



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

Máster en Inspección, Dirección y Gestión de organizaciones y programas educativos

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER:

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE UN CENTRO ESCOLAR DE MINNESOTA (ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA)

Curso 2023/2024

Convocatoria ordinaria – Junio 2024

Presentado por:

Noelia Aranda Miguel

Dirigido por:

Luis Mariano Torrego Egido

ÍNDICE

RESUMEN	5
ABSTRACT.....	6
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	7
1. Justificación del tema elegido.	7
2. Objetivo de la investigación.....	8
3. Estructura del trabajo de fin de Máster	9
3.1. Capítulo II: Marco teórico.....	9
3.2. Capítulo III: Metodología.....	9
3.3. Capítulo IV: Análisis y datos de discusión	9
3.4. Capítulo V: Conclusiones.....	10
3.5. Capítulo VI: Referencias bibliográficas	10
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	11
1. Introducción	11
2. Inclusión.....	11
2.1. Contexto y promoción	11
2.2. Inclusión como valor educativo: derechos humanos y equidad	13
3. Atención a la diversidad.....	15
3.1. Evolución de la atención a la diversidad en los EEUU.	15
3.2. Marco legal.....	16
3.3. Alumnado con necesidades educativas especiales	21
4. Educación inclusiva.....	24
4.1. Definición	24
4.2. Características de la educación inclusiva	25
4.3. Principios de la inclusión educativa	26
4.4. Alcances y desafíos de la inclusión educativa.....	27

4.5. Educación inclusiva en el sistema educativo de EEUU.	29
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	34
1. Introducción	34
2. Definición del problema investigar.....	35
3. Diseño metodológico	35
4. Estudio de caso	36
4.1 Contextualización del estudio de caso.	37
4.2 Tipología del estudio de caso	38
4.3 Metodología para la obtención de datos.....	40
a. Entrevistas.....	40
b. Cuestionarios.....	42
4.4. Análisis de datos.....	44
4.5. Ética.....	48
4.6. Criterios de rigor	49
a. Fiabilidad y validez.....	49
b. Credibilidad.....	50
c. Transferibilidad.....	51
d. Consistencia	51
e. Confirmabilidad	52
f. Relevancia.....	52
g. Adecuación teórico-epistemológica.....	53
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN	54
1. Introducción	54
2. Educación inclusiva.....	54
a. Concepto de educación inclusiva.....	54
b. Características de una escuela inclusiva	56
c. Funciones de un maestro/a inclusivo/a	58

d. Pasos a seguir para alcanzar una escuela inclusiva.....	60
3. Centros inclusivos en EEUU y la igualdad de oportunidades para el alumnado	62
a. Igualdad de oportunidades entre los estudiantes.....	62
b. Diferenciación en la escuela	64
c. Inclusión en mi centro educativo	66
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	69
1. Introducción	69
2. Educación inclusiva:	69
a. Concepto de educación inclusiva.....	69
b. Características debe tener una escuela inclusiva.	69
c. Funciones que debe tener un maestro que persiga la educación inclusiva	70
d. Pasos a seguir para ser una escuela inclusiva.	71
3. Centros inclusivos en EEUU y la igualdad de oportunidades para el alumnado.....	71
a. Influencia de la inclusión igualdad de oportunidades entre el alumnado.	71
b. Influencia de la inclusión en la diferenciación en la escuela	72
4. Limitaciones metodológicas	73
5. Futuros desarrollos.....	74
CAPÍTULO VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
ANEXOS	80

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	20
Tabla 2.....	23
Tabla 3.....	40
Tabla 4:.....	47
Tabla 5.....	48
Tabla 6.....	50

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	30
Figura 2	45

RESUMEN

La inclusión educativa es una de las áreas con mayor incidencia en la actualidad; tanto a nivel nacional como internacional. Actualmente se vive en un mundo completamente globalizado, donde las diferencias son clave para nuestro crecimiento como individuos y sociedad; por ello es fundamental que en las escuelas, este principio inclusivo sea clave a la hora de trabajar y formar a las nuevas generaciones.

A lo largo de este documento, se presentan distintas categorías, perspectiva y opiniones en torno a la inclusión educativa, y como esta afecta diariamente a los centros educativos, en todos sus niveles (administrativo, de gestión, enseñanza, aprendizaje, etc). Nuestro interés se enfoca en la situación de desarrollo de la educación inclusiva en los centros de educación pública de los Estados Unidos de América (EEUU), incluyendo su marco normativo. De forma específica, se lleva a cabo una investigación cualitativa, concretamente un estudio de casos, en el que se analiza la educación inclusiva desde la perspectiva de un centro educativo del Estado de Minnesota.

Este estudio partirá de una presentación teórica sobre el concepto y evolución de la inclusión en la educación, para posteriormente profundizar en las características que definen tanto a las escuelas como a los docentes inclusivos, para por último culminar con un análisis de la situación actual de un centro educativo que a nivel teórico-práctico se está considerando inclusivo.

Palabras clave: educación inclusiva, atención a la diversidad, igualdad de oportunidades, legislación educativa, estudio de casos.

ABSTRACT

Nowadays, School inclusion is one of the most relevant areas locally and internationally. Being a globalized world, ones difference is the key to success and personal growth within, but not limited to, large rage of cultures, moreover, it is of great importance for schools to practice inclusiveness to educate new generations.

In this document shows different categories, perspectives and opinions with regards to school inclusiveness, also, how the aforementioned impacts schools on a regular basis at all levels, such administrative, teaching, learning, etc. Our main interest is focused on the development of inclusive schooling along public schools in the United States of America, including their policy codes. In a nutshell, the research in qualitative, merely a study of cases where inclusive education is analyzed from a Minnesota schools stand point.

The present research is broken down presentation of theory about the evolution and concept of school inclusion, thereafter, thoroughly dig into the characteristics that define the act of inclusiveness not only schools but educators themselves, last but not least, analyze how schools are carrying out inclusion programs.

Key words: educational inclusion, attention to diversity, equal opportunities, educational legislation, case studies.

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

El trabajo que llevaré a cabo a lo largo de este documento se centra fundamentalmente en el conocimiento y aplicación de la educación inclusiva en los centros de educación pública de los Estados Unidos de América (EEUU). Para llevar a cabo esta reflexión es fundamental tener en cuenta la relación existente entre la escuela, su papel en la educación de las futuras generaciones y la organización de la sociedad actual, especialmente en cuanto a la diversidad se refiere.

Fernández (2022) reflexiona sobre los conceptos de igualdad e inclusión educativa en clave de derecho para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Igualdad e inclusión son dos atributos imprescindibles si se ha de entender la educación como un bien público, como un derecho humano fundamental, toda vez que habilita el acceso al disfrute de otros derechos y se constituye en puerta de entrada a la formación permanente (Poggi et al., 2016).

En definitiva, es fundamental entender que una educación apoyada en la inclusión prepara a los jóvenes para afrontar y resolver retos de la sociedad actual, apoyándose en el respeto y la aceptación de la diversidad como pilares fundamentales.

Ante esto, el gran reto de las escuelas es apostar por sistemas donde todo el alumnado se sienta incluido, ofreciendo una educación igual para todos y que organice una oferta educativa diversificada, flexible y que pueda individualizarse y adaptarse a las necesidades, desarrollando los enfoques adecuados en el diseño curricular.

1. Justificación del tema elegido.

En línea general y teniendo en cuenta mi experiencia laboral en el área de Educación Especial, normalmente, asociamos de forma equivocada, la inclusión y la integración a determinada tipología de alumnado (el alumnado con necesidades educativas especiales o aquel alumnado con mayores dificultades de aprendizaje), que, por unas razones u otras, terminan siendo desplazados y segregados dentro del sistema educativo. Esta concepción en un aspecto fundamental sobre el que me gustaría reflexionar, especialmente, teniendo en cuenta el contexto sociocultural y educativo en el que actualmente se encuentran los EEUU, aspecto que

más adelante se analizará con mayor profundidad, donde la diversidad tanto dentro de la escuela como fuera, es una realidad.

Al comenzar los estudios de Máster en Inspección, Dirección y Gestión de Organizaciones y Programas Educativos he podido ser más consciente de la importancia y relevancia que juegan todos los agentes que forman parte de la comunidad educativa en la creación y modificación de las escuelas, el currículum y el propio sistema educativo; cómo la comunicación y el trabajo en equipo, pueden influenciar y son clave para establecer cambios reales en la educación.

Tras más de 12 años en el sector educativo, formando parte de dicho sistema, tanto dentro del territorio español como fuera, he podido observar las diferencias existentes y cómo éstas permiten desarrollar diferentes sistemas educativos, con objetivos propios, autonomías diferentes, sistemas de administración y gestión diversos, etc. Esta exposición a distintos contextos me ha permitido analizar la problemática de integración y la inclusión de la diversidad en una sociedad en la que estos conceptos han tenido una relevancia especial en la historia.

Por todo ello, me parece interesante y muy relevante investigar y acudir a pruebas factibles que demuestren si realmente las escuelas a las que acudimos y en las que trabajamos, son inclusivas a nivel práctico o meramente solo a nivel normativo.

2. Objetivo de la investigación

El objetivo principal de esta investigación trata de: investigar y analizar si una comunidad educativa que dice ser inclusiva, realmente está aplicando las medidas adecuadas para poder serlo.

A partir de este objetivo principal, se desglosarán los siguientes objetivos específicos sobre los que se apoyará esta investigación:

- Analizar la importancia de las escuelas inclusivas en cuanto a la atención a la diversidad se refiere.
- Analizar el conocimiento, papel y disposición del profesorado ante la inclusión educativa.
- Analizar cómo la inclusión educativa favorece la igualdad de oportunidades.
- Analizar las medidas que debe seguir una escuela de carácter inclusivo.

- Analizar la evolución de la inclusión educativa en los EEUU.

3. Estructura del trabajo de fin de Máster

A continuación, se llevará a cabo una breve presentación de los apartados que englobará este trabajo de fin de Máster. Entre ellos se encontrarán:

- Marco Teórico
- Metodología
- Análisis y discusión de datos
- Conclusiones
- Referencias bibliográficas

3.1. Capítulo II: Marco teórico

A la hora de analizar el marco teórico sobre el que se respalda esta investigación se irá de los aspectos generales a los más particulares, de ahí que se parta del concepto de educación inclusiva y cómo está se refleja en el sistema educativo de los EEUU, cómo está organizada la atención a la diversidad y cómo ha evolucionado su marco normativo y legal en todo el país (EEUU), para posteriormente ir avanzando hasta concretar en el estado de Minnesota.

3.2. Capítulo III: Metodología

En este apartado se comienzan a definir algunos de los aspectos que acompañan a la problemática a tratar, con mayor detalle. El primer paso a seguir es establecer el tipo de investigación que se llevará a cabo, en este caso, será de carácter cualitativo. A partir de este aspecto, se definirá el modelo, que en este caso será un estudio de caso, se enunciarán las técnicas para la recogida de datos: se llevarán a cabo una serie de entrevistas a distintos maestros del centro escolar; también se aplicarán a cabo una serie de cuestionarios que se proporcionan a los docentes del centro y a partir de los cuales, podremos sintetizar, junto con las entrevistas, una mayor información sobre la perspectiva docente frente a la inclusión educativa, por último, se llevará a cabo un análisis de la documentación del centro escolar, en lo que a la atención a la diversidad, la integración y la inclusión, se refiere.

3.3. Capítulo IV: Análisis y datos de discusión

En este capítulo, como bien aparece titulado, se llevará a cabo un análisis de los datos recopilados durante la investigación, se relatará de forma más específica las experiencias y vivencias relacionadas con la temática seccionada, así como un análisis de las entrevistas, cuestionarios y la documentación que se ha consultado; para ello se reflexionará sobre las

preguntas que posean una mayor relevancia en cuanto a la inclusión educativa se refiere y se analizará las respuestas recopiladas con la información y documentación aportada por el centro.

3.4. Capítulo V: Conclusiones

A lo largo de este capítulo se presentarán las conclusiones a las que se ha llegado tras los apartados anteriores, sintetizando los aspectos clave de mayor relevancia. Estas conclusiones se realizarán en base a la consecución de los objetivos propuestos y como estos se han relacionado con la información presentada. Por último se presentarán algunas posibles líneas de investigación, que puede llevarse a cabo o generarse a partir de este estudio.

3.5. Capítulo VI: Referencias bibliográficas

Para finalizar, se llevará a cabo una recopilación de todas las fuentes bibliográficas consultadas en la que se apoya este estudio.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. Introducción

Actualmente vivimos en una época de creciente globalización tanto social, cultural como educacional y económicamente hablando. En la actualidad ya no existe ningún lugar que no se vea influenciado por esta globalización (Rodríguez Izquierdo, 2002).

Vivimos en un ambiente diverso y multicultural, por ello la educación debe jugar un papel clave y se ve influenciada por ello; la educación ha de asumir las identidades como procesos abiertos en constante cambio que ayudan a enriquecer a otros colectivos con los que se convive, razón de más para que todos los procesos que forman parte de la enseñanza y aprendizaje se flexibilicen y adapten a las características y necesidades de aquellos a los que atañe y de los que forma parte.

En este capítulo se realizará una síntesis y una reflexión formal y normativa sobre cómo ha evolucionado la diversidad en la últimas décadas y la repercusión y el estado en el que permanece en la actualidad, no solo en el sector educativo, sino también su papel y evolución social. Previamente se procederá a reflexionar sobre el concepto de inclusión y de educación inclusiva, donde analizaremos distintas fuentes y autores como Gartner, Kerzner, Metz, Chambers o Fletcher que analizan la organización y la evolución de la diversidad y la inclusión en los Estados Unidos de Norteamérica, estableciendo distintas características para, por último, finalizar analizando los protocolos y características que definen a una escuela inclusiva y los agentes que forman parte de ella.

2. Inclusión

2.1. Contexto y promoción

La inclusión ha sido un tema muy polémico, en cuanto a la aceptación y asimilación de la Educación Especial y atención a la diversidad, ya que muchos defensores de esta inclusión educativa, sugieren que es necesario eliminar dicho concepto que identifica a algunos estudiantes como discapacitados y ofrece servicios diferentes de aquellos que son proporcionados para la mayoría de los estudiantes (Florian, 2010). Estos defensores señalan que los servicios y materiales que se ofrecen en los servicios de educación especial, apenas difieren de los medios que pueden utilizar los maestros de la clase en general.

Entre las definiciones de inclusión encontramos a la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa del Gobierno de España (2023) define la inclusión como “el proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes, así como el proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo. La inclusión solo se alcanzará a través de cambios en las culturas, prácticas y políticas escolares”.

La UNESCO (2005) sintetiza una definición de la inclusión entendida como un medio para lograr el acceso equitativo de la diversidad del alumnado a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación. La inclusión como derecho exige que todas las escuelas acojan a los niños, niñas y jóvenes de la comunidad independiente de sus capacidades, origen sociocultural, género, etnia, orientación sexual, situaciones de vida.

En este marco internacional, algunos de los elementos a los que se recurre y que definen y dan sentido a la inclusión son los siguientes (Duk y Murillo, 2016):

- La inclusión tiene que ver con todos los estudiantes y no solo con aquellos tradicionalmente considerados "diferentes" "especiales" o "vulnerables".
- La inclusión busca maximizar la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes y, por tanto, supone identificar y eliminar las barreras de distinta índole que limitan sus oportunidades educativas.
- La inclusión pone particular énfasis en transformar los mecanismos que excluyen y discriminan a las y los estudiantes, implica el reconocimiento y valoración de las distintas culturas, identidades, características y capacidades de todos los estudiantes.
- La inclusión es un proceso nunca acabado, supone una búsqueda constante de mejoras e innovaciones para responder más positivamente a la diversidad del alumnado y, en consecuencia, implica un proceso continuo de aprendizaje y desarrollo en el conjunto del sistema educativo.

Los beneficios que aporta la inclusión tanto en alumnado con necesidades educativas especiales, como niños que no las tienen, es innegable, así como para los profesores, sin embargo existen ciertas preocupaciones; debe mencionarse que una de las mayores preocupaciones, es el acceso al currículum general, ya que la exposición a este no quiere decir que se le dé acceso a él. Otro aspecto a destacar, es el hecho de trabajar con alumnado fuera

del aula ordinaria, ya que si no se adapta o se realizan las modificaciones necesarias al currículo ordinario, no puede acceder realmente y participar en el currículum general.

¿Qué ocurre entonces, con aquellos estudiantes que por diferentes razones no pueden formar parte del currículum ordinario? Aunque parezcan una minoría, muchos estudiantes, por distintas limitaciones, no tienen acceso al currículo ordinario, y no por ello, se pueden perder de vista sus necesidades únicas en medio de la controversia inclusiva.

A pesar de la controversia que rodean a la inclusión, la enseñanza debe ser efectiva, independientemente del emplazamiento, siempre y cuando este no sea diferenciado (ya que este sería incompatible con el concepto de inclusión) en el que tiene lugar; la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes (Rodríguez, y Torrego, , 2013), precisa la identificación y la eliminación de barreras, enfatiza al alumnado en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011, pp. 32-34).

.El cuerpo docente debe estar preparado y formado para hacer frente a estas diferencias, de forma que el progreso de todos los estudiantes sea el adecuado (Munizaga et al. , 2018).

2.2. Inclusión como valor educativo: derechos humanos y equidad

En la actualidad, tanto la sociedad como los sistemas educativos se encuentran en una situación bastante controvertida, que solo tiene dos direcciones: inclusión y exclusión educativa.

La exclusión social es uno de los problemas más profundos y arraigados en nuestra sociedad, la existencia de desigualdades sociales, económicas y civiles es una realidad en nuestra sociedad actual (Barton y Slee, 1999). Los centros educativos no son ajenos a estas desigualdades, por lo que su legitimización es clave (Connel, 1997).

A pesar de los avances sociales, cada vez, las diferencias y las desigualdades son mayores, normalmente asociadas a la pobreza y la marginación, tanto de países como de territorios menores o comunidades de individuos (minorías).

Durante las últimas dos décadas, algunos organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) y el Fondo de

las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), han elaborado definiciones amplias de los derechos humanos, partiendo de un conjunto de principios básicos ordenados con la finalidad de precisar la naturaleza y el alcance de estos derechos. Este conjunto de principios básicos es el siguiente:

1. Universalidad e inalterabilidad;
2. Indivisibilidad;
3. Interdependencia e interrelación;
4. Igualdad y no discriminación;
5. Participación e integración;
6. Habilidad;
7. Rendición de cuentas y respeto del imperio de la ley (UNICEF, 2008).

Una característica fundamental de esta concepción de los derechos humanos, además de su carácter complejo e integral, es que se coloca en una línea de acciones políticas ancladas en el presente y con proyección de futuro.

Los derechos humanos, al tiempo que son inherentes a la condición humana y a la dignidad de cada persona, también deben servir como parámetros para avanzar de manera continua en la construcción de sociedades cada vez mejor articuladas y sustentadas en la institucionalidad de las libertades democráticas y en el desarrollo de capacidades para el logro del bienestar común y la justicia social.

Los derechos humanos son el lenguaje de las necesidades humanas básicas, de acuerdo con la noción de dignidad e igualdad de la persona humana. Contribuyen a articular las necesidades y la respuesta de aquellos que tienen que satisfacerlas. (ACNUDH, 2012, p. 11).

De cara a esta concepción de sociedad, respaldada por unos derechos universales, se encuentra un sistema educativo, cada vez más competitivo, en el que se fomenta y prioriza las habilidades cognitivas reguladas por pruebas estandarizadas, antes que la oferta de un servicio educativo más centrado en valores de carácter social, que se centren en el desarrollo del individuo y su papel en la sociedad, de forma que realmente exista una “calidad de enseñanza”.

La inclusión educativa surge a raíz o con el objetivo de eliminar las distintas formas de opresión existentes y luchar por un sistema educativo que tenga en cuenta a todos los individuos de la misma manera; un sistema que se apoye en la igualdad, la participación y la no discriminación para la formación de una sociedad democrática.

La educación inclusiva se esfuerza en identificar y eliminar todas las barreras que impiden acceder a la educación y trabaja en todos los ámbitos, desde el plan de estudio hasta la pedagogía y la enseñanza. La acción de la UNESCO en este ámbito está guiada por la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), así como por el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y el Marco de Acción Educación 2030 que hacen hincapié en que la inclusión y la equidad son los cimientos de una educación de calidad. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2020).

Según UNICEF (2008), a pesar de los esfuerzos de los gobiernos y los sistemas educativos de muchos países, todavía es imposible garantizar el acceso universal y una educación de calidad para todos los estudiantes. UNICEF enfatiza que los enfoques de políticas educativas basados en una mayor cobertura no serán lo suficientemente efectivos para abordar los complejos problemas de desigualdad, desigualdad y exclusión social. En primer lugar, los esfuerzos por universalizar la admisión son insuficientes. Las políticas y programas de apoyo deben comprender, tomar en cuenta y acomodar el carácter global de los diversos aspectos y factores que obstaculizan el proceso educativo y la propagación de condiciones de exclusión y desigualdad con graves impactos en diferentes sectores sociales, grupos poblacionales y comunidades.

No se ha reconocido la complejidad de las barreras que impiden que los niños vayan a la escuela, ni tampoco las preocupaciones expresadas por los propios niños sobre su educación. No hemos establecido una cultura educativa donde todos los niños sean respetados y valorados por igual, no hemos obtenido el apoyo de los padres y las comunidades para la educación, no hemos adoptado un enfoque global de la educación y ni siquiera hemos protegido los derechos de los niños en la educación. El principal objetivo son las escuelas, que son en última instancia centros focales para la acción comunitaria y el desarrollo social. (UNICEF, 2008, p. 2).

3. Atención a la diversidad

3.1. Evolución de la atención a la diversidad en los EEUU.

Si retornamos a los orígenes de la Educación Pública en los EEUU se debe retroceder a mediados de 1600, en ese momento la escolarización, era únicamente proporcionada a los niños; tanto los niños como las niñas con algún tipo de discapacidad y/o incapacidad era excluidos. La primera Ley Educativa obligatoria en EEUU fue promulgada en Boston, Massachusetts (1852); sin embargo, el alumnado con necesidades educativas especiales seguía

siendo excluido. A pesar de las leyes de educación obligatorias, las personas con discapacidad eran mantenidas en sus casas y les fue negada la educación formal hasta principios de 1900.

Los primeros servicios de educación especial que fueron proporcionados eran servicios institucionalizados, y estos fueron establecidos no tanto por el interés en el individuo o por fines educativos; sino por la carga que las personas con discapacidad representaban para las familias y comunidades. Así, la meta de estas instituciones era primariamente la segregación y la provisión de cuidados custodiales (Osgood, 2008).

El primer programa formal de educación especial en EEUU fue el Asilo Americano para la educación de los sordos y los retrasados (American Asylum for the Education of the Deaf and Dumb), en Hartford, Connecticut, establecido por Thomas Gallaudet en 1817. Otras instituciones de educación especial incluyen el Asilo de Nueva Inglaterra para los ciegos (New England Asylum for the Blind), establecido en 1832 por Samuel Howe, y la Escuela para niños idiotas y de mente enfebrecida de Massachussets (School for Idiotic and Feeble Minded Children), establecido en 1848, también por Howe (Winszer, 2009). Durante la década de 1940, los programas de educación especial atendían principalmente a estudiantes sordos, ciegos, dañados cognitivamente, o alguna combinación de estas tres (Osgood, 2008).

En definitiva, la educación especial en EEUU ha evolucionado de mantener a las personas con incapacidad o discapacidad en sus propios hogares (desde el siglo XVII hasta principios del XX) hasta simplemente brindar atención en entornos educativos institucionales (mediados a finales del siglo XIX), a proporcionar servicios de educación especial en escuelas públicas o privadas, pero en aulas separadas y segregadas (mediados a finales del siglo XX) para eventualmente proporcionar una gama de servicios de educación especial inclusivos proporcionados dentro de las aulas generales (finales del siglo XX hasta el presente).

3.2. Marco legal

Al tiempo que la educación inclusiva cumple con las leyes de los EEUU y satisface los estándares de calidad de una pedagogía adecuada para todos, así como el cuidado de valores apoyados en la igualdad de oportunidades, la integración, la equidad y la inclusión que se defienden socialmente, podemos observar una clara evolución de cómo no ha sido así desde siempre.

La lucha por las personas de color y las personas con discapacidad ha sido un área de incesante trabajo, en la cual muchos agentes y muchos individuos han formado parte. Este proceso de

aceptación, integración y posterior inclusión ha sido un camino arduo que inició realmente con la Ley federal y su aplicación (Gartner y Kerzner, 2002):

Ley 94-142^a

Esta ley, fue una de la pioneras en cuanto a la aceptación de la diversidad se refiere; su aplicación se llevó a cabo en el año 1975 y facilitó que estudiantes con discapacidad accedieran a servicios que cubrieran sus necesidades, quizá no de la manera más completa posible, pero sí, servicios específicos acordes a su discapacidad.

La educación especial en los Estados Unidos comenzó en el año 1823 con una escuela estatal para niños sordos en Kentucky. En 1852 Massachusetts aprobó la primera Ley Nacional de Educación obligatoria, que explícitamente permitía excluir a niños con algún tipo de deficiencia o discapacidad. Oficialmente, la escolarización pública para alumnado discapacitado, se inició en 1869, en la Commonwealth (Boston), una escuela específica para alumnado con discapacidad auditiva. En 1896, surge en Providence (Rhode Island) la primera escuela para alumnos con retraso mental.

A mitad del S. XX la mayoría de escuelas de los EEUU tenían algún tipo de servicio o programa relacionado con atención a la diversidad. En 1965, el Congreso aprobó la Ley de Educación Elemental y Secundaria, primera ley federal que facilitaba ayuda general para las escuelas públicas. Al año siguiente, el mismo Congreso modificó el Capítulo IV de dicha ley para incluir una Oficina de Educación para el Minusválido (BEH), que en 1970 se sustituyó por un Acta de Educación al minusválido (EHA, Ley 91-230) que continuaba añadiendo becas, ayudas para el equipamiento, construcción de escuelas, formación profesional, así como programas de investigación y desarrollo. Debido a la falta de rápidos resultados, a principios de los años 70, algunas de estas ayudas fueron retiradas, sin embargo, algunos progresos en distintos territorios, forzaron la reincorporación de ayudas nacionales. La Pennsylvania Association of Retarded Citizens (PARC) contra Pensilvania (1972) y Mills contra Board of Education of Washington, DC (1972), establecieron el derecho de los niños con discapacidad a una educación pública gratuita, donde no se les podía negar la admisión a la escuela y donde estas escuelas no podían cambiar su ubicación si cumplir con los términos legales correspondientes, expresando preferencia por la integración frente a situaciones restrictivas.

En 1972, la legislación de Massachusetts facilitó el derecho de los estudiantes discapacitados a una educación pública; pronto, esta apertura se extendería a muchos de los otros territorios de la nación.

Con la aprobación de la Ley 94-142, The Education for All Handicapped Children Act. el 23 de agosto de 1975, el presidente Gerald Ford firmó el acta de la Ley después de criticarla debido a su coste, creación de falsas expectativas entre los defensores de la educación inclusiva; e implicaba la intrusión del gobierno federal en el papel de los Estados y los municipios.

En la siguiente década (desde mediados de los años ochenta hasta mediados de los noventa), continuó el incremento sustancial del número de estudiantes atendidos, pasó de 4,1 millones en el año escolar 1987-88 a 5,2 millones en el año escolar 1996-97, habiendo sin embargo, crecientes dudas sobre los modelos de atención.

No obstante, a medida que la ley se aplicaba, la mayoría de los estudiantes con discapacidad fue atendida en clases separadas de educación especial y, a menudo, en escuelas fuera del vecindario. A mediados de los años ochenta, la preocupación por esta separación, se unió a la preocupación por los resultados de la educación especial segregada. La Iniciativa Federal para la Educación Ordinaria (REI), propuesta en 1985, fue una respuesta a esta creciente preocupación acerca de la efectividad de los programas de educación especial separada.

Aunque limitada a estudiantes con dificultades leves, la REI, causó conmoción. Muchos educadores especiales, en gran medida ignorados por el resto de la comunidad educativa, se pusieron a la defensiva y negaron la necesidad de cambio, argumentando que la educación general nunca tendría voluntad ni sería capaz de atender a los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, como primer reto al sistema de educación especial segregada, la REI sirvió para romper el hielo dentro del propio gobierno federal y, de ese modo, facilitó una oportunidad de cambio.

En su deliberación, a mediados de los años noventa, en relación a la nueva aprobación, el Congreso se enfrentó a dos temas fundamentales. Estos eran:

- Los resultados insuficientes de muchos estudiantes «en» educación especial.
- El reconocimiento del florecimiento creciente de un sistema dual, la educación general y la especial.

Mientras que algunos defensores de la educación inclusiva temían que el Congreso debilitara la ordenanza de la LRE, que había formado parte de la ley desde 1975, el Congreso aprobó la Ley 105-17 («Las enmiendas a IDEA de 1997»), que reforzaba esta ordenanza. Sus autores la consideraron como un borrador para el cambio y la denominaron IDEA, Acta de Expansión del Desarrollo y la Inclusión.

En su análisis de la nueva ley, la Fundación para la Defensa y la Educación de los Derechos de la Discapacidad (DREDF) proclamó que las cláusulas de la nueva acta:

“No tienen en cuenta que la educación especial contiene modificaciones y servicios que, si es necesario, deben ser facilitados al niño a través de la jornada escolar en el aula de educación ordinaria, en vez de en un lugar específico al que el niño va para recibir educación especial (un aula especial o un día de clase especial) separado del programa de educación general del niño” (IDEA, 1997)

En su discusión de las enmiendas a la IDEA de 1997, se identificaron diez aspectos que apoyaban un enfoque inclusivo en la educación de estudiantes con discapacidad:

- Expectativas elevadas en el currículum de educación general.
- Consideración de factores distintos a la discapacidad.
- Educador general en el grupo de IEP (Programa de educación individualizada).
- La decisión de excluir a un estudiante del programa general de educación debe estar justificada.
- El currículum de Educación general como norma.
- Se deben establecer los objetivos de rendimiento.
- Los fondos de IDEA pueden ser utilizados en beneficio de todos los estudiantes.
- Fondos para la formación del profesorado de educación general
- Derechos mejorados de los padres.
- Financiación para una ubicación neutral.

Juntas, estas disposiciones transforman la ley que contempla la educación de estudiantes con discapacidad en otra que enfatiza los procesos de participación para centrarse en la inclusión y los resultados. Estos requisitos expresan que:

- Lo que mide el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad es su dominio del currículum de educación general
- El currículum se aprende mejor en un entorno de educación normal.
- Se modificarán los procedimientos de evaluación para garantizar que el niño aprenda (la discapacidad no impide la evaluación del aprendizaje)
- Los distritos (y las escuelas) son responsables del aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Durante los años escolares 1998-2000, hubo cambios significativos en la organización, así como una intensa actividad de planificación y desarrollo. Todo ello condujo a la adopción, por

parte del Comité de Educación, del documento político “Special Education Services as Part of a Unified Service Delivery System: The Continuum of Services for Students with disabilities” el 21 de Junio de 2000.

Las características de este «Nuevo Continuum» pueden entenderse mejor cuando se comparan con el continuum anterior (o «antiguo.»):

Tabla 1.

Comparativa entre Continuum Antiguo y Continuum Nuevo.

Continuum Antiguo	Continuum Nuevo
<ul style="list-style-type: none"> - Comienza con los programas y servicios de educación especial. - Confía en un sistema de etiquetado y ubicación de estudiantes según la categoría de discapacidad. - Se centra en los programas auto-restringidos de educación especial segregada. - Determina la ubicación por categoría de discapacidad, a menudo fuera del distrito o la zona escolar del domicilio del estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comienza con estrategias para mantener a los estudiantes en la educación general. - Motiva la creación de entornos escolares que incluyan una gama de servicios que aborden las necesidades de los estudiantes que muestran dificultades en áreas tales como la lectura, el lenguaje y el comportamiento, antes de recomendarlos para la educación especial. - Enfatiza el apoyo especial que requiere cada estudiante en particular e implica servicios de educación especial no categoriales. - Apoya el desarrollo y la aplicación de una gama de modelos innovadores. Estos modelos aumentan, con ayuda educativa especial, las oportunidades para los estudiantes con discapacidad en las aulas de educación general. Promueve el acceso al currículum de educación general e incluye entornos de educación especial separados cuando el entorno no es apropiado para el estudiante. - Determina los servicios por medio de las necesidades específicas de cada estudiante, enfatizando en la aplicación del servicio en el entorno del domicilio.

En septiembre de 2001, al inicio del curso escolar, un análisis del progreso en la aplicación del «Nuevo Continuum» indicó lo siguiente (Gartner y Kerzner, 2002):

Se había desarrollado un plan global, que se había extendido ampliamente y era el tema de mayor interés de todo el sistema escolar. A pesar del hecho de que el Nuevo Continuum, implicaba un cambio radical e incomodaba mucho el desarrollo de la práctica tradicional, las reacciones adversas fueron generalmente limitadas, aunque el entusiasmo variaba dependiendo del distrito. Había tenido lugar un desarrollo profesional amplio ya que en algunos distritos era considerable, mientras que en otros era limitado. Los planes escolares, que tenían que desarrollarse para abril del 2001, no se terminaron en la cuarta parte de las mil cien escuelas y había variaciones en cuanto a su nivel y calidad. Y por último, Las dificultades para llegar a un acuerdo sobre el presupuesto entre el sistema escolar y el ayuntamiento, y el reducido presupuesto estatal habían puesto en peligro la financiación necesaria.

Por todo ello en 2001 y 2004, la Ley Que Ningún Niño Se Quede Atrás (NCLB, por sus siglas en inglés) proporcionó una mayor rendición de cuentas a las escuelas y agregó asistencia tecnológica y programas de préstamos para ayudar a las escuelas a adquirir los recursos de educación especial necesarios.

IDEA fue reautorizada en 2004. Estableciendo su cambio más significativo, el cambio en el modelo de discrepancia (discrepancia entre habilidad cognitiva y logro) para determinar si un niño tiene un problema específico de aprendizaje, lo cual permite tomar otras medidas para determinar la elegibilidad. Esto incluye enfocarse en proporcionar instrucción basada en evidencias a los estudiantes, además del método de Respuesta a la Intervención (RTI, por sus siglas en inglés) para determinar la elegibilidad para recibir servicios de educación especial.

En 2007, el acta NCLB fue definitivamente aprobada por el Congreso señalando que para el año 2014, todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad, deberán ser competentes en lectura y matemáticas.

3.3. Alumnado con necesidades educativas especiales

En los EEUU, las políticas, procedimientos y prácticas actuales para brindar servicios de educación especial están determinadas por los mandatos federales mencionados; sin embargo, se interpretan e implementan a nivel local y estatal. Cada estado tiene su propio departamento de educación.

Las escuelas brindan servicios dentro de áreas geográficas conocidas como "distritos". Un distrito puede constar de una o tres escuelas primarias o cientos de escuelas, incluidas escuelas primarias, intermedias y secundarias.

Los estudiantes considerados elegibles para obtener servicios educativos especiales, les son proporcionados dichos servicios por medio de su distrito, en emplazamientos continuos que pueden variar desde escuelas de educación especial privadas (pagadas por el distrito escolar, que puede contratar a una agencia privada para proporcionar los servicios a los estudiantes con incapacidades más severas, cuyas necesidades pueden estar más allá de lo que puede proporcionar el distrito), clases autónomas, localizadas en una de las escuelas del distrito, recursos que implican ubicar al estudiante en clases de educación general, de donde son sacados parte del día (llamados servicios de "retiro") para proporcionarles los servicios especiales por un educador o terapeuta especial, hasta servicios totalmente inclusivos, que generalmente significa que el estudiante reciba todos sus servicios de educación especial dentro del aula general.

Categorías de Elegibilidad

Hay 13 categorías de leyes federales. Al observar los tipos de educación especial en cada estado, el número y los nombres de las categorías de elegibilidad parecen variar significativamente. Esto no se debe a que un estado tenga una gama más amplia de servicios que otro o a que las diferentes categorías de personas con discapacidad no estén representadas. Esto se debe a que algunos departamentos gubernamentales han agrupado las dos categorías en una sola o han utilizado varios nombres para la misma categoría. Esto nos da 13 categorías válidas que son todas iguales. Según el Instituto de Ciencias de la Educación, el porcentaje de estudiantes que reciben servicios en programas financiados por el estado es del 13% en todas las categorías de discapacidad.

En la Tabla 2 se muestra una lista de las 13 categorías de elegibilidad y el porcentaje estimado de estudiantes que reciben servicios bajo cada clasificación. Las primeras cinco categorías enumeradas aquí se consideran de "alta incidencia". Es decir, esta es la categoría en la que la mayoría de los estudiantes reciben servicios. Todas las demás categorías se consideran "discapacidad baja", y menos del 1% de los estudiantes reciben servicios en esta categoría ("Categorías de discapacidad", 2012).

Tabla 2.*Categorías de Elegibilidad para Educación Especial*

Discapacidades elegibles para servicios de educación especial.	Porcentaje de estudiantes que reciben servicios bajo esta categoría de elegibilidad.
Discapacidad de Alta Incidencia	
Discapacidad Específica de Aprendizaje	5%
Trastornos Emocionales	1%
Discapacidad Intelectual o Retraso Mental	1%
Trastornos del Habla o del Lenguaje	2.9%
Otros Problemas Crónicos de Salud (incluyen condiciones tales como TDAH, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, y las condiciones de salud crónicas como el asma)	1.3%
Discapacidades de Baja Incidencia	
Personas con Problemas Auditivos	<1% para todas estas categorías combinadas
Discapacitados Visuales	
Autismo	
Discapacidades Múltiples	
Discapacidades Múltiples con grave Deterioro sensorial	
Discapacidades Ortopédicas	
Lesiones Cerebrales Traumáticas	
Retraso Grave en Edad Preescolar	
Retraso del Desarrollo	

Servicios de Emplazamiento

Hay varias opciones de ubicación para estudiantes que necesitan servicios de educación especial.

El nivel más intensivo de prestación de servicios se produce en las escuelas privadas de educación especial. Para estudiantes con problemas extremos de conducta, una escuela especial privada puede ser apropiada. Esto se debe a que los estudiantes no pueden llevar una vida normal en una escuela regular sin dañarse a sí mismos o a otros. Esta también puede ser una opción para niños con problemas de salud graves que necesitan más atención y cuidados de los que puede brindar una enfermera habitual. Además, existe una escuela privada para personas con discapacidad auditiva, para que puedan recibir todas las actividades educativas y extraescolares y comunicarse libremente con profesores y compañeros directamente sin intérprete.

El siguiente nivel de intensidad serán las aulas autónomas de educación especial en las escuelas ordinarias. Esta puede ser una opción adecuada para los estudiantes que reciben apoyo en una escuela regular pero necesitan apoyo en todas las áreas excepto un maestro de apoyo. Último nivel de servicio: clase que incluye recursos o soporte. Los maestros de apoyo pueden brindar

uno de los siguientes servicios, según las necesidades del estudiante: Servicios sin cita previa significa brindar servicios educativos a los estudiantes individualmente o en grupos pequeños en una o más áreas para apoyar a un grupo de clase. Los servicios integrados, es decir, los maestros de educación especial brindan instrucción y apoyo en las aulas de educación general y, finalmente, los servicios de asesoramiento, es decir, los maestros de educación especial trabajan con los maestros de educación general para asesorar sobre la ubicación más adecuada de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

4. Educación inclusiva

4.1. Definición

La educación inclusiva es un derecho; es un concepto complejo, poliédrico (ya que afecta muchas dimensiones educativas), de forma que modele la cultura escolar, su organización, el currículo, los procesos de enseñanza y aprendizaje (e-a), etc.

Preguntarse por la educación inclusiva es cuestionarse acerca de la existencia de una educación democrática, participativa, equitativa y respetuosa con las personas (Torrego Egido y otros, 2023). Es obligación de la administración educativa hacer efectivo este derecho y garantizar su desarrollo, y es un deber de los profesionales educativos, favorecer la inclusión real en los contextos de actuación.

La sociedad actual requiere que el profesorado tenga una visión inclusiva y esté comprometido activamente en conocer los intereses y debilidades de su alumnado para poder dar respuesta a sus necesidades adecuadamente. (Torrego Egido y otros, 2023, p. 10).

Los docentes, deben ser agentes de cambio, así como los inspectores y otros agentes de sistema educativo que participan en la organización, gestión y evaluación de dicho sistema. Así mismo, todo el alumnado es susceptible de aprender y mejorar como personas, pueden alcanzar el éxito en múltiples inteligencias y alcanzar un cierto equilibrio con el resto. La educación inclusiva debe establecer retos asumibles que resulten relevantes, funcionales e interesantes para el alumnado; el cuerpo docente debe de ser consciente del impacto positivo que tiene las altas expectativas en sus aulas.

Se debe promover un discurso respetuoso, positivo y sembrador de expectativas en el que se reconozcan los logros del alumnado y sus fortalezas. Las altas expectativas, pueden considerarse el eje vertebrador de varios proyectos de educación transformadora (Ferrer, 2005),

deben ser una herramienta que ayude al alumnado a alcanzar un ritmo de aprendizaje adecuado e individualizado.

En medio de la controversia y reforma, podemos asegurar un futuro brillante para todos los estudiantes si tomamos en cuenta que el educador efectivo es aquél dedicado a trabajar como parte de un equipo multidisciplinario para encontrar, desarrollar e implementar las prácticas necesarias que permitan a cada estudiante alcanzar su máximo potencial.

4.2. Características de la educación inclusiva

La UNESCO (2008) la define como “un proceso permanente dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos mientras se respeta la diversidad y las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y comunidades eliminando todas las formas de discriminación”. A partir de dicha definición, se pueden sintetizar una serie de características que posee o definen en mayor profundidad la educación inclusiva:

- Es un proceso permanente, tiene un carácter procesual, dinámico y nunca acabado (proceso en continuo cambio y evolución).
- Ofrece una educación de calidad para todos, promoviendo el desarrollo cognitivo del educando y estimulando los valores y actitudes de la ciudadanía responsable (UNESCO, 2008) ya que esta educación inclusiva, es un medio para lograr una sociedad más justa.
- Respeto a la diversidad, expresando está como algo positivo y que complementa a la calidad educativa; en consecuencia, evitar la separación de estudiantes por el hecho de ser diferentes.
- Respeto a las diferencias individuales, ya se trate de necesidades, habilidades, características o expectativas de aprendizaje.
- Eliminación de toda forma de discriminación; Farrell y Ainscow (2002) destacan que la inclusión es un proceso a través del cual las escuelas y las comunidades tratan de reducir las barreras a la participación y al aprendizaje de todos los alumnos. Los autores confirman que, según el modelo social explicativo, la responsabilidad del fracaso no recae exclusivamente en el estudiante, ya que no se trata de su deficiencia individual sino que son el resultado de la interacción entre actitudes, políticas y prácticas institucionales discriminativas y condiciones personales. La discriminación surge de la

interacción de actitudes, políticas, prácticas institucionales y circunstancias individuales.

- Reducción de la barreras de aprendizaje y promover el éxito de todo el alumnado.

Además de esta caracterización Fernández Batanero (2006) presenta una serie de aspectos clave que como centro, se deberían tener en cuenta a la hora de habla de inclusión educativa:

- Formación de grupos interactivos.
- Creación de espacios polivalentes.
- Planificación de tiempos flexible.
- Establecimiento de grupos flexible.
- Tutorías individualizadas.
- Dotación de servicios de apoyo a nivel de centro y de aula.

Lo que nos lleva a que el compromiso administrativo, la metodología, la planificación, la organización y gestión del centro y la dotación de servicios, son claves a la hora de implementar esta inclusión educativa sea donde sea.

4.3. Principios de la inclusión educativa

Algunos de los principios básicos que pueden destacarse o determinarse como clave a la hora de hablar de educación inclusiva como un sistema, nos encontramos con (*****):

- **Principio de descentralización:** se brindan todos los recursos pedagógicos necesarios, tanto generales como específicos para la educación especial, a los estudiantes, y no al revés, donde es el estudiante quién debe entregarse a fondo sin contar con los recursos necesarios.
- **Principio de regionalización:** la educación inclusiva se basa en y garantiza el acceso de todos los estudiantes a la educación.
- **Principio de realismo:** cada alumno es percibido como tal, teniendo en cuenta sus características específicas, necesidades, etc.
- **Principio de indivisibilidad e integridad de la integración:** todo estudiante, independientemente de sus características o condición, es tenido en cuenta en el proceso inclusivo, participando en él en la medida de sus posibilidades.
- **Principio de normalización:** todo individuo independientemente de su condición, tiene derecho a llevar una vida normal e inclusiva en la medida de lo posible.

- **Principio de individualización:** se sitúa al alumno/a como eje central y punto de partida para llevar a cabo la inclusión, teniendo en cuenta todas las diferencias y aspectos que definen a cada uno de ellos.
- **Principio de diferenciación interna:** la diferenciación de objetivos, contenidos, métodos y medios garantiza un aprendizaje centrado en la persona y autodirigido que se corresponde con la lógica del desarrollo del niño.

4.4. Alcances y desafíos de la inclusión educativa

Alcances

La inclusión implica un proceso esencialmente social en el que todas las personas de las instituciones educativas (escuelas, colegios, universidades) aprenden a vivir con las diferencias, además a aprender de las diferencias (Mel Ainscow, 2001).

Algunos de los alcances y desafío de esta, pueden evidenciarse como los siguientes:

- a. Una interacción que genera respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades sociales, cualesquiera que sean los valores culturales, la raza, el sexo, la edad y la condición de la persona o grupo de personas.
- b. La concepción de inclusión como un valor político de la sociedad civil en la lucha por el reconocimiento de los colectivos minoritarios, cuya vía de acceso más importante es la educación.
- c. Considerar que existen otros factores externos al estudiante como los sociales y políticos.

Naicker y Pastor(1996), proponen un plan de trabajo para aquellas instituciones que buscan ser inclusivas, estas deberán tener en cuenta:

- Aceptación de ciertos derechos y valores como la igualdad, la protección frente a la discriminación, el respeto por la diversidad, el derecho a la igualdad de oportunidades y el derecho a una protección legal.
- Derechos humanos y justicia social para todo el alumnado; derecho a una educación de calidad desde un trato de digno y respetuoso.

- Participación e integración social de todo el alumnado en el centro educativo y la comunidad.
- Acceso a un plan de estudios inclusivo, en el que se enseñe como enseñar y evaluar, así como acceso a los recursos necesarios y un plan de estudios efectivo.
- Igualdad y compensación en las disposiciones educativas para que la integración educativa y social sean reales.
- Partir de la experiencia y conocimientos del cuerpo docente, trabajando de forma colaborativa en la creación de conocimientos.
- Promover y diseñar planes formativos para el profesorado, que sean flexible, capaz de autoevaluarse y adaptarse a las necesidades.
- Incorporar la evaluación de los resultados como generadora de los procesos de cambio (Naicker et al. 1998).

Desafíos

Algunos de los desafíos que la inclusión educativa ha encontrado en su aplicación han sido (Parra Dussan, 2011):

- a. Los pobres recursos financieros que los países poseen para este tipo de metodologías.
- b. La socialización ideológica, que hace referencia a las posturas a favor o en contra de la educación inclusiva.
- c. La situación en el nivel político nacional acerca de la educación inclusiva. Las iniciativas, prácticas y logros en los diferentes sectores educativos acerca de la educación inclusiva deben conocerse, socializarse y dejarlos en documentos con el fin de asegurar que el proceso se mantenga y que se alcancen consensos sobre educación inclusiva y generen debates proactivos.
- d. Las implicaciones institucionales respecto de las políticas, desde los ajustes al plan de estudios hasta la capacitación y formación de docentes, de igual manera infraestructura de las mismas aulas, número de estudiantes en aula, horarios de trabajo, etc.
- e. La legislación sobre la educación para las personas con discapacidad, la cual tendrá que asegurar que los derechos de todas las personas estén protegidos en el marco de una

educación que respete los derechos y la dignidad de todas las personas usuarias de un sistema educativo.

El reto para las instituciones de educativas es convertirse en un espacio de encuentros, un escenario multicultural donde se reconozcan, se valoren y se potencien las diferencias en la lengua, la religión, la cultura, el género, la situación de discapacidad y el nivel socioeconómico, entre otras.

Un autor que hace referencia a las condiciones que hacen posible una escuela inclusiva es Pujolas Maset (2003, p. 6) que establece las siguientes directrices:

- Resituar la escuela donde le corresponde, como una “comunidad de aprendizaje” al servicio de una comunidad.
- Plantear una Base Curricular Común, que sea realmente común, es decir, adecuada para todo el alumnado.
- Programar para que todos puedan aprender: la personalización de la enseñanza y el aprendizaje.
- Fomentar la autonomía del alumnado: las estrategias de autorregulación del aprendizaje.
- Organizar el trabajo en el aula de modo que los alumnos puedan aprender unos de otros: la estructuración cooperativa del aprendizaje.

4.5. Educación inclusiva en el sistema educativo de EEUU.

Actualmente, los educadores no se ponen de acuerdo sobre la definición exacta de "inclusión", las opciones de emplazamiento para estudiantes individuales o cómo brindar servicios de inclusión.

Si bien la inclusión es entendida como la práctica de enseñar a niños con discapacidad junto a niños sin discapacidad en aulas ordinarias; está convirtiéndose en una opción popular para brindar servicios de educación especial, todavía sigue existiendo gente que se resiste a la idea de educar estudiantes con discapacidad dentro de las escuelas generales.

Por otro lado, hay críticos de la educación especial que argumentan que el 100% de los servicios de educación especial deberían brindarse a todos los estudiantes en aulas regulares,

independientemente de la naturaleza y gravedad de la discapacidad, otros eligen un término medio donde la asignación y los servicios se adaptan a las necesidades de cada individuo y los servicios se brindan a lo largo del proceso educativo de los estudiantes (Metz et al 2013)

- **Tendencias en Inclusión**

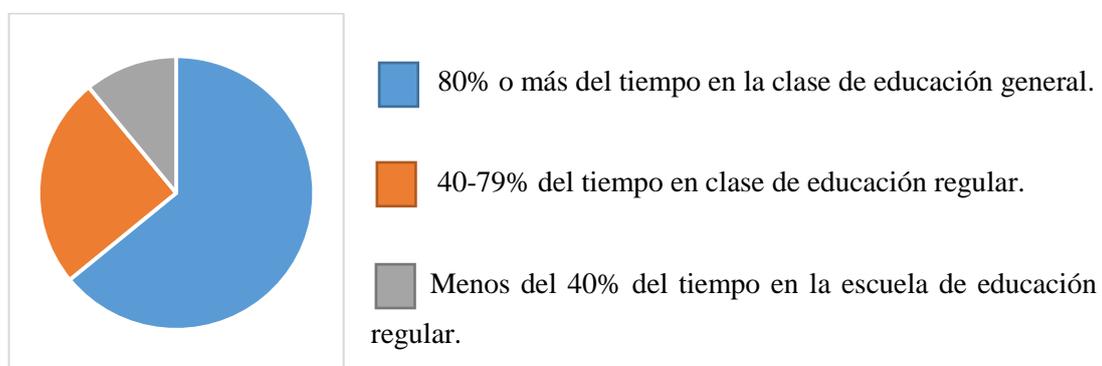
Los informes del Departamento de Educación de los EEUU muestran una tendencia creciente en los últimos 15 años en el número de estudiantes con discapacidad educados en las escuelas públicas y aulas generales entre el período de 1984 a 1999 (Mclaughlin y Jordan, 2005). Estadísticas recientes muestran que esta tendencia continúa.

Según el informe estadístico de 2012 del Centro Nacional de Educación del Ministerio de Educación, en el otoño de 2009, alrededor del 95% de los estudiantes de entre 6 y 21 años fueron educados en escuelas ordinarias (a diferencia de escuelas separadas o servicios institucionalizados para estudiantes discapacidad).

Cerca del 60% de este 95% de estudiantes con discapacidades identificadas estuvieron recibiendo la mayor parte de su educación dentro de las aulas generales, lo cual significa que ellos fueron retirados de las aulas generales para recibir servicios de educación especial menos del 21% del tiempo y casi 15% de ellos fueron educados fuera de los salones de educación general más del 60% del tiempo. La mayoría de los estudiantes atendidos más del 60% del tiempo fuera del aula general eran estudiantes con discapacidad intelectual o discapacidad múltiple. La mayoría de los estudiantes que fueron atendidos primariamente dentro del aula general incluía estudiantes con problemas de habla o lenguaje o estudiantes con problemas de aprendizaje específicos (IES, 2013). Ver Figura 1.

Figura 1

Porcentaje de tiempo de atención a la diversidad dentro y fuera del aula ordinaria.



- **Beneficios de la Inclusión**

La inclusión en educación puede ser beneficiosa para todos; incluido todo el alumnado y docentes de distintas categorías y especialidades. Este apoyo entre docentes en cuanto a estrategias y herramientas que permite llevar a cabo una mejor integración e inclusión en el aula, es fundamental, ya que se comparte no solo conocimientos, sino metodologías que en educación diferencial no tienen ningún tipo de relación, y solo se aplican para la clase general o para servicios específicos de atención a la diversidad; digamos que aprenden unos de otros y crecen profesionalmente.

Algunos de los beneficios directos que se pueden encontrar en la inclusión dentro del aula ordinaria son (Metz et al. , 2013):

- El profesor general, acostumbrado a trabajar con grupos más grandes de estudiantes que el profesor de educación especial, puede tener mayor experiencia en el manejo del aula. El profesor de educación especial, teniendo entrenamiento y conocimientos acerca de diferentes discapacidades y métodos alternativos, puede ser más hábil para proporcionar la instrucción diferenciada y para satisfacer las necesidades individuales. Cuando ambos combinan sus fortalezas, todos los estudiantes se benefician de su experiencia combinada.
- Adicionalmente, tener dos profesores en el mismo espacio mejora LA ratio de profesor/a por estudiante, al menos por el tiempo que el profesor de educación especial este programado para ese salón.
- Y finalmente, los estudiantes no elegibles o no identificados también están recibiendo apoyo. No es solamente el profesor general quien aprende más acerca de la instrucción diferenciada mientras planea y consulta con el profesor de educación especial, sino en tanto ambos profesores agrupan varias configuraciones de estudiantes de educación general y especial para proporcionarles instrucción en grupos pequeños, los estudiantes generales también están recibiendo instrucción por el profesor de educación especial.

A pesar de estos avances en inclusión, hay desventajas potenciales también.

- **Retos u Obstáculos para los Servicios Inclusivos**

Como se ha mencionado con anterioridad, también existen una serie de retos u obstáculos, con lo que la inclusión se encuentra en su implantación en la escuela. Algunos de estos retos/obstáculos son los siguientes (Metz et al., 2013):

- Se requiere tiempo para una planificación y colaboración conjunta.
- El maestro/a de educación especial, puede caer en el rol de asistente, en vez de co-enseñar en el aula.
- Los profesores/as debe estar comprometidos con la enseñanza en equipo, así como en los valores de colaboración y co-enseñanza.
- Los alumnos con discapacidades más severas no se puedan beneficiar del currículum general incluso con apoyo, por lo que en determinadas ocasiones, el recurso de sacar al estudiante del salón o un salón de educación especial autónomo puede ser el ambiente menos restrictivo (LRE).

• Modelos de Entrega de Servicios Inclusivos

Algunos de los métodos que los especialistas de Educación especial, pueden emplear, a la hora de satisfacer y cubrir las necesidades del alumnado en el aula ordinaria, pueden ser los siguientes (Metz et al., 2013):

- a. Asesoramiento del profesor/a del aula ordinaria con la finalidad de proporcionar las modificaciones o adaptaciones necesarias para que todo el alumnado pueda acceder al currículum ordinario.
- b. Crear y modificar materiales o currículum suplementarios que apoyen la diferenciación del aprendizaje en el aula.
- c. Trabajo más individualizado o en grupos pequeños, para que todo el alumnado
- d. Uso de distintos formatos de enseñanza dentro del aula (1:1, grupos pequeños, trabajo en pareja, etc).
- e. Con-enseñanza, ofreciendo servicios de entrada (atención específica del alumnado dentro del aula ordinaria) (Weishaare, Borsa y Weishar 2007, p 123).

• Preparación de los Docentes

Debido a la tendencia actual que surge hacia la educación inclusiva, los docentes también deben formarse como futuros profesores para proporcionar los servicios necesarios de la manera más eficazmente inclusiva posible; sin embargo, la investigación en inclusión y

sobre cómo los nuevos profesores de educación especial están siendo preparados en estrategias inclusivas, es limitada (Brownell et al. 2005).

Brownell et al. (2005) encontraron que de 64 programas de formación para docentes en educación especial seleccionados en todo EEUU; mientras que el 74% hacen un énfasis en alguna forma de trabajo colaborativa, solo el 33% de los programas incluían trabajo de campo en ambientes inclusivos.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

1. Introducción

En el presente capítulo se procederá a exponer la metodología utilizada para dar respuesta al problema de investigación planteado, teniendo en cuenta los antecedentes del problema; tratándose así de una investigación centrada en el estudio de casos.

Antes de proceder a desarrollar el estudio mencionado, se debe partir de la definición conceptual, tanto de una investigación como de una investigación de estudio de casos; de forma que se comprenda claramente qué es lo que se llevará a cabo.

Según Arenas et al. (2000), una investigación, se define como:

Un proceso social que busca dar respuestas a problemas del conocimiento, los cuales pueden surgir de la actitud reflexiva y crítica de los sujetos con relación a la praxis o a la teoría existente, es considerada un proceso, en cuanto ésta se realiza en forma continua y coherente en los diferentes pasos o momentos y apropia o crea un método para la producción de conocimiento; es social y está determinada por las características del contexto y es orientada por sujetos sociales que en acciones individuales o colectivas intentan dar respuestas a interrogantes planteados en el campo del saber y del hacer (p. 87).

En cuanto al estudio de casos, Dul y Hak, (2008) manifestó sobre el estudio de casos en la metodología de investigación que se trata de “una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y el contexto no se muestran de forma precisa, y en el que múltiples fuentes de evidencia son utilizadas” (p. 4; as cited in Yin, 2003).

A su vez, otros autores como Hartley (1994), definen el estudio de casos como “un tipo de investigación social que se caracteriza por la indagación empírica de los problemas de estudio, en sus propios contextos naturales, lo que son abordados simultáneamente, a través de distintos procedimientos metodológicos”

A partir de esta contextualización de ambos conceptos, se procederá a definir el problema que se investiga a lo largo de este documento.

2. Definición del problema investigar

En este sentido, la problemática que se investigará, será la certeza de si el centro educativo en el que estoy ejerciendo mi labor como docente, cumple con los indicadores y prácticas necesarias para considerarse una escuela de carácter inclusivo. De ahí que la investigación que me he planteado llevar a cabo tenga como fin, conocer y reflexionar sobre cómo se desarrolla y que medidas e indicadores debe poseer una escuela que se considere inclusiva.

A partir de esta definición, los objetivos planteados al inicio de este escrito, se han visto modificados de la siguiente manera:

- El objetivo principal sobre el que se respaldará la investigación será: investigar y analizar si una comunidad educativa que dice ser inclusiva, realmente está aplicando los protocolos y medidas adecuadas para poder serlo.

A partir de este objetivo principal, se desglosarán los siguiente objetivos específicos sobre los que se apoyará esta investigación:

- Analizar qué protocolos y medidas son las consideradas para hacer una escuela inclusiva.
- Analizar el papel y la disposición del profesorado ante la inclusión educativa.
- Observar y analizar cómo el personal docente percibe la inclusión educativa como herramienta para favorecer la igualdad de oportunidades.
- Tutorizar y asesorar para la elaboración de una enseñanza más individualizada en el aula ordinaria.

3. Diseño metodológico

Algunos autores como Rodríguez Gómez et al. (1996) consideran que la metodología a usar surge o deriva del planteamiento de la pregunta que se realiza. Ya que en este estudio se realiza una pregunta sobre conocer una metodología (pautas y medidas), así como sus efectos, así como la concepción de la inclusión desde distintas perspectivas docentes, se requiere la aplicación de una metodología cualitativa en su mayor parte ya que se lleva a cabo una análisis de los documentos del centro y se entrevista a docentes (donde comparten experiencias y vivencias), y, por otra parte, existe una metodología cuantitativa, ya que algunos de los datos que se recopilan, parten del uso de encuestas y cuestionarios.

(Taylor y Bogdan, 1984) establecen una serie de características que definen la investigación cualitativa, tales como que:

- Son investigaciones centradas en los sujetos
- Adoptan la perspectiva emic o del interior del fenómeno a estudiar de manera integral o completa.
- El proceso de indagación es inductivo
- El investigador interactúa con los participantes y con los datos, busca respuestas a preguntas que se centran en la experiencia social, cómo se crea y cómo da significado a la vida humana.

En definitiva, Taylor y Bogdan (1984) sintetizan que el investigador cualitativo pretende comprender lo que la gente dice.

En cuanto a la metodología cuantitativa, Creswell (1994) definió una investigación cuantitativa como "una investigación de un problema social o humano, basada en probar una teoría compuesta de variables, medidas con números y analizadas con procedimientos estadísticos, con el fin de determinar si las generalizaciones predictivas de la teoría se cumplen" , por lo que el hecho de verificar el cumplimiento de protocolos y medidas de inclusión educativa son clave en esta metodología.

Entre las características que definen una investigación cuantitativa, encontramos (Mendoza, 2013):

- Tiene una postura objetiva.
- Está orientada hacia el resultado.
- Es generalizable.
- Se basa en datos sólidos y repetibles.
- Requiere de una relación entre los elementos de la investigación.
- Emplea métodos estadísticos para analizar los datos e infiere más allá de los datos.
- Estudia conductas y fenómenos observables.
- Estudia el comportamiento humano en situaciones naturales o artificiales.

4. Estudio de caso

El estudio de caso permite el análisis de aspectos cualitativos dados por los comportamientos de los individuos, sus relaciones sociales y de las interacciones con el contexto en que se desarrollan., El estudio de caso permita describir y sintetizar las diversas creencias, valores, motivaciones y perspectivas tanto del alumnado, como del cuerpo docente; así como las

diferencias entre los diferentes momentos y circunstancias. Esta metodología no solo recopila hechos, si no que admite una reflexión personal sobre lo sucedido.

A través de este estudio de caso se pretende visibilizar diversos datos descriptivos del contexto, indicadores, actividades y experiencias de los participantes en el estudio (Goetz y LeCompte, 1988, p. 41).

En la presente investigación se pretende estudiar el conocimiento de la educación inclusiva y los indicadores y parámetros que hacen que un centro educativo, sea considerado como tal.

4.1 Contextualización del estudio de caso.

A continuación pasaré a describir las características del centro sobre el que se ha realizado el estudio, la presencia de los indicadores y las entrevistas y cuestionarios pertinentes.

El centro escolar de Las Estrellas Dual Language está ubicado en el noreste de la ciudad de Minneapolis (Minnesota, EEUU).

La ciudad de Minneapolis cuenta con una población de 425,096 habitantes aproximadamente. El nivel sociocultural se reparte entre las distintas áreas de la ciudad, marcadas por extremas diferencias tanto sociales como económicas. El centro en cuestión está ubicado en una zona de nivel sociocultural promedio; dicha área de la ciudad ha recibido altas tasas de inmigración en los últimos meses, especialmente de ciudadanos provenientes de países hispanos y/o latinoamericanos, por lo que juntando esta diversidad con la población asiática, la afroamericana, la estadounidense y la nativo-americana, nos encontramos con una diversidad enormemente grande. Esta circunstancia favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que la variedad cultural, permite que los estudiantes aprendan y compartan unos de otros; además existe el hecho de que la escuela es de lenguaje dual, es decir, la instrucción se imparte en español y en inglés, distribuyendo los tiempo de forma jerárquica (alumnado de infantil comienza con un 20% de instrucción en inglés y un 80% en español, hasta alcanzar en 5º de primaria la paridad entre lenguas, 50% en español y 50% en inglés).

Esta diversidad no solo existe entre el alumnado, sino entre el cuerpo docente también, ya que la mayoría de los maestros proceden de distintos países del mundo (especialmente países cuyo idioma oficial es el español).

El centro consta de un edificio principal de tres plantas, dividido en dos secciones; este y oeste. El centro se encuentra rodeado por una zona ajardinada y tres secciones de estacionamiento para profesorado y visitantes.

El centro cuenta con unos 500 alumnos aproximadamente, y un cuerpo (docente y asistencial) de 85 miembros. Consta de 4 clases de Hi5 (que sería lo conocido por segundo curso de educación infantil), dos clases de ECSE (Educación Especial temprana), 4 clases de kindergarten (lo que equivaldría al último curso de educación infantil), 4 clases de primer grado, 3 clases de segundo grado, 2 clases de tercer grado, 2 clases de cuarto grado y 2 clases de 5º grado. Además el centro cuenta con un gimnasio, una clase de banda, una biblioteca, una clase de ciencias, una clase de arte, una clase de educación para familias, una clase de música, una oficina, dos oficinas de dirección, una clase de entrenadoras del cuerpo docente, cuatro salas de impresión, 2 clases de educación especial, una clase de terapia del habla, 3 clases de inglés como segunda lengua, 3 clases de refuerzo académico, una sala de reuniones y una enfermería. En cuanto al espacio exterior, encontramos un parque de juegos infantiles y un campo de hierba para jugar al fútbol, también encontramos un pequeño campo de juego de pelota y una cancha de baloncesto. De los 11 accesos que hay en la escuela, cuatro comunican a los aparcamientos, dos a los jardines, una al parque de juegos, dos al gimnasio y dos al exterior.

Respecto a la elección de maestros para llevar a cabo los cuestionarios y entrevista, esta se realizó al azar, pero siempre teniendo en cuenta la participación de todos los cursos, también se tuvo en cuenta a nuestra “coach” de responsabilidad cultural y a una de nuestras directoras.

De cara al análisis de documentación que se ha llevado a cabo para comprobar si se siguen las pautas y protocolos de inclusión, se tuvieron en cuenta el plan educativo de centro, su visión, misión y valores, así como el plan de atención a la diversidad.

4.2 Tipología del estudio de caso

Para poder hablar sobre la tipología del estudio de casos, debemos partir de cómo Merriam (1988), sintetiza las características del estudio de caso:

- Es particularista, es su especificidad lo que lo hace especial.

- Es heurístico, es capaz de ampliar la mirada del fenómeno, permite ampliar la experiencia, descubrir nuevos significados o confirmar lo que ya se sabía.
- Es descriptivo, su descripción es muy completa, rica y literal del fenómeno objeto de estudio.
- Es inductivo, llega a conceptos o hipótesis a partir del examen de los datos recogidos en el contexto mismo.

En cuanto a su clasificación, para Merriam (1988) y Yin (1984), los estudios de caso se pueden clasificar según la naturaleza del informe en descriptivos, interpretativos o evaluativo.

- Descriptivos: presentan un informe minucioso, no se guían por generalizaciones, ni fundamentaciones teóricas, ni hipótesis previas. Son útiles para aportar información básica en ciertas áreas educativas; en educación suelen usarse en programas y prácticas innovadoras.
- Interpretativo: aporta descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar sobre el caso de estudio. El modelo de análisis es inductivo para desarrollar categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información.
- Evaluativos: envuelve una descripción, explicación y juicio del caso para tomar decisiones, son útiles para la evaluación educativa, por su capacidad para explicar los vínculos causales de las intervenciones en la vida real, se usa este caso para descubrir el contexto real en el que se ha realizado la intervención y para explorar determinadas situaciones donde no se han alcanzado resultados claros.

Otro autor que procede a clasificar los estudios de caso, es Stake (1998) que considera tres categorías diferenciadas, intrínsecos, instrumentales o colectivos:

- Intrínsecos: El estudio se lleva a cabo porque deseamos alcanzar una mayor comprensión de ese caso. No se selecciona porque represente a otros o porque represente un rasgo o problema particular, sino porque el caso en sí mismo es el que nos interesa, necesitamos aprender sobre ese caso particular. El propósito del estudio no es la generación de teoría. Se podría aproximar a la evaluación sobre un tema.
- Instrumentales. El caso particular se analiza para obtener mayor comprensión sobre una temática o refinar una teoría. El caso juega un papel secundario. La finalidad del estudio

de casos no radica en la comprensión del caso en sí mismo; es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios. Se puede acercar más a una etnografía.

- Colectivos: utiliza varios casos para realizar un estudio, sirven para construir un cuerpo teórico (sumar hallazgos, encontrar elementos comunes y diferencias, así como acumular información que pueda ser contrastada con casos similares).

En este estudio de caso, nos encontraremos con un estudio de carácter inductivo evaluativo, donde se estudiará el cumplimiento o la presencia de la inclusión educativa en el centro escolar.

4.3 Metodología para la obtención de datos

Las principales estrategias y técnicas utilizadas para la obtención de datos en la realización de este estudio han sido tres: entrevistas individuales, cuestionarios abiertos y análisis de documentos.

Las técnicas e instrumentos de recogida de información son las herramientas con las que contamos para recopilar los datos necesarios y acercarnos un poco más al contexto de estudio. Son los puntos de contacto entre los individuos y el estudio que se está llevando a cabo.

En la metodología cualitativa, se considera que el agente o técnica principal de recogida de información es el investigador/a que realiza el estudio.

Tabla 3

Técnicas e instrumentos utilizados.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	APLICACIÓN
Entrevistas individuales	Maestros de distintos países del mundo y distintos cursos.
Cuestionarios abiertos	Cuestionarios realizados a familias y docentes del centro.

a. Entrevistas

Existen numerosas definiciones en cuanto a la entrevista se refiere; en este caso, se ha seleccionado a Taylor y Bogdan (1984) que entienden la entrevista como un “conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos hacia la

comprensión de las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones” (p. 101).

En dicha definición, destacan tres aspectos clave: el entrevistador, el informante y las vidas, experiencias y situaciones. Las entrevistas comportan un esquema básico, donde las dos partes implicadas, juegan unos papeles bien definidos.

En el caso del entrevistador, este es la persona encargada de completar la entrevista; es decir, presentar los cuestionarios; plantear las preguntas, escuchar y registrar las respuestas de los entrevistados. En el caso del entrevistado, este es responsable de responder las preguntas del entrevistador que puedan estar relacionadas con sus antecedentes educativos, experiencia laboral o intereses personales.

En este proceso de entrevista, se distinguen cuatro fases de carácter homogéneo, que aparecen de forma generalizada en las distintas tipologías de entrevista (Díaz-Bravo et al, 2013):

- a. Primera fase: Preparación. Es el momento previo a la entrevista, en el cual se planifican los aspectos organizativos de la misma: objetivos, redacción de preguntas guía y convocatoria.
- b. Segunda fase: Apertura. Es la fase cuando se está con el entrevistado en el lugar de la cita, en el que se plantean los objetivos que se pretenden y el tiempo de duración. También, es el momento oportuno para solicitar la aprobación de grabar o filmar la conversación.
- c. Tercera fase: Desarrollo. Constituye el núcleo de la entrevista, en el que se intercambia información siguiendo la guía de preguntas con flexibilidad.
- d. Cuarta fase: Cierre. Conviene anticipar el final de la entrevista para que el entrevistado recapitule mentalmente lo que ha dicho y provocar en él la oportunidad de que profundice o exprese ideas que no ha mencionado. Se hace una síntesis de la conversación para puntualizar la información obtenida y finalmente se agradece al entrevistado su participación en el estudio.

En definitiva, la entrevista es una herramienta, que nos permite obtener información concreta sobre el contexto o sobre el tópico sobre el que estamos investigando; permite extraer testimonios de los acontecimientos, representaciones y percepciones que los sujetos tienen de los distintos hechos sociales (Aguado, 2004, p. 17).

En cuanto a la tipología de entrevista utilizada, se llevará a cabo una entrevista de carácter individual (se llevará a cabo de forma individual con cada una de las personas seleccionadas),

holística (ya que se pretende obtener una visión generalizada del tema, a través de los ojos del entrevistador) y no directiva (es una reunión flexible en cuanto al contenido y la conversación). El modelo de entrevista utilizado, se puede observar en el Anexo 1 de este estudio.

La entrevista fue realizada a siete miembros del equipo del centro (cinco maestros, la coordinadora de igualdad, cultura responsable y soporte socioemocional, y un miembro del equipo directivo del centro); todos ellos forman parte del centro educativo, lo que permite que se obtengan distintas perspectivas del mismo contexto, las cuales se analizarán con el software de Atlas ti.

b. Cuestionarios

Bravo y Valenzuela (2019) definen el cuestionario, a partir de Casas, Repullo y Donado (2003) como “un instrumento utilizado para recoger de manera organizada la información que permitirá dar cuenta de las variables que son de interés en cierto estudio, investigación, sondeo o encuesta” (p. 3).

El propósito de un cuestionario es traducir variables empíricas sobre la información deseada en preguntas específicas que puedan proporcionar respuestas confiables, válidas y cuantificables (Casa Anguita et al. , 2003).

Tipos de preguntas

En las encuestas por cuestionarios se pueden encontrar diferentes tipos de preguntas dependiendo de las respuestas del encuestado, la naturaleza y función del contenido (Casa Anguita et al, 2003); en este caso, nos centraremos en definir y explicar la primera categoría de las tres anteriormente especificadas.

Según la respuesta de los encuestados, las preguntas se pueden clasificar en:

- **Cerradas.** Las preguntas cerradas (también denominadas precodificadas o de respuesta fija) son aquellas en las que el encuestado, para reflejar su opinión o situación personal, debe elegir entre dos opciones: «sí-no», «verdadero-falso», «de acuerdo-en desacuerdo», etc. Tienen como ventaja su fácil respuesta y codificación; sin embargo, la información que ofrecen es limitada.

- **De elección múltiple.** Este tipo de preguntas pueden ser de tres tipos:
 - Abanico de respuestas: cuando se ofrece al encuestado una serie de opciones de respuesta, que deben ser exhaustivas y mutuamente excluyentes.
 - Abanico de respuestas con un ítem abierto: son apropiadas cuando no se tiene la absoluta certeza de resultar exhaustivos y se deja la posibilidad al encuestado de añadir opciones no contempladas en las alternativas de respuesta ofrecidas.
 - Preguntas de estimación: se ofrecen como alternativas respuestas graduadas en intensidad sobre el punto de información deseado.
- **Abiertas.** Se consideran preguntas abiertas cuando se da libertad al encuestado para que conteste con sus propias palabras.

Este tipo de preguntas está indicado en estudios de carácter exploratorio y cuando se desconoce el nivel de información que tienen los encuestados. Pueden proporcionar mucha información y un máximo de libertad al encuestado; sin embargo, la codificación de las respuestas puede suponer ciertas dificultades y exige un mayor esfuerzo al encuestado para su contestación ya que son un poco más extensas y subjetivas.

Indicaciones para la redacción de las preguntas

Según Anguita et al. (2003), se observan una serie de características o pautas, que las preguntas deben poseer:

- Las preguntas deben ser claras y sencillas, de modo que puedan ser fácilmente entendidas por todos los individuos que realicen la encuesta.
- Deben ser lo más cortas posibles, siempre que no quede alterado su significado. Las preguntas deben ser breves, ya que requieren menos tiempo y menos atención lectora.
- Las preguntas deben ser personalizadas, ajustarse a la temática acordada y al objetivo planteado.
- Deben evitarse las frases o palabras ambiguas que induzcan a múltiples interpretaciones diversas por parte de los encuestados.
- Debe evitarse el empleo de palabras cargadas emocionalmente.
- Deben evitarse las preguntas que sitúen al encuestado a la defensiva o suenen de forma demasiado agresiva.

- Se deben evitar las preguntas que incluyan cálculos o temas difíciles y complejos.
- Las preguntas deben ser presentadas de manera neutral.
- Se deben evitar las preguntas en forma negativa.
- Se debe evitar realizar preguntas que obliguen al sujeto a recurrir a la memoria, ya que pueden poner en juego la fiabilidad de las respuestas.
- Las preguntas deben incluir una única sentencia lógica.

Los cuestionarios han sido formulados en formato papel y formato online (dando dichas opciones a comodidad de los cuestionados), siguiendo el modelo presentado en el Anexo 2, a cinco docentes del centro educativo, la coordinadora de igualdad, cultura responsable y soporte socioemocional, y un miembro del equipo directivo del centro. En total se han recogido los siete cuestionarios en formato online (Anexo 3), ya que para los encuestados era mucho más sencillo.

Cómo se muestra en el Anexo 2, los cuestionarios han consistido en doce cuestiones; entre ellas encontramos cuatro preguntas de respuesta múltiple, una pregunta cerrada y siete preguntas de carácter abierto.

4.4. Análisis de datos

El análisis de datos es una etapa fundamental y clave en el proceso de investigación cualitativa que aparece ligada a la recogida de información (Rodríguez-Gómez et al., 1994; Goetz y Lecompte, 1988). De hecho, podemos encontrar, como de alguna manera, el análisis de datos está implícito en algunas técnicas de recogida de información como por ejemplo las observaciones y su posterior recopilación en las notas de campo.

Además, si profundizamos en la metodología cualitativa en la captación de significados y la definición de la situación nos encontramos con una cantidad muy interesante de datos que deben tomar algún sentido.

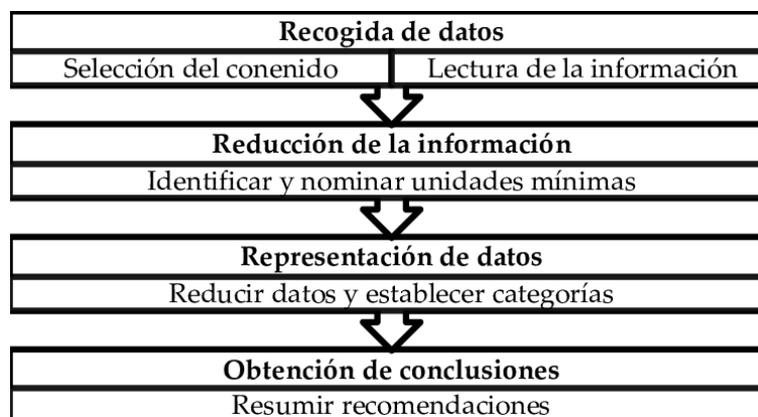
Ruiz Olabuénaga (1999) se refiere al método cualitativo de análisis de contenido, definiéndolo como “una metodología que utiliza varios procedimientos para efectuar inferencias válidas de un texto que debe entenderse y tratarse como un ‘escenario de observación’ o como ‘el

interlocutor de una entrevista' del cual se extrae información para someterla a un análisis e interpretación posteriores" (p. 197).

Si se procede a sintetizar el análisis de datos se puede entender como un flujo y una conexión entre tres tipos diferentes de operaciones básicas (Miles y Huberman, 1984): la reducción de la información, la disposición de los datos y la extracción o verificación de conclusiones, tal y como se visualiza en la Figura 2.

Figura 2

El proceso de análisis de datos (Miles y Huberman, 1984)



Previamente a la ordenación sistemática y a la manipulación de los datos, es importante evaluar la calidad de la información que se ha obtenido.

La reducción de la información implica seleccionar, focalizar y abstraer los datos en unidades centrales de significado que se denominan categorías la división y simplificación del contenido a unidades o categorías de acuerdo con áreas de significado; y codificación, definida como una operación concreta por la cual se asigna a cada unidad de contenido el código propio de la categoría donde se incluye. Inicialmente este proceso es de carácter descriptivo para luego, evolucionar de forma más teórica y abstracta.

Este proceso de análisis de datos, se puede realizar a través de una serie de lógicas:

- Inductiva: sumergiéndose de forma literal en un recurso (documento o situación a identificar) y extraer los argumentos más relevantes.
- Deductiva: recorrido teórico, verificando los supuestos a priori y proposiciones universales, ajustando los datos a los elementos centrales (Bartolomé, 1997).

- Combinación de ambas (Ruiz Olabuénaga, 1999): se parte de una codificación inductiva, que realiza una primera sistematización de datos, para posteriormente dar lugar a un análisis de la información más teórico, centrado en las cuestiones a las que se pretende dar respuesta.

En este caso, se llevará a cabo una combinación de ambas, ya que utilizaremos la inducción en la identificación de los datos más relevantes, y la deducción a la hora de analizar dichos datos con la teoría recopilada.

Posteriormente, la información pasa a sintetizarse en representaciones gráficas que permiten una estructura globalizada de los datos sintetizados, con el final de elaborar una serie de conclusiones finales. Una vez presentada esta síntesis, sintetizada esta información, se procede a la exposición organizada de los datos en gráficos y matrices descriptivas y explicativas. El principal valor de estas representaciones es la memorización de los vínculos entre los datos y su interpretación; su finalidad es ayudar a relacionar conceptos a partir de los cuales se obtendrán las conclusiones.

Finalmente, se llega a la extracción de conclusiones, donde se identifican las regularidades, patrones, explicaciones, así como la elaboración de generalizaciones, tipología y modelos.

El proceso de análisis de datos que se ha seguido a lo largo de esta investigación, se apoya en las técnicas de codificación y categorización de datos (Woods, 1987; Walker, 1983; Taylor y Bogdan, 1984 Goetz y LeCompte, 1988), utilizando como ejes la compresión y la reconceptualización de estos, con el fin de sintetizar unas conclusiones funcionales, que den respuesta al objetivo que hemos planteado. Las fases de este proceso de análisis de datos se pueden organizar de la siguiente manera (Woods, 1987, pp. 138-160):

1. Análisis especulativo: centrado en la formulación de juicios iniciales acerca de los datos registrados. Constituyen las primeras tentativas de análisis.
2. Clasificación y categorización. El objetivo de esta fase, es dar al material recogido una forma ordenada, que conduzca a la formación de conceptos, teorías o nuevos pensamientos. En primer lugar, se intenta identificar las categorías (y subcategorías) más importantes a partir de los datos; que serán reformuladas y remodeladas a lo largo de todo el proceso de análisis, y por comparación con el marco teórico y la bibliografía específica, hasta dar con la estructura definitiva.

3. Formación de conceptos: unidades de significado que se decodifican en el análisis. Se llega a ellos a través de estudio intensivo y relacionado de los datos y teoría científica.
4. Modelo: descubrimiento de las relaciones e interconexiones entre los datos; proporcionando una base de comparación y de construcción teórica.
5. Tipologías: busca recopilar toda la información en una estructura organizada de forma que pueda mejorar la visión de la realidad y modelar el foco de atención. Los modelos y las tipologías son ante todo formas descriptivas, su intención fundamental es contribuir o promocionar la construcción teórica.

Una vez recopilados todos los datos necesarios, nos encontramos con la pregunta de “cómo analizarlos”. En este caso se utilizará el software informático Atlas-ti 6.2. Se optó por el uso de esta herramienta ya que su presentación y uso son de relativa sencillez así como la facilidad para reducir el tiempo y el esfuerzo de trabajo.

De cara a este estudio de caso, las categorías de investigación que se simplificaron fueron:

Tabla 4:
Categorías de análisis de datos.

Promoción de la igualdad de oportunidades	Educación inclusiva	Escuelas inclusivas	Mejora de las instituciones
Perspectiva docente: educación inclusiva		Protocolos de actuación inclusiva	

Una vez se decidió utilizar el software Atlas-ti, la elección de las categorías fue un proceso que se mantuvo abierto durante toda la fase de análisis. La elección de categorías, se apoyó en las preguntas que se llevaron a cabo para las entrevistas, así como las preguntas elaboradas para los cuestionarios; se corroboraron las categorías mediante las cuales se pretendía organizar la información.

Cada categoría, queda constituida por distintos aspectos que influyen y daban respuesta en ellas. Esto se hizo para canalizar, guiar y formalizar el discurso.

A su vez, los diferentes instrumentos utilizados, se han codificado en los siguientes códigos:

Tabla 5.

Codificación de instrumentos de evaluación.

Instrumentos	Códigos asignados
Entrevista maestro 1	R1
Entrevista maestro 2	R2
Entrevista maestro 3	R3
Entrevista maestro 4	R4
Entrevista maestro 5	R5
Entrevista maestro 6	R6
Entrevista maestro 7	R7
Cuestionario 1	C1
Cuestionario 2	C2
Cuestionario 3	C3
Cuestionario 4	C4
Cuestionario 5	C5
Cuestionario 6	C6
Cuestionario 7	C7

A la hora de mostrar los resultados a lo largo de este documento, se presentará el código asignado a cada individuo, así como la primera línea en la que se refleja la respuesta recopilada.

4.5. Ética

Otro aspecto que interfiere en la investigación es la ética, ya que ciertas cuestiones que se tratan en durante el proceso de investigación requieren de un posicionamiento ético, por ejemplo, la medias metodológicas, el establecimiento de protocolos o las estrategias acerca del proceso de investigación.

A continuación se procede a detallar algunos de los detalles, o medidas metodológicas que se utilizaron para guiar esta investigación:

- Acceso al campo: se solicitó permiso a la directora del centro, para llevar a cabos algunos de los cuestionarios a nivel del centro.
- Negociación e informe: en mi caso, se explicó que tipo de información se iba a recopilar y cuál era la finalidad de esta misma. Clarificando que toda la información recopilada sería única y exclusivamente utilizada para la elaboración de este trabajo.

Una vez iniciada la investigación nos hemos basado en los cuatro aspectos éticos que proponen Blaxter, Huges y Tigg (2000) para llevar a cabo nuestra investigación:

- Anonimato: todos los participantes del estudio, tanto profesores/as como el nombre de la institución donde se ha llevado a cabo el estudio, con el fin de que nadie sea reconocido. Es importante, tener en cuenta que lo importante es la recopilación de hechos y experiencias no señalar a los individuos que han formado parte del estudio.
- Legalidad: el estudio ha sido realizado dentro de todos los términos legales correspondientes.
- Confidencialidad: todo el proceso de estudio se ha llevado a cabo bajo la máxima confidencialidad, omitiendo dentro de las respuestas cualquier dato que pudiera generar problemas, así como aquellos comentarios que no han tenido relevancia para la investigación.
- Profesionalidad: en todo momento se ha explicado con claridad y transparencia la función del entrevistador y las expectativas del estudio.

4.6. Criterios de rigor

Debido a que un Trabajo Fin de Máster es una investigación de carácter formal, se tomarán como muestra los criterios de rigor, propuestos por Noreña y otros (2012), que cumple este estudio.

a. Fiabilidad y validez

La fiabilidad y la validez, son cualidades esenciales que deben tener las pruebas o instrumentos que utilizamos para la recogida de datos con el fin de ser merecedores de crédito y confianza.

Cada uno de los métodos cualitativos y su manera de abordar una realidad puede aportar con suficiencia criterios que permitan asegurar la calidad de la investigación, partiendo siempre de preguntas tales como: ¿por qué y para qué investigar esta realidad?, ¿cuál es el objetivo final?, ¿qué pretendo conseguir?, ¿cómo puedo conocer el fenómeno en su totalidad?

Estos autores, destacan que conceptos básicos, criterios de rigor y aspectos éticos, se necesitan ser considerados en el desarrollo de una investigación cualitativa. A su vez, se describen la fiabilidad y la validez, y los respectivos criterios que permiten su verificación. Entre dichos criterios de rigor encontramos: (a) Fiabilidad y validez, (b) Credibilidad (Valor de la

verdad/autenticidad), (c) Transferibilidad (aplicabilidad), (d) Consistencia (Dependencia/replicabilidad), (e) Confirmabilidad o reflexividad (naturalidad/objetividad), (f) Relevancia, (g) Adecuación teórico-epistemológica; los cuales se muestran brevemente definidos en la tabla 6, para su posterior explicación con más profundidad.

Tabla 6

Criterios de rigor en la investigación cualitativa (Noreña y otros, 2012).

Criterio	Características	Procedimientos
Credibilidad	Aproximación de los resultados de la investigación al fenómeno que se está estudiando.	<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados son reconocidos como “verdaderos” por los informantes. • Observación y toma de notas sobre el tema investigado.
Transferibilidad	Los resultados de una investigación cualitativa, no son generalizables, son transferibles.	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción detallada del contexto y los participantes. • Recogida de datos.
Consistencia	La complejidad de la investigación cualitativa, dificulta la estabilidad de los datos; tampoco existe su replicabilidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de datos.
Confirmabilidad/ reflexividad	Los resultados deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Transcripciones textuales de las entrevistas. • Contrastación con la teoría existente. • Identificación y descripción de límites y alcances.
Relevancia	Debe permitir la evaluación del logro de los objetivos planteados y saber si se mejoró el conocimiento sobre el fenómeno estudiado.	<ul style="list-style-type: none"> • Configuración de nuevos planteamientos. • Comprensión más amplia del tema. • Correspondencia entre la justificación y los resultados.
Adecuación teórico- epistemológica	Correspondencia entre el problema investigado y la teoría existente.	<ul style="list-style-type: none"> • Contrastación entre pregunta/objetivo con los métodos.

b. Credibilidad

El criterio de credibilidad, también definido como autenticidad, es un requisito importante ya que permite evidenciar los fenómenos y las experiencias humanas, tal y como son percibidas por los sujetos; se refiere a la proximidad entre los resultados de la investigación y la temática estudiada, de forma que se eviten las conjeturas a priori.

Este criterio se logra cuando los resultados son reconocidos como "reales" o "verdaderos" por las personas que participaron en el estudio, por aquellas que han servido como informantes clave, y por otros profesionales relacionados con la temática estudiada.

Es importante que exista una conexión entre los datos obtenidos por el investigador y la verdad expresada en los relatos de los participantes. Una estrategia para asegurar la credibilidad es describir y explicar las propias acciones y experiencias del investigador en relación con las acciones y experiencias de los sujetos que están estudiando.

c. Transferibilidad

La transferibilidad o aplicabilidad consiste en poder transferir los resultados de la investigación a otros contextos. Si se habla de transferibilidad se tiene en cuenta que los fenómenos estudiados están íntimamente vinculados a los momentos, a las situaciones del contexto y a los sujetos participantes de la investigación.

Alcanzar este estándar se logra mediante una descripción suficiente del contexto de la investigación y la naturaleza del tema involucrado. Aunque los resultados de la investigación cualitativa no pueden generalizarse, se puede decir que son transferibles según el contexto en el que se utilicen.

Si se compara este criterio con el muestreo que se realiza en la investigación cuantitativa, más que una representatividad estadística lo que se busca es la saturación de los datos.

d. Consistencia

Conocido también como *replicabilidad*, este criterio hace referencia a la estabilidad de los datos. En la investigación cualitativa, la estabilidad de los datos no está garantizada debido a la complejidad de los datos, y la replicación exacta de los estudios realizados siguiendo este paradigma no es posible debido a la diversidad de situaciones o realidades analizadas por los investigadores. Sin embargo, a pesar de la variabilidad de los datos, los investigadores deben velar por la relativa estabilidad de la información recogida y analizada, sin olvidar que debido a la naturaleza de la investigación cualitativa siempre existe un cierto grado de inestabilidad.

Debido a que la investigación cualitativa enfatiza la singularidad de la situación humana y la importancia de la experiencia del sujeto, un criterio comprobable para la precisión de la investigación ocurre cuando otro investigador sigue el mismo camino de decisión que el investigador y llega a conclusiones similares o análogas.

e. Confirmabilidad

Denominado también *neutralidad u objetividad*, bajo este criterio los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes.

La confirmabilidad describe el papel del investigador durante el trabajo de campo y define su alcance y límites para controlar posibles juicios o críticas sobre el fenómeno o los actores participantes. Los investigadores cualitativos tienen la obligación ética de comunicar al director del sitio de trabajo de campo y al comité de investigación qué acciones profesionales se tomarán durante el estudio en el marco del protocolo propuesto. Esto muestra qué papel desempeña usted en sus observaciones e interacciones con los participantes de la investigación.

Lograr la objetividad requiere que el instrumento de recolección de datos establezca los objetivos del estudio, que el investigador transcriba las entrevistas palabra por palabra y que el registro de los hallazgos se compare con la teoría existente sobre el tema y las respuestas de las entrevistas. Quizás también se quiera considerar, evaluar el trabajo de otros investigadores.

El seguimiento de la exactitud de los datos y la cuidadosa atención al rigor de la investigación cualitativa deben ir acompañados de la reflexividad del investigador, que le permite conocer el impacto de sus métodos y enfoques sobre el fenómeno en estudio. También le ayuda a desarrollar su propia conciencia crítica para comprender mejor el fenómeno, aclarar cómo logró la objetividad deseada en sus actividades de investigación y qué reflexión hizo en el proceso de sacar conclusiones.

f. Relevancia

La relevancia, permite evaluar el logro del proyecto y comprender el buen conocimiento de los fenómenos, como los cambios en los servicios avanzados o hubo alguna repercusión positiva en el contexto estudiando, por ejemplo, un cambio en la actividad desarrollada o en las actuaciones de los sujetos participantes.

Este criterio también se refiere a la contribución con nuevos hallazgos y a la configuración de nuevos planteamientos teóricos o conceptuales. Se puede decir que la relevancia ayuda a determinar si existe acuerdo dentro de un estudio entre la justificación y los resultados obtenidos durante este.

g. Adecuación teórico-epistemológica

El criterio de adecuación o concordancia teórico-epistemológica, debe considerarse desde el momento en que se decide utilizar una metodología cualitativa.

La coherencia epistemológica en la investigación cualitativa está determinada por la correspondencia entre el problema o tema investigado y las teorías utilizadas para comprender el fenómeno. Por tanto, es importante recordar que la forma en que se formulan las preguntas determina el tipo y diseño del conocimiento que se construye.

Además, la aplicación de estos criterios debe garantizar que los supuestos teóricos y los enfoques de resolución de problemas sean consistentes durante todo el proceso de investigación en términos de cómo se recopilan, analizan y presentan los datos; el carácter metodológico y práctico del estudio.

Estos criterios describen cómo los investigadores ven sus referencias teóricas durante el proceso de investigación.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

1. Introducción

En el presente capítulo, se expondrá el análisis de los datos recogidos, tal y como se ha presentado en el capítulo de metodología. Para ello, se irán exponiendo las diferentes categorías, a través de las cuales se ha llevado a cabo el análisis de la información.

Este apartado se dedicará a reflexionar y analizar la información recopilada en torno a los siguientes conceptos; todos ellos presentes en los datos recopilados en los distintos medios:

- A. Educación inclusiva:
 - a. Concepto de educación inclusiva
 - b. Características de una escuela inclusiva
 - c. Funciones de un maestro/a inclusivo/a
 - d. Pasos a seguir para alcanzar una escuela inclusiva
- B. Centros inclusivos en EEUU y la igualdad de oportunidades para el alumnado.
 - a. Igualdad de oportunidades entre estudiantes
 - b. Diferenciación en la escuela
 - c. Inclusión en mi centro educativo

2. Educación inclusiva

En este apartado, se mostrarán los conocimientos que los docentes tienen sobre la educación inclusiva, de forma más específica, en el centro en el que trabajan. También, que características debe tener dicha escuela, así como las funciones que deben desempeñar los docentes para alcanzar dicha inclusión en sus aulas.

a. Concepto de educación inclusiva

Hoy en día, la diversidad es parte de nuestras aulas y centros escolares, con el paso de las décadas, el reconocimiento de esta diversidad, cada vez ha sido más notable porque ha exigido cambios profundos en las concepciones, actitudes, el currículo, las prácticas pedagógicas, la formación docente, los sistemas de evaluación y la organización y cultural de las escuelas.

Uno de los retos fundamentales a los que se enfrenta la inclusión según las respuestas recopiladas, es la formación docente en dicha área, ya que muchos de ellos han tenido dificultad

para encontrar palabras concretas sobre cómo definirla, sin embargo, entienden que es un proceso de mejora de los centros educativos y de desarrollo profesional del profesorado para poder atender las características heterogéneas del alumno. A continuación se comparte qué entiende el profesorado por educación inclusiva.

Lo que entiendo por inclusión es un proceso que ayuda a que todos los estudiantes reciban una educación de calidad, sin que sus características o necesidades sean un impedimento para ello, cambiando la forma de enseñar y de entender la educación, especialmente de aquellos niños y niñas que más necesidades educativas poseen. Es una forma de atender las diferencias del alumnado de una forma que se sienta para del grupo y la comunidad [...] (R2)

Es el tipo de educación que atiende las necesidades del alumnado, es la educación que garantiza que cada estudiante adquiera y desarrolle al máximo sus fortalezas y trabaje en superar su debilidades, de forma que nadie quede excluido y se sienta para de un todo [...] (R4)

Podría definirlo como una educación de todos y para todos, en las que se deben tener en cuenta a todos los agentes que forman parte de la comunidad, de forma que se dé una respuesta educativa de calidad a todos ellos. (R5)

Se debe entender, que la diversidad es innegable y está globalizada, por ello nuestras necesidades y características no son las mismas. El enfoque inclusivo, implica que se modifiquen sustancialmente la estructura, el funcionamiento y las propuestas pedagógicas de las escuelas, para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de estudiantes, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones y de oportunidades. En la escuela inclusiva, todo el alumnado merece y debe recibir una educación igualitaria, adaptada a sus necesidades, sea cual sea su condición (no solo teniendo en cuenta al alumnado con necesidades educativas especiales). Por lo tanto, la educación ofrece una respuesta a la diversidad cultural en una sociedad democrática, desarrollada sobre los principios de respetar y capitalizar la pluralidad cultural como medio de enriquecimiento, y en una educación que enfatiza la interacción, la comunicación, la negociación y el enriquecimiento entre culturas (Pedrero-García, 2017).

Además de los datos recopilados en las entrevistas realizadas a distintos personal del centro, también se recopilaron interesantes resultado en los cuestionarios realizados.

En cuanto al concepto de educación inclusiva, la mayoría de los encuestados, tenían un conocimiento previo de este concepto; sin embargo, las definiciones aportadas estaban más basadas en la experiencia personal en esta área, más que relacionadas con la explicación puramente teórica.

La mayoría de respuestas recopiladas (5 de las 7 respuestas), hacen mención a conceptos de igualdad de derechos, educación para todos, diferenciación y trabajo en grupos pequeños en función de las características y necesidades de los estudiantes.

Dos de las respuestas recopiladas de estos cuestionarios fueron las siguientes:

“Entiendo que inclusión educativa es el proceso por el cual podemos ofrecer una educación de calidad y equidad para todos nuestros estudiantes, considero que es el tipo de enseñanza que se centra en atender a las necesidades y las características de los mismos estudiantes, ofreciendo oportunidades de aprendizaje ajustadas a estas” (C2).

“Definiría educación inclusiva como aquel tipo de educación que se basa o que tiene como agente principal de aprendizaje, al alumno; centrándose en ofrecer una educación por y para todos adaptándose a las necesidades y características de todos los estudiantes en todo momento, de forma que estos sean y formen parte de la comunidad” (C4).

Se puede observar, como he mencionado con anterioridad, que a pesar de no utilizarse una definición puramente teórica, ambas personas comprenden y son capaces de relacionar la inclusión educativa, con conceptos que están implícitamente relacionados con ella.

b. Características de una escuela inclusiva

Como se ha mencionado en el punto anterior, la inclusión es un aspecto clave y sumamente importante en la educación actual, pero ¿cómo alcanzamos una escuela inclusiva?

En el siguiente apartado se dará respuesta a esta cuestión, analizando algunas de las respuestas dadas, que recopilan que características deben definir o qué características debe poseer una escuela inclusiva.

Como sabemos, la educación es un derecho que debe ser accesible a todas las personas, independientemente de sus características individuales. En este sentido, todas las personas,

incluidos los menores que requieren atención especial, deben tener las mismas oportunidades para avanzar en el proceso de aprendizaje.

Algunas de las características que se han sintetizado de las respuestas obtenidas, han sido las presentadas a continuación.

Algunas de las características que entiendo que pueden definir una escuela inclusiva, son estas; el currículum debe ser flexible y permitir que se adapte lo suficiente como para que todo el alumnado pueda acceder a él; también debe tener en cuenta, el seguimiento del alumnado en su progreso de aprendizaje, ya que se debe saber si tiene acceso a una educación significativa y de calidad; otra característica clave es enriquecer la formación docente, de forma que el personal esté preparado para afrontar este tipo de educación (R2).

[...] una de las características que considero muy importante es el hecho de poder tener servicios de educación temprana, que ayuden a cubrir las necesidades desde la primera escolarización, también considero que el conocer a nuestros estudiantes es fundamental, características, intereses, fortalezas, áreas en las que debe mejorar, etc. (R1)

Algunas de las características que definen a una escuela inclusiva son que todos los estudiantes, deben recibir una educación que aborde sus necesidades individuales, ningún estudiante debe sentirse ni estar excluido, sean cuales sean sus características y necesidades, además todos los miembros de la escuela deben promover acuerdos de enseñanza cooperativa y colaborativa. (R7)

Como se puede observar, la educación de calidad, la satisfacción de las necesidades, así como la igualdad de oportunidades, son términos que deben aparecer y considerarse en cualquier escuela que desee cumplir con un rol inclusivo.

Cuando las escuelas valoran y aceptan la diversidad cultural, étnica y centrada en las necesidades y características de los estudiantes como parte del clima escolar, empiezan a implementar prácticas que se basan en las siguientes creencias (Artiles, 2024):

- La escuela existe para la comunidad y le sirve.
- La escuela se centra en los estudiantes.
- Todos los estudiantes pueden tener éxito académico.
- Todos los estudiantes merecen ser tratado con cuidado, apreciación y respeto.

Cómo se ha planteado con anterioridad, tras la realización de los cuestionarios, se han obtenido distintas respuestas relacionadas con las características que debe poseer una escuela inclusiva.

Entre estas respuestas, encontramos conceptos clave como la comunicación constante, el trabajo en equipo, el aprendizaje centrado en el estudiante y la igualdad de oportunidades.

En líneas generales y tras el análisis y síntesis de las respuestas obtenidas de los cuestionarios, se puede decir que algunas de las características que definen una escuela inclusiva son:

1. El currículum debe ser flexible y accesible para todo el alumnado.
2. La escuela debe llevar a cabo un aprendizaje basado en las características y necesidades del alumnado.
3. La escuela debe ofrecer igualdad de oportunidades para todo el alumnado.
4. La escuela debe ofrecer la formación necesaria al cuerpo docente que permita que estos puedan llevar a cabo la inclusión de forma adecuada.
5. Debe existir una cooperación y una colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa para alcanzar la inclusión.
6. Una escuela inclusiva debe proporcionar un seguimiento adecuado del proceso de aprendizaje de sus estudiantes.
7. Una escuela inclusiva debe buscar el éxito de todos sus estudiantes, sea cual sea su condición y características.

En definitiva, y como he mencionado con anterioridad, se puede observar claramente, como las personas encuestadas, están familiarizadas con el concepto y características que define la inclusión educativa y una escuela inclusiva.

c. Funciones de un maestro/a inclusivo/a

Practicar la autorreflexión y aprender sobre las culturas actuales proporcionará a los profesores la información que necesitan para desarrollar una enseñanza culturalmente receptiva. Es igualmente importante que los docentes reconozcan que las escuelas y las aulas dentro de esas escuelas también tienen culturas diferentes.

A menudo, la cultura escolar refuerza sin darse cuenta los valores específicos de la cultura dominante sin tener en cuenta los valores de otras culturas.

Las desigualdades en las prácticas de aprendizaje, así como los estereotipos, pueden hacer que los estudiantes pierdan sus fortalezas, reduzcan la motivación y afecten los resultados del aprendizaje. Cuando los profesores conocen las circunstancias y experiencias personales de sus alumnos, pueden cambiar la forma en que enseñan. Además pueden utilizarlo como herramienta para conectarse con ellos/as, utilizando sus intereses, fortalezas, características y áreas de mejor como base para la creación de aprendizaje.

Entre las respuestas dadas a la hora de definir qué características y funciones que debe poseer un maestro a la hora de ser inclusivo, encontramos las siguientes:

“[...] un maestro inclusivo debe conocer a sus estudiantes, debe conocer sus intereses y sus motivaciones, sus características y sus fortalezas, y de cara a todas ellas poder diseñar unos planes apropiados que tengan en cuenta a todos los miembros de su salón “(R1).

“Si hablamos de que características debe poseer un maestro inclusivo, se puede decir que es importante que dicho maestro o maestra, conozca distintas estrategias y materiales que se puedan ajustar tanto al currículo como a los estudiantes, además se den tener en cuenta a todos los miembros del equipo de forma que todos formemos parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes” (R3)

“Según mi punto de vista, un maestro inclusivo debe ser capaz de reconocer la multiculturalidad de su aula, sus necesidades y sus características, debe apoyarse en todo el equipo para crear un equipo fuerte y que todos estemos en la misma página” (R6

Para hablar de un aula inclusiva, primero se debe de destacar el papel del docente, resaltando su actitud, ya que esta se verá reflejada tanto dentro como fuera del aula, con sus acciones, comentarios, apoyando a los distintos agentes que participación en el proceso educativo (otros docentes, alumnado, familias, etc). Se debe alcanzar una colaboración entre todos los miembros de la comunidad para poder lograr un aula inclusiva (Castillo Escareño, 2016).

En cuanto a las respuestas obtenidas a partir de los cuestionarios, encontramos que la mayoría de docentes, las basan en función de cómo ellos y ellas perciben el concepto de inclusión. Entre algunas de las respuestas recopiladas por en dichos cuestionarios, se encuentran las siguientes:

“Un maestro inclusivo debe valorar positivamente la diversidad dentro de su alumnado, aprovechando al máximo estas diferencias para ofrecer un aprendizaje más enriquecedor. Además, debe apoyar constantemente a sus alumnos en su proceso de

aprendizaje, no limitando o haciendo de menos las dudas, incertidumbres o dificultades de estos” (C3).

“Una maestra inclusiva debe tener un enfoque docente efectivo en grupos heterogéneos, valorando las capacidades de todos sus estudiantes, dedicando tiempo a conocerlos y trabajando en equipo, tanto con los propios alumnos como con otros docentes” (C5).

Esta visión inclusiva es un gran reto para muchos docentes, pero las exigencias de la sociedad actual y del mundo así lo exigen, como derecho de la infancia. No se permite elegir, se debe participar en este emprendimiento educativo. Si realmente se quiere servir a los demás y ser activo en la sociedad, es importante cambiar tu actitud, romper el paradigma, no quedarse quieto y no ser pasivo. Es fundamental involucrarse e involucrar a otros, a través de la participación, la toma de medidas activas y alentar al resto de cuerpo docente a unirse a este enfoque.

d. Pasos a seguir para alcanzar una escuela inclusiva

En la actualidad existen suficientes evidencias que muestran que las escuelas que asumen el principio de inclusión, organizan los procesos de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta, la heterogeneidad del grupo, reúnen una serie de circunstancias hacia las cuales es necesario avanzar progresivamente (Fernández, 2013).

A la hora de hablar sobre escuelas inclusivas, entre las respuestas aportadas se han podido sintetizar algunas de las siguientes características:

Una escuela inclusiva, debe valorar la diversidad en el centro, ya que esta enriquece el desarrollo personal y social de todos los miembros de la comunidad educativa. También es importante entender que se debe llevar a cabo a nivel de centro, con la existencia de un proyecto educativo y un plan de atención a la diversidad que favorezcan los valores de integración e inclusión (R1).

[...] no solo es importante tener en cuenta la inclusión a nivel de escuela, sino también a nivel administrativo, para que una escuela sea inclusiva, el currículo que esta ofrezca (a cargo o siendo guiado por la administración) debe ser capaz de adaptarse capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado (R3).

[...] ofrecer un contenido funcional y útil para el alumnado es muy importante para favorecer la inclusión, ya que permite que los alumnos se impliquen más; otra posibilidad, es enseñar a nivel de centro, lo importante que es la diversidad tanto en nuestra escuela como en la sociedad. Se pueden utilizar las experiencias y vivencias del alumnado como base para favorecer la participación e inclusión de todos ellos (R6).

Entre las características que debe poseer una escuela inclusiva se encuentra el uso de metodologías y estrategias que den respuesta tanto a nivel de aula como a nivel de centro, además, de que las formas de evaluación, también se tienen que tener en cuenta, y deben dar respuesta a la diversidad. También el hecho de que la escuela posea servicios específicos que apoyen y refuercen la exclusividad es muy importante (R7).

A la hora de hablar de las pautas que debe seguir una escuela inclusiva, encontramos que las respuestas recopiladas en los cuestionarios, son similares a las proporcionadas en las entrevistas. Algunas de las respuestas comunes recopiladas han sido las siguientes:

2. Una escuela inclusiva debe promover la valoración de la diversidad.
3. Las escuelas inclusivas, reconocen que no existe un alumno estándar o normalizado.
4. Una escuela inclusiva debe adaptarse a las necesidades de sus alumnos.
5. Una escuela inclusiva debe incorporar los conocimientos, capacidades, actitudes y valores de todos los miembros de la comunidad.
6. Una escuela inclusiva debe asegurar el trabajo en equipo.
7. Debe desarrollar un lenguaje común que permita una comunicación eficaz entre todo el profesorado.
8. Una escuela inclusiva, selecciona, diseña y adapta todos sus recursos educativos de acuerdo con las características del alumnado.
9. Una escuela inclusiva debe asegurar que todos los alumnos alcancen el éxito.
10. Una escuela inclusiva, debe tener y proponer altas expectativas para todo el alumnado.

Una escuela inclusiva, primordialmente, se caracteriza por su voluntad de hacer posible una educación común e individualizada, mediante la oferta de opciones plurales y diversas en un mismo marco educativo. Se trata de conciliar la igualdad con la inclusión, entendiendo que dicha igualdad se alcanza a medida que la oferta educativa se haga más accesible y ofrezca una igualdad de oportunidades a todo el alumnado, debe desarrollar las potencialidades educativas, supone una apuesta decidida por una educación que da respuesta a la diversidad.

3. Centros inclusivos en EEUU y la igualdad de oportunidades para el alumnado

En este apartado, se mostrarán cómo funciona la escuela inclusiva en los EEUU, así como la existencia de igualdad de oportunidades, cómo los docentes pueden ofrecer dicha igualdad de oportunidades en sus aulas, así como a nivel de centro.

a. Igualdad de oportunidades entre los estudiantes

Se ha de comenzar explicando que en los EEUU, el derecho a la educación, no es considerado y/o reconocido como un derecho fundamental, sin embargo, existen numerosas leyes federales que amparan y regulan la educación con la idea de proporcionar una igualdad de oportunidades a todos los individuos.

Dichas leyes, primordialmente se aplican a las escuelas públicas, ya que en el caso de las privadas, la normativa es regida de forma independiente por ellas mismas y poseen cierta libertad de enseñanza para desarrollar su propio sistema de educación.

Las leyes educativas, sobre educación, exigen una educación fundamental, igualitaria y de buena calidad para todo el alumnado, esto significa que las instituciones educativas no pueden discriminar a los estudiantes debido a una discapacidad, raza, origen, género u orientación sexual.

De cara a las respuestas presentadas por los entrevistados, encontramos las siguientes resoluciones;

En cuanto a la igualdad de oportunidades, es muy difícil tener una opinión concreta, lo puedes ver en nuestro trabajo diario, aunque el sistema supuestamente ofrece las mismas oportunidades a todo el mundo, muchos otros factores, por ejemplo la relación de los padres y madres con escuela; muchos padres nunca ha recibido escolarización en su juventud, por lo que a la hora de mandar a sus hijos a la escuela, no le dan la importancia adecuada o los manda de vez en cuando sin consistencia, esto resta oportunidades a estos estudiantes (R1).

Desde mi experiencia considero que si existe cierta igualdad de oportunidades, aunque por ejemplo, existe una gran limitación de servicios para personas hispano hablantes, es decir, hay servicios específicos, especialmente los relacionados con educación

especial, que solo se ofrecen en inglés y no en español; programas de autismo, terapias, etc. Si esto está ocurriendo ¿podemos decir realmente que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades? (R3).

[...] pues no sabría que decirte, la verdad es que creo, que se idealiza un poco la situación. Todo el mundo, especialmente los maestros, queremos que la igualdad de oportunidades sea una realidad, pero recibimos estudiantes de numerosos y diferentes contextos, tanto sociales como familiares. Que quiero decir que con esto, que a lo mejor la escuela sí que quiere ofrecer las mismas oportunidades, pero no todos los alumnos acceden de la misma forma (R6).

La aprobación de leyes federales de derechos civiles ayudó a generar cambios profundos en la educación estadounidense, mejorando las oportunidades educativas para millones de estudiantes. Se han eliminado muchas de las barreras que antes impedían que las personas eligieran libremente las opciones educativas y las carreras que querían seguir. Muchos sistemas escolares ahora permiten que los estudiantes con dominio limitado del inglés participen efectivamente en programas educativos. Cada vez más estudiantes con discapacidades pueden participar en clases de educación regular con la ayuda de ayudas y servicios adicionales.

Además, la Ley Ningún Niño debe Quedar Atrás (No Child Left Behind Act - NCLB) de 2001, introdujo una amplia reforma en los programas federales de educación, promoviendo la misión del Departamento de asegurar la igualdad de acceso a la educación y la promoción de la excelencia educativa en todo el país. La Ley NCLB contiene disposiciones específicas que aseveran que todos los niños tengan acceso a una educación de alta calidad, sin distinción de raza, etnia, sexo, discapacidad o situación socioeconómica.

Las leyes de derechos civiles han abierto las puertas de muchas escuelas, aulas, auditorios, campos atléticos y estadios. Las leyes de derechos civiles, junto con la Ley NCLB, asegurarán que esas puertas permanezcan abiertas para todos.

En cuanto a las respuestas recopiladas de los cuestionarios, encontramos que las siete personas cuestionadas, tienen claro que la educación inclusiva es un hecho que debería existir tanto en nuestro sistema educativo como en nuestras aulas; está presente en la actualidad, sin embargo, aún queda un largo camino por recorrer.

Algunas de las respuestas específicas dadas por los cuestionados en relación a cómo influye o si está presente o no la igualdad de oportunidades en su centro y aula son:

“En primer lugar, en nuestro centro, se ofrece a todo el alumnado la posibilidad de aprender dentro de su aula ordinaria, recibiendo apoyos por parte de asistentes dentro de esta, sin necesidad de salir del aula como tal. Además se mantiene una comunicación constante entre todos los maestros para ayudar y fomentar un aprendizaje colaborativo y que todos estemos en la misma página”. (C4)

“[...] otro aspecto que me gustaría resaltar, es el hecho de que, a lo largo de nuestro tenemos asistentes que nos apoyan dentro de nuestras clases, por lo que por varios periodos al día, se puede trabajar en grupos pequeños, facilitando la diferenciación y haciendo que el aprendizaje se base en las características de los niños y niñas”. (C5)

b. Diferenciación en la escuela

En Estados Unidos, el concepto de diferenciación es un aspecto importante del sistema educativo debido a la variedad de estudiantes con diferentes orígenes, habilidades y realidades sociales que llegan a las aulas todos los días. La educación está estrechamente relacionada con la diversidad y también con la inclusión (Glatzel, 2017).

En el caso de esta escuela, encontramos que debido a su contexto sociocultural, la diferenciación se lleva a cabo de diferentes maneras, así como a través de las respuestas ofrecidas de nuestros informantes podemos observar con mayor profundidad si dicha diferenciación se lleva a cabo, en qué grado y si realmente es efectiva o no lo es.

Algunas de las respuestas recopiladas en este estudio en referencia a la diferenciación, fueron las siguientes:

“En mi caso, la diferenciación la he llevado a cabo más, dentro de mi aula que por las directrices impartidas por el centro. Al principio fue una tarea algo complicada, ya que tengo una diversidad de alumnado bastante amplia, no solo cultural, sino lingüística y en cuanto a necesidades se refiere. Por ello, lo que yo lo que yo he observado ha sido una clara división entre alumnado cuya primera lengua es inglés y aquellos cuya primera lengua es español. Para llevar a cabo una correcta diferenciación me centre en las características personales de mi alumnado, llevando a cabo una división en grupos pequeños compensando los ritmos de aprendizaje y el nivel de conocimiento; siento

que la herramienta primordial que yo como maestra he utilizado, ha sido el trabajo en equipo heterogéneo, donde los alumnos/as se pueden apoyar entre sí y no solo buscar refugio o apoyo en la maestra. Esto les ha ayudado mucho a conocer a sus compañeros y empatizar” (R1).

“Debido a que mis alumnos son más mayores y son capaces de percibir con mayor claridad sus diferencias he intentado que a pesar de estas entiendan que somos un equipo, donde todo el mundo debe alcanzar el éxito. En mi clase lo que hemos hecho ha sido crear grupos de trabajo en función de las necesidades y ritmos de aprendizaje; como maestro he apoyado con mayor intensidad al alumnado con mayor necesidades, dando un poco más de autonomía a aquellos que pueden llevar a cabo su trabajo sin necesidad de tanta supervisión” (R5).

“Como parte del equipo directivo de este centro, hemos intentado dar un poco de libertad al profesorado de cara a trabajar con sus alumnos y alumnas. Es muy difícil alcanzar acuerdos concretos y generales a nivel de centro de cara a impartir una correcta diferenciación del aprendizaje; sin embargo, sí he de mencionar que como centro, hemos alcanzado ciertos acuerdos en los que la meta final es que todo el alumnado alcance su éxito personal y académico. Como equipo directivo, se han realizado distintas observaciones en las clases con el fin de elaborar feedbacks que puedan ayudar a los maestros a mejorar su prácticas inclusivas, incluyendo las estrategias para la elaboración de grupos pequeños y las tareas abordadas o planteadas a la hora de trabajar de esta forma” (R7).

En definitiva, tras las respuestas aportadas por el personal del centro, podemos ver como sí es viable cierta diferenciación en el aula pero no de forma generalizada en todas las aulas por igual; la diferenciación es un aspecto que se deja a cargo del personal docente, que en el fondo, es quién mejor conoce a su alumnado de forma que se lleve a cabo de forma realista.

En cuanto a las respuestas recopiladas por los cuestionarios, algunas de las menciones que se han hecho sobre la diferenciación son las siguientes:

“En mi clase, existe cierta diferenciación, pero debido a la falta de recursos tanto personales como materiales en nuestro centro, es muy difícil generalizarlo y que pueda darse [...]” (C2).

“Realmente no creo que exista toda la diferenciación que realmente el centro propone, en mi aula llevamos intentado crear diferenciación desde el inicio de curso pero ha sido extremadamente difícil, ya que la administración no ha proporcionado ayuda suficiente y tiempo para poder hacerlo correctamente [...]” (C3).

Si bien hay mucho material sobre la temática, la diferenciación, como cualquier estrategia de enseñanza en el aula, requiere exploración e investigación continua para desarrollar continuamente nuevas estrategias y propuestas; es, por tanto, una forma de pensar el aprendizaje basada en el reconocimiento de la diversidad dentro de un grupo de estudiantes. (Glatzel, 2017).

c. Inclusión en mi centro educativo

Desde su inicio hasta la actualidad, la educación inclusiva, ha ido ganando terreno como movimiento educativo que desafía y rechaza muchas de las políticas, culturas y prácticas tradicionales que promueven cualquier tipo de exclusión o discriminación. La meta fundamental de esta tipología educativa, es oferta de una educación eficaz y de calidad, para todo el alumnado (Fernández Batanero, 2006).

Como sostiene Ainscow (2001) una educación orientada a la inclusión, pretende disminuir todas las barreras de aprendizaje y fomentar la participación, independientemente de quién experimente y dónde se encuentren dichas barreras, en las culturas, políticas y prácticas escolares.

En cuanto a las respuestas proporcionadas por algunos de los entrevistados, encontramos las siguientes:

[...] con todo lo planteado con anterioridad, diría que nuestro centro es inclusivo en un 75% según mi perspectiva. Mucha de la responsabilidad se deja a los maestros, por lo que es muy difícil analizar clases por clase, quién cumple y quién no cumple con los valores inclusivos. En la gran mayoría de los casos, creo que todos los miembros del equipo intentamos incluir a todos nuestros alumnos y alumnas en la clase, sin embargo, muchas veces no tenemos tiempo, materiales o apoyos suficientes para hacerlo de forma adecuada (R1).

En mi experiencia personal en esta escuela, diría que a nivel de clase es mucho más sencillo, parte del trabajo de mis estudiantes, una vez finalizada su tarea, es apoyar o ayudar a otros compañeros o compañeras que sienten que tienen más dificultades para completar lo que se les ha pedido, también el hecho de que se han asignado tareas y responsabilidades dentro del aula, ha ayudado bastante, ya que son más conscientes y respetuosos con la tarea del maestro y la gestión del aula. A nivel de centro, siento que esta inclusión está muy idealizada, especialmente a la hora de resolver conflictos, las consecuencias son extremadamente desiguales dependiendo del alumno del que se está hablando o con el que se está tratando, creo que algunas veces, el tipo de respuesta que se da por parte del centro, en vez ayudar, hace todo lo contrario, marcando aún más las diferencias entre el alumnado (R5).

Esta es una pregunta difícil de responder con claridad, creo que el principal problema reside en las expectativas que tiene la administración, incluyendo nuestro equipo directivo, de cara a lo que es inclusión y como esta se debe llevar acabo de forma adecuada. Es muy difícil intentar implantar algo en tu salón, cuando no tienes claras las herramientas de las que dispones, y cuando los apoyos son insuficientes. Yo sí creo que nuestro centro es inclusivo, eso sí, no creo que lo sea al 100% ya que es imposible tener en cuenta que medidas se están llevando a cabo cuando no hay una gestión específica de esta área a nivel de centro (R6).

Como se ha observado en las respuestas, la mayor parte de ellas giran en torno a la responsabilidad y papel de la administración a la hora de establecer las pautas de educación inclusiva.

En cuanto a lo planteado en las respuestas de los cuestionarios, encontramos varios puntos comunes en las distintas respuestas, que se han sintetizado de la siguiente manera:

La mayoría de respuestas, hacen referencia a la existencia de inclusión en el centro educativo, o por lo menos a la intención de que este proceso forme parte de la educación en el centro, son los adecuados, sin embargo, si hablamos a nivel práctico, es muy difícil determinar si se hace correctamente o no, o si se cumple o no; ya que como se ha recopilado en algunas de las respuestas de las entrevistas, en el centro no existen unas pautas o medidas concretas que ayuden a los distintos docentes a implementar la inclusión en sus aulas; cada docente tiene libertad para aplicarlo de la forma que considere, por eso es tan difícil asegurarse de que en todas las aulas del centro se esté cumpliendo la inclusión educativa.

Como se viene planteando desde el propio marco teórico, la comunicación, la claridad y la transparencia, son claves en los procesos de inclusión, por ello, como centro, se deben plantear medidas flexibles que puedan acomodarse en base a las necesidades de cada aula, pero que sirvan como base o punto de partida para que el cuerpo docente pueda ejercer la inclusión en base a estas y no de forma independiente en cada aula.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

1. Introducción

En este capítulo se presentarán las conclusiones de este trabajo de investigación. La organización del capítulo se ha elaborado en base a los objetivos de este estudio, además estas conclusiones se basarán en los resultados obtenidos a través de las preguntas planteadas a lo largo de este estudio de investigación.

2. Educación inclusiva:

a. Concepto de educación inclusiva

Tras analizar los resultados obtenidos por los distintos medios, se ha comprobado que la mayoría de las personas consultadas, entienden la inclusión educativa como un proceso que ayuda y atiende las necesidades del alumnado, es una educación que garantiza que cada estudiante adquiera y desarrolle al máximo sus fortalezas y trabaje en superar sus debilidades, de forma que nadie quede excluido y se sienta parte de un todo.

La escuela inclusiva enfatiza el sentido de comunidad, para que todos tengan la sensación de pertenencia, apoyen y sean apoyados por sus pares y demás miembros de la comunidad escolar. (Cedeño, 2009)

El mérito de esta metodología inclusiva, reside en que las escuelas deben dar una educación de cara a todo el alumnado, logrando que todo el alumnado sea aceptado de forma que se construya una sociedad mucho más integradora. En la escuela inclusiva, todo el alumnado merece y debe recibir una educación igualitaria, adaptada a sus necesidades, sea cual sea su condición.

En cuanto al cuerpo docente, la inclusión, es un concepto que a día de hoy todos conocen o de alguna forma han oído hablar de él, como ya se mencionó con anterioridad entienden que es un proceso de mejora de los centros educativos y de desarrollo profesional del profesorado para poder atender las características heterogéneas del alumno.

b. *Características debe tener una escuela inclusiva.*

En cuanto a las características que debe poseer una escuela inclusiva tras el análisis de los resultados, se encuentran las siguientes:

- Flexibilidad del currículum para adaptarse a las necesidades y características del alumnado.
- Debe haber un seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado para saber si la oferta educativa es equitativa y de calidad.
- El centro debe proporcionar formación al profesorado en esta área.
- El profesorado del centro debe conocer las características y necesidades de su alumnado.
- Se debe llevar una educación basada en el trabajo en equipo, basándose en la cooperación y colaboración, no solo por parte del cuerpo docente, sino también fomentar estos hábitos entre el alumnado.
- La escuela debe centrarse en el alumnado, sus características y sus necesidades.
- Todos los miembros de la comunidad educativa deben ser tratados con respeto, cuidado y apreciación.

En definitiva, vemos que las respuestas obtenidas tienen en común algunos de los aspectos clave que Pujolas (2003) menciona, entre ellos la importancia de currículum, la individualización del aprendizaje, la estructura cooperativa y colaborativa del aprendizaje y la enseñanza, así como el hecho de que todos los miembros de la comunidad se sientan parte de esta.

c. Funciones que debe tener un maestro que persiga la educación inclusiva

Actualmente vivimos una revolución educativa en todo el mundo, donde nos preocupa principalmente el tema de la educación inclusiva, tema que afecta todos los días a nuestro sistema educativo. el rol del docente es importante, pues éste juega un papel esencial en la inclusión, por tal motivo, éste debe de cambiar de paradigmas, tener una visión más global, poseer competencias docentes para entrar en un cambio educativo, tener una actitud positiva hacia el cambio, partiendo desde el aula donde hay una gran diversidad de estudiantes y dentro de este espacio, del propio aprendizaje donde se pueden crear las oportunidades de aprendizaje, señalando las condiciones del profesorado inclusivo (Castillo Escareño, 2016).

Entre algunas de las características sintetizadas por las personas consultadas se encuentran en conclusión, algunas de las siguientes generalizaciones; los docentes deben ser comunicativos, flexibles y tolerantes a los cambios y diferentes formas de trabajo. Dichos docentes deben conocer a sus estudiantes, de forma que sus características y necesidades se vean reflejadas en

sus prácticas de enseñanza. El profesorado de cualquier nivel debe conocer diferentes estrategias y medidas de aprendizaje para aproximarse con una mayor individualización a su alumnado; así como basar sus prácticas en el trabajo colaborativo y cooperativo con otros docentes y agentes de la comunidad educativa.

A pesar de las dificultades debidas a las exigencias sociales, encontramos que la mayoría de docentes intentan involucrarse mucho en sus procesos de enseñanza, priorizando a su alumnado por encima del propio contenido académico.

d. Pasos a seguir para ser una escuela inclusiva.

Algunas de las conclusiones obtenidas a partir del análisis de las respuestas obtenidas, indican que la administración es clave a la hora de guiar y establecer pautas para la inclusión educativa. Una escuela inclusiva, debe valorar la diversidad en el centro, ya que esta enriquece el desarrollo personal y social de todos los miembros de la comunidad educativa.

El currículo que debe ofrecerse, debe estar ligado a valores inclusivos, otro aspecto es ofrecer un contenido funcional y útil para el alumnado, aspecto clave para el desarrollo académico y personal del alumnado.

Una escuela inclusiva se caracteriza principalmente por el deseo de brindar una educación general e individualizada, brindando oportunidades diversas y diferenciadas dentro de un mismo sistema educativo. Se trata de combinar igualdad con inclusión, entendiendo que esta igualdad se logra cuando la oferta educativa se vuelve más accesible y brinda igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, para desarrollar su potencial educativo y demostrar un fuerte compromiso con una educación que responda a la diversidad.

3. Centros inclusivos en EEUU y la igualdad de oportunidades para el alumnado.

a. Influencia de la inclusión igualdad de oportunidades entre el alumnado.

Como se expuso durante el análisis de datos, se ha de comenzar concluyendo que en EEUU, el derecho a la educación, no es considerado y/o reconocido como un derecho fundamental, sin embargo, existen numerosas leyes federales que amparan y regulan la educación con la idea de proporcionar una igualdad de oportunidades a todos los individuos. Dentro de la aplicación de

esta legislación, se observa que la mayoría de políticas son aplicadas en las escuelas públicas, quedando exentas las escuelas concertadas y las privadas, que promueven sus propios principios educativos.

En relación a las respuestas ofrecidas por los individuos consultados, se pueden concluir que el establecimiento de una igualdad de oportunidades es muy difícil de generalizar, a pesar de que a nivel teórico tanto la ley como las políticas educativas se basen en la igualdad de oportunidades, a nivel práctico, la falta de medios (personales y materiales) así como la falta de formación, impiden que se lleve del todo a la práctica.

Para muchos estudiantes, el punto de partida o la situación en el hogar son aspectos clave, ya que el acceso a las oportunidades se ve limitado por el contexto social y económico de muchos de ellos.

Como ya se ha mencionado con anterioridad, a pesar del apoyo legislativo y la eliminación de muchas de las barreras que han prevalecido durante décadas, aún queda un largo camino por recorrer de cara a la oferta de una escuela completamente inclusiva, que ofrezca una “real” igualdad de oportunidades, para que todo el alumnado alcance el éxito tanto académico, personal como profesional durante su adultez.

b. Influencia de la inclusión en la diferenciación en la escuela

Iniciando con lo expuesto por Glatzel (2017), la educación está estrechamente ligada y relacionada con la diversidad y la inclusión. Es fundamental destacar que hoy en día en EEUU, la diversidad dentro y fuera de las escuelas, es un aspecto cada vez, de mayor relevancia.

El trato a esta diversidad dentro de la escuela es un aspecto que se afronta desde distintas perspectivas y de diferentes maneras. En el caso de las personas consultadas para este estudio, se puede concluir que esta diferenciación se puede llevar a cabo a distintas escalas, entre ellas, a nivel de centro y a nivel de aula.

Como se ha presentado con anterioridad, muchos maestros y maestras llevan a cabo sus propias estrategias y medidas de diferenciación en las aulas. Entre las técnicas que más presentes en las respuestas, encontramos que el trabajo en grupos pequeños que se apoyen en la cooperación y la colaboración son claves. Además, conocer las necesidades del aula y del centro, es otro aspecto fundamental, ya que en muchas ocasiones, aunque las características del alumnado y el nivel educativo no sean los mismos, muchas veces, sí se pueden llevar a cabo políticas o pautas de actuación a nivel de centro, que pueden ayudar a todos.

c. Inclusión en mi centro educativo

La escuela del S. XXI se ve condicionada a educar y enseñar en base a los valores de participación, tolerancia, igualdad, respeto a los derechos individuales y la aceptación de la diversidad, entre otros muchos.

En este contexto heterogéneo es donde la inclusión surge como un movimiento orientado a transformar la educación para dar respuesta a la diversidad del alumnado y hacer efectiva la igualdad de oportunidades en la educación, todo ello en relación al acceso, permanencia, participación y logro de todos los estudiantes, con especial atención en aquellos más vulnerables en riesgo de exclusión o marginación.

Tras la exposición de los resultados se puede observar como el punto principal sobre el que gira esta cuestión, es el papel de la administración y la claridad a la hora de plantear medidas inclusivas para el centro educativo.

Tras analizar con mayor detenimiento las respuestas dadas por las personas consultadas para este estudio, uno se puede percatar de que el papel de liderazgo educativo es clave a la hora de hablar de inclusión en la escuela (Fernández Batanero y Hernández Fernández, 2013).

A día de hoy, casi nadie pone en duda que el ejercicio directivo de un centro escolar es un pilar fundamental donde está asentada toda la dinámica organizativa del centro, especialmente en lo referente a la innovación y evaluación educativa (Lorenzo Delgado, 2004). Junto a este liderazgo del equipo directivo, también encontramos el papel que ejerce y desarrolla el cuerpo docente y las familias, agentes esenciales en la concertación de esfuerzos y sinergias escolares para apoyar la educación de los estudiantes.

4. Limitaciones metodológicas

Por último, es importante destacar o hacer referencia a las limitaciones metodológicas; estas servirán como reflexión crítica, para mejorar en futuros estudios e investigaciones.

Algunas de las limitaciones a las que ha hecho frente esta investigación, han sido; la limitación temporal del estudio, puesto que el estudio se ha visto reducido a un tiempo concreto, debido a las características del master y su calendarización. Esta limitación de tiempo, ha impedido que las entrevistas se llevasen a cabo en profundidad, ya que se requeriría de una mayor inversión temporal para poder profundizar.

Al ser un estudio de casos, hubiese sido muy interesante haber podido realizar una serie de debates entre los diferentes individuos implicados en el estudio. Los cuestionarios y las entrevistas han sido realizados a un número interesante de sujetos, intentando obtener datos de diferentes perfiles, tanto profesionales como culturales. Para posibles investigaciones o estudios futuros, sería muy interesante considerar un mayor número de informantes, de cara a obtener un mayor rango de datos. También sería recomendable el uso de un diario de campo, para la toma de notas, que refleje los aspectos observables sobre las variables que estamos estudiando.

Por último, otro aspecto de enorme relevancia que hay que tener en cuenta es el número y tipología de agentes a los que afectan tanto la inclusión, como la educación inclusiva (familias, profesorado, alumnado, personal institucional, organizaciones que colaboran con el centro, etc) y la posibilidad de ampliar la recopilación de información a todos ellos, con especial énfasis en aquellos que no han sido consultados en este estudio.

5. Futuros desarrollos

Ha llegado el momento de culminar esta investigación, que cerrará con los futuros desarrollos o propuestas a tener en cuenta para futuras investigaciones relacionadas con este ámbito.

Una vez planteados los resultados y las conclusiones, nos damos cuenta de que el estudio queda bastante limitado, debido a la especificidad del centro sobre el que se está realizando el estudio.

De cara a futuros desarrollos sobre el área de inclusión educativa en los centros de Estados Unidos, sería interesante utilizar distintos centros del mismo distrito como base comparativa, de cara a obtener una mejor realidad y visualización de los resultados, y de que estos tengan una mayor relevancia. Otro aspecto fundamental, sería incorporar las voces de los estudiantes y como estos entienden el concepto y aplicación de la inclusión y como la perciben en primera persona, de cara a ser los agentes que se ven, relativamente, más afectados por esta; quizá no solo sea interesante incorporar la opinión del alumnado, sino del resto de agentes educativos, como por ejemplo familias u otros trabajadores que ostentan cargos no relacionados con la docencia pero que se ven afectados por el entorno educativo.

A partir de este estudio y del objetivo principal de esta investigación, aun cuando hay numerosas investigaciones ya abiertas en esta área, una posible nueva vertiente de investigación puede ser, “la educación inclusiva y su influencia en los distintos agentes educativos en las escuelas bilingües de los Estados Unidos”, otra opción posible, sería la investigación de estrategias que ayuden a implementar y potenciar la inclusión dentro de los centros educativos bilingües de los Estados Unidos”. Debido a la realidad de que cada vez vivimos en un mundo más globalizado y conectado entre sí, es necesario seguir mejorando en el terreno de aceptación de la diversidad y el continuo aprendizaje a través de esta, aprovechando al máximo las diferencias entre individuos para crecer personal, profesional y socialmente.

“Muchas flores diferentes hacen un ramo.”

(Proverbio)

CAPÍTULO VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Odina, T. (2004). *Investigación en educación intercultural*. *Educativo*, 22, 39-57.
- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Notas y referencias bibliográficas. (10)
- Echeita, G, y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Anguita Casas, J. et al. (2003). *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I)*. Atención Primaria. Extraído de La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I) (unidaddocentemfyclaspalmas.org.es)
- Arenas, B et al. (2000). *Concepto de investigación*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6138488>
- Artiles, A (2024) *¿Qué influencia tiene la cultura en el éxito escolar de un estudiante?* Retrieved from IRIS, p. 3
- Brownell, M. et al. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general education. *Journal of Special Education*, 38(4), pp. 242-252.
- Castillo Escareño, J. R. (2016) Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 9(2). Monográfico. 264-275.
- Categorías de discapacidades bajo la ley IDEA. (2012). *National Dissemination Center for Children with Disabilities*. from <http://nichcy.org/wp-content/uploads/docs/spanish/gr3sp.pdf>
- Creswell, J. W. (1994) *Research Design. Qualitative & Quantitative Approaches*, Thousand Oaks: Sage. Chapter 1: “A framework for the study”.
- Díaz-Bravo, L et al. (2013) *La entrevista, recurso flexible y dinámico Investigación en Educación Médica*, 2. Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México. 162-167
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>

- Dul, J., & Hak, T. (2008). *Case study methodology in business research*. Abingdon, England: Routledge
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión Educativa y Profesorado Inclusivo*. Narcea Ediciones
- Fernández, A. A. (2022) *Igualdad e inclusión educativa para transformar la sociedad / Sociales y Virtuales* de . <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/archivo-4/syv-no6/articulos/igualdad-e-inclusion-educativa-para-transformar-la-sociedad/>
- Fernández Batanero, J. M. (2006) *¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero¿ cómo?.* Contextos educativos: Revista de educación, 8, 135-148.
- Fernández Batanero, J. M. y Hernández Fernández, A. (2013) *Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos*, Perfiles Educativos, 35, 27-41.
- Ferrer, G (2005) *Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje*. Educar, 35, 61-70.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2008). *Un enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos. Marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación*. UNESCO de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158893s.pdf>
- Gartner, A. y Kerzner Lipsky, D. (2002) *Educación inclusiva en los Estados Unidos*. Revista de Educación, 327, 107-121, de re3270710520-pdf.pdf (educacionfpydeportes.gob.es)
- Glatzel, G. A. (2017). *Clases diversas en las escuelas de Estados Unidos. La importancia de una educación inclusiva*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6545216>
- Goetz J.P. y LeCompte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Ed. Morata.
- Hartley, J. (1994). *Case studies in organizational research*, en C. Casell, y G. Simon (Eds.). *Qualitative methods in organizational research*. 209-229. Sage Publications.
- Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997. Summary of changes. Washington, DC, Disability Rights Education und Defense Fund, Inc., 1987
- McLaughlin, M.J. y Jordan, A. (2005). *Push and pull: forces that are shaping inclusion in the United States and Canada*. En D.R. Mitchell (Ed.), *Contextualising Inclusive Education*, p. 89. Ed. Routledge.

- Mendoza, I. (2013). *Investigación cuantitativa*. BLOG | Utel. <https://utel.mx/blog/10-consejos-para/investigacion-cuantitativa/>
- Metz, K. K. (2011). *Educación Inclusiva en Los Estados Unidos de América. Educación Inclusiva III*. Ciudad de México: Secretaria de Educación Pública.
- Metz K. et al. (2013) *Educación Especial en los Estados Unidos de Norteamérica: estatus, beneficios y retos para la inclusión*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva 2013, 7(2). https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art4_hm.html
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education a qualitative approach*. Ed. Jossey-Bass.
- Munizaga, D. P. et al. (2018). Importancia de la formación inicial docente como facilitador de prácticas inclusivas en Educación. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 2, 141-174.
- Naicker. (1996) Giné (1998) Arnaiz. (1997). Educación Inclusiva. Extraído el 4 de mayo 2010, de: siteresources.worldbank.org/DISABILITY/.../InclusiveEduPeters.pdf.
- Naicker, S.M et al. (1998) De la retórica a la realidad: La educación inclusiva en Sudáfrica. de http://www.uv.es/RELIEVE/v4n1/RELIEVEv4n1_4.htm
- Osgood, R. L. (2008). *The history of special education: A struggle for equality in American public schools*. Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Parra Dussan, C. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>
- Pedrero-García, E et al. (2017). *Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español*. <https://www.redalyc.org/journal/280/28056733002/html/>
- Poggi, M. et al. (2016). Análisis Institucional. Bernal, Argentina: Universidad Virtual de Quilmes.
- Pujolas Maset, P. (2003). *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*. Universidad de Vic, Barcelona, España. Extraído de http://www.deciencias.net/moodledoc/sem_ac/Escuelainclusiva_ACooperativo_Pujolas_17p.pdf
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2002). *La diversidad cultural en la sociedad global: nuevos retos en educación*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963132>

- Rodríguez, H. y Torrego, L. (2013) *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Wolters Kluwer. 15-33.
- Rodríguez-Gómez, et al. (1996). Metodología de la investigación cualitativa /
- Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Ed. Morata.
- Students with disabilities, inclusion of. (2013 July). *Institute of Education Sciences*. Retrieved from <http://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=59>
- Taylor S. y Bogdan R. (1984). Introduction to qualitative research methods: The search for meanings. Ed. John Wiley.
- Torrego Egido, J. L. (2023) *Manual de acción para la inclusión. Un decálogo para caminar hacia la educación inclusiva*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. El imperativo de la calidad*. París: UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020). *La inclusión en educación. Que nadie quede rezagado de* <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008). Conferencia internacional de educación. Una breve mirada a los temas de educación inclusivas: aporte de las discusiones de los talleres, (pág. 34). Ginebra
- US Department of Education (ED). (2020). *Equal Access to High-Quality Education In Spanish*. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/equalaccess2004-sp.html>
- Vaughn, S. et al. (1998). *Broken promises: reading instruction in the resource room*. *Exceptional Children*, 64, 211-225.
- Winzer, M.A. (2009). *From Integration to Inclusion: A history of special education in the 20th century*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Yin, R.K (1984) *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications,
- Yin, R.K. (2003). *Case Study Research: design and Methods, Applied social research Methods Series*, Sage Publications.

ANEXOS

Los anexos correspondientes a este estudio de caso sobre la inclusión educativa, se encontrarán recopilados y ordenados en la siguiente dirección URL:

Anexos Trabajo de Fin de Máster –

https://drive.google.com/drive/folders/1661qKQNuNVfFLTC5rhCcXi795DtNoqp?usp=drive_link