de actualidad ya que, como se ha expuesto anteriormente en la introducción, de un tiempo a esta parte se ha venido escolarizando al alumnado con necesidades educativas especiales en centros de enseñanza ordinaria, de manera que se podrá ver la capacidad de adaptación del profesorado con relación a las prácticas docentes

Por último, se debería concienciar más frecuentemente y de forma más minuciosa a estudiantes y profesionales de todos los ámbitos relacionados con la educación acerca de las prácticas necesarias para conseguir la inclusión de este tipo de alumnado, no sólo en las aulas, también en los centros educativos y en la sociedad en general.

Todos estos aspectos tienen relación directa con la titulación y especialidad en la que se contextualiza este trabajo; bien porque se desarrollan competencias como G1. Conocer y ser capaces de aplicar los conceptos, principios, teorías o modelos relacionados con la investigación en Educación y la capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o pocos conocidos, dentro de contextos sociales y educativos relacionados con su área de estudio; o E.8. Formular nuevas propuestas de mejora de la intervención psicopedagógica, fundamentales en los resultados de la investigación.

Asimismo, en lo referido al desarrollo profesional de la especialidad en el campo de la orientación educativa, puesto que el profesorado de servicios a la comunidad, será el responsable de proporcionar apoyo y orientación al alumnado con necesidad de integración en el sistema educativo, facilitando dicha integración y su participación y continuidad en el sistema, colaborando con las familias y el centro, aportando actuaciones de prevención e intervención así como pautas de orientación, detectando necesidades y previniendo los desajustes que se pudieran presentar para el alumnado en su vida social y familiar, compensando dichos desajustes con las medidas necesarias.

### 3. PLANTEAMIENTO DE LA FINALIDAD Y OBJETIVOS

El objeto-finalidad del presente trabajo será analizar, desde una perspectiva reflexiva y analítica tomando como referencia el marco teórico y legislativo relacionado con la educación inclusiva, las percepciones y actitudes ante la diversidad por parte de la comunidad educativa que participa en la investigación. Para ello, se plantean diversos objetivos generales y específicos que son presentados a continuación.

**Objetivo General 1.** Conocer los fundamentos de la Educación Inclusiva teniendo en cuenta la trayectoria histórica en términos pedagógicos y legislativos.

- **Objetivo específico 1.1.** Abordar la evolución de los paradigmas en relación a la educación inclusiva.
- **Objetivo específico 1.2.** Conocer la gestión de la diversidad en el campo educativo en el marco normativo internacional, nacional y regional.
- **Objetivo específico 1.3.** Visibilizar la relación de la educación inclusiva con la especialidad Intervención Sociocomunitaria del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas.

**Objetivo general 2.** Explorar la percepción de la comunidad educativa sobre la gestión de la diversidad en clave de inclusión educativa.

- **Objetivo específico 2.1.** Conocer la percepción de los docentes sobre la diversidad en el aula y su disposición para adaptar las prácticas pedagógicas en consecuencia.
- **Objetivo específico 2.2.** Describir la percepción y actitudes ante la diversidad por parte del alumnado.
- **Objetivo específico 2.3.** Explorar, en base a los datos recogidos, nuevas estrategias pedagógicas que promuevan la implementación de prácticas inclusivas.

## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 4.1. La gestión de la diversidad: trayectoria histórica

#### 4.1.1. Concepto de inclusión educativa

La educación puede y tiene el deber de resolver determinadas situaciones que son emergentes en los grupos sociales, a través de la formación apropiada de las nuevas generaciones. Hay problemas muy variados, una gran cantidad de acciones muy negativas para el conjunto de la sociedad y para el individuo. Si oímos la intervención de los expertos y de la sociedad en general en los medios, la escuela es el lugar donde ha de abordarse esa problemática y alcanzar la concienciación de los jóvenes, evitando conductas nocivas para todos (Casanova, 2017).

Desde este trabajo, es de aquí de donde parte la educación inclusiva. De las diferencias de cada alumno/a y de todo aquello que les puede hacer iguales. De que esas diferencias individuales puedan generar sinergias positivas y aprendizajes útiles, duraderos y valiosos para el alumnado “menos diferente”, para una sociedad en la que ha de vivir y convivir con sus iguales, evitando dichas conductas negativas para el mismo individuo y para la sociedad.

De la misma manera, la misma autora, aborda las razones para una educación inclusiva desde tres puntos de vista:

- Desde el *punto de vista ético*, la educación inclusiva se acepta como lo realmente válido en la sociedad actual, apoyada en unos principios que le hacen ser aceptada. Cabe concretar la ética en el campo profesional de la educación, abordando el concepto de deberes y compromiso, reafirmando el derecho a la educación de la persona en cualquier modelo de gobierno, mucho más si vivimos en contextos democráticos. De esta manera, lo que hay que reclamar es que esa educación sea para todos iguales, en iguales condiciones, con idénticas características de calidad.
- Desde el *punto de vista sociológico*, la sociedad no incorpora dentro de ella a quien no conoce, al diferente, siendo la mejor manera de conocernos el compartir contextos comunes, en múltiples ámbitos de la vida, sobre todo, en los primeros años de la vida, en la educación institucional. La escuela es el segundo agente de socialización, un medio fundamental, por lo que es conveniente proponer el modelo social que se pretende reproducir en un futuro inmediato, dado “que si las personas diferentes deben vivir juntas

en una sociedad diversa, la mejor opción educativa es que esas personas se eduquen juntas” (p. 44).

- Desde el *punto de vista psicopedagógico*, la concepción de la discapacidad y los trastornos del desarrollo ha cambiado, de forma que ahora se centra en las capacidades existentes, las necesidades educativas del sujeto y las competencias que puede llegar a dominar, centrándose en las posibilidades de aprendizaje y las capacidades de la persona (no en sus limitaciones), cuestionando la frontera entre “normalidad” y “deficiencia”.

En estos planteamientos podemos observar los cimientos de lo que es la educación inclusiva hoy en día, una base sólida para poder tratar de definir la inclusividad dentro de la educación (Figura 1).

### Figura 1

*Planteamientos de la educación inclusiva*



*Nota:* Elaboración propia siguiendo a Casanova (2019)

Abordando la cuestión de qué es la inclusión, existen múltiples formas de definirla y múltiples contextos donde podemos hablar de ella: inclusión educativa, laboral, social... (Escribano y Martínez, 2013). Parrilla (2002) y Giné (2009), en Escribano y Martínez (2013), hacen algunas consideraciones respecto al término:

- No es un enfoque nuevo, es un reenfoque, corrigiendo errores atribuidos a la integración escolar.
- Es un término presente en múltiples esferas, no sólo se centra en el ámbito escolar, es una idea transversal.

- La inclusión hace hincapié en la igualdad por encima de cualquier diferencia, partiendo de la igualdad de oportunidades.
- Supone una nueva ética y unos valores basados en la igualdad de oportunidades.
- La inclusión lleva consigo una gran riqueza cultural y educativa, forzando a la persona a mejorar y perfeccionarse.

En el polo opuesto a la inclusión nos encontramos con la exclusión: si exclusión es desigualdad, pérdida de integración... la inclusión se relaciona con la cohesión, la integración y la cohesión sociales. Gil (2009) define la inclusión como “un proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades y recursos para participar plenamente en la comunidad” (p. 13).

Como afirman Ainscow (2001); Arnaiz, (2003); Blanco (2006); Booth (2006) y Echeita (2006) en Plancarte (2017), la inclusión educativa tiene que ver con el acceso, participación y los logros de todos los alumnos, especialmente aquellos que tienen un mayor riesgo de ser excluidos o marginados. Para estos autores, la inclusión implica la transformación de la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para atender a las necesidades y la diversidad educativa de todo el alumnado.

Cuando oímos hablar o leemos *inclusión educativa*, normalmente lo relacionamos con educación especial o la discapacidad. Este es el punto de partida que se ha tomado para llevar a cabo acciones al respecto de la educación inclusiva y el enfoque que ha prevalecido a lo largo de la historia, partiendo de un enfoque médico (Plancarte, 2017).

La educación inclusiva ha recibido diferentes definiciones a lo largo del tiempo. Aquí recogeremos las más relevantes para el estudio de este trabajo.

Según Echeita y Sandoval (2002) en Escribano y Martínez (2013 p.20), la inclusión educativa es:

El derecho de todos los niños, de todas las personas, no solo de aquellos sujetos con necesidades educativas especiales, de manera que una acción docente vincula la inclusión educativa a todos los sujetos que de un modo u otro se benefician de la educación, es decir, de aquellos que están excluidos de la misma por sus características personales, culturales y sociales.

La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, la Ciencia y la Educación (UNESCO), define la inclusión educativa como

Un proceso de responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas en las escuelas, las culturas y las comunidades reduciendo la exclusión dentro de la educación (UNESCO, 2007, p. 20).

Este enfoque de la UNESCO implica cambiar estructuras, contenidos, enfoques y estrategias de enseñanza, alcanzando a todo el alumnado de la misma edad, convencidos de que es responsabilidad del sistema educativo ordinario educar a todos los niños con las mismas oportunidades.

Por último, Cardona (2008, p.120), recoge una serie de definiciones de diversos expertos en el tema, entre las que podemos destacar las siguientes:

- Conjunto de prácticas no discriminatorias ni excluyentes basadas en las características individuales y de grupo (Meyer, Harry y Sapon-Shevin, 1997).
- Conjunto de principios que garantizan que el estudiante, independientemente de sus características, sea visto como una persona valiosa y necesitada en la comunidad escolar (Uditsky, 1993).
- Proceso por el que una escuela intenta responder a todos los alumnos como individualidades reconsiderando la organización de su currículum y su impartición (Sebba, 1996).

En base a lo expuesto, en el contexto de este trabajo se concibe la educación inclusiva como un enfoque pedagógico que da valor y reconoce la diversidad del alumnado, con independencia de sus características individuales, culturales y sociales pero partiendo de éstas para garantizar el acceso en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades a aprendizajes significativos y de calidad, adaptando las metodologías y los procesos a sus necesidades y potencialidades, en un entorno educativo que promueva el respeto, la aceptación y la participación.

La educación inclusiva es abrir las puertas para que todos los estudiantes se sientan bienvenidos y valorados, crear un ambiente donde cada estudiante tenga la oportunidad de aprender y crecer según sus habilidades y necesidades y de construir una comunidad donde se promueva el respeto mutuo, cada voz sea escuchada y cada persona sea vista como única, especial e irreplicable.

#### **4.1.2. Integración vs inclusión**

El debate surgido por la denominación de la inclusión educativa y su distinción con la integración es habitual. Según Casanova (2019), al comienzo de la incorporación del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios, se le llamó integración, referida, por tanto, al alumnado con algún tipo de discapacidad. Esto ocurrió hasta la aparición del término inclusión.

Las diferentes definiciones aportadas por autores como Ainscow (2005), Barton (1998), Corbett (1999)..., destacan los aspectos sociales, políticos o educativos, de manera que su denominador común era la integración, como un proceso dinámico y complejo a través del cual se reúne a todo el alumnado (con o sin necesidades educativas especiales) en un contexto común (Plancarte, 2017).

Según este autor, la integración se conceptualizó de maneras muy diferentes, todas ligadas a ideologías y políticas de cada país, siendo utilizadas como trampolín político, sin tener en cuenta a las personas como individuos capaces de aprender. Así, se promovía la inserción de este alumnado en escuelas ordinarias, sin apoyos adicionales para alcanzar las “cuotas prometidas”. La integración se ligó al modelo médico-psicológico, al alumnado con algún tipo de discapacidad o con necesidades educativas especiales.

Bajo este enfoque, afirma Casanova (2019) que la integración es la adaptación del alumnado con necesidades especiales al contexto del centro, apoyándole con los medios para que se pueda desarrollar, con sus capacidades, de la mejor manera posible, pero con la idea clara de que es el alumno o la alumna quien debe adaptarse y no al revés, debiendo hacer el esfuerzo para integrarse. Sin embargo, la educación inclusiva hace referencia a un amplio contexto que permite su adecuación a la escuela, favoreciendo la modificación de los elementos para que la institución eduque al conjunto de la población con sus características individuales. De esta manera, se pone el foco en la institución, teniendo en cuenta que todos los alumnos son diferentes, adoptando medidas para que sea el centro quien cuente con las condiciones para adaptarse y con los recursos institucionales necesarios.

Cardona (2008), por su parte, señala que el concepto de integración ha generado problemas por ser restrictivo, ya que en la práctica da por supuesta la exclusión de una parte de población; además, la integración, como dice Verdugo (2003) en Escribano y Martínez (2013), se basa en prejuicios personales y presupuestos ideológicos, no tiene sustentación científica.

La integración demostró su ineficacia, sus limitaciones en cuanto al modelo desde el cual se parte, que es el médico, dando lugar al concepto de inclusión, desde un enfoque social, aceptando la diversidad, siendo la escuela la que debe adaptarse al alumnado (Plancarte, 2017).

La inclusión de las personas es hablar de una nueva forma de pensar, de concebir las diferencias y la diversidad como algo valioso que exige un tratamiento educativo y social adecuado (Escribano y Martínez, 2013). La inclusión se relaciona con el acceso, participación y los logros del alumnado especialmente de aquellos en riesgo de ser excluidos o marginados: se convierte así en responsabilidad del Estado la garantización de ésta.(Blanco, 2006; UNESCO, 2005, en Plancarte, 2017).

Así, establecen estas autoras una serie de diferencias de la integración respecto al a inclusión, a partir de lo expuesto por Fernández Cabrera et al (2009) tal y como se refleja en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Diferencias entre la integración y la inclusión*

<b>Integración</b>	<b>Inclusión</b>
La integración supone un rol pasivo del sujeto	La inclusión trata al individuo con necesidades educativas especiales con un rol activo
El grupo se adapta al alumnado con necesidades educativas especiales	El alumnado con su rol activo, forma parte de la diversidad
Se establecen tareas específicas para este tipo de alumnado	Misma tarea para todo el alumnado
Entorno de aprendizaje único	El entorno de aprendizaje se modifica, si es necesario
Las adaptaciones no se contemplan en el diseño inicial	Las adaptaciones se planifican en el caso de la inclusión
Se establecen pocas relaciones interpersonales	El aprendizaje se establece por interacción, por lo que se dan dichas relaciones
Se pone en duda si en la integración se genera aprendizaje	Se realizan aprendizajes significativos
No se tienen en cuenta las potencialidades del alumnado	Se toman como punto de partida los descriptores de competencia personal, como base para la participación y el aprendizaje
Se toma como punto de partida el paradigma del déficit	Se toma como punto de partida el paradigma competencial basado en el desarrollo de capacidades

*Nota:* Adaptación Fernández Cabrera et al (2009)



### 4.1.3. Orígenes de la educación inclusiva

Se ha recorrido un largo camino desde la negación de la incorporación de diferentes grupos de personas a la educación (desde las mujeres, a los alumnos con necesidades educativas especiales...) hasta la situación de incorporación, total o parcial, en la que nos encontramos actualmente (Parrilla, 2002).

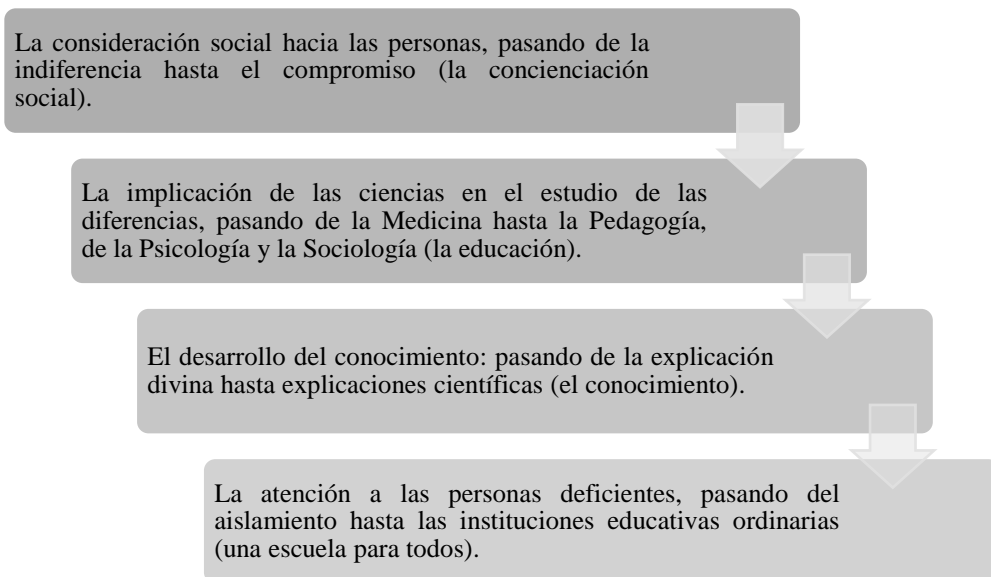
Desde mediados de los años ochenta, principios de los noventa, se inicia un movimiento llevado a cabo por profesionales, padres y las propias personas con discapacidad, luchando contra la idea de que la Educación Especial, a pesar de la integración escolar, estuviera dentro de un mundo aparte, solamente dedicada a la atención de una parte del alumnado calificados como discapacitados o con necesidades educativas especiales. Establecen que los alumnos deben estar escolarizados en aulas regulares, recibiendo una educación eficaz, debiendo ser las separaciones mínimas (Martínez et al, 2010).

Uno de los autores más importantes, referente y precursor de la educación inclusiva en España ha sido M.A. Verdugo. Por este motivo, se ha realizado una revisión de sus múltiples publicaciones, donde se realiza un recorrido de los pasos y avances que este país ha realizado en esta materia. Algunas de las obras revisadas son: “Educación Inclusiva ¿una realidad o un ideal”, elaborado junto con María Isabel Calvo, en la que realiza un recorrido desde el inicio de la educación inclusiva, aborda su definición y la diferencia entre inclusión e integración, para hablarnos, más tarde, de los avances y las limitaciones encontradas a la hora de implementar la educación inclusiva; “La Educación que queremos. Situación actual de la inclusión educativa en España”, en colaboración con otros autores, donde analiza cómo se ha tratado a las personas diferentes a lo largo de la historia, hasta la actualidad, pasando de la segregación a la normalización y finalmente la inclusión. Y, por último, “la atención a la diversidad del alumnado: valores, derechos y calidad de vida”, que plantea una revisión teórica y crítica sobre la aplicación de conceptos que tienen que ver con la inclusión y la calidad de vida, presentando, asimismo, la evolución de la situación y los principios educativos en España, aportando evidencias de la inclusión educativa y los logros y avances alcanzados.

Las diferentes fases de los procesos que se han vivido en la inclusión de personas con necesidades educativas especiales giran en torno a los siguientes elementos, según Pérez de Lara (1996) (Figura 2):

**Figura 2**

*Procesos de la inclusión de las personas con necesidades educativas especiales*



*Nota:* Elaboración propia siguiendo a Pérez de Lara (1996)

“La Educación inclusiva fue formándose como disciplina en función de la evolución de los temas anteriores: implicación de la sociedad, desarrollo social, económico y científico, aportaciones del estado de bienestar y el desarrollo de la investigación”. (Verdugo et al., 2009, p. 81).

El mismo autor, en su recorrido por el bagaje por la educación inclusiva en nuestro país, nos permite observar dicha evolución: a finales de los años cincuenta, familias e instituciones educativas, se cuestionaron la función de la Educación Especial segregada porque no conseguía la integración social, lo que se conseguiría a través de la Declaración de los derechos del niño y la defensa del principio de normalización y el movimiento antipsiquiatría de Europa, que genera un cambio en la concepción de las deficiencias y su origen. En la década de los 70, se concluye que la segregación no es beneficiosa, con la normalización y la integración como alternativa, dando respuesta desde el currículo ordinario. En el año 1985, se avanza hacia la implementación de la integración, con la integración de los “niños deficientes” a centros ordinarios, con un cambio de actitud hacia dichas personas y la defensa de la Educación Especial como parte del Sistema Educativo. En 1989, se contemplan cambios en el tratamiento de la Educación Especial, perdiendo su carácter deficitario, señalando su carácter interactivo y su relatividad y diferenciando los apoyos en elementales o transitorios o específicos y permanentes.

En 1990 se introduce en la legislación el concepto de atención a la diversidad y necesidades educativas especiales y en cuanto a la escolarización de los alumnos, indica que la escolarización en unidades o centros de educación especial se llevará a cabo cuando las necesidades no puedan ser atendidas de otra manera y en un centro ordinario.

La integración ha ido avanzando en España con las diferentes leyes, aunque hasta ahora los cambios escolares que exige una educación inclusiva se han desarrollado de manera desigual y sin avance sostenido, faltando muchos elementos para facilitar la inclusión y garantizar su éxito, pasando por momentos difíciles en los últimos años por la apatía institucional, profesional y social en lo referente al impulso que requiere (Martínez et al, 2010).

En las escuelas, las prácticas inclusivas se han organizado a través de dos perspectivas: siguiendo los planteamientos de las Comunidades de Aprendizaje o en base a lo indicado por el *Index for Inclusion*, más en países europeos que en España, ya que las administraciones educativas no están sensibilizadas para apostar por una escuela inclusiva, confundiendo los profesionales inclusión por integración (Verdugo et al., 2009).

**Tabla 2**  
*Logros en materia de educación inclusiva en España*

<b>Logros en materia de educación inclusiva</b>
La escolarización de todas las personas en un único sistema
El desarrollo legislativo en aras de una mejora en la atención a la diversidad, no solo a nivel escolar, también nivel personal, social y laboral.
La escolarización de todas las personas en un único sistema.
La transformación de los Centros de Educación Especial en Centros de Recursos que apoyan y asesoran a centros ordinarios.
La elaboración de Planes de atención a la diversidad donde se concretan las diferentes medidas ordinarias y específicas.
El aumento de iniciativas para la formación continua del profesorado cuyo objetivo es la actualización del docente para ofrecer una respuesta ajustada y diversificada.
La formación del profesorado en materia intercultural.
La creación de nuevos Equipos de Orientación Específicos.
El incremento de Equipos Psicopedagógicos, Profesores de Educación Compensatoria y creación de equipos de atención domiciliaria.
La ampliación del número de centros de Infantil, Primaria y Secundaria que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales.
La creación de aulas abiertas de Educación especial en los centros educativos ordinarios.
El incremento del grado de participación de los padres en el centro.
El mayor uso y participación de la diversidad respecto de los servicios públicos.
Cambio en la concepción y actitudes de la sociedad en relación a las personas con discapacidad.
Se facilita el acceso al mundo laboral, promoviendo una orientación personal, académica y profesional ajustada a capacidades, intereses y motivaciones del alumnado.
Se ha potenciado el desarrollo de experiencias educativas, de buenas prácticas, donde se demuestre que la aplicación de los principios de la escuela inclusiva no sólo positivos para algún grupo de alumnos, sino que promuevan un aumento de la calidad de la enseñanza.

*Nota:* Adaptado de Martínez et al. (2010)

## **4.2.Legislación, antecedentes y actualidad de la educación inclusiva: nuevos paradigmas**

### **4.2.1. Antecedentes legislativos**

Son numerosos los planes y declaraciones internacionales que hacen mención a la educación inclusiva. Retrotrayéndonos en el tiempo y siguiendo a Casanova (2017), podemos encontrar la *Declaración de los derechos del niño de 1989*, que señala el deber de los estados miembro de que todos los niños y niñas se desarrollen de manera normal garantizando los derechos a sus cuidados y asistencia durante la infancia, puntualizando que aquellos que se encuentren física o mentalmente impedidos o sufran discriminación, recibirán tratamiento, educación y cuidados especiales en los casos requeridos. Por su lado, *la Convención sobre los Derechos del Niño* del mismo año que la anterior garantiza los derechos de la infancia, reconociendo el pleno desarrollo físico, mental y social. La *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño* reconoce la figura del niño como plenamente capacitado para la vida autónoma en sociedad, garantizando esos mismos derechos para los niños mental o físicamente impedidos.

La *Declaración de Salamanca de 1994*, conferencia mundial sobre “Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad” marca un antes y un después en lo que a educación inclusiva se refiere, promueve el acuerdo de lograr la integración en la escuela ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales (como denominación específica que apareció por primera vez) orientando las diferentes futuras actuaciones, con el objetivo de que las escuelas incorporen a todos, apoyándolos en función de sus diferencias y ofreciendo respuestas adecuadas.

Por último, podemos hacer referencia a la *Convención internacional de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006)* que propone que los Estados parte reconozcan el derecho a la educación de las personas con discapacidad, asegurando un sistema educativo inclusivo en todos los niveles y la enseñanza a lo largo de la vida, la *Conferencia Internacional de Educación (2008)* de la UNESCO “La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro” que realiza una reflexión acerca de la inclusión como principio que orienta el proceso. Centrándonos en la actualidad, en el año 2022, se lleva a cabo el *I Congreso Internacional de Educación Inclusiva, entornos rurales y reto demográfico* organizado por la Universidad de Valladolid, centrándose esta vez en la educación rural y la formación de docentes y equipos directivos de dicho ámbito, promoviendo la investigación y la innovación docentes, con el desarrollo de redes de apoyo para llevar a cabo un diálogo sobre experiencias, temáticas y diferentes enfoques de investigación.

Respecto a la legislación española en materia de educación y atención a personas con discapacidad, centrandó esta revisión al marco nacional, a lo largo de los años se han ido desarrollando normas de diferente calado que se van a tratar de resumir en el presente apartado.

Gómez, (2021), hace un recorrido, desde la Ley General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa (1970) a la Ley Orgánica que modifica la Ley orgánica de educación (2020).

La primera de las normas, la *Ley General de Educación (LGE)* de 1970 es la base para la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo español, estableciendo la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación en su preámbulo. Matiza que la igualdad de oportunidades se dará en función de la capacidad intelectual, mediante la formación integral, igualitaria y adaptada al alumnado, además de la necesidad de una educación especializada para el alumnado “deficiente e inadaptado”, con la escolarización de este tipo de alumnado en centros ordinarios o en centros especiales, según sus necesidades.

Más tarde, la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE)*, moderniza el sistema educativo respecto a las medidas que garantizan la enseñanza para todas las personas residentes en España, mediante el principio de no discriminación del alumnado por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento.

En cuanto a la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*, establece un modelo abierto a la diversidad y el entorno social, integrado en el contexto socioeducativo y que apuesta por la inclusión mediante principios como la no discriminación y el respeto social y cultural. Contempla medidas específicas de atención a la diversidad del alumnado de compensación por situaciones sociales, laborales y económicas, además de la escolarización del alumnado en centros específicos cuando el centro ordinario no disponga de recursos adecuados.

Estas leyes sientan la base de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales. En la *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEGCE)* establece los procedimientos de la educación compensatoria que garantizan la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. Además, establece una definición, entendiéndolo por alumnado con necesidades educativas especiales “aquel que, por algún tipo de discapacidad, trastorno grave de la conducta o

por situación social o cultural desfavorecida, precisa una atención educativa específica por parte del centro” (Verjeda, 2017, p. 372) en Gómez (2021).

La *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)*, divide al alumnado susceptible de atención individualizada en tres categorías: alumnado extranjero, alumnado superdotado intelectualmente y alumnado con necesidades educativas especiales. Respecto a los primeros establece la creación de unidades específicas de aprendizaje del idioma y la inclusión en programas de iniciación profesional. En el segundo caso, alumnado superdotado, la flexibilización de la duración de los niveles educativos y su escolarización en centros con recursos especializados. Por último, en el tercer caso, establece diferentes modalidades de escolarización y una distribución de los recursos adecuada.

En cuanto a la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)* propone cambios en el sistema educativo español, promocionando la educación inclusiva, dedicando un capítulo a la Educación Especial y categorizando al alumnado en cuatro grupos: necesidades educativas especiales, altas capacidades, incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales o historia escolar. Reconoce la necesidad de poner el énfasis en la atención a la diversidad y la detección e intervención temprana de las dificultades de aprendizaje.

La *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*, modifica la LOE, planteando pocos cambios en el ámbito de la atención a la diversidad, incluyendo al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje en la atención prioritaria, con nuevos itinerarios de formación básica y evaluaciones periódicas.

Por último, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación*, hace hincapié en la equidad e inclusión en el sistema educativo mediante la garantía de los derechos de la infancia, la inclusión educativa y el diseño universal del aprendizaje, bajo las premisas de igualdad y no discriminación. Se remarca la necesidad de individualizar la educación en la atención a la diversidad.

En Castilla y León, destaca el *Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022*, que propone Líneas Estratégicas para dar respuesta a los retos europeos, nacionales y autonómicos y las demandas de diferentes agentes del sistema educativo de Castilla y León. Entre dichas líneas podemos encontrar la promoción de la cultura inclusiva en los centros educativos, la mejora de los procesos de prevención, detección e intervención temprana de las necesidades educativas, el

fomento de procesos de participación de la familia y la sociedad en los centros educativos o el impulso de la igualdad, la cultura de la no violencia y el respeto a todas las personas. Recoge, asimismo, una serie de principios y metodologías favorecedoras del desarrollo de prácticas inclusivas.

También debemos hacer mención a la *Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado* que recoge al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo como aquel que requiere durante un período de su escolarización, o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y/o actuaciones educativas específicas.

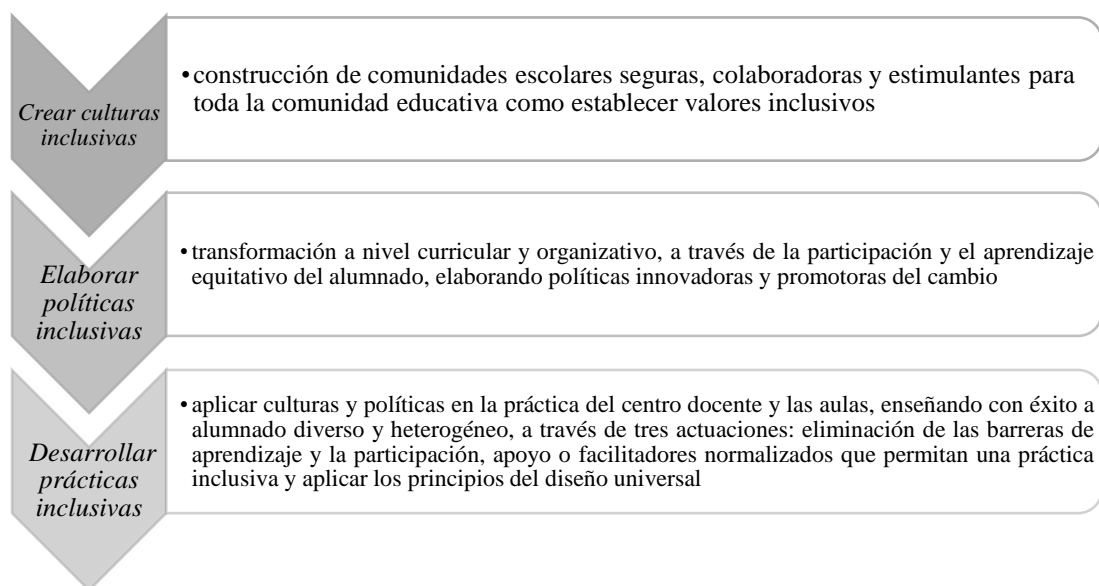
#### **4.2.2. Nuevos paradigmas de la educación inclusiva**

Hasta ahora hemos expuesto la manera en que se ha desarrollado la educación inclusiva a lo largo de diferentes normas y documentos a nivel tanto internacional, como nacional o autonómico. Sin embargo, en este apartado se va a desarrollar una visión más concreta de la forma en que se está abordando (o intentando abordar) la educación inclusiva en las aulas y las posibles medidas para generar nuevos paradigmas de atención.

Booth y Ainscow (2002) en Muntaner (2010) afirman que desarrollar una educación inclusiva supone actuaciones en tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas (Figura 3). Además, otro autor, Wehmeyer (2009), hace referencia a tres planteamientos básicos: eliminar barreras de aprendizaje y la participación de todos, las aportaciones de apoyos como facilitadores de la acción y la aplicación del diseño universal de aprendizaje.

**Figura 3**

*Dimensiones educación inclusiva*



*Nota:* Booth y Ainscow (2002)

Para desarrollar la primera dimensión, se debe promover, según Blanco (2008), la transformación de los sistemas y las escuelas para ser capaces de atender a la diversidad, como alumno único e irrepetible y la oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje (Muntaner, 2010).

Por su parte, el desarrollo de las políticas a las que hace referencia la segunda dimensión plantea, según el mismo autor, un desafío a tres niveles:

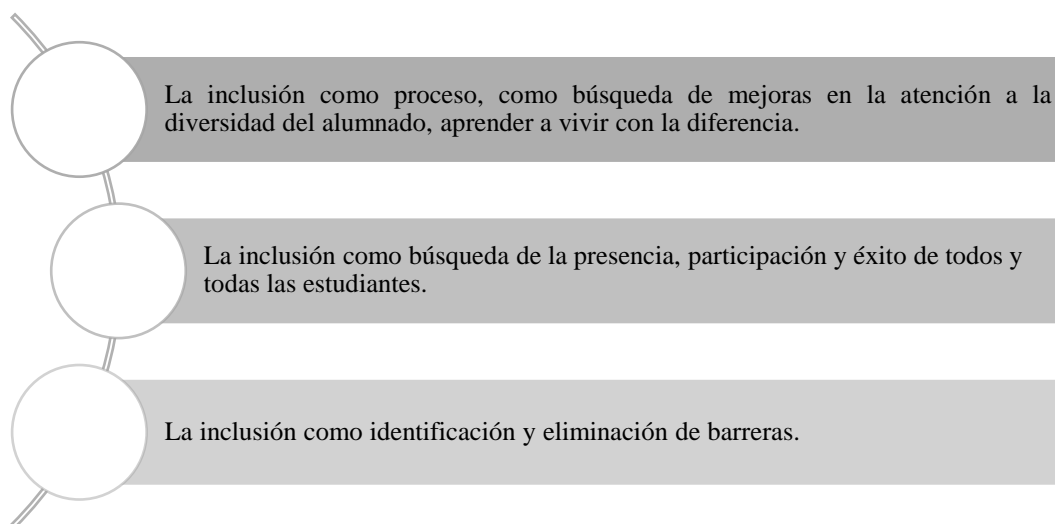
- La administración educativa debe comprometerse con la inclusión y ha de promover las condiciones necesarias para usar los recursos de manera flexible.
- El profesorado debe contar con los apoyos y la formación necesarias.
- La innovación didáctica, que debe basarse en la disposición de aceptar y acoger la diversidad exige: flexibilización del currículum, optar por una decisión firme y convencida de introducir formas distintas en la práctica docente, reflexión sobre la propia práctica con el objetivo de innovar y la colaboración e implicación de la comunidad en el proceso educativo.



Por último, para el desarrollo de la tercera dimensión, se ha de posibilitar un currículum abierto y flexible, mediante materiales y actividades que nos orienten hacia los objetivos, haciendo que estos sean alcanzables por alumnado con diferentes capacidades (Orkins y Mclane, 1998). La aplicación de este diseño pone de manifiesto el impacto de modelos funcionales de discapacidad, garantizando que todo el alumnado, con una gran gama de capacidades, puedan acceder, avanzar... aplicando tres cualidades esenciales (Wehmeyer, Lance y Bashinski, 2002) en (Muntaner, 2010): currículum con múltiples maneras de representación, múltiples maneras de expresión y múltiples maneras de participación.

Cabe destacar, en este punto, que la comunidad internacional otorgó el carácter de derecho a la educación inclusiva por las Naciones Unidas en el año 2006, siendo un importante cambio en su tratamiento respecto, por ejemplo, de la Declaración de Salamanca, que lo trataba como un principio (Echeita y Ainscow, 2011). La figura 2 presenta los pilares fundamentales en el tratamiento de la inclusión por parte de la comunidad internacional.

**Figura 4**  
*Pilares de la inclusión*



*Nota:* Echeita y Ainscow (2011).

Verdugo y Rodríguez, (2008), en Rodríguez y Gómez (2018), a su vez, hacen referencia al modelo de calidad de vida, poniendo el énfasis en la persona, ayudando a planificar apoyos y actividades poniendo el foco en la persona, favoreciendo la inclusión real a todos los niveles. Este enfoque expone que cada alumno/a tiene una realidad y que trabajando con sus características personales, se ha de programar específicamente en base a sus necesidades.

Este enfoque conduce al replanteamiento de las prácticas profesionales que han de tener en cuenta el entorno comunitario del alumnado, contando con buenas prácticas educativas que permitan el entrenamiento de habilidades funcionales y la utilización de apoyos naturales e individualizados para garantizar la igualdad de oportunidades, la plena participación, una vida independiente y una autosuficiencia económica (Rodríguez y Gómez, 2018).

Rodríguez y Cruz (2015) hablan de la planificación curricular como otra posible estrategia que haga posible el máximo desarrollo de las capacidades y los aprendizajes del alumnado. Así, como hemos podido ver, el actual sistema educativo se enfoca en la adquisición de competencias para lograr un pleno desarrollo tanto personal, como social y profesional, conllevando a cambios escolares, de manera que existe una estrecha relación entre objetivos y competencias, favoreciendo la incorporación del alumnado a la vida adulta y su aprendizaje a lo largo de la vida con la adquisición de dichos objetivos y dichas competencias. Esto a su vez, favorecerá la creación de medidas para el alumnado con necesidades educativas de aprendizaje, para que pueda ser evaluado del dominio de las competencias bajo los principios de no discriminación, accesibilidad y diseño universal del aprendizaje. (Rodríguez y Gómez, 2018).

Este sistema, según Rodríguez (2010) conlleva un cambio en el foco hacia la atención del alumnado y sus posibilidades de aprendizaje, maximizando su desarrollo y los aprendizajes. Esto nos lleva a aceptar los principios de la escuela inclusiva, reinterpretando las competencias clave de la LOMLOE, adaptándolas al contexto educativo inclusivo, de manera que las diferentes competencias llevarán al bienestar físico, mental, al desarrollo personal y de las actividades y a favorecer las relaciones personales del alumnado (Rodríguez y Gómez, 2018).

### **4.3.La educación inclusiva y la Intervención Sociocomunitaria**

En este apartado analizaremos la manera en que se relacionan la educación inclusiva con la especialidad de Intervención Sociocomunitaria del Máster de Profesorado, ambas estrechamente relacionadas, ya que lo que se persiguen es la igualdad de oportunidades y el acceso equitativo e inclusivo a la educación de todo el alumnado.

De esta manera surge desde esta especialidad primeramente el Profesor Técnico en Servicios a la Comunidad, actualmente, Profesor de Servicios a la Comunidad (PSC en adelante). Se trata de una figura de reciente incorporación a la Comunidad Educativa de Castilla y León,

aunque también se fue perfilando con anterioridad en los sistemas educativos de Cataluña y País Vasco. Se trata de una figura profesional que desarrolla su labor dentro del ámbito socioeducativo en muy diversos ámbitos relacionados con la atención a la diversidad y/o con la docencia en ciclos formativos (Benito, 2017).

En este apartado, nos centraremos en el primer ámbito mencionado: la atención a la diversidad, y, con ello, las funciones que puede desempeñar el PSC, pues de esta manera clarificaremos la relación existente entre la educación inclusiva y la especialidad del Máster. Para ello, lo primero será conocer los *Equipos de Orientación Educativa* y los *Departamentos de Orientación*.

En cuanto a los primeros, afirma Benito (2017), se tratan de servicios de orientación conformados por profesionales de diferentes áreas, interdisciplinar. La Orden EDU/987/2012, de 14 de noviembre, que regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación, establece en su preámbulo la finalidad de éstos, que será apoyar y asesorar a los centros educativos en las funciones de orientación, evaluación e intervención educativa, contribuyendo a la dinamización pedagógica, la calidad y la innovación educativa.

Respecto a los segundos, los *Departamentos de Orientación*, son herramientas a través de las que se organiza la orientación en educación secundaria en el sistema educativo. Estos departamentos los podemos encontrar tanto en Institutos de Educación Secundaria Obligatoria, Centros Integrados de Formación Profesional, Centros de Educación Obligatoria o Centros de Educación para Adultos. La Orden EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de la Comunidad de Castilla y León, tienen como finalidad siguiendo su artículo 3, asesorar e intervenir con el equipo directivo, profesorado, alumnado, familias y demás profesionales del centro en el desarrollo de acciones de carácter orientador y prestar atención a la diversidad del alumnado.

Entre los profesionales que componen los equipos y departamentos de orientación, encontramos la figura del PSC, con funciones destacadas en ambos, definidas en el artículo 5 de la Orden EDU/987/2012, y el artículo 8 de la Orden EDU/1054/2012:

**Tabla 3***Funciones Equipos y Departamentos de Orientación*

<b>Funciones Equipos de Orientación</b>	<b>Funciones Departamentos de Orientación</b>
Dar a conocer las instituciones y servicios de la zona y las posibilidades sociales y educativas que ofrece, procurando su máximo aprovechamiento de los recursos comunitarios	Proporcionar orientaciones para la atención al alumnado en desventaja socioeducativa o integración tardía en el sistema educativo, facilitando su acogida, integración y participación, así como la continuidad de su proceso educativo y su transición a la vida adulta y laboral.
Colaborar en la valoración del contexto escolar y social como parte de la evaluación psicopedagógica del alumnado.	Favorecer el conocimiento del entorno, identificar los recursos educativos, sanitarios, culturales, sociales o de otra índole existentes, y colaborar en el establecimiento de vías de coordinación y colaboración.
Apoyar al equipo docente en aspectos del contexto sociofamiliar que influyan en la evolución educativa del alumnado.	Colaborar en la prevención y mejora de la convivencia, en el seguimiento y control del absentismo escolar y en la realización de actuaciones encaminadas a prevenir y disminuir el abandono temprano.
Colaborar en el fomento de las relaciones centro-familias.	Aportar criterios sobre la evaluación del contexto familiar y social facilitando la información necesaria en los casos en los que sea preciso.
Informar a las familias de los recursos y programas educativos y socioculturales del centro educativo y del sector donde se ubica con el objeto de mejorar la formación del alumnado y sus familias.	Participar en las tareas de orientación a las familias y de integración e inserción social del alumnado que se lleven a cabo en el centro.
Realizar las actuaciones preventivas y, en su caso, intervención, sobre absentismo escolar, abandono temprano de la educación y la formación, integración socioeducativa del alumnado, mejora del clima de convivencia y cualquier otro proyecto o programa que pueda llevarse a cabo en los centros, dentro del ámbito de sus competencias.	Participar en las comisiones específicas que se articulen en función de las necesidades de organización interna de los centros.
Detectar necesidades sociales y prevenir desajustes socio-familiares que puedan afectar negativamente en el proceso educativo del alumnado.	
Participar en las comisiones específicas que se articulen en función de las necesidades de organización del equipo de orientación educativa.	
Coordinarse con otros servicios educativos y con los servicios sociales y sanitarios en el marco de las funciones genéricas del equipo del que formen parte.	

*Nota:* Extraído de Orden EDU/987/2012; Orden EDU/1054/2012

Por su parte, la Consejería de Educación de Castilla y León aprobó el Decreto 5/2018, de 8 de marzo, que establece el modelo de orientación educativa, vocacional y profesional en la Comunidad de Castilla y León que enuncia una serie de objetivos, niveles de intervención y crea la Red de orientación educativa, vocacional y profesional.

Respecto a los objetivos, en el artículo 7, los clasifica en cuatro categorías que nos pueden ayudar a entender las funciones de los miembros de los equipos y departamentos de orientación. Esas cuatro categorías son: promoción de la educación inclusiva y de calidad; asesoramiento a la comunidad educativa; prevención de las necesidades educativas y, por último, la intervención psicopedagógica.

Como hemos visto, el Profesor de Servicios a la Comunidad tiene un papel clave tanto en los equipos como en los departamentos de orientación, promoviendo la educación inclusiva y la atención a la diversidad, reflejándose en sus diversas funciones. Así, podemos ver cómo el PSC colaborará identificando los diferentes recursos para el desarrollo integral del alumnado, dando a conocer las instituciones y servicios de la zona y sus posibilidades educativas; dando a conocer las instituciones y servicios de la zona y las posibilidades educativas que posee, también en relación con la diversidad; informará a las familias de los diferentes recursos fuera y dentro del centro, tratando la inclusión y la atención a las necesidades educativas especiales desde una perspectiva integral y, por último, y en relación con el profesorado, apoyará al equipo docente, proporcionando información y asesoramiento para abordar los diferentes desafíos del alumnado, tanto los que tengan que ver con su proceso educativo, como los desafíos socio-familiares.

## 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### 5.1. Diseño de la investigación

La investigación educativa es una disciplina reciente, pues tiene su origen en la pedagogía experimental del siglo XIX, en el que surgen corrientes como el positivismo de Comte, el pragmatismo de James, el sociologismo de Durkheim o el empirismo de Dewey. Es en el siglo XX cuando el método experimental se constituye como núcleo de la investigación educativa (Mosteiro y Porto, 2017).

Es en los últimos años cuando se adoptan diferentes formas de acercamiento a la investigación de la realidad educativa, debido a los diferentes métodos, procedimientos o técnicas utilizadas para el acercamiento a los fenómenos educativos (Hernández-Pina, 1995). Se han adoptado paradigmas diversos que nos llevan a diferentes maneras de hacer investigación, caracterizados por cuestiones básicas vinculadas con la realidad que se pretende estudiar (Lincoln y Guba, 1985, en Mosteiro y Porto, 2017):

- Ontológica, que tiene que ver con la naturaleza del objeto de estudio y los fenómenos sociales.
- Epistemológica, que establece la relación entre investigador/a y el objeto observado, la realidad.
- Metodológica, que hace referencia al método, al modo de proceder del investigador/a respecto a la realidad.

Como marco de referencia, se tienen en cuenta tres paradigmas: el paradigma positivista, el paradigma interpretativo y el paradigma sociocrítico. El primero, también denominado *cuantitativo*, es el dominante en algunas comunidades científicas, incorporando el método hipotético-deductivo como procedimiento en las ciencias naturales y sociales, cuya característica más notable es la verificación de hipótesis mediante la observación y el experimento. Su objetivo es la investigación encaminada a la explicación, control, comprobación y predicción de fenómenos educativos (Mosteiro y Porto, 2017).

El paradigma interpretativo, *cualitativo*, engloba corrientes humanísticas-interpretativas, centrandose su interés en la acción humana, la vida social... es la alternativa al paradigma positivista, centrándose en la comprensión e interpretación de la educación desde el punto de vista de las personas implicadas, estudiando sus creencias, intenciones, motivaciones... (Latorre et al., 2003).

Por último, el paradigma sociocrítico, pretende superar los dos enfoques anteriores, introduciendo la ideología y la autorreflexión crítica, con el objetivo de transformar la estructura de las relaciones sociales, analizando las transformaciones sociales para dar respuesta a los problemas generados por éstas. Se basa en conocer y comprender la realidad, unir teoría y práctica, orientar el conocimiento a liberar al hombre o implicar al docente a partir de la autorreflexión (Mosteiro y Porto, 2017).

Para estas autoras, uno de los elementos clave de la investigación educativa es el método, ya que con las intervenciones se pretenden alcanzar resultados concretos, de manera que se profundice en el conocimiento de la realidad, con nuevos descubrimientos, invenciones, reinterpretaciones... Existen diversos métodos y cada uno presenta unas posibilidades y unas limitaciones, dependiendo de uso, la forma de investigar y las metas que se persigan.

Los métodos en investigación educativa se agrupan en dos bloques: métodos de investigación cuantitativos y métodos de investigación cualitativos. Los primeros, se caracterizan por el uso de datos numéricos, experimentando, manipulando variables independientes mediante el control, la aleatoriedad, la replicación, la flexibilidad, la eficacia... por su parte, los segundos, los métodos cualitativos, se caracterizan porque el investigador se sumerge en la realidad, en el marco de investigación y los esfuerzos se enfocan en descubrir el significado del fenómeno social (Mosteiro y Porto, 2017).

De esta forma, se puede decir que nuestra investigación es mixta, pues se vale de los paradigmas positivista e interpretativo, teniendo en cuenta los fenómenos educativos que rodean la inclusión del alumnado y su interpretación, así como a las personas implicadas, es decir, la comunidad educativa, desde su percepción, sus motivaciones, sus creencias, respecto al fenómeno estudiado.

Por otro lado, los métodos que se han utilizado, teniendo en cuenta los paradigmas anteriormente citados, se tratan del método descriptivo, un método de investigación cuantitativa, con el que se pretende describir el fenómeno, a través de su estructura y las asociaciones de sus características. Asimismo, a través del método cualitativo, se ha llevado a cabo una investigación etnográfica, por el contexto en el que se realiza a través de la observación, ya que se trata de un contexto limitado; y la investigación-acción, ya que con este estudio se trata de mejorar la realidad educativa respecto a la inclusión, así como un cambio y un aprendizaje, ya que tiene con fin último

el análisis del contexto educativo para guiar en la toma de decisiones con miras a la mejora de los aspectos estudiados.

## **5.2. Index for Inclusion como instrumento**

El Index for Inclusion se trata de un instrumento diseñado por Tony Booth y Mel Ainscow (2011) como Guía de materiales de apoyo para la autoevaluación y de apoyo a los centros educativos para el avance en la inclusión educativa con el objetivo de mejorar los logros educativos, animando a los docentes a construir y compartir en base a sus conocimientos. De esta manera se logra el compromiso por parte del profesorado para la mejora del centro.

Este instrumento tiene en cuenta que los centros escolares se encuentran en constante cambio y que solo alguno de estos cambios se produce por la mejora del centro educativo. Los centros descubrieron que el Index les ayudó a concienciarse acerca de la inclusión.

Esta Guía fue elaborada con el objetivo de ser utilizada, sobre todo, en centros educativos. Los centros pueden trabajar en colaboración entre ellos y siendo apoyados por diferentes servicios o equipos de asesoramiento. El Index también puede ser utilizado para estructurar investigaciones individuales o grupales en centros educativos.

El Index implica una planificación del proceso, con el objetivo de generar cambios en la cultura y valores de docentes y alumnado, adoptando prácticas inclusivas. Así, presenta un proceso de cinco etapas de trabajo colaborativo:

- La primera etapa da inicio cuando el equipo responsable del plan de mejora establece un equipo de coordinación, que informan y transmiten la información al resto del profesorado acerca del Index.
- La segunda, utiliza los materiales para el análisis del centro, identificando las prioridades.
- En una tercera etapa, se intenta elaborar un plan de mejora reflejando los objetivos y las prioridades.
- En la etapa cuarta, se implementan y apoyan las innovaciones.
- En la etapa cinco, se evalúa el progreso del proceso inclusivo.

El estudio que se ha llevado a cabo en este TFM se vincula con la segunda etapa, debido a que se van a utilizar los materiales proporcionados y los diferentes indicadores del Index para el análisis de los centros educativos participantes, identificando cómo operan éstos en materia de educación inclusiva, así como los recursos que tienen disponibles. Así, se recopilará información



relevante, desde el punto de vista del alumnado y del profesorado, para obtener una visión clara de cómo se gestiona la diversidad en el aula y los centros educativos estudiados.

La inclusión y exclusión se exploran mediante tres dimensiones: la cultura, la política y la práctica educativa, que pretenden dirigir la reflexión de los cambios que se deben plantear en los centros. Estas tres dimensiones, a su vez, se dividen en dos subdimensiones o categorías, como se muestra a continuación:

- *Dimensión A: Crear culturas inclusivas*
  - A.1. Construir comunidad.
  - A.2. Establecer valores inclusivos.
- *Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas*
  - B.1. Desarrollar una escuela para todos.
  - B.2. Organizar la atención a la diversidad.
- *Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas*
  - C.1. Orquestar el proceso de aprendizaje
  - C.2. Movilizar recursos

Estas dimensiones pueden servir para estructurar el plan de mejora del centro, como epígrafes principales del mismo. Cada sección de las anteriores contiene indicadores, hasta un máximo de 12, materializados en una serie de preguntas, que proporcionan un mapa detallado que guía el análisis de la situación del centro, determinando posibilidades de acción.

Los indicadores se tratan de aspiraciones con las que se compara la situación del centro, llegando a establecer prioridades de mejora, ayudando a definir su significado de forma que se invita al centro a explorarlo con detalle, sirviendo como impulso para la reflexión o moldeando los procesos de investigación. No obstante, habría de adaptarse en el uso de los indicadores, pues no todos se utilizarán en todos los centros educativos debido a las características de estos.

El cuestionario elaborado para la recogida de datos es una adaptación del planteado por Ainscow y Booth en la Sección 4 del Index for Inclusion, en la que se recogen una serie de indicadores con preguntas asociadas enfocadas a explicar el significado de éstos y que dotan de sentido la revisión del centro escolar. Se ha de señalar que, de los indicadores planteados por los autores, algunos de ellos han sido modificados relacionando el ítem con su posterior pregunta, pues se ha considerado que le daba un mayor sentido y significado.

La encuesta (Anexo I) comienza realizando una serie de preguntas de sesgo: año de nacimiento, género, la relación con el centro (si son alumnado o profesorado) y a qué órgano del centro pertenecen (equipo directivo, consejo escolar, equipo de orientación...). A continuación, se plantean las dimensiones, recogidas íntegramente del Index: A. Crear culturas inclusivas; B. Establecer políticas inclusivas y C. Desarrollar prácticas inclusivas. Dentro de estas dimensiones se recogen los diferentes ítems, planteados en función de las categorías nombradas anteriormente, en orden diferente respecto al Index for Inclusion en alguna ocasión, en un total de 54 indicadores. El alumnado y el profesorado deberán elegir, respecto a los indicadores y de acuerdo a su criterio y mediante una escala Likert, si esas afirmaciones se cumplen siempre, con mucha frecuencia, con poca frecuencia o nunca en el centro educativo.

Por último, se han incorporado tres preguntas abiertas, cualitativas, que resultan interesantes para conocer aspectos del centro e intereses de profesorado y alumnado, que en el cuestionario pueden no estar recogidos.

A continuación, se explicitan en la siguiente tabla los ítems que se han mantenido, recogidos del Index for Inclusion, así como los ítems introducidos y el número de éstos:

**Tabla 4**  
*Dimensiones, categorías e ítems cuestionario*

	Ítems totales	Categorías	Ítems totales	Indicadores mantenidos	Indicadores adaptados
<b>A. CREAR CULTURAS INCLUSIVAS</b>	19	<b>A.1. Construir comunidad.</b>	10	A.1.1; A.1.4; A.1.5; A.1.6; A.1.7;	A.2.1; A.2.2; A.2.3; A.2.4; A.2.5; A.2.6; A.2.7; A.2.8; A.2.9.
		<b>A.2. Establecer valores inclusivos</b>	9	A.2.1; A.2.2; A.2.3; A.2.4; A.2.5; A.2.6; A.2.7; A.2.8; A.2.9.	A.1.2; A.1.3; A.1.8; A.1.9; A.1.10.
<b>B. ESTABLECER</b>	20	<b>B.1. Desarrollar una escuela para todos.</b>	12	B.1.4; B.1.5; B.1.7; B.1.8; B.1.9; B.1.11	B.1.1; B.1.2; B.1.3; B.1.6; B.1.10; B.1.12;
		<b>B.2. Organizar la atención a la diversidad.</b>	8	B.2.3; B.2.5; B.2.6; B.2.7	B.2.1; B.2.2; B.2.4; B.2.8.
<b>C. DESARROLLAR PRÁCTICAS</b>	15	<b>C.1. Orquestar el proceso de aprendizaje</b>	4		C.1.1; C.1.2; C.1.3; C.1.4;
		<b>C.2. Movilizar recursos</b>	11	C.2.1; C.2.2; C.2.3; C.2.5; C.2.6; C.2.9; C.2.10	C.2.4; C.2.7; C.2.8; C.2.11.

### 5.3. Escenario de la investigación

El escenario donde se lleva a cabo la investigación se trata de un centro rural, público, un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, ubicado en la provincia de Valladolid, al que asisten 251 alumnos/as y compuesto por un claustro de 38 profesores/as.

Al centro acuden alumnos/as del entorno rural donde se ubica, así como de poblaciones aledañas que, por su número de habitantes, no poseen un IES y deben desplazarse a este centro en transporte escolar. Se trata de alumnado con diferencias socioculturales, ya que tienen orígenes muy diversos, gracias a la inmigración que ha llegado recientemente a la población (mayoritariamente de Marruecos, países hispanoamericanos y este de Europa), que ha revitalizado la demografía y las actividades económicas del entorno.

Además, dado que este TFM se centra en la gestión de la inclusión en el aula y la percepción de la comunidad educativa, debemos hablar de la diversidad del alumnado del centro y cómo se gestiona.

Así, tras la consulta al propio centro, nos confirman el número total de alumnos/as y profesores/as. Además, nos indican que existe un profesor de apoyo. En cuanto a alumnado de etnia gitana, no hay alumnado de este tipo en el centro.

Por otro lado, sí que hay alumnado inmigrante, en total 22 alumnos/as inmigrantes de diferentes procedencias: Colombia, Venezuela, Rusia, Ucrania, Honduras, Perú, Marruecos, Rumania y Argentina.

Además, se pregunta por la existencia de alumnado con Necesidades Educativas Especiales, en concreto, dos alumnos/as con discapacidad motórica leve, un alumno/a con discapacidad auditiva y dos alumnos/as con discapacidad intelectual moderada.

El alumnado con dificultades de aprendizaje son dos, con dislexia. Asimismo, los/as que acuden a compensación educativa son 12, la mayor parte son población inmigrante y 3 alumnos/as pertenecen a minorías desfavorecidas. Por último, indicar que hay una alumna con altas capacidades intelectuales en 2ºESO.

Centrándonos en la investigación, ésta ha contado con la participación de 121 alumnos/as cuyas edades comprenden entre los 21 años (2003) hasta los 15 años (2009), repartidos entre los cursos de 3ºESO, 4ºESO y 1º de Bachillerato. La elección de estos cursos se realizó junto con el centro, ya que, una vez compartido el instrumento para su revisión por parte del equipo directivo, se consideró que, debido a la madurez y edad del alumnado, lo óptimo para recoger datos de interés

era pasarlo en estos cursos. En este sentido, el total del alumnado de estos tres cursos es de 135, por lo que el porcentaje de representatividad del alumnado es elevado, de un 89,6%. De estos 121 alumnos/as, el 45,5% (55) son varones y el 52,9% (64) son mujeres. Esta muestra nos permite observar y obtener unos resultados fiables y relevantes de acuerdo con el grupo de edad y las características demográficas estudiadas.

Además, han participado en el estudio un total de 30 profesores, el 78,9% del claustro, cuyas edades, que pueden ser relevantes a la hora de establecer las diferencias en las respuestas al cuestionario, oscilan entre los 63 (1961) y los 29 años (1995). Respecto a la distribución por género el 70% (21) son mujeres, el 26,7% (8) son hombres y un 3,3% ha preferido no reseñar su género. Estos profesores/as corresponden a diferentes departamentos del centro educativo, tales como equipo de orientación, equipo directivo, departamento de Geografía e Historia, Departamento de Educación Física... siendo reseñable también la existencia tanto de funcionarios de carrera, como de catedráticos o interinos de la educación, lo cual nos asegura una perspectiva amplia y representativa de las opiniones y experiencias del centro.

## **6. RESULTADOS**

Se recoge en este apartado el análisis de los resultados proporcionados por el cuestionario utilizado como instrumento para conocer la percepción de la comunidad educativa sobre la gestión de la diversidad en el aula. El análisis se va a realizar teniendo en cuenta tanto las dimensiones como las categorías planteadas, mediante las cuales se han establecido los indicadores dentro del propio cuestionario.

Por otro lado, para poder realizar dicho análisis, hemos de identificar al alumnado (A) y al profesorado (P), de manera que, siendo anónimo, establecemos números del 1 al 121 para los primeros (A1-A121) y del 1 al 30 para los segundos (P1-P30).

### **6.1. A. Crear culturas inclusivas**

La primera dimensión del Index for Inclusion está centrada en generar una comunidad segura, acogedora para el alumnado, que estimule aspectos en los que estos son valorados. Esta dimensión pretende generar valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa, que sirvan de guía para crear políticas inclusivas y prácticas en un proceso continuo (Booth et al., 2006).

Así, la primera dimensión recogida toma forma en las dos categorías que a continuación se exponen: construir comunidad y establecer valores inclusivos. Esto es, precisamente, la materialización de los objetivos de dicha dimensión.

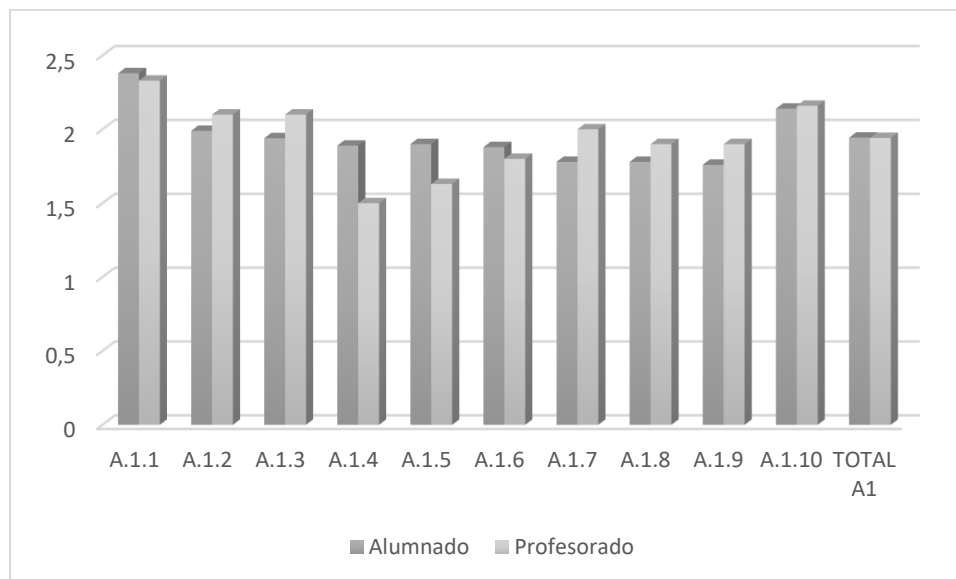
#### **6.1.1. A.1.Construir comunidad**

La primera categoría pretende, precisamente, generar y construir una comunidad donde todo el alumnado y toda la comunidad educativa se sientan acogidos, en la que prime la ayuda mutua entre los y las estudiantes, así como la colaboración entre el profesorado y donde exista una relación de respeto mutuo entre ambos grupos. Además, con esta categoría se pretende que el profesorado colabore con las familias, con el consejo escolar y las instituciones de la comunidad y el entorno se involucren en el centro.

Así, con estas premisas como base de la que partir, se llevará a cabo el análisis de los ítems de la primera sección del Index for Inclusion, ítem por ítem. Para poder realizar un análisis más cuantitativo, se han dado valores numéricos a la escala Likert planteada, asignando un valor de 0 a Nunca, 1 a Con poca frecuencia, 2 a Con mucha frecuencia y 3 a Siempre, otorgando dichos

valores en cada una de las dimensiones y categorías. La figura 1 presenta los valores globales, que se irán analizando a continuación.

**Figura 1**  
Valores A.1. Construir comunidad



Respecto al primer indicador, A.1.1, “Todo el mundo es bienvenido y el centro es acogedor” podemos observar que existe una diferencia en la media obtenida acerca de lo que opinan alumnado (2,38) y profesorado (2,33) sobre dicha afirmación. Este indicador destaca respecto a posteriores, ya que un 53,3% del profesorado y un 47,9% del alumnado marca la respuesta “siempre”, frente a otras opciones. En el caso del alumnado este aspecto es más destacable, pues no se vuelve a ver en ninguna otra afirmación que “siempre” sea la respuesta más marcada frente a otras opciones, lo que nos permite observar que, para la comunidad educativa encuestada en general, y para el alumnado en particular, el centro es percibido como acogedor y un lugar donde todos son bienvenidos. Esto se reafirma con las respuestas del profesorado a las cuestiones abiertas, pues afirman que las tres cosas que más les gustan del centro son: “el ambiente entre el profesorado”; “relación entre el profesorado” y “participación de todos los miembros de la comunidad educativa en las actividades del centro”.

Estas respuestas contrastan con las obtenidas de P.10 ya que, una de las cuestiones que destaca para “mejorar la inclusión” es “sacar a los discapacitados de las aulas normales para que tengan una mejor atención o permitir su ingreso en diversificación; eliminar la obligatoriedad de

que los alumnos estén matriculados hasta los dieciséis años porque tenemos 2º de la ESO lleno de esta gente”. Además, uno de los aspectos que destaca del centro es “me gusta que hay pocos gitanos y magrebíes que normalmente son los que más problemas de convivencia generan. Esto no te lo va a admitir públicamente nadie, pero es un pensamiento generalizado [...]”. Consideramos que se trata de una respuesta aislada, con poca representatividad respecto a la muestra total, pero que nos parece interesante evidenciar en este análisis, pues parte de un persona de la plantilla de profesorado, considerando a tal grupo responsable protagonista en la gestión de la inclusión.

El segundo indicador, A.1.2: “El equipo educativo coopera, creando una cultura de colaboración”, vemos una diferencia notable ya que, respecto a esta afirmación, de media, el alumnado otorga un 1,99 sobre 3 y un 2,1 sobre 3 el profesorado. En este sentido, podemos obtener como conclusión que una gran parte del alumnado siente que el equipo educativo no coopera lo suficiente, marcando la opción “casi siempre” en relación con esta afirmación, de manera que existen momentos de la relación alumno-equipo docente en que no se genera un ambiente colaborador o “democrático”, lo cual coincide en parte con la opinión del profesorado.

Por otro lado, obtenemos 1,94 puntos en el alumnado y 2,1 entre el profesorado, que opina que “el equipo educativo identifica las barreras para una mayor colaboración, tratando de reducirlas” (A.1.3) de modo que ambos grupos, tanto profesorado como alumnado, identifica, las barreras existentes, ya que sin su identificación sería difícil, si no imposible, poder responder a esta pregunta. Y, por otro lado, vemos que el alumnado tiene una percepción menor de colaboración del equipo docente, que, según podemos observar, establece barreras para dicha colaboración.

Respecto al cuarto indicador, hay un número mayor de alumnado (1,89) que de profesorado (1,5) que indica que “los estudiantes se ayudan mutuamente”. En este sentido, un 43,3% de profesores/as y un 59,5% de alumnos/as opinan que “con mucha frecuencia” se produce esta afirmación. Debido a que se trata de una afirmación que tiene que ver con los estudiantes, podría considerarse que esa colaboración y esa ayuda mutua se produce con la frecuencia indicada por estos mismos.

En cuanto a si “el equipo educativo y el alumnado se respetan mutuamente” (A.1.5) existe nuevamente un cambio de percepción entre lo que opina el alumnado (1,9 de media) y el profesorado (1,63). Estos últimos perciben un menor respeto hacia el profesorado por parte del alumnado, mientras que, alguna de las afirmaciones producidas en las cuestiones de preguntas

abiertas, nos hacen ver que estos últimos perciben un mayor respeto de ellos hacía el profesorado. Un ejemplo de ello es la afirmación de A3: “El respeto que dicen que hay que tenerle a los profesores que sea igual hacia los alumnos, el respeto sea mutuo y no solo de parte del alumnado” o de A5: “tratar mejor al alumnado”.

El indicador A.1.6: “El equipo educativo y los padres/tutores cooperan” arroja unos datos similares del alumnado (1,88) y del profesorado (1,8), por lo que se encuentran medianamente de acuerdo en que esa colaboración se produzca.

Por su parte, el indicador A.1.7: “el equipo directivo y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos”, nos arroja unos datos en los que el profesorado, con una media de 2 puntos, y el alumnado, 1,78 puntos, difieren en su opinión. De este modo, en este caso, se podría pensar que el profesorado conoce de primera mano esa colaboración, por lo que, en mayor o menor medida, estos órganos del centro trabajan y colaboran mutuamente.

“El centro escolar permite que el alumnado participe en la toma de decisiones y se implique en las actividades del centro, generando una conciencia ciudadana democrática”, el indicador A.1.8, relacionado con el indicador A.1.3, difiere ligeramente de los datos aportados entre ambos. De media, nos indica que 1,78 de 3 en el caso del alumnado y 2 de 3 en el caso del profesorado, opina que se genera dicha participación. Nuevamente, indicar como se ha dicho anteriormente, que participación y democracia en el centro son dos conceptos que van unidos, por lo que opino que la percepción del alumnado en este caso concreto es más certera desde el momento en que su percepción se tiene en cuenta.

La siguiente afirmación, “el centro está interconectado con las instituciones del entorno, apoyándose en la localidad mutuamente”, ha sido mejor acogida por parte del profesorado, que, por parte del alumnado, pues se trata de una cuestión concreta quizá más conocida por los primeros. Aún así, 1,76 alumnos y 1,9 profesores afirman que este indicador es cierto.

Por último, el A.1.10 “el centro fomenta la comprensión y conexión con personas de todo el mundo y es receptivo a variedad de culturas, identidades de género...” una media de 2,14 y de 2,16 en el caso del alumnado y el profesorado respectivamente, está de acuerdo con esta afirmación. El 46,6% y el 34,7% del alumnado responde que esta comprensión y la recepción a otras culturas se produce “siempre”.

En este sentido y con los datos obtenidos de la primera categoría, podemos sacar como conclusión que el centro pretende generar una comunidad inclusiva acogedora, percibida como tal



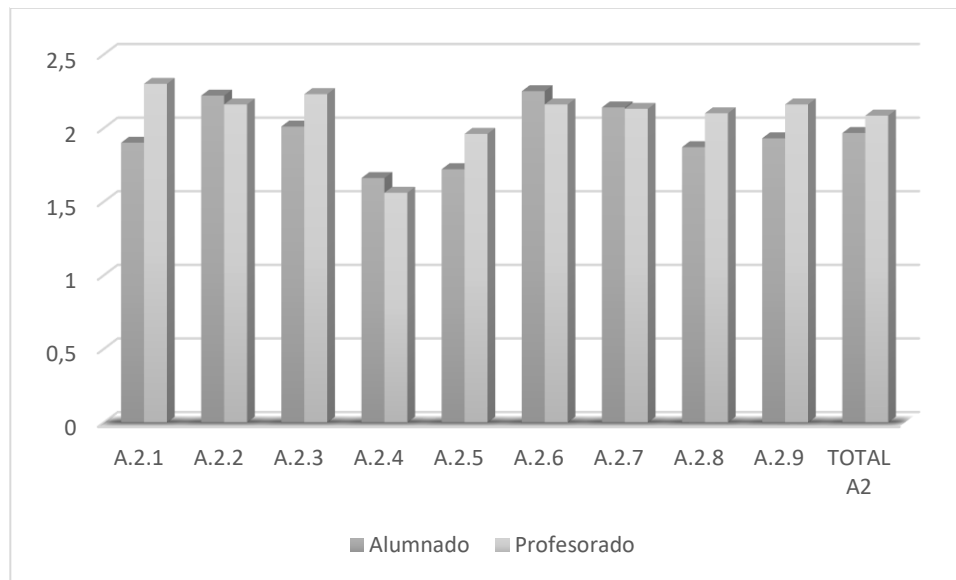
mayormente por parte del profesorado que del alumnado, pues los datos obtenidos son ligeramente inferiores en este segundo grupo. Esto puede deberse a que el profesorado trata de acercarse al alumnado, pero no es del todo proclive o quizá a una percepción equivocada respecto a la manera que tienen de acercarse y generar dicha comunidad. Además, de la moderada colaboración entre ambos grupos en visión de ambos.

Se trata de un centro, como podemos ver, en el que el alumnado sí que tiende a generar relaciones de ayuda mutua entre iguales, no así con el profesorado, donde ambos conjuntos perciben que no son respetados lo suficiente por el otro. Por último, se trata de un centro en el que el alumnado apenas participa en las decisiones, aunque según la respuesta de algunos profesores al cuestionario, se consensuan las normas a seguir en el centro al principio del curso para hacerlas cumplir; no obstante, y en base a las respuestas, el alumnado no percibe que para las cuestiones importantes y trascendentales del centro pueda ejercer la democracia.

### 6.1.2. A.2. Establecer valores inclusivos

La segunda categoría hace referencia a otro de los objetivos que persigue el Index y la primera de las dimensiones recogidas: pretende generar valores inclusivos a través de la valoración de las expectativas que se tienen sobre el alumnado, los valores que comparten (o no) dentro de la comunidad educativa, la apreciación de que tanto el profesorado como el alumnado son importantes y cumplen un papel importante dentro del entorno educativo y el esfuerzo por parte del centro en general y del profesorado en particular para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación. El promedio de datos de cada indicador de la categoría A2 se presenta en la figura 2.

**Figura 2**  
*Valores A.2. Establecer valores inclusivos*



El primero de los ítems introducidos, A.2.1. “El centro desarrolla valores inclusivos compartidos”, nos permite observar la diferencia entre el alumnado, con una media de 1,9 y el profesorado, con una media de 2,3. Así, se establece que la percepción de generar valores compartidos entre el alumnado y el profesorado es mayor en este último grupo, donde un 53,3% afirma que “siempre” se tiende a generar esa relación y esos valores. Esto nos puede llevar a pensar que quizá el profesorado esté más volcado en la generación de dichos valores, teniendo una visión más optimista que el alumnado, que podría no estar percibiendo dichos valores de la misma manera. Por parte del profesorado, además, según recoge la respuesta de P.2 en la primera pregunta cualitativa planteada, se requiere un mayor compromiso por parte del alumnado: “Mayor colaboración e involucración por parte del alumnado para facilitar el fomento de los valores

anteriormente mencionados”, debiendo, según la respuesta de P.21: “concienciar al alumnado desde edades tempranas”.

El indicador A.2.2. “El centro fomenta y respeta los derechos humanos”, se obtiene una media para el alumnado de 2,22 y para el profesorado de 2,16, lo que nos lleva a reflexionar que, tanto para el primer grupo como para el segundo, el centro lleva a cabo un buen trabajo en esta cuestión, siendo que los primeros marcan en su mayoría la respuesta “casi siempre” y los segundos “siempre”, quizá ambos puedan identificar aspectos a mejorar en esta área.

El siguiente indicador recogido, A.2.3. “La inclusión es entendida como una mayor participación de todos” nos proporciona 2,01 de media para el alumnado un 2,23 para el profesorado, que muestra como ambos grupos tienen una percepción positiva sobre la participación de todos en el centro y sobre cómo esta puede llevar a una mayor inclusión. El profesorado, sin embargo, nos permite observar cómo el impacto de dicha participación y la inclusión son más perceptibles para ellos/as, quizá debido a su experiencia diaria o su participación. No obstante, y pese a los resultados obtenidos, A68 opina que “los profesores animen a los estudiantes a incluir a algún estudiante que se encuentre solo. También incluir a personas que quieren dejar de estudiar facilitándoselo”, lo que nos aporta una visión de un alumno para el cual la inclusión sí supone la participación de todo el estudiantado.

Respecto a “Las expectativas son altas para todos los estudiantes” A,2.4., obtenemos una media de 1,66 en el alumnado y 1,56 en el profesorado, destaca que un 53,2% del alumnado ha respondido “casi nunca” a esta afirmación. Estos valores son bajos respecto a la percepción que, tanto el alumnado como el profesorado, tienen de las expectativas que se vuelcan en el primer grupo. Dichos valores nos llevan a recapacitar acerca de la motivación del propio alumnado acerca de las expectativas que el profesorado pone en ellos, y, sobre todo, si puede deberse a la atención de los/as profesores/as de unos alumnos/as frente a otros/as. Los propios profesores/as, asimismo, consideran que las expectativas impuestas en los estudiantes no son lo suficientemente altas. Asimismo, hay opiniones entre el alumnado que respaldan el hecho de que la respuesta a esta afirmación sea “Casi siempre” en lugar de “Siempre”. A.1 indica, “más apoyo por parte del profesorado”; A.33, “tratar a todos por igual, hay profesores que se nota cuál es su favorito o cosas así”, A.118, “procurar que todos aprendamos por igual”.

El indicador “Los estudiantes son valorados por igual” (A.2.5.) nos arroja una media de 1,72 para el alumnado y 1,92 para el profesorado. Ambos valores son bajos, lo que nos hace

entender que ambos grupos consideran que los alumnos/as no son valorados/tratados por igual, lo que sugiere, muy en consonancia con lo expuesto en el anterior indicador, que existen “favoritismos” o trato desigual, que puede afectar también a cómo percibe el alumnado las expectativas puestas en ellos. Esta realidad hace necesaria la revisión de las prácticas llevadas a cabo por el centro. Así se refleja en las afirmaciones del alumnado respecto a qué se debe mejorar en el centro para mejorar la inclusión: A.11, “que los profesores sean más comprensivos; que la enseñanza sea la misma para todos”; A.32, “tratar a todos por igual, hay profesores que se nota cuál es su favorito y cosas así” o A.94, “que nos traten a todos por igual porque se notan las preferencias”.

El sexto indicador de esta categoría, “El centro rechaza toda forma de discriminación” (A.2.6.), nos da unos valores de 2,25 para el alumnado y 2,16 para el profesorado. Estos valores nos indican que tanto alumnado como profesorado tienen una visión positiva sobre la discriminación en el aula y el rechazo de ésta en todo el centro.

“El centro promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos” (A.2.7), nos aporta unas medias de 2,14 para el alumnado y de 2,13 para el profesorado, unos valores muy parecidos, tienen una percepción muy similar, reconociendo que el centro establece medidas o lleva a cabo prácticas que promueven dicha convivencia. Sin embargo, la respuesta de A.48 sugiere “hacer más excursiones, hacer más actividades para todos los cursos en grupo, hacer actividades creativas”, como una opción para la convivencia entre compañeros/as de diferentes cursos.

El indicador A.2.8. “El centro anima al alumnado y adultos a sentirse bien consigo mismos”, arroja una media inferior en el alumnado, de 1,87, que, en el profesorado, 2,1. Estos datos nos llevan a pensar que, en el centro, se sienten “peor” valorados los alumnos/as, aunque la media sea medianamente positiva. De nuevo, este aspecto, puede estar relacionado con ítems anteriores como el A.2.4 o el A.2.5, pues tanto las expectativas como la valoración que se hace del alumnado, puede llevar a que se sientan mejor o peor en el centro.

Por último, el indicador A.2.9 “El centro contribuye a la salud del alumnado y del profesorado” aporta una media de 1,93 en el alumnado y 2,16 en el profesorado, con lo que vemos que es mayor la percepción del profesorado, quizá más cercano a las medidas que el centro puede tomar para promocionar la salud entre ambos grupos o quizá porque las medidas del centro van mayormente dirigidas hacia el profesorado.

Así, los datos de los dos últimos ítems se pueden ver reafirmadas con la afirmación de A.6, “que se vayan algunos profesores, que sean amables y que no te tengan asco” o A.7, “tratar mejor al alumnado, hacer caso al alumnado, que sean más comprensibles”.

Así, con estos resultados, podemos observar que el centro trata de generar valores compartidos, aunque no siempre lo consigue. Esto lleva a plantearse si realmente están siendo considerados los valores del alumnado a la hora de construir valores inclusivos de forma compartida. Además, en general, como ya se ha visto también con anterioridad, el alumnado no se siente partícipe de los asuntos importantes del centro, pasa así también con la inclusión, la cual no perciben que se trate de la participación de todos en la educación. No obstante, este aspecto puede deberse también a una idea deficitaria acerca de lo que es la inclusión.

Asimismo, el alumnado no percibe que los y las profesoras pongan en todos/as las mismas expectativas y tampoco siente que sean valorados por igual, lo que nos da una idea de “favoritismo”, de “dejar atrás” al alumno/a que no se esfuerza frente al que sí que lo hace porque es más fácil trabajar con estos últimos.

Por último, la baja percepción por parte del profesorado acerca del rechazo a la discriminación frente a la percepción del alumnado, nos deja ver que posiblemente el alumnado trabaje más en este aspecto, permitiendo que todo el alumnado se incluya, independientemente de su origen, lengua o condición.

## 6.2. B. Establecer políticas inclusivas

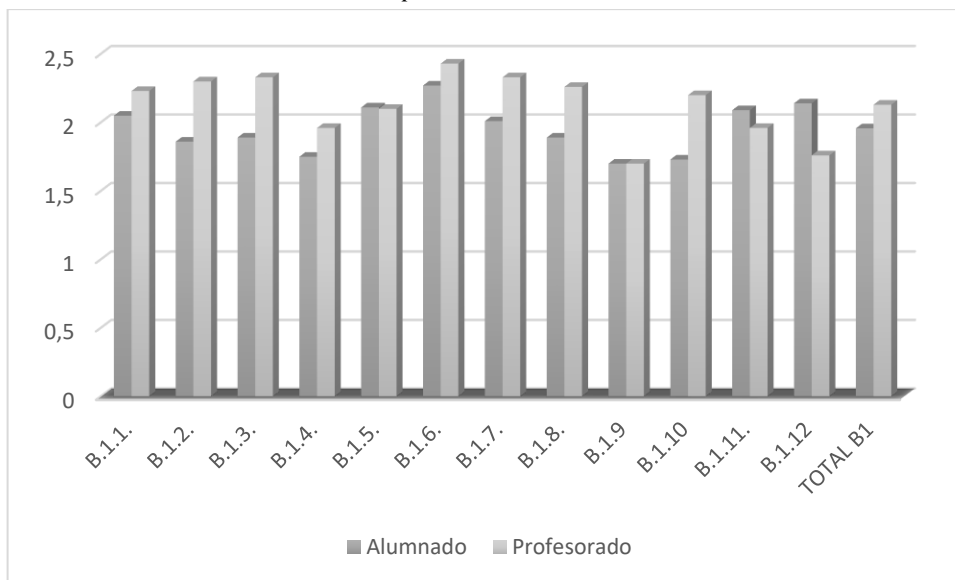
Esta dimensión la inclusión se materializa en los planes del centro, en las políticas que los hacen realidad. Estas políticas se acercan a todos los estudiantes, fomentando su participación y preocupándose de llegar a todos/as los/as alumnos/as en la comunidad. Además, pretende llevar a cabo estrategias para el cambio hacia la inclusión, agrupando las formas de apoyo y considerando el apoyo en las actividades que luchan y responden a la diversidad (Booth et al., 2006).

### 6.2.1. B.1. Desarrollar una escuela para todos

En este sentido, la primera categoría de la segunda dimensión nos lleva a reflexionar y conocer acerca de un enfoque inclusivo sobre el liderazgo, además de la adaptación y acogimiento tanto de nuevos profesores/as como de nuevos alumnos/as al centro, de manera que éste sea accesible para todos/as, no solo físicamente, haciendo hincapié nuevamente en la valoración del alumnado en el centro. Nuevamente, se presenta una visión global de los datos de esta categoría en la figura 3.

**Figura 3**

*Valores B1. Desarrollar una escuela para todos*



En cuanto al primer indicador, B.1.1. “El centro escolar tiene un proceso de desarrollo y funcionamiento participativo”, obtenemos una media de 2,05 para el alumnado y 2,23 para el profesorado, por lo que podemos concluir que, aunque hay una percepción generalmente positiva tanto para el profesorado como para el alumnado, es ligeramente superior, lo que podría achacarse

a que los profesores/as se involucran en mayor medida en la toma de decisiones o que los procesos no son lo suficientemente transparentes o el alumnado no tiene tantas oportunidades de participación. Estos datos se consolidan con lo expuesto por A.72, “cooperar con el centro para sus decisiones; participar en actividades conjuntas”; A.93: “que nos dejen elegir más” o A.105: “que se permita más colaboración de los alumnos”. Contrastando con las respuestas del profesorado en las que P.10 afirma que una de las tres cosas que más le gustan del centro es la “participación de todos los miembros de la comunidad educativa en las actividades de centro”.

El segundo indicador, B.1.2. “Se tienen en cuenta las opiniones de los estudiantes, las familias y el consejo escolar sobre la naturaleza de las barreras para el aprendizaje y la participación y sobre cómo puede mejorar el centro, contribuyendo a cambiar dicho centro”, arroja una media de 1,86 sobre 3 para el alumnado y 2,3 para el profesorado. Estos datos vienen a interpretarse como que, mientras el profesorado tiene la percepción de que sus opiniones son tomadas en cuenta de manera más contundente, el alumnado siente que sus opiniones son menos valoradas. Además, está muy relacionado con lo anterior, por lo que, quizá ante una falta de comunicación, se deberían mejorar los canales mediante los cuales se produce dicha comunicación para que el alumnado tenga una mejor oportunidad de participación en todos los procesos del centro.

El tercer indicador, B.1.3. “El equipo educativo reconoce las barreras al aprendizaje y la participación que afrontan los estudiantes pueden ser reducidas mejorando las actividades y métodos de enseñanza y aprendizaje” se obtiene una media de 1,89 para el alumnado y 2,33 para el profesorado. Ambos grupos reconocen que el claustro conoce bien las barreras para el aprendizaje, aunque el segundo grupo posee una visión más positiva, de manera que quizá se deba a que ellos/as mismos/as participen y estén más en consonancia y colaboración para reducir esas barreras y lleven a cabo acciones poco o nada conocidas por parte del alumnado. De esta forma, existen profesores/as que plantean mejoras a este respecto. Así, P.5 afirma que se deben “bajar las ratios; poner más horas CLEN para alumnos extranjeros”; P.8, “más apoyos para los alumnos que llegan nuevos del extranjero; crear medios de accesibilidad para alumnos y profesores con dificultades”; P.18, “más recursos humanos para el EOEP” o P.22, “facilitar la distribución de los alumnos por grupos de tal manera que todos tengan una atención adecuada, plantear apoyos para los grupos que lo necesiten y organizar los grupos en base a las necesidades del alumnado”.

El indicador B.1.4 “El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo”, nos arroja unas medias de 1,75 para el alumnado y 1,96 en el caso del profesorado. Este ítem sigue teniendo mucho que ver con la participación del alumnado y la participación de aquellos considerados “diferentes”. El alumnado tiene una percepción baja en relación con el profesorado. Esto se podría deber a que no todo el alumnado es capaz de acceder a las acciones de liderazgo o de participación en las decisiones importantes del centro, de manera que se han de implementar prácticas que lleven a una mayor visibilización de la inclusividad en cuanto a liderazgo se refiere.

El siguiente indicador, B.1.5. “Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro”, nos aporta unas medias de 2,11 en el alumnado y 2,10 en el profesorado. Los datos arrojan valores muy similares, lo que nos indica que, tanto para el alumnado como para el profesorado, la percepción de acogimiento del profesorado por parte del centro es muy positiva. Destacan entre el profesorado, en la segunda de las preguntas cualitativas, respuestas tales como P.11, “la buena relación entre los profesores del centro; la buena relación entre los profesores y el equipo directivo”, que contrasta con la opinión de P.6, que ve necesaria una “mayor comunicación entre equipo directivo y el profesorado, en concreto con los tutores” o P.7 que cree necesaria “más coordinación entre el profesorado”.

“El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de la localidad, reconociéndose el deseo de incluirlos como política del centro”, es el indicador B.1.6, que se valora con una media de 2,27 para el alumnado y 2,43 para el profesorado. Estos datos significan que el centro ha conseguido establecer una política de admisión inclusiva apreciada tanto por parte del profesorado como del alumnado, reconociendo el esfuerzo realizado para incluir a todos los estudiantes de la comunidad.

En el caso del indicador B.1.7, “Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar”, este indicador aporta una media de 2,01 en el caso de los estudiantes y de 2,33 en el caso del profesorado. En ambos casos se percibe que la ayuda para integrarse en el centro proporcionada a los estudiantes, es buena. Sin embargo, en el caso del primer grupo, los estudiantes, es menor, por lo que quizá debamos esta vez centrarnos en esta opinión, que sugiere que dicha ayuda debería mejorar y que en casos puntuales no se ha dado el apoyo necesario por parte del claustro a estos nuevos estudiantes. P.6 afirma que una de las cuestiones a mejorar para conseguir este objetivo es “más apoyos para los alumnos que llegan nuevos del extranjero”.



El indicador B.1.8 “Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar al aprendizaje de todos los estudiantes, se obtienen unas medias de 1,89 para el alumnado y de 2,26 para el profesorado. En este caso, la percepción del alumnado es visiblemente menor que la del profesorado. Esto puede deberse a que el alumnado no perciba dicha ordenación y, sin embargo, el profesorado participante de dicha organización sea más consciente de que se está produciendo, los motivos de dichos agrupamientos...

En el caso de “El alumnado está preparado para moverse en otros contextos” (B.1.9), la media obtenida para el alumnado y para el profesorado es exacta: 1,7 para ambos grupos. Se trata de una visión moderada, lo que nos quiere indicar que quizá no se están tratando las materias de manera transversal en el aula, así como un tratamiento minoritariamente práctico de las materias impartidas, reconociendo una cierta habilidad del alumnado para moverse en otros contextos, sin lograrlo del todo.

El siguiente indicador, B.1.10, “Se motiva a todos los estudiantes a asistir al centro, independientemente de sus logros, capacidades o procedencia”, la media vuelve a ser menor en el alumnado, 1,73, que, en el profesorado, 2,20. La menor percepción por parte del alumnado sobre el profesorado nos indica que, basándose en su experiencia personal, no sienten que el centro les invite a acudir lo que nos puede llevar a plantear una serie de mejoras como invitar al alumnado a participar, proporcionar un apoyo individualizado o conocer en mayor medida cuáles son las motivaciones del alumnado. Estos datos se reafirman en la respuesta a la primera pregunta cualitativa por parte de A.10: “que no te quiten las ganas de venir”.

En el caso del B.1.11. “El centro es físicamente accesible para todas las personas” la percepción es mayor en el alumnado (2.09) que en el profesorado (1.96). Esto puede deberse a que el profesorado es más conocedor y es capaz de identificar dichas barreras para la accesibilidad, sobre todo, teniendo en cuenta las respuestas del alumnado a las preguntas abiertas. En este sentido, tanto el profesorado como el alumnado tienen opiniones respecto a esta afirmación, que, entre otras cosas, reclaman la realización de más rampas, ascensores o baños para personas con discapacidad o mejorar en la medida de lo posible la accesibilidad a los distintos edificios del centro (A.21, A.29, A,73, A,74, A,78...; P.1, P,25).

El indicador B.1.12, “Los edificios y patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos, son accesibles”, está relacionado con el anterior y presenta unos datos parecidos, pues el alumnado de media da 2,14 y el profesorado 1,76, por lo que la interpretación

es la misma, que contrasta con la opinión de P.18, que afirma que una de las cuestiones que más le gustan del centro es que “los patios son inclusivos”.

Nuevamente podemos ver en estas respuestas como se hace hincapié en la participación de todos/as en el centro, esta vez más basado en la democracia y la elección de las cuestiones importantes del centro. Así como de nuevo las respuestas nos llevan a pensar que el centro no es todo lo participativo que debiera, sobre todo en opinión del alumnado respecto a cuestiones funcionales del centro, aunque no sólo, pues también piensan que no se tiene en cuenta su opinión ni la del resto de la comunidad educativa sobre cómo se debe mejorar el centro a la hora de eliminar las barreras al aprendizaje o bien, a la hora de reconocerlas.

Además, según los datos aportados, el alumnado siente que sus opiniones son peor valoradas que las del profesorado, además de una menor inclusividad en el liderazgo, lo que podría deberse a la falta de oportunidades tanto para la participación que tiene que ver con el liderazgo para determinados estudiantes.

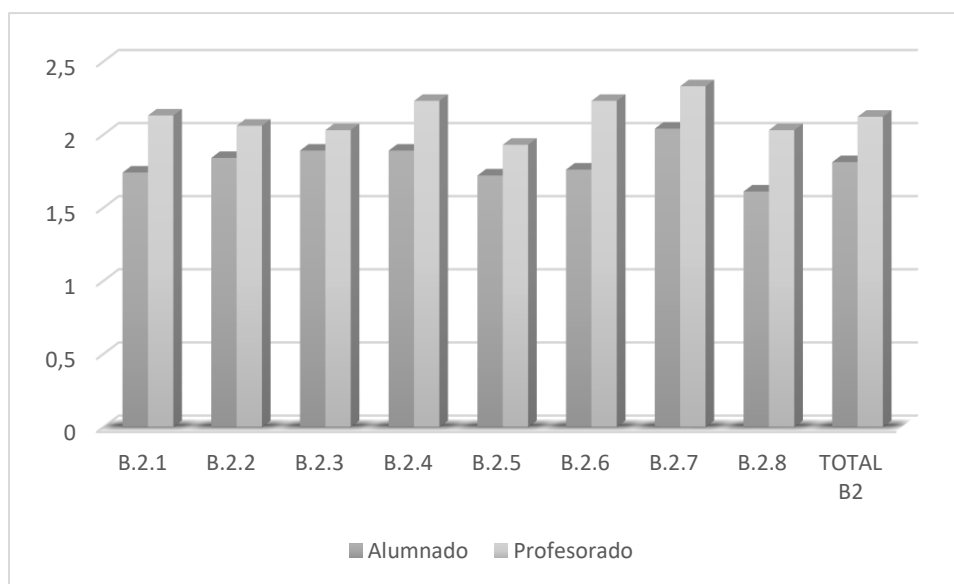
Por otro lado, se ha de tratar de mejorar la acogida tanto del profesorado como del alumnado que se integra en el centro, sugiriendo la necesidad de generar apoyos mayores para que esta acogida e inclusión dentro del centro sea más eficaz.

Por último, el alumnado siente que los agrupamientos que se generan en torno a ellos/as son poco efectivos o no están organizados de manera equitativa. Esto puede llevarnos a pensar que el alumnado tiene escaso conocimiento acerca del motivo de estas agrupaciones, por lo que se deben implementar un proceso más efectivo de comunicación en torno a este aspecto y otros de vital importancia para el centro y el alumnado. Además, se debe mejorar la infraestructura para una mayor accesibilidad del alumnado y profesorado con problemas motores al centro.

### 6.2.2. B.2. Organizar la atención a la diversidad

Esta segunda sección trata de revisar la manera en que se organizan los apoyos en el centro, así cómo la manera en que las actividades formativas del profesorado, las políticas del centro, sus planes... ayudan a reducir barreras y dar respuesta a la diversidad del alumnado. Además de todo esto, se intenta reflexionar acerca de apoyos concretos al alumnado, como los apoyos al alumnado que aprende castellano como segunda lengua, los apoyos destinados a la reducción del absentismo escolar y de las prácticas de expulsión disciplinaria, así como las destinadas a la reducción del bullying. La figura 4 presenta una panorámica general de los valores otorgados a esta categoría por los dos informantes.

**Figura 4**  
*Valores B.2. Organizar la atención a la diversidad*



El primero de los indicadores, B.2.1. “Las formas de apoyo están coordinadas y planteadas en función de las necesidades detectadas y de planteamientos inclusivos” la percepción general del alumnado es 1,74 sobre 3 y del profesorado, 2,13 sobre 3. Esto sugiere que el profesorado percibe las formas de apoyo de manera más coordinada, esto es, el profesorado se encarga de coordinar precisamente esos apoyos en función de las necesidades del alumnado, de las que serán más conscientes. Esto se sustenta en la afirmación de P. 24 cuando dice “creo que, desde el punto de vista del alumnado, las acciones que se llevan a cabo están muy planificadas y meditadas, planteadas pensando en la individualidad de cada caso”. No obstante, esta respuesta contrasta con la aportada por P.8 “los centros no tienen que hacer nada en este campo porque los equipos directivos no tienen absolutamente ninguna autonomía porque todo lo decide Consejería y

Ministerio. Te lo dice un director que estuvo ejerciendo 11 años. El equipo únicamente tiene autonomía para: hacer horarios, aprobar moscosos, permitir la realización de excursiones y actividades complementarias y realizar peticiones a las DD.PP”.

El indicador B.2.2. “La formación continua del profesorado ayuda al equipo a responder mejor a la diversidad”, arroja una media de 1,84 para el alumnado y 2,06 para el profesorado. La diferente percepción entre el alumnado y el profesorado puede deberse nuevamente a la valoración de la formación que reciben, siendo más evidente para este grupo la realización de dichas actividades formativas, de forma que quizá se debiera hacer partícipe o conocedor al alumnado, explorando las maneras de comunicar y hacer visible dicha formación a este grupo.

“El centro se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión”, el indicador B.2.3., muestra una diferencia en las percepciones entre alumnado y profesorado, con unas medias de 1,89 para los primeros y 2.03 para los segundos. Ambos grupos valoran la integración de dichas políticas en la política del centro o en políticas de inclusión. No obstante, la mayor percepción por parte del profesorado sugiere que este grupo está más familiarizado con dichas políticas, de forma que se debería concienciar al alumnado acerca de la implementación de estas medidas.

Los resultados del indicador B.2.4. “Las normas establecidas en el centro se relacionan con el aprendizaje y desarrollo curricular”, nos arroja unas medias de 1,89 para el alumnado y 2.23 para el profesorado. Esta diferencia entre la percepción del alumnado y el profesorado puede deberse a que el alumnado no esté tan habituado a dichas normas y su implementación no se trate de un proceso democrático, de forma que este grupo no reconozca los beneficios y propósitos reales como sí podría hacerlo el profesorado que es quien plantea dicha normativa.

“Se tratan de reducir las presiones de expulsión disciplinaria” (B.2.5) obtiene una media de 1,72 para el alumnado y 1,93 para el profesorado. En base a los resultados, podemos afirmar que el centro se esfuerza por reducir las medidas de expulsión disciplinaria, aunque dicha percepción sea menor para el alumnado. Este ítem se podría abordar de manera que dichos esfuerzos se hagan más visibles para el alumnado, haciendo conocedor al alumnado de cuáles son las medidas de expulsión disciplinaria y cuáles son las medidas de pedagogía restaurativa que precisamente evita dicha disciplina. En palabras del profesorado, entre las cuestiones que mejorar en el centro se encuentran: “crear aulas gueto para aquellos alumnos que su única aspiración es molestar hasta cumplir los 16 años” (P.3); “establecer un aula castigo para expulsar al alumnado

que falte el respeto a compañeros o profesores; llevar a los alumnos más disruptivos a clases de cursos más altos o más bajos (P.5); “los partes y amonestaciones no deben caducar por cada trimestre” (P.4). Esto contrasta con la opinión de P.24, que afirma que una de las tres cosas que más le gustan del centro es que “se emplean (o se intenta en la medida de lo posible) prácticas restaurativas para la gestión de conflictos”. Además, P.15, en la primera pregunta afirma “fomentar estrategias resolutivas para evitar las conductas disruptivas de algunos alumnos”.

En este sentido, estas respuestas, además, contrastan con la idea de P.8 “debemos volver al régimen de sanción de Zapatero, porque bajo la bandera de educación inclusiva (así lo marca el BOCyL) se permiten muchas tropelías”, poniendo ejemplos de dichas actuaciones, que, por respeto a la privacidad del centro y del alumnado del mismo, no se expondrán.

El indicador B.2.6. “Se reducen las barreras para el alumnado asista al centro escolar” arroja unas medias de 1,76 para el alumnado y 2,23 para el profesorado. Estos resultados nos sugieren que el alumnado no es consciente o no percibe los esfuerzos para reducir dichas barreras, basándose en experiencias personales e individuales para afirmar que “casi siempre” se reduzcan dichas barreras. Entre las opiniones del alumnado, entre las barreras para acudir al centro se encuentran una menor comprensión por parte del profesorado hacia el alumnado, que te animen y no te quiten las ganas de asistir, mandar menos cantidad de tarea o que esta esté más relacionada con cuestiones creativas, que el alumnado sea escuchado o que les resuelvan o ayuden si tienen dudas o no entienden alguna cuestión.

El siguiente indicador, B.2.7. “Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder”, se obtienen unas medias de 2,04 para el alumnado y 2,33 para el profesorado. Esta diferencia en la percepción entre alumnado y profesorado puede deberse a que este segundo grupo esté más involucrado o sea más conocedor de las medidas implantadas para eliminar el bullying, así como a las experiencias vividas por el alumnado en este ámbito, de manera que sus respuestas se basen en dichas experiencias y la manera de abordarlas por parte del centro. Así, el alumnado pide que se tomen medidas como “acercar a la gente” (A.27); o “que los profesores ayuden a la comunicación entre compañeros” (A.99). Contrasta con la opinión de algún profesor que afirma que una de las tres cosas que más le gustan del centro son “el ambiente de respeto que hay en el centro, la buena convivencia tanto del claustro como del alumnado [...]” (P.20), “existe una buena cohesión entre todos los alumnos” (P.30).

Por último, el indicador B.2.8. “El apoyo al alumnado que aprende castellano como segunda lengua se coordina con el apoyo pedagógico” genera una media de 1,61 para el alumnado y de 2.03 para el profesorado. Estos datos nos hablan de que el alumnado no es conocedor de las medidas tomadas por el claustro o por el centro en general para este grupo de alumnos/as, surgiendo dudas acerca de la existencia de dicho grupo.

Así, el alumnado percibe que las formas de apoyo llevadas a cabo por parte del claustro o la comunidad educativa no responden realmente a sus necesidades, lo que se puede deber a que el profesorado no detecta de forma correcta dichas necesidades o, que quizá, respondan a otras necesidades de carácter más pedagógico. Por otro lado, se debería hacer más visible la formación del profesorado en cuestiones de diversidad, así como en general, ya que tendría un impacto positivo en la visión del alumnado y la apreciación de los esfuerzos impuestos en la educación por parte del claustro.

En este sentido, se debe involucrar al alumnado en la creación de políticas, normas... que lleven a la inclusión o que mejoren su bienestar en el centro. Además, se debería aumentar su concienciación y la información sobre políticas inclusivas o prácticas formativas del profesorado, haciendo más visibles dichas políticas y prácticas por parte del centro, así como la forma en que se plantea el desarrollo curricular en relación con el centro o cuáles son las prácticas restaurativas frente a las disciplinarias.

Por último, el alumnado reconoce barreras que no son perceptibles por parte del profesorado para acudir al centro, por lo que este segundo grupo debería involucrarse en reconocerlas, haciendo que el alumnado se sienta apoyado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

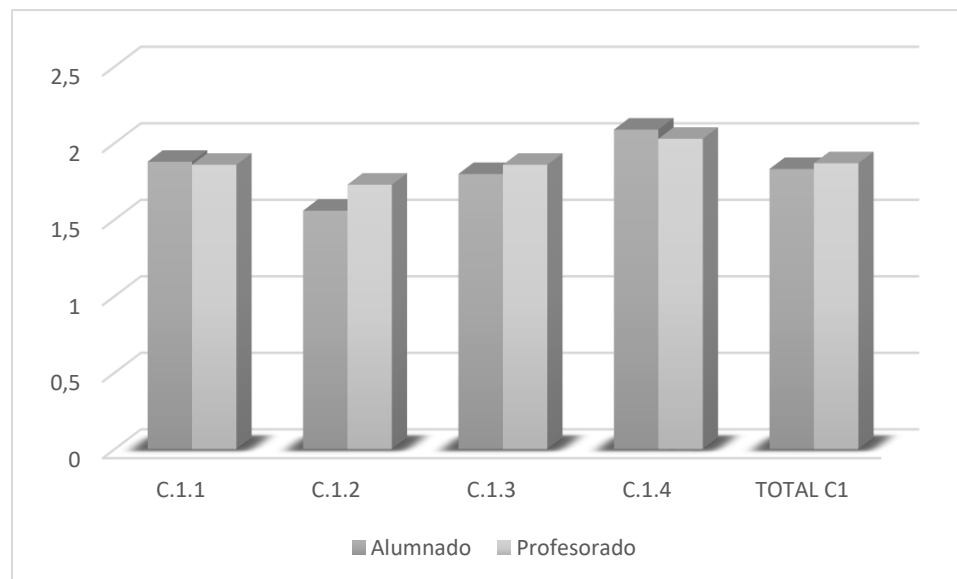
### 6.3. C. Desarrollar prácticas inclusivas

Esta última dimensión hace referencia a la implementación de prácticas que reflejen las anteriores dimensiones: las culturas y las políticas inclusivas, llevadas a la práctica. Las actividades se desarrollan teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y del entorno, implicando activamente a ambos a partir de sus conocimientos y experiencias previas. Además, los profesionales deberán identificar recursos que apoyen el aprendizaje, la participación... (Booth et al., 2006).

#### 6.3.1. C.1. Orquestar el proceso de aprendizaje

Esta categoría se hace eco de la diversidad del alumnado, la accesibilidad del aprendizaje a todos/as los/as estudiantes, la implicación del alumnado y la orientación a una mayor comprensión de las diferencias, la motivación de los logros del alumnado, la colaboración entre el profesorado a la hora de planificar, evaluar y enseñar y la preocupación de éstos por englobar a todo el alumnado a la hora de llevar a cabo el aprendizaje. El promedio de valores que arrojan los resultados se presenta en la Figura 5.

**Figura 5**  
*Valores C.1. Orquestar el proceso de aprendizaje*



El primero de los indicadores de esta categoría, C.1.1. “Los estudiantes están en contacto con prácticas sostenibles, como los ciclos de producción y consumo de alimentos, la importancia del agua...”, aporta una media de 1,88 para el alumnado y 1,86 para el profesorado, una diferencia mínima. Estos datos nos indican que, a la hora de orquestar el aprendizaje, entre los contenidos

impartidos habitualmente, no se encuentran los relacionados con el desarrollo de prácticas sostenibles en el centro. Aspecto que es importante repensar, máxime si se tienen en cuenta las directrices planteadas por la legislación educativa actual, así como los retos de la Agenda 2030.

“Los estudiantes investigan sobre los aspectos de su entorno, la vivienda, el mundo urbano, cómo y por qué se mueve la gente alrededor de su localidad y el mundo...” (C.1.2.), nos arroja una media de 1,56 para el alumnado y 1,73 para el profesorado. Ambos grupos perciben de manera limitada que esto esté ocurriendo en la práctica, lo que sugiere la necesidad de revisar y mejorar la forma en que se implementan estas actividades, asegurándose que se lleva a la práctica.

El indicador C.1.3. “Las actividades de aprendizaje responden a la diversidad del alumnado”, aporta unas medias de 1,80 para el alumnado y 1,86 para el profesorado. Esta diferencia, mínima, sugiere que los esfuerzos realizados por el centro para llevar a cabo dichas adaptaciones en las actividades, no se perciben de manera efectiva, lo que nos hace ver que dichas adaptaciones no son implementadas de manera efectiva

El último indicador de la categoría, el C.1.4. “Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado” nos arroja unas medias de 2.09 en el alumnado y 2.03 para el profesorado. El alumnado, que es quien se encuentra en las clases, percibe de manera más positiva la accesibilidad de esta, por lo que se podría decir que la accesibilidad es limitada para ambos grupos, pero se percibe mejor por el grupo hacia el que van dirigidos esos esfuerzos en la adaptabilidad de las clases.

Vistos los resultados, se hace necesario aumentar la inclusión a través de aspectos como la sostenibilidad, con actividades prácticas y teóricas que permitan llevar al alumnado a la realidad de su entorno y su comunidad, así como investigar y comprender dichos entornos para establecer contacto y relación con dicho entorno.

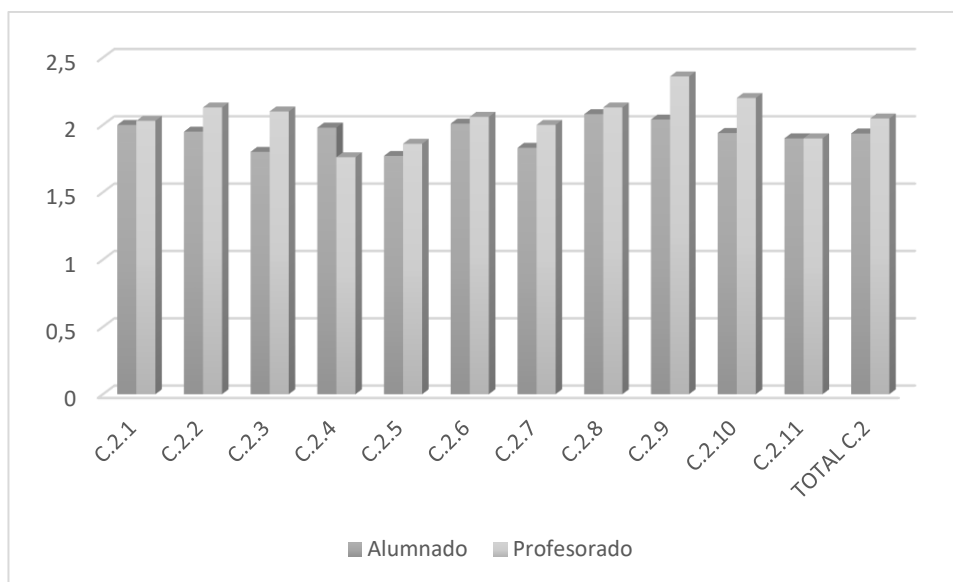
Además, el profesorado deberá asegurarse de que las adaptaciones del currículo y las actividades no sólo sean efectivas, si no, de nuevo, deberán ser perceptibles para el alumnado, incluyendo una buena comunicación de las estrategias de adaptación y atención al alumnado con diversidad, continuando con la mejora de la accesibilidad al aula.



### 6.3.2. C.2. Movilizar recursos

Esta categoría se preocupa por la forma en que se distribuyen los recursos en el centro, si lo hacen de forma justa y apoyando la inclusión, aprovechando los recursos de la comunidad y la experiencia del profesorado para la diversidad. Además, la diversidad del alumnado se trata como recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje, generando junto con el profesorado, recursos para apoyar el aprendizaje y la participación. La figura 6 presenta los datos recopilados.

**Figura 6**  
*Valores C.2. Movilizar recursos*



El primer indicador, C.2.1. “Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes” se obtiene una media similar entre alumnado y profesorado: 2 y 2,03 sobre 3. Estos resultados sugieren que, para ambos grupos, los esfuerzos realizados y las medidas tomadas para considerar a todos los estudiantes dentro del plan de aprendizaje, son efectivos. No obstante, y aunque las medias son moderadamente altas, el alumnado propone mejoras en sus respuestas, como el A.66, que apunta “la diversidad de necesidades para realizar un trabajo; la implicación de tareas más creativas; ser calificado no en base a unas respuestas generalizadas si no funcionales”.

En el indicador C.2.2. “Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes”, obtenemos una media de 1,95 en el caso del alumnado y 2,13 en el caso del profesorado. En este sentido, podemos observar cómo el alumnado es perceptor de una menor participación a la hora de la realización de determinadas actividades, frente al profesorado, cuya media es ligeramente superior. Esto puede ser un indicador de que realmente el alumnado no se

siente del todo partícipe, por lo que, aunque según la visión del profesorado se estén realizando esfuerzos, no se está captando la atención y participación de todos/as. Además, en el caso del estudiantado, nos podemos remitir a las respuestas obtenidas anteriormente en cuanto a la participación o el poder de decisión que tienen en el centro, añadiendo alguna apreciación también interesante como apunta A.68, “también incluir a personas que quieren dejar de estudiar, facilitándoselo”; A.69, “actividades relacionadas con culturas totalmente diferentes para que el alumnado sumerja en nuevos ámbitos y así ayudar a los que vengan de fuera”, de forma que vemos el propósito del alumnado de mejorar la participación de todo el alumnado. Además, entre el profesorado, P.18 afirma que serían útiles “puestas en común de los alumnos” para mejorar este aspecto.

“Se fomenta el pensamiento crítico entre los estudiantes”, el indicador C.2.3, nos arroja unas medias de 1,80 para el alumnado y 2,1 para el profesorado, es decir, un 46,6% del profesorado opina que las actividades que lleva a cabo en el centro fomentan el pensamiento crítico, frente al 21,4% del alumnado. En el caso de esta afirmación, la media es superior en el caso de los docentes, por lo que se puede sugerir que se llevan a cabo actividades para fomentar este pensamiento crítico, aunque no se consigue del todo, pues la percepción del alumnado es más baja. También puede sugerir que, aunque se lleven a cabo dichas estrategias o actividades, el alumnado no adquiera las habilidades necesarias.

En el caso del indicador C.2.4, “Los estudiantes aprenden unos de los otros, se apoyan mutuamente”, las medias son de 1,98 en el caso de los estudiantes y 1,76 en el caso del profesorado. En este sentido, el alumnado percibe de manera más positiva el apoyo entre los estudiantes. Es posible que el profesorado no sea tan cercano a la forma en que el alumnado percibe los apoyos o no observe directamente que ese apoyo se está realizando para afirmar que no siempre se produce. Este ítem nos arroja unos valores más bajos, que, en el caso de los estudiantes, se consolidan en afirmaciones como A.99 “que los profesores ayuden a la comunicación entre compañeros”.

El indicador C.2.5, “Las clases fomentan la reflexión de la comprensión entre las similitudes y diferencias entre las personas” da una media de 1,77 en el caso del alumnado y 1,86 en el caso del profesorado. En este caso, la media es más alta en el profesorado que en el alumnado, como podemos ver. Estos datos sugieren que, aunque las clases o los contenidos, curriculares o no, se planteen para fomentar la reflexión la mayor parte de las veces, no se percibe de igual modo en el alumnado, quizá por un mal aprovechamiento de dichos contenidos.

“La disciplina se basa en el respeto mutuo”, el indicador C.2.6, permite unas medias de 2,01 en el alumnado y 2,06 en el profesorado. Ambos grupos perciben de manera muy similar el respeto mutuo en el centro, si bien el alumnado lo hace de manera ligeramente menos positiva. Como se ha hablado anteriormente, la percepción por parte del alumnado del respeto guardado por el profesorado hacia ellos es generalmente baja. A.5 afirma “El respeto que dicen que hay que tenerle a los profesores que sea igual hacia los alumnos, el respeto sea mutuo y no solo de parte del alumnado”; A.10 “que mejore el respeto de los profesores”; A.84 “que nos respeten los profes; que nos escuchen” o A.87 “hablar más los profes y nosotros”. No obstante, esto desentona con otras opiniones de los/as alumnos/as: A.27, destaca “el apoyo de los profesores” como una de las cuestiones que más le gustan del centro o, A.41, “el respeto de algunos profesores y la confianza que transmiten”. Además, en este sentido, se destaca también la opinión entre el profesorado, donde P.19 afirma que “las relaciones entre profesores y alumnos son muy buenas”.

El indicador C.2.7. “El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración del alumnado y de ellos mismos” obtiene una media de 1,83 para el alumnado y 2 para el profesorado. Nuevamente, podemos observar cómo el alumnado percibe una menor colaboración respecto a la opinión del profesorado. Esto puede deberse, como se ha dicho anteriormente, a que el profesorado es más cercano a la planificación y a sus intentos por mejorar la colaboración con el alumnado, aunque quizá no siempre se consiga, como se puede ver en la opinión del alumnado. Como se ha mencionado, en opinión del alumnado y del profesorado, el alumnado no siempre está de acuerdo con esta afirmación. No obstante, el profesorado afirma que las actividades están muy planificadas, siempre en coordinación con las y los tutores y el equipo directivo, estando, en opinión de P.20, comprometidos con la labor educativa, existiendo una buena relación entre el claustro y el alumnado.

En el caso del indicador C.2.8 “El apoyo escolar y los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y la participación de todos” las medias obtenidas son 2,08 para el alumnado y 2,13 para el profesorado. En este caso, la percepción del profesorado es ligeramente mayor. En esta afirmación hemos de tener en cuenta que no todo el alumnado acude a apoyo escolar, por lo que su percepción puede venir de experiencias externas. Dicha percepción es positiva en ambos casos, por lo que podemos ver cómo de efectivas son las medidas de apoyo tomadas para ayudar al alumnado.

El indicador C.2.9. “Las tareas escolares están pensadas para contribuir al aprendizaje de los estudiantes”, arroja unas medias de 2,04 para el alumnado y 2,36 en el profesorado, o lo que es lo mismo, el 63,3% del profesorado encuestado opina que dichas tareas contribuyen al aprendizaje, mientras que únicamente el 28,9% del alumnado está de acuerdo. Existe una brecha entre las medias obtenidas para el alumnado y el profesorado. Esto nos puede indicar que, aunque las tareas (en opinión de los profesores) se piensan para contribuir al aprendizaje, no siempre son efectivas y no siempre se consigue el objetivo (en opinión de los estudiantes), por lo que sería ideal revisar la forma en que estas tareas contribuyen o no al aprendizaje. El estudiantado, en este caso, reclama la realización de actividades más prácticas, con tareas similares a las realizadas en los exámenes, ajenas a los cálculos y las redacciones.

En el caso del indicador C.2.10. “Las actividades fuera del horario lectivo están pensadas para todos los estudiantes”, la media es de 1,94 en el caso del alumnado y 2,2 en el caso del profesorado. Nuevamente vemos disparidad en las respuestas de ambos grupos encuestados, por lo que podemos ver que no todo el alumnado se siente incluido en las actividades que, aunque en percepción del profesorado se planifiquen para todos los estudiantes, deben ser replanteadas.

Por último, el indicador C.2.11. “Los recursos del centro contribuyen de forma equitativa para apoyar la inclusión”, aporta una media de 1,90 en ambos grupos. Esta coincidencia en las medias arrojadas para esta afirmación sugiere que el centro ha logrado una distribución equitativa de los recursos, fundamental para generar un ambiente inclusivo de apoyo. Hablando en líneas generales, ya que el aspecto de los recursos para trabajar la diversidad y la inclusión se ha tratado ya a lo largo de este apartado, el profesorado reclama más medios como aulas específicas, más apoyo y más organización de dichos apoyos, más formación, más recursos humanos para el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, mayor coordinación por parte de las familias y el AMPA, etc.

Dados los resultados, se puede concluir que, tanto por parte del profesorado como del alumnado, se planifican las actividades de aprendizaje teniendo en cuenta al alumnado, aunque hay margen para la mejora pues el alumnado opina que es necesaria una revisión de las actividades llevadas a cabo para generar tareas más prácticas y creativas. Nuevamente, podemos ver cómo la participación para el alumnado no es suficiente para la inclusión, pues sugieren que se debería implicar al alumnado diverso a través de actividades que directamente estén relacionadas con ellos/as.

Por parte del profesorado, se intentan implementar actividades que no son del todo efectivas en visión del alumnado para fomentar el pensamiento crítico, quizá porque el alumnado realiza una autoevaluación y considera que no ha adquirido las habilidades críticas necesarias. En relación con el alumnado, asimismo, perciben que se apoyan mutuamente, lo que se puede considerar positivo teniendo en cuenta la inclusión de todo el alumnado.

El alumnado percibe una mayor necesidad de reciprocidad en el respeto entre profesores y alumnos, lo que hace necesario seguir trabajando para que el alumnado perciba que dicho respeto se da por parte del profesorado, así como una cultura y comunicación efectivas.

Se debe continuar promoviendo dicho respeto, fomentándolo y dándole visibilidad, mediante estrategias y prácticas que lo hagan efectivo. Además, se deben aumentar las actividades que fomenten la reflexión entre las diferencias y similitudes entre las personas.

## 7. CONCLUSIONES

Para concluir este trabajo, es hora de echar la vista atrás, valorando la dedicación, los aprendizajes y el esfuerzo realizado. Para ello, se prestará atención a los dos objetivos generales del Trabajo final de Máster.

El primer objetivo pretendía conocer los fundamentos de la Educación Inclusiva, teniendo en cuenta la trayectoria histórica en términos pedagógicos y legislativos. De este modo, el objetivo queda logrado, pues se puede afirmar que, habiendo tratado el concepto de inclusión educativa, dentro de sus diferentes enfoques, incluso con diferentes puntos de vista (ético, sociológico y psicopedagógico), conocemos sus cimientos y la forma en que se plantea dicha educación, así como la definición de inclusión desde las consideraciones realizadas por diferentes autores y autoras al respecto, que tienen como punto de unión la participación, el derecho de todos y todas las personas y alumnos/as y el responder a la diversidad de las necesidades del alumnado.

Asimismo, no podemos olvidarnos de que, para hablar de inclusión, anteriormente se habló de integración, que es el anterior paradigma, de forma que se generó un debate acerca de la utilización de uno u otro término, en el plano académico, pedagógico y legislativo y, habiendo observado las diferencias entre ambos, podemos aventurarnos a tratar el término inclusión como el acertado para tratar al alumnado con necesidades educativas especiales con un rol activo, formando parte de la diversidad, modificando el entorno de aprendizaje y planificando las actuaciones necesarias para la inclusión. Este debate y la evolución de ambos conceptos lo podemos observar en los orígenes y los antecedentes legales de la educación inclusiva, estableciendo los antiguos y los nuevos paradigmas, así como una mirada a los predecesores legislativos de la educación inclusiva hasta llegar a la actualidad, desde la integración del alumnado deficiente e inadaptado, el principio de no discriminación, el respeto social y cultural, con medidas específicas de atención a la diversidad con centros específicos de escolarización para personas con discapacidad o el establecimiento de unidades específicas de aprendizaje, hasta la garantía de los derechos de inclusión educativa y el diseño universal del aprendizaje.

Se puede afirmar que Booth y Ainscow, con su Index for Inclusion, plantean los nuevos paradigmas para la atención a la diversidad a través de las tres dimensiones planteadas, sentando las bases para un nuevo modelo donde los centros tengan una guía para la generación de aprendizajes y actuaciones en torno a dichas dimensiones, generando una evaluación de la situación de la diversidad en el aula.

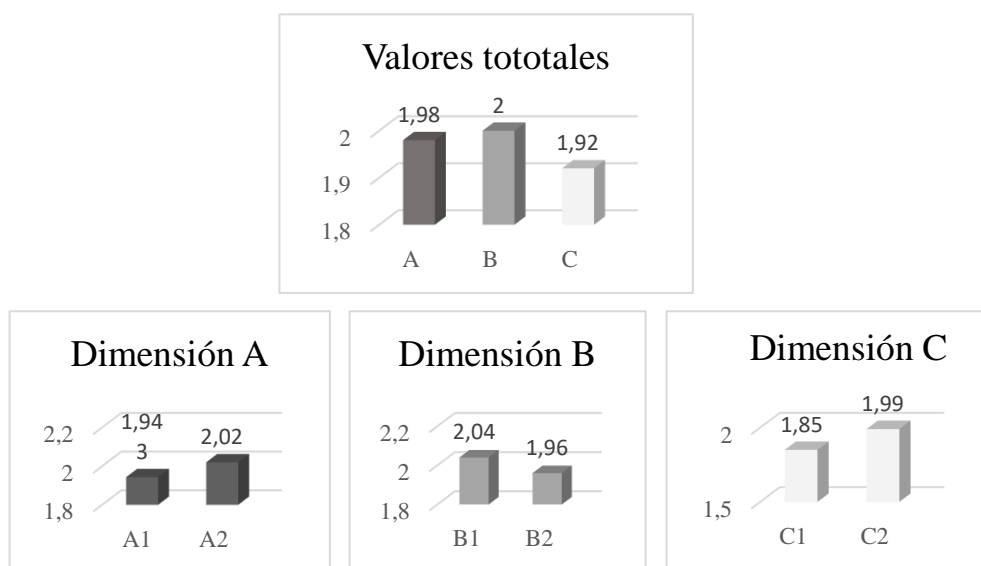
Respecto a este último objetivo, la relación entre la Intervención Sociocomunitaria y la educación inclusiva es estrecha, ya que, dentro de las funciones del Profesor de Servicios a la Comunidad, tanto en los Equipos como en los Departamentos de Orientación, se encuentra el promover una educación inclusiva de calidad, colaborando con el contexto escolar e institucional, así como con las familias, coordinándose con los servicios necesarios para garantizar dicha inclusión.

Por otro lado, retomamos el objetivo segundo que tenía como reto explorar la percepción de la comunidad educativa sobre la gestión de la diversidad en clave de inclusión educativa. El apartado 6 da cuenta de los datos y análisis realizados, pero valoro que este es el espacio para establecer las conclusiones de esos resultados, así como repensar posibles estrategias pedagógicas que fomenten la implementación de prácticas inclusivas en mi desarrollo profesional futuro, pudiendo ser extrapolable a otras realidades educativas que ya se encuentren en el camino de la educación inclusiva.

En base a esto, considero que es necesario retomar los datos recopilados de forma global, como se presenta en la figura 7, en la que primeramente observamos los datos globales que los informantes conceden a las tres dimensiones, observando que ninguna de las dimensiones supera el valor de 2 sobre 3 puntos. Nos gustaría ser optimistas, ya que, en todas las dimensiones, los valores están en positivo. No obstante, aún queda mucho camino por delante para poder afirmar que esta comunidad pone en práctica una educación inclusiva. Sin embargo, lo fundamental es que se encuentran en el camino y son conscientes de los retos que se les presentan.

**Figura 7**

Valores globales y por dimensiones Index for inclusion



Si atendemos a los datos por dimensiones, concluimos que en lo referido a la primera, obtenemos un valor total de 1,94 para la primera categoría y 2,02 para la categoría A.2. Así, podemos pensar que en la primera categoría existen avances hacia la cohesión y la generación de una comunidad acogedora, mediante un clima de colaboración, rompiendo las barreras para que ésta se produzca. Aún así, existe margen para la cohesión de la comunidad y la colaboración, mediante el respeto y la ayuda mutuos entre los estudiantes y el profesorado. La segunda categoría nos lleva a reflexionar sobre la dirección de la comunidad mediante los valores que la rigen. Así, el centro tiene camino por recorrer en el establecimiento de unos valores compartidos y que lleven a pensar en todo el estudiantado por igual y no sólo por sus logros y esfuerzos, haciendo que todo el mundo se sienta bien y acogido.

La segunda dimensión arroja unos datos de 2,04 para B.1 y 1,96 para B.2, de manera que podemos concluir que el centro tiene un desarrollo participativo, que debería mejorar en pro de una comunidad democrática donde todos y todas se sientan incluidos/as y donde se tomen decisiones conjuntas entre el alumnado, equipo docente, directivo y familias, eliminando las barreras reconocidas para que dicha participación se produzca. Además, se puede afirmar que la atención a la diversidad se encuentra organizada, coordinada, así como las formas de apoyo, con la necesidad de que esto se haga visible para el alumnado. Ambas categorías son decisivas para establecer políticas inclusivas que aseguren la monitorización y revisión de las prácticas llevadas



a cabo, asegurándose de que su implementación y diseño sean efectivos. Se hace necesaria una supervisión y mayor visibilización de las estrategias y los esfuerzos de las acciones generadas.

En la Dimensión C, obtenemos unos datos de 1,85 en C.1 y 1,99 en C.2, de modo que el centro promueve prácticas sostenibles, con actividades enfocadas a la diversidad del alumnado, haciendo las clases accesibles, ya que las prácticas se adaptan a la diversidad del alumnado ligeramente. Además, el centro planifica la movilización de recursos y actividades teniendo en cuenta a todo el alumnado y fomentando la participación en el centro. Sumado a la existencia de un respeto mutuo que, no obstante, debería mejorar dados los datos obtenidos a este respecto y en anteriores afirmaciones que nos llevan a pensar que, tanto por parte del alumnado como del profesorado, se trata de un aspecto a mejorar. Podemos ver que las actividades y forma en que se movilizan los recursos son efectivas a la hora de generar métodos inclusivos, aunque la organización debe continuar en pro de la mejora del proceso de aprendizaje a través del enfoque integral que asegure la disponibilidad de recursos integrados en el proceso de aprendizaje.

De todo lo anterior, son muchos los aspectos que hemos ido comentando a lo largo del análisis que sugieren nuevas rutas, decisiones, cambios que van a posibilitar que la inclusión esté más presente. Entre otras, podemos destacar una mayor cooperación por parte del equipo educativo a través de una mejor comunicación de los asuntos relevantes y referentes al centro, que posibilitará una mayor democratización de los procesos, mediante la mejora de los canales de comunicación; establecer los valores compartidos y las necesidades del alumnado, haciendo conocer al alumnado de dichos valores y al profesorado de las necesidades, para poder trabajar juntos en mejorar el ambiente colaborador del centro; cambiar la forma de acercarse al alumnado; más actividades donde se generen sinergias de ayuda mutua; aumentar la motivación del alumnado mediante el establecimiento de iguales expectativas para todo el alumnado, revisando las prácticas del centro; involucrar al alumnado en la creación de normas o políticas que atañen al centro y, por último, implementar más actividades que tengan que ver con el entorno, más prácticas.

Todas las cuestiones aprendidas en este TFM, sin duda, formarán parte de mi desarrollo profesional y de mi práctica como futura docente de servicios a la comunidad, haciendo de mi acción educativa una práctica de calidad, ya que, la calidad educativa ha de ser necesariamente inclusiva.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, C. y Palomera, M., (2020). Guía para orientar a los centros educativos en su camino hacia la inclusión. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2), 100-117.
- Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022 (BOCyL núm. 115, de 19 de junio 2017).
- Balch, A., y Niessen, J., (2005). *Índice europeo de ciudadanía cívica e inclusión*. Cibod.
- Benito, C. (2017, 2 de octubre). *Servicios a la Comunidad: ¿quiénes somos? ¿Qué hacemos?*. Revista Crfptic. Consultado el 15 de mayo de 2024 <https://revista.crfptic.es/exp-educativas/servicios-a-la-comunidad/servicios-a-la-comunidad-quiénes-somos-que-hacemos/>
- Booth, T., Ainscow, M., y Kingston, D., (2006). *Index para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. CSIE.
- Booth, T., y Ainscow, M., (2011). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. CSIE.
- Calvo, M.I. y Verdugo, M.A., (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania*, 41, 17-30.
- Casanova, M.A., (2016). *Educación inclusiva: un modelo de futuro sistemático*. Cuadernos de Pedagogía.
- Casanova, M.A., (2017). *Educación inclusiva en las aulas*. Arco/Libros-La Muralla.
- Echeita, G., (2013). Inclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G., y Ainscow, M., (mayo, 2010). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. II Congreso Iberoamericano de Síndrome Down.
- Escribano, A. y Martínez, A., (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea Ediciones.
- Escudero, J.M y Martínez, B., (2010). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 85-105.
- Flecha, R., y Luengo, F., (2008). Nuevos retos socioeducativos: dificultades y posibilidades. *Cuadernos de pedagogía*, 385 monográfico, 30-33.

García, X., y Bermúdez, I.L., (2020). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Editorial Universo Sur.

Gómez, O., (2021). La atención a la diversidad en España: de la Ley General de Educación a la LOMLOE. *Revista Inclusiones*, 8, 463-480.

Gutiérrez, M., y Martín, M.A., (2014). El Index para la inclusión: presencial, aprendizaje y participación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(3), 185-201.

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas del 20 de noviembre de 1989 (BOE núm. 313 de 31 de diciembre de 1990).

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad hecho Nueva York el 13 de diciembre de 2006. (BOE núm 96, de 21 de abril de 2008).

Latorre, A., (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. (BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013).

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. (BOE núm. 278, de 21 de noviembre de 1995).

Martínez, C., Forniés, R., Madrigal, A., (2005). Recursos y proyectos para la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales. En T. de Andrés, A.I Peña y V. Santiuste (coord.), *Necesidades educativas específicas y atención a la diversidad*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.

- Martínez, R., De Haro, R., y Escarbajal, A., (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista educación inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Muntaner, J.J., (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P., Hurtado, M.D., y Soto, F.J., *25 años de integración escolar en España*. Consejería de Educación, Formación y Empleo, Servicio de Publicaciones y Estadística.
- Orden EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León (BOCyL núm. 241, de 17 de diciembre de 2012).
- Orden EDU/987/2012, de 14 de noviembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León (BOCyL núm. 227, de 28 de noviembre de 2012).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad.
- Parrilla, A., (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29.
- Plancarte, P., (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Porto A.M. y Mosterio, J., (2016). Investigación e innovación en la educación actual. *Revista Virtual Redipe*, 5(7), 17-33.
- Restrepo, A., (2021). *La educación inclusiva desde los gestos menores: escenas escolares*. Editorial UOC.
- Rodríguez, J., y Gómez, O., (2018). Nuevos paradigmas de atención educativa a la diversidad. Consideraciones. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 23(2), 1-14.
- Sandoval, M., López, M.L., Durán, D., Giné, C., Echeita, G., (2002). Index for Inclusion. Una Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227-238.
- Slee, R., (2012). *La escuela extraordinaria: exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata S.L.
- Tito, W. et al., (2022). *Competencia docente y la educación inclusiva en el nivel inicial*. Instituto universitario de Innovación, Ciencia y Tecnología Inudi Perú.

Verdugo, M.A., (2011). La atención a la diversidad del alumnado: valores, derechos y calidad de vida. En Navarro, J., (coord.). *Diversidad, calidad y equidad educativa*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Verdugo, M.A., Rodríguez, A., Santo, P., Calvo, I. y Santamaría, M., (2009). Segunda parte: situación actual de la inclusión educativa en España. En FEAPS, *La educación que queremos. Situación actual de la inclusión educativa en España*. FEAPS.

## 9. ANEXOS

### ANEXO I

**Año de nacimiento:** \_\_\_\_\_

**Sexo:**

- Hombre     
  Mujer     
  Prefiero no decirlo

**Relación con el centro**

- Alumnado     
  Profesorado

**Formas parte de:**

- Equipo directivo   
  Departamento de Orientación   
  Consejo Escolar  
 Comisión de: \_\_\_\_\_     
  Otro: \_\_\_\_\_

### A. Crear CULTURAS inclusivas

Por favor, marque la respuesta que más represente su opinión	Siempre	Con mucha frecuencia	Con poca frecuencia	Nunca
A.1.1. Todo el mundo es bienvenido y el centro es acogedor				
A.1.2. El equipo educativo coopera, creando una cultura de colaboración				
A.1.3. El equipo educativo identifica las barreras para una mayor colaboración, tratando de reducirlas				
A.1.4. Los estudiantes se ayudan mutuamente				
A.1.5. El equipo educativo y el alumnado se respetan mutuamente				
A.1.6. El equipo educativo y los padres/tutores cooperan				
A.1.7. Equipo directivo y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos				
A.1.8. El centro escolar permite que el alumnado participe en la toma de decisiones y se implique en las actividades del centro, generando una conciencia de ciudadanía democrática.				
A.1.9 El centro está interconectado con las instituciones del entorno, apoyándose en la localidad mutuamente				
A.1.10. El centro fomenta la comprensión y conexión con personas de todo el mundo y es receptivo a variedad de culturas, identidades de género...				

A.2.1. El centro desarrolla valores inclusivos compartidos				
A.2.2. El centro fomenta y respeta todos los derechos humanos.				
A.2.3. La inclusión es entendida como una mayor participación de todos				
A.2.4. Las expectativas son altas para todos los estudiantes				
A.2.5. Los estudiantes son valorados por igual				
A.2.6. El centro rechaza toda forma de discriminación				
A.2.7. El centro promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos				
A.2.8. El centro anima al alumnado y adultos a sentirse bien consigo mismos.				
A.2.9. El centro contribuye a la salud de alumnado y profesorado				

### B. Establecer POLÍTICAS inclusivas

Por favor, marque la respuesta que más represente su opinión	Siempre	Con mucha frecuencia	Con poca frecuencia	Nunca
B.1.1 El centro escolar tiene un proceso de desarrollo y funcionamiento participativo.				
B.1.2. Se tienen en cuenta las opiniones de los estudiantes, las familias y el consejo escolar sobre la naturaleza de las barreras para el aprendizaje y la participación y sobre cómo puede mejorar el centro, contribuyendo a cambiar dicho centro				
B.1.3. El equipo educativo reconoce las barreras al aprendizaje y la participación que afrontan los estudiantes pueden ser reducidas mejorando las actividades y métodos de enseñanza y aprendizaje.				
B.1.4. El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo.				
B.1.5. Se ayuda a todo el equipo educativo a integrarse en el centro.				
B.1.6. El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de la localidad, reconociéndose el deseo de incluirlos como política del centro.				
B.1.7. Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar.				
B.1.8. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar al aprendizaje de todos los estudiantes.				

<b>B.1.9.</b> El alumnado está preparado para moverse en otros contextos				
<b>B.1.10.</b> Se motiva a todos los estudiantes a asistir al centro, independientemente de sus logros, capacidades o procedencia				
<b>B.1.11.</b> El centro es físicamente accesible para todas las personas				
<b>B.1.12.</b> Los edificios y patios se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos, son accesibles.				
<b>B.2.1.</b> Las formas de apoyo están coordinadas y planteadas en función de las necesidades detectadas y de planteamientos inclusivos.				
<b>B.2.2.</b> La formación continua del profesorado ayuda al equipo a responder mejor a la diversidad.				
<b>B.2.3.</b> El centro se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión.				
<b>B.2.4.</b> Las normas establecidas en el centro se relacionan con el aprendizaje y desarrollo curricular.				
<b>B.2.5.</b> Se tratan de reducir las presiones de expulsión disciplinaria.				
<b>B.2.6.</b> Se reducen las barreras para que el alumnado asista al centro escolar				
<b>B.2.7.</b> Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder.				
<b>B.2.8.</b> El apoyo al alumnado que aprende castellano como segunda lengua se coordina con el apoyo pedagógico				

### **C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas**

<b>Por favor, marque la respuesta que más represente su opinión</b>	<b>Siempre</b>	<b>Con mucha frecuencia</b>	<b>Con poca frecuencia</b>	<b>Nunca</b>
<b>C.1.1.</b> Los estudiantes están en contacto con prácticas sostenibles, como los ciclos de producción y consumo de alimentos, la importancia del agua...				
<b>C.1.2.</b> Los estudiantes investigan sobre los aspectos de su entorno: la vivienda, el mundo urbano, cómo y por qué se mueve la gente alrededor de su localidad y el mundo...				



C.1.3. Las actividades de aprendizaje responden a la diversidad del alumnado				
C.1.4. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado				
C.2.1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes				
C.2.2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.				
C.2.3. Se fomenta el pensamiento crítico entre los estudiantes.				
C.2.4. Los estudiantes aprenden unos de los otros, se apoyan mutuamente.				
C.2.5. Las clases fomentan la reflexión de la comprensión entre las similitudes y diferencias entre las personas.				
C.2.6. La disciplina se basa en el respeto mutuo.				
C.2.7. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración del alumnado y de ellos mismos.				
C.2.8. El apoyo escolar y los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y la participación de todos.				
C.2.9. Las tareas escolares están pensadas para contribuir al aprendizaje de los estudiantes.				
C.2.10. Las actividades fuera del horario lectivo están pensadas para todos los estudiantes.				
C.2.11. los recursos del centro se distribuyen de forma equitativa para apoyar la inclusión				

✓ **¿Qué tres cosas crees que se pueden hacer en el centro para mejorar la inclusión educativa?**

✓ **¿Cuáles son las tres cosas que más te gustan del centro?**

**Alguna cuestión que quieras comentar o añadir**