



Universidad de Valladolid

ESCUELA DE MAGISTERIO DE SEGOVIA

TRABAJO FIN DE MÁSTER:

**LA EDUCACIÓN INCLUSIVA LLEVADA A
CABO EN EL CENTRO ORDINARIO**

Trabajo Fin de Máster. E.U. Magisterio de Segovia

2012

Presentado por:

Laura Herráez Tapia

Dirigido por:

Luis Torrego

AGRADECIMIENTOS.

En primer lugar, me gustaría expresar mi más profundo agradecimiento al tutor de este TFM, Luis Torrego, por su inestimable ayuda durante la elaboración de este trabajo. Su persistencia y determinación han sido un referente en este largo proceso y sus constantes consejos y orientaciones han permitido que bajo un largo trabajo, este TFM vea la luz.

Quisiera agradecer a mis compañeros y amigos tanto los de aquí como los que están lejos, todo el apoyo que me han mostrado y me han brindado. Sus palabras de aliento han sido muy reconfortables en todas las etapas y estados de ánimo por lo que ha ido pasando a medida que me adentraba más y más en la elaboración de este trabajo.

También me gustaría agradecer a mis padres Jesús y Lourdes, dos personas que de manera significativa han marcado mi futuro, y que siempre me han estado apoyando en todo, y pese a las dificultades que te encuentras a lo largo de la vida, siempre han hecho que pudiera sacar adelante todo lo que me iba proponiendo, enseñándome que la felicidad se encuentra en uno mismo, siendo la pasión el motor del esfuerzo.

Por último, mi gratitud a mis hermanos y pareja por ser el espejo en el que me miro cada día. Gracias por ayudarme a ser mejor persona. Gracias por vuestro apoyo, por vuestro cariño y, sobre todo, por haber creído en mí siempre.

RESUMEN

Durante el siglo XXI se acentúa la necesidad de un nuevo paradigma que cambie el sistema educativo, donde la educación responda a las demandas de la sociedad, más aún cuando son más las relaciones que se basan en el diálogo y no en la imposición, prescindiendo de una educación modelada en el interés del industrialismo.

En el presente trabajo se intentará analizar la educación inclusiva, que tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad educativa, sean cuales sean sus dificultades.

El objetivo fundamental de esta investigación es conocer el conocimiento de la comunidad educativa acerca de este concepto, ya que la comunidad educativa está integrada por todas las personas relacionadas con el centro: alumnos, profesores, familias, otros profesionales que trabajan en el centro, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales.

Todos los componentes de la comunidad educativa colaboran para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado, permitiendo participar en un proceso de aprendizaje permanente.

Una vez definido nuestro marco de referencia, el siguiente paso será definir como se ha investigado. abogando por una metodología cualitativa centrada fundamentalmente en un estudio de caso. Esta se ha realizado a través de diversos instrumentos: por un lado la documentación necesaria para la realización del marco teórico, la realización de varias entrevistas a maestros de diferentes centros que nos han dado su punto de vista respecto a este tema, y los cuestionarios pasados por un centro de la comunidad Abulense.

PALABRAS CLAVE

Atención a la diversidad, inclusión, educación inclusiva y escuelas inclusiva

ABSTRACT

During the twenty-first century increased the need for a new paradigm which change the education system, where the education responsive to the demands of society, even more so when increasingly the relations are based on dialogue not in the imposition, apart from a education modeled in the interest of the industrialism.

The present work, we will try to analyze the inclusive education, where it has as purpose provide educational attention in favour of the maximum possible development of all students and the cohesion of all the members of the community

The fundamental objective of this research is to discover the knowledge of the educational community about this concept, since the educational community is composed of all the people related to the center: students, teachers, families, and other professionals working in the center, educational administration, local government, institutions and social organizations.

All the components of the educational community are working together to provide a quality education and ensure equal opportunity for all students to participate in a process of lifelong learning.

Once you have defined our frame of reference, the next step will be the defining as has been investigated. by advocating a qualitative methodology focusing primarily on a case study. This has been done through a variety of instruments: on the one hand, the documentation necessary for the realisation of the theoretical framework and the other is the realization of several interviews with teachers of different centers that have given us your point of view about this topic, and the questionnaires passed by different centers.

ÍNDICE

<u>CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN</u>	9
<u>1. Justificación del tema elegido</u>	9
<u>2. Objetivo de la investigación</u>	10
<u>3. Estructura del trabajo fin de master</u>	11
<u>3.1 Capítulo II: Marco teórico</u>	11
<u>3.2 Capítulo III: Metodología</u>	11
<u>3.3 Capítulo IV: Analisis de datos y discusión</u>	11
<u>3.4 Capítulo V: Conclusiones</u>	11
<u>3.5 Capítulo VI: Referencias bibliográficas</u>	12
<u>Anexos</u>	12
<u>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</u>	12
<u>1. Introducción</u>	12
<u>2. Atención a la diversidad</u>	13
<u>2.1 Evolución de la Atención a la diversidad</u>	14
<u>2.2 Marco legal</u>	16
<u>2.3 Alumnado con necesidades educativas especiales</u>	20
<u>3. La inclusión</u>	23
<u>3.1 La inclusión: contexto en el que surge y causas que la promueven</u>	23
<u>3.2 La inclusión: una cuestión de derechos humanos y de equidad</u>	25
<u>3.3 La diversidad es un valor educativo</u>	26
<u>4. Educación inclusiva</u>	27
<u>4.1 Definición de educación inclusiva</u>	28
<u>4.2 ¿Integración versus inclusión o inclusión como un continuum de la</u> <u>integración?</u>	29
<u>4.3 Características de la educación inclusiva</u>	30
<u>4.4 Principios de la educación inclusiva</u>	32
<u>4.5 Finalidades de la educación inclusiva</u>	34
<u>4.6 De la integración a la inclusión</u>	35
<u>4.7 Investigaciones sobre educación inclusiva en España</u>	35

<u>5. El concepto de inclusión educativa.....</u>	39
<u>5.1 Los centros como comunidades inclusivas</u>	41
<u>5.2 Como son y funcionan las aulas inclusivas</u>	43
<u>5.3 El curriculum para una escuela inclusiva.....</u>	44
<u>5.4 Los profesionales y su formación desde la perspectiva de la inclusión... ..</u>	45
<u>5.5 La colaboración de las familias en la escuela</u>	48
<u>5.6 Incluyendo a los excluidos: como hacer que la educación llegue a todos</u>	48
<u>5.7 Características de un mundo actual que hace necesaria una escuela inclusiva</u>	49
<u>6. Index for inclusión</u>	50
<u>6.1 Estructura del Index</u>	51
<u>6.2 La puesta en marcha del Index en un centro escolar</u>	52
<u>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....</u>	54
<u>1. Introducción</u>	54
<u>2. Definición del problema a investigar</u>	55
<u>3. Diseño Metodológico</u>	55
<u>3.1 Estudio de caso</u>	56
<u>3.2 Contextualización del estudio de caso</u>	57
<u>3.3 Tipología del estudio de caso.....</u>	58
<u>4. Metodología para la obtención de datos.....</u>	59
<u>4.1 Entrevistas</u>	59
<u>4.2 Cuestionarios.....</u>	61
<u>4.3 Analisis de documentos.....</u>	53
<u>5. Analisis de datos</u>	63
<u>6. Ética</u>	65
<u>7. Criterios de rigor</u>	66
<u>7.1 Credibilidad.....</u>	66
<u>7.2 Transferibilidad.....</u>	68
<u>7.3 Dependencia.....</u>	69
<u>7.4 Confirmabilidad</u>	69
<u>8. Limitaciones metodológicas.....</u>	70
<u>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN.....</u>	71

<u>1. Introducción</u>	71
<u>2. Educacion inclusiva</u>	71
<u>2.1 Primeras experiencias en torno a la educación inclusiva</u>	71
<u>2.2 Las funciones del profesorado ante la educacion inclusiva</u>	72
<u>2.3 ¿Cómo se trata la educacion inclusiva en los centros?</u>	74
<u>2.4 ¿Qué pasos ha de seguir una escuela para ser escuela inclusiva?</u>	76
<u>3. Promocion de la igualdad de oportunidades</u>	76
<u>3.1 ¿Existe en los centros un programa de acogida para el alumnado nuevo?</u>	78
<u>4. ¿Por qué optar por las escuelas inclusivas en lugar de las escuelas de eduación especial?</u>	79
<u>5. ¿Podemos mejorar un proceso de mejora institucional?</u>	81
<u>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES</u>	82
<u>1. Introducción</u>	82
<u>2. Analizar la importancia de optar por escuelas inclusivas en lugar de escuelas de educación especial</u>	82
<u>3. Analizar la actitud del profesorado hacia la inclusión</u>	83
<u>4. Observar como influye la educación inclusiva para promover la igualdad de oportunidades.</u>	84
<u>5. Tutorizar en clase una enseñanza inclusiva más individualizada</u>	85
<u>6. Propuestas de futuro</u>	86
<u>CAPÍTULO VI: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	87

ANEXOS: En CD aparte

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

<u>Tabla 1. Principios en los que se inspira el sistema educativo</u>	18
<u>Tabla 2. Diferencias entre integración e inclusión</u>	30
<u>Tabla 3. Principios y valores del proceso de inclusión</u>	33
<u>Tabla 4. Finalidades de la educacion inclusiva</u>	34
<u>Tabla 5. Principios DUA</u>	44
<u>Tabla 6. Dimensiones comprendidas en secciones</u>	51
<u>Tabla 7. Fases del proceso de desarrollo del Index</u>	52

<u>Tabla 8. Técnicas e instrumentos utilizados.</u>	59
<u>Tabla 9. Categorías de análisis de datos</u>	64
<u>Tabla 10. Codificación de los instrumentos.</u>	65
<u>Tabla 11. Relaciones entre los tipos de criterios.</u>	68
<u>Gráfica 1. Características principales que conceptualizan la educación inclusiva</u>	32

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

Mi trabajo se centra fundamentalmente en el conocimiento de la educación inclusiva, por ello es importante saber que la clave de ella es la unión por un lado de la escuela y por otra de la sociedad. Queramos o no, la sociedad repercute de manera muy importante dentro del desarrollo de la escuela.

Viso (2010) describe a la sociedad actual como aquella sociedad basada en la información y el conocimiento, una sociedad globalizada e interconectada y caracterizada fundamentalmente por la pluriculturalidad y la multiculturalidad.

Estas características plantean la necesidad de crear una escuela que eduque a todos, y todos tengan las mismas condiciones (Casanova, 2009). Para ello, ésta tiene que cumplir con una serie de requisitos para construir una sociedad culturalmente plural, estos requisitos son: eficacia, eficiencia y funcionalidad. Como maestros, hemos de preparar al alumnado para un mundo saturado de informaciones, para adaptar a nuevas formas de trabajo y para convivir en un mundo heterogéneo.

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

En los últimos años, la educación inclusiva es un movimiento de ámbito muy importante que ha ido cobrando una gran importancia, en 1994 la Declaración de Salamanca proclamara la inclusión como el medio más eficaz para educar a todos los niños en el sistema educativo ordinario, con independencia de sus diferencias (Unesco, 1994).

1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Normalmente se asocia la atención a la diversidad con aquellos alumnos que presentan algún tipo de problema y que generalmente terminan decayendo en fracaso escolar. Me gustaría poder ser capaz de solucionar este problema, pero a día de hoy no poseo la solución a este interrogante, pero sé que entre todos, con el paso del tiempo, podemos cambiar lo que no funciona.

Al comenzar el máster en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación tenía pensado realizar mi investigación en algo relacionado con el tema de la actividad física, ya que es del campo del que tengo algo más de experiencia, pero al hablar con un par de tutores, me dieron la posibilidad de conocer campos nuevos, para ello, me hablaron de la educación inclusiva, concepto del que había oído hablar pero que realmente no sabía nada al igual que de las comunidades de aprendizaje, me dieron la posibilidad de asistir a la inauguración de una comunidad de aprendizaje que abría sus puertas en Valladolid(CEIP Miguel Iscar) ,y posteriormente asistir a una de las reuniones organizados por el grupo “Acoge”, se trata de un grupo constituido por profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y universitario en los grados de educación (Primaria, Infantil y Social) y por educadores sociales de Castilla y León que colaboramos juntos para trabajar en temas sociales y de interés para la escuela. Se investiga sobre temas que repercutirán en la actualización y mejora de la docencia correspondiente con el ámbito de cada miembro del grupo (infantil, primaria, secundaria o universidad). Después de este día, decidí que quería basar mi trabajo de investigación en conocer cosas sobre la educación inclusiva, como se lleva a cabo en los centros, que sabemos los maestros...

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación se trata de:

Analizar las perspectivas de la comunidad educativa acerca de la educación inclusiva y cómo se lleva a cabo.

A partir de esta pregunta temática, lo que se ha hecho ha sido modificar los objetivos que tratamos de perseguir con la siguiente investigación, y que quedan redactados de la siguiente manera:

- Analizar la importancia de optar por escuelas inclusivas en lugar de escuelas de educación especial.
- Analizar la actitud del profesorado hacia la inclusión.
- Observar cómo influye la educación inclusiva para promover la igualdad de oportunidades.
- Tutorizar en clase una enseñanza más individualizada.

3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER

3.1 Capítulo II: Marco teórico

Para enmarcar teóricamente el objeto de investigación es preciso utilizar una aproximación que vaya de lo general a lo particular. De ahí que en primer lugar nos detengamos en la atención a la diversidad, analizando la evolución que sigue, el marco legal y normativo,... para posteriormente pasar a abordar el concepto que constituye el núcleo de mi investigación: la educación inclusiva. No puede cerrarse este recorrido sin elaborar unas referencias a las escuelas inclusivas y al Index for Inclusión

3.2 Capítulo III: Metodología

En este capítulo se comienza a definir el problema a investigar con detalle. El primer aspecto del cómo investigar es definir la investigación dentro de un paradigma, en este caso cualitativo. A partir de aquí, definimos el modelo, teniendo en cuenta que la síntesis de los datos es un estudio de casos. El paso siguiente es enunciar la técnica de recogida de datos, en este trabajo se han utilizado las entrevistas focalizadas a diferentes maestros así como los cuestionarios que se han pasado por un centro de educación primaria, de los cuales realmente no hemos sacado una gran información, ya que decidimos hacerlo a través de las entrevistas y para corroborarlo con los cuestionarios se les paso a un par de maestros del centro. En cuanto al análisis de datos se realiza a través de un programa informático, Atlas-ti, intentado categorizar el discurso para responder a las preguntas que nos hemos planteado en el inicio del trabajo.

3.3 Capítulo IV: Análisis de datos y discusión

En este capítulo se relatan las experiencias y vivencias, datos sacados a través del análisis de las entrevistas, para ello analizamos aquellas preguntas que nos parecían más interesantes y la corroboramos con la información que poseíamos.

3.4 Capítulo V: Conclusiones

En este caso se presentan las conclusiones a la investigación. Estas se muestran en referencia a los objetivos de investigación propuestos. Presentando las posibles líneas de investigación que pueden generarse a partir de este pequeño estudio.

3.5 Capítulo VI: Referencias bibliográficas

Se encuentran las referencias bibliográficas citadas en el desarrollo del Trabajo Fin de Máster.

Anexos

Por último en los anexos se encuentran las entrevistas realizadas a los diferentes maestros y las transcripciones del diario del maestro citadas en el capítulo IV, así como un ejemplo de los cuestionarios pasados por uno de los centros de la comunidad Abulense. (Características del centro explicadas posteriormente)

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. INTRODUCCIÓN

Si nos fijáramos, nos daríamos cuenta que estamos ante una realidad totalmente heterogénea, donde nos diferenciamos unas de otras, por la manera de pensar, interpretar o procesar la información. Tratamos un hábitat donde los seres humanos son diversos entre sí, por lo que el propio ámbito educativo ha de asumir las identidades como procesos abiertos, que deben servir para enriquecer a aquellos otros colectivos con los que comparten el espacio. Razón más que suficiente para que la utilización de unos métodos pedagógicos u otros varíen en función de la situación, diversidad del alumnado, la etapa,...

Si analizamos la histórica de la educación, veríamos como se refleja un lenguaje popular en refranes como *“la letra con sangre entra”* o *“la educación enseña actitudes conformistas que evitan la movilización”*. En ambos refranes ,se hace referencia la relación de poder que había por parte del profesorado sobre el alumnado, aunque, sólo son algunas de las citas que plagaban la literatura española referidas a severos castigos físicos y emocionales que lo único que buscaban, en tiempos pasados, era lograr un mejor rendimiento escolar.

En este capítulo se hace un repaso del concepto de atención a la diversidad, donde se habla de cómo se veía hace años y la repercusión que tiene hoy en día, pasando por diferentes etapas. En segundo lugar se amplía este campo de conocimiento con el concepto de la educación inclusiva, donde son numerosos los autores que han tratado este tema y establecen diversas características y por última instancia, se plantea

un apartado donde se hace hincapié sobre las escuelas inclusivas... Como llevarla a cabo, que debe de saber un maestro, la comunidad educativa...

2. ATENCION A LA DIVERSIDAD

Asumir la diversidad significa reconocer el derecho a la diferencia como valor educativo y social (Ríos Hernández, 2003, p. 214). Una parte de los actuales trabajos de investigación educativa, hacen alusión a que el alumnado inmigrante o con retrasos académicos salga lo menos posible del aula ordinaria. El riesgo estriba en el aislamiento del alumnado, que lo único que hace es influir en la dificultad para las relaciones, entendiendo que gracias al compañeros es como realmente uno aprende, y de este modo se favorece la integración (Cabrera, 2003).

Fuera del aspecto teórico, existe una realidad lingüística y negativa que es importante que tratemos, y es que acudimos con normalidad al uso de las etiquetas con el fin de homogeneizar (Barba Martín, 2005), categorizando al alumnado según acaten la autoridad y disciplina, percibiéndolos como pertenecientes a categorías que los distinguen del resto (déficit sensoriales, minorías étnicas, sobredotación...). A partir de esas clasificaciones percibimos al sujeto, tenemos una disposición hacia él y esperamos un determinado comportamiento, por ejemplo: conceptos que se refieren a categorías, “es un niño de etnia gitana, de segundo curso, hiperactivo, que no realiza ninguna tarea que se le plantea, con muy pobre ortografía, que tiene un bajo cociente intelectual, es irrespetuoso con sus compañeros y tiene dificultades de integración por ser de una etnia gitana...” (VVAA, 2002, p. 54). Terminología engañosa que denigra al alumno y condiciona nuestras expectativas.

Como se puede observar con el ejemplo anterior nos empeñamos en configurar una escuela homogeneizadora, de aquí la mala costumbre de categorizar. Sin embargo, Gardner (1998) alude a, que el peor error que ha cometido la escuela en los últimos tiempos es la de tratar a todos los niños y niñas como si fueran iguales, esto es un gran error, porque nos creemos que todos aprenden de la misma manera y al mismo ritmo para todos los educando, y realmente no es así, porque cada niño es único y cada niño aprende a su manera. Ante esta afirmación, la educación ha de crear singularidades, construir personas con un sello único, con la premisa de que sean solidarias, a fin de hacer posible el vivir juntos, compartir ideas y valores, en definitiva la escuela ha de buscar la igualdad.

La igualdad de oportunidades de acceso a la cultura no puede confundirse con la homogeneidad de oportunidades de aprendizaje (Pérez Gómez, 2002). Nuestra tarea como futuros maestros es provocar, orientar y acompañar el aprendizaje educativo de todos para construir de forma autónoma sus propios criterios y esquemas de comprensión natural, social y cultural.

Para llevar a cabo este proceso educativo, no cabe realizarse de otra forma que crear y adaptar el currículo a una organización de proyectos de trabajo (interpretación, participación interactiva y experimentación), que se adapte a la heterogeneidad de intereses, posibilidades, ritmos y expectativas de los grupos. Santos Guerra (2002), lo considera como un cambio que afecta a tres ámbitos:

- **Ámbito institucional**, donde el centro desde el proyecto curricular ofrezca planes y seguimientos que garanticen la convivencia entre los alumnos y la formación tanto del profesorado como del alumnado.
- **Ámbito curricular**, concretándose en el tiempo, en el espacio del aula, los agrupamientos sean flexibles, creación de ambientes de aprendizaje, en la evaluación, metodologías en función de las capacidades, los intereses, las actitudes... que potencien la creatividad, para que todos aprendan juntos, y estimulen a que otros aprendan.
- **Ámbito comunitario**, el centro educativo debe abrirse al entorno, establecer un diálogo abierto entre la sociedad y la escuela.

2.1 Evolución de la atención a la diversidad

Desde la antigüedad, hasta el final de la Edad Media se consideraba que las personas con discapacidad tenían un comportamiento anormal, que tenía que ver con aspectos míticos o con la posesión demoníaca. Los “anormales” eran olvidados, rechazados e incluso temidos en muchas ocasiones.

A partir de finales del siglo XVIII se toma consciencia de la necesidad de atender a estas personas. Desde entonces se distinguen **cuatro etapas** de la atención a necesidades educativas especiales:

- **Periodo de las instituciones:** En la primera etapa (desde finales del siglo XVIII y hasta finales del siglo XIX) se atiende por primera vez a las personas con necesidades educativas especiales, aunque desde un modelo

médico, en centros que mantienen una organización hospitalaria. Comienzan a crearse instituciones dedicadas a la atención y enseñanza de ciegos, sordos y con retraso mental, generándose una corriente favorable hacia los derechos y posibilidades de educación de las personas discapacitadas. Aún no se distinguían a las personas con retraso mental de los enfermos mentales.

- **Periodo de los centros específicos:** Hacia finales del siglo XIX y principios del XX, asistimos a un cambio importante en la concepción teórica y práctica del sistema educativo que pasa a ser dual y que diferencia a dos categorías de alumnos, los alumnos normales que formarán parte del sistema educativo ordinario y, los alumnos anormales, para los cuales se crean los primeros centros de educación especial, ya que se detectan numerosos alumnos con dificultades para seguir el ritmo normal de la clase y lograr el mismo rendimiento que los restantes niños de su grupo. Los centros de educación especial ven incrementado su número, basándose en la aplicación de las técnicas de clasificación. Además de los ya existentes para personas paráliticos cerebrales, trastornos de aprendizaje, etc.) Siempre bajo la idea de que la homogeneización garantizaba la máxima eficacia y que permitía una atención mucho más adecuada, favoreciendo una intervención altamente especializada. Así se produjo la creación de un subsistema educativo paralelo diferenciado del general.
- **Periodo de la integración escolar:** A partir de mediados del siglo XX, a finales de la década de los cincuenta, se da paso a una etapa de integración escolar parcial, que da respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales en las estructuras normales, pero aún se siguen manteniendo diferencias (como vienen siendo las aulas especiales en los centros normales).
- **Periodo de la escuela inclusiva:** Por último, hacia finales del siglo XX los límites de la educación especial y la educación se difuminan, en la cuarta etapa, ya se pasa a hablar exclusivamente de educación (educación inclusiva) en el que la educación deberá adaptarse a cada una de las diversidades que poseen los sujetos (León, 2009).

2.2 Marco legal

Los cambios sociales en relación al concepto de las personas con necesidades educativas especiales, los planteamientos pedagógico-didácticos y organizativos, la investigación, así como las exigencias de determinados colectivos han ido llevando a la aparición de leyes cada vez más progresistas, respetuosas, tolerantes e integradoras. Estas leyes han ido marcando grandes pautas respecto a la atención a la diversidad, a los problemas de aprendizaje en un clima de respeto y de igualdad hacia los menos favorecidos, responsabilizando no tanto a ellos mismos de sus propias limitaciones como a la sociedad y a la oferta educativa de las instituciones.

Históricamente, los documentos legales más significativos respecto a la atención de las personas con discapacidad y la respuesta educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales han sido las siguientes:

- **CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978. ARTÍCULO 49.** Establece la necesidad de que los poderes públicos amparen a las personas con discapacidad, teniendo en cuenta la ejecución de los derechos y deberes también a ellos.
- **LISMI. LEY 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos.** Nace de la necesidad de desarrollar el artículo 49 de la Constitución. Es la primera Ley en España referente a las personas con discapacidad y es la primera legislación que tiene en cuenta los principios de normalización e integración escolar. Lo podemos observar en el artículo 25 de la citada ley: *“La educación especial se impartirá en las instituciones ordinarias, públicas o privadas del sistema educativo general, de forma continuada, transitoria o mediante programas de apoyo (...)”*.
- **LOGSE. LEY ORGÁNICA, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación del Sistema Educativo.** Es una ley de reforma educativa que estableció innovaciones importantes respecto a la Educación Especial. Estableció la escolarización de las personas en un único sistema. Plantea la Necesidad de un currículum abierto y flexible, de tal manera que pueda adaptarse a las necesidades concretas que tiene cada Comunidad Autónoma, ciudad o centro escolar. Incorpora el concepto de diversidad, entendiendo por este la asimilación de la heterogeneidad de cualquier grupo escolar.
- **LOCE. LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.** Habla de alumnos con *necesidades educativas específicas* dentro de

los cuales se incluyen tres colectivos: alumnos extranjeros, alumnos superdotados intelectualmente y alumnos con necesidades educativas especiales. En dicha Ley se apuesta por la igualdad de oportunidades para una educación de calidad, defendiendo entre sus principios que: “con el fin de asegurar el derecho individual a una educación de calidad, los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos y los apoyos precisos que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social para el logro de los objetivos de educación y de formación previstos para cada uno de los del sistema educativo” (art. 40.1).

- **LIONDAU. LEY 51/2003**, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Esta Ley culmina el reconocimiento y consecución de unos derechos fundamentales, que ya había pretendido alcanzar la LISMI, pero que no se consiguió hasta la aprobación de esta ley. Contempla los principios de vida independiente, normalización, entendida como su derecho a llevar una vida normal, accediendo a los mismas posiciones sociales que el resto; accesibilidad universal, diseño para todos, es decir, modificar lo existente y proyecta lo futuro, teniendo en cuenta las necesidades de accesibilidad de todas las personas; diálogo civil y transversalidad de las políticas en materia de discapacidad, estableciendo líneas de carácter general y no específicas para el colectivo de personas con algún tipo de discapacidad.
- **LOE. Ley Orgánica 2/2006**, de 3 de mayo de 2006, de Educación. Es una Ley de Reforma Educativa que incluye la educación inclusiva y tiene algunas mejoras respecto a la clasificación de las personas que requieren de educación especial. Se utiliza el término *Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*, para referirse a los alumnos que requieren de una educación complementaria. Por primera vez se hace referencia al término Educación Inclusiva. Se establece los mismos deberes de adaptación y obtención de recursos, en los colegios públicos, concertados y privados. Incorpora al grupo de alumnos con necesidades específicas de educación a los alumnos que puedan haberse incorporado de manera tardía al proceso educativo, como puede ser un inmigrante o un alumno que, por circunstancias familiares, no ha podido acceder antes a la educación.

- **EL MOMENTO ACTUAL:** De acuerdo con la información que publica el Ministerio de Educación en su página web: <http://www.educacion.es/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva.html>-, la educación inclusiva tiene como propósito prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo posible de todo el alumnado y la cohesión de todos los miembros de la comunidad. La comunidad educativa está integrada por todas las personas relacionadas con el centro: alumnos, profesores, familias, otros profesionales que trabajan en el centro, administración educativa, administración local, instituciones y organizaciones sociales. Todos los componentes de la comunidad educativa colaboran para ofrecer una educación de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado para participar en un proceso de aprendizaje permanente.
- **La Ley Orgánica de Educación (LOE)**, aprobada en mayo de 2006, regula la estructura y organización del sistema educativo en sus niveles no universitarios. En ella se reiteran los principios y derechos reconocidos en la Constitución defendiendo una nueva ley de calidad con equidad para todos. Se insiste en el carácter inclusivo de la educación, en igualdad de trato y no discriminación de las personas bajo ninguna circunstancia. Pone de manifiesto, en su preámbulo, que la educación constituye un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva y establece, en su Título Preliminar., entre otros:

Tabla 1: *Los principios en los que se inspira el sistema educativo*

La calidad de la educación para todo el alumnado
La equidad, que garantice la igualdad de derechos y de oportunidades, la no discriminación y la inclusión educativa
La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado
La orientación educativa y profesional de los estudiantes para el logro de una formación personalizada que propicie una educación integral

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE) anula todas las anteriores a excepción de una parte de la **LODE (1985)** donde establece que la finalidad de la Educación es “proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al

cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad” (LOE; Art.2)

A continuación hablare de los 3 principios básicos que presiden la nueva Ley a través de los cuales se deben buscar los fines de la educación:

- En primer lugar hablaré del primer principio, que es aquel que nos proporcionará una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos en todos los niveles, armonizando con la equidad en su reparto.
- Mientras que el Segundo principio nos habla de la necesidad de colaboración entre todos los sectores implicados en la educación (alumnado, centro, familia, Administración): el esfuerzo compartido.
- Y por último el Tercer principio nos habla de la convergencia en materia de educación con los objetivos en educación de la Unión Europea, esto significa que se pone de acuerdo con la Unión Europea.

Asimismo, es la Administración educativa la que regula los procedimientos y las medidas precisas para identificar tempranamente las necesidades educativas del referido alumnado e iniciar su atención integral, regida por los principios de normalización e inclusión, desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada. En ese sentido, se plantea que los centros docentes contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a los alumnos la consecución de los fines establecidos. En el ejercicio de su autonomía pedagógica, de organización y de gestión, en el marco de la legislación vigente, elaborarán el proyecto educativo, que recogerá, entre otras cosas, la forma de atención a la diversidad del alumnado.

El título II de la Ley Orgánica de Educación, dedicado a la equidad en la educación, contempla al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar. Establece los principios que han de regir su escolarización y los recursos para su tratamiento educativo al objeto de alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y los objetivos y competencias establecido con carácter general para todo el alumnado.

2.3 Alumnado con necesidades educativas especiales

Según la Fundación instituto de ciencias del hombre (1986), nos encontramos ante un término que supone un cambio conceptual a la hora de concebir la educación especial y, por ende a la hora de planificar y/o instrumentar la atención educativa que estos alumnos precisan. Este concepto es el exponente del cambio de perspectiva producido en la consideración de la Educación Especial y del tratamiento de la diversidad a nivel educativo.

En esta última década se han producido multitud de cambios importantes en nuestro sistema educativo entre los que cabe destacar una nueva y revolucionaria concepción de la educación especial. La experimentación y puesta en marcha de la Integración de Alumnos con n.e.e en la Escuela Ordinaria, ha evidenciado la necesidad de introducir un conjunto de modificaciones en la oferta educativa común para cubrir las necesidades educativas de estos alumnos sin perder de vista los planteamientos educativos comunes para la totalidad de los alumnos de nuestro sistema educativo.

La dicotomía entre “los alumnos normales” y “los alumnos deficientes” no tiene justificación dentro de esta nueva concepción educativa. Se trata de comprender, y actuar en consecuencia, de que existen alumnos diversos, con necesidades diversas y que requieren, a la vez, respuestas diferenciadas por parte de la escuela. La Educación debe ser sólo una, con diferentes ajustes o adaptaciones a fin de dar respuesta a la diversidad de las necesidades de los alumnos.

Existen una serie de dimensiones fundamentales que delimitan el concepto de alumnos con n.e.e. Estas dimensiones según la fundación instituto de ciencias del hombre son básicamente cuatro:

- Dificultades de aprendizaje mayores que el resto de sus compañeros de edad para acceder a los aprendizajes.

Hay que entender las dificultades de aprendizaje en sentido amplio, es decir, dificultades para aprender cualquier contenido escolar ya sea de orden conceptual, procedimental o actitudinal.

Para determinar la relativa ambigüedad de la expresión "dificultades mayores, que la del resto de sus compañeros" habría que acudir a García (1986) cuando realiza la distinción entre las diferencias individuales para aprender que son inherentes a cualquier alumno y que pueden y deben ser atendidas por los recursos ordinarios de que dispone el profesor regular, y las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos con

n.e.e., que no pueden ser atendidas sin ayudas o recursos extraordinarios, bien sean educativos, psicológicos o médicos. El criterio básico para entender que una dificultad de aprendizaje es claramente significativa debe basarse en que el propio profesor ordinario haya puesto en marcha y agotado los recursos normales de que dispone (cambios organizativos y metodológicos, materiales distintos, mayor tiempo,...) y aprecie que el alumno precisa ayudas o ajustes extraordinarios o claramente especializados para resolver sus dificultades de acceso a los aprendizajes.

Referir las necesidades especiales a que sean "mayores que el resto de sus compañeros de la misma edad" supone una clara alusión al criterio de normalización que debe presidir toda intervención educativa: no son, exclusivamente, dificultades propias de un déficit, sino dificultades que sea cual sea su etiología hacen que la respuesta educativa adecuada para la mayoría de los compañeros de su edad sea para ellos inadecuada o insuficiente

- Origen interactivo de las necesidades educativas especiales:

Este criterio implica que las causas de las dificultades dependen no sólo de las circunstancias intrínsecas a la "deficiencia" que pueda presentar el alumno sino de las circunstancias extrínsecas al mismo, ya sea su entorno social, los recursos disponibles, etc. Desde este punto de vista las dificultades de acceso al aprendizaje de los alumnos con n.e.e. dependen tanto de las características del entorno educacional en el que éstos de desarrollan, y, dentro de él, tanto del Centro como del aula.

- Carácter continuo y relativo de las necesidades educativas especiales:

El carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje remite a la idea de relatividad de las n.e.e., y obliga a situarlas en un continuo de necesidades educativas a las que la escuela debe dar respuesta. Las necesidades educativas forman un continuo que va desde las más generales a las más particulares o especiales y en función de estas necesidades se realizarán las acciones educativas necesarias.

Si la escuela es rígida y uniforme en su oferta educativa, es decir, se rige por el mito de la homogeneidad más necesidades educativas especiales generará en los alumnos. De esta manera un mismo alumno puede presentar mayores y, aun, nuevas dificultades de un centro a otro dentro de las distintas respuestas a la diversidad que cada centro ponga en juego. Un centro presidido por el respeto y valoración de las diferencias, es decir, por el principio de la heterogeneidad generará respuestas más

flexibles y acomodadas y, por ende, menos n.e.e. en los alumnos a los que atiende o, en todo caso, verse mitigadas las dificultades que éstos presenten.

Es así que las necesidades especiales de un alumno en concreto no pueden establecerse ni con carácter definitivo ni de una forma determinante, sino que, por el contrario, al estar condicionadas por las respuestas más o menos ajustadas que le ofrezca el contexto de enseñanza-aprendizaje donde se halle escolarizado van a ser relativamente cambiantes, sufriendo cambios y modificaciones constantes.

Autores como Alfredo Fierro (1987) afirma que “el concepto de n.e.e. es fuertemente flexible”. Puede aplicarse a todo o casi todo: toda necesidad educativa puede ser vista como especial. Lo cual no hace ocioso al concepto, ni lo reduce al de necesidad educativa en general, sino que más bien recuerda lo que de específico e personal hay en toda necesidad educativa, a la vez que destaca que los elementos individuales de esa necesidad pueden ser más o menos intensos” (Fierro, 1987)

- La respuesta a las n.e.e. debe incluir las ayudas pedagógicas precisas en el marco escolar menos restrictivo posible:

El concepto de n.e.e. implica un cambio profundo en la manera de cómo entender la educación especial. De ser un subsistema paralelo y rivalizante del sistema ordinario pasa a considerarse como el conjunto de recursos y medidas que se ponen en marcha para atender de forma satisfactoria las n.e.e., de acuerdo con el principio de “integración educativa”. La respuesta, pues, a las n.e.e. de un alumno debe incluir las ayudas pedagógicas precisas en el entorno menos restrictivo posible tendiendo siempre que se pueda a que las instituciones ordinarias estén en disposición de proporcionar estas ayudas y a que no sean necesarias modalidades de escolarización que establezcan una clara separación entre los alumnos con n.e.e. y el resto de los alumnos denominados normales. En todo caso, si es necesario practicar modalidades específicas se debe llevar a efecto con mecanismos de provisionalidad y revisión y con una clara vocación integradora amén de la necesaria coordinación, con las modalidades ordinarias de escolarización.

3. LA INCLUSION

“La educación se ve obligada a propiciar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y al mismo tiempo, la brújula para poder navegar en él” (Delors, 1996).

Una escuela que quiere dar una respuesta educativa acorde a las necesidades de su alumnado, deberá desarrollar una serie de respuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos. En esta línea, la inclusión se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación. (Arnaiz, 2003, p.135)

En este apartado se dedica analizar la nueva perspectiva surgida en el ámbito de la atención a la diversidad en el contexto del sistema educativo: la educación inclusiva. Bajo su prisma analizaremos fenómenos tales como la inclusión y la exclusión social y educativa, el contexto del nacimiento de la inclusión y los presupuestos en los que se fundamenta, daremos cuenta del significado de la educación inclusiva.

3.1 La inclusión: contexto en el que surge y causas que la promueven

Desde mediados de los años ochenta y principios de los noventa se inicia en el contexto internacional un movimiento materializado por profesionales, padres y los propios discapacitados que luchan contra la idea de que la educación especial, estuviera encapsuladas en un mundo aparte, dedicado a la atención de una reducida proporción de alumnos calificados como discapacitados o con necesidades educativas especiales.

Cabe destacar, como paso previo a la inclusión, el movimiento que aparece en Estados Unidos llamado “Regular Education Initiative (REI)” cuyo objetivo será la inclusión en la escuela ordinaria de los niños con alguna discapacidad. Los trabajos de sus principales exponentes, Stainback(1999), y Reynolds, Wang y Walberg (1987), plantean la necesidad de unificar la educación especial y la normal en un único sistema educativo, criticando la ineficacia de la educación especial.

El REI lucha por la reestructuración de la educación especial y la desaparición de los programas de educación compensatoria y de recuperación en los que los alumnos estaban inmersos. La propuesta del REI es clara: Todos los alumnos, sin ningún tipo de excepción, deben estar escolarizados en las aulas regulares, y recibir una educación eficaz en las mismas.

Es entonces a partir de los años 90, donde aparece el movimiento de la inclusión en España, donde cabe destacar la presencia de trabajos de Arnaiz (2003) García pastor (1993) y Ortiz (1996). Dichos autores manifiestan su insatisfacción por la trayectoria de la integración. Por ello, cuestionan el tratamiento dado a los alumnos con necesidades educativas especiales en el sistema educativo en muchos países. Estos, inmersos en un modelo médico de evaluación, seguían considerando las dificultades de aprendizaje como consecuencia del déficit del alumno, evitando entrar en discusiones tales como porque fracasan las escuelas a la hora de educar a determinados alumnos.

Ante dicha situación se propone un nuevo planteamiento del concepto de necesidades educativas especiales, y la necesidad de un cambio dirigido, reconocer que las dificultades que experimentan algunos alumnos en el sistema educativo son el resultado de determinadas formas de organizar los centros y de las normas de enseñar planteadas por los mismos (Ainscow, Hopkins y otros, 2001). El interés hacia estos temas está provocando la revisión de numerosos sistemas educativos que, a consecuencia de ello, se han visto inmersos en reformas conducentes a hacer posible que la educación llegue a todos en contextos regulares y no segregados. Esto ha fomentado el nacimiento y la defensa de la denominada educación inclusiva, que pone en tela de juicio por una parte, el pensamiento existente sobre las necesidades educativas especiales y, por otra, establece un fuerte críticas hacia las prácticas de la educación general.

Cabe destacar la labor realizada por organismos como la Unicef y la Unesco en pro de que la educación llegue a todos los niños en edad escolar, en 1994, se dio una conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales, fue la conferencia que impulso la educación inclusiva en todo el mundo, en ella participaron 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales que reconocieron la necesidad y urgencia de que la enseñanza llegue. Con este fin, los expertos allí reunidos establecen un marco de acción cuyo principio rector expone que las escuelas deben acoger a todos los niños, incluso a aquellos que sufren discapacidades graves, plantea que las escuelas deben ser comunidades que acojan a todos, ya que las diferencias humanas son normales, teniendo que adaptar el aprendizaje a cada niño (Tierney, 1993).

3.2 La inclusión: una cuestión de derechos humanos y de equidad

Actualmente la sociedad y los sistemas educativos se encuentran en una encrucijada bastante controvertida, que solo tiene dos direcciones: la inclusión y la exclusión, conceptos que explicaremos a continuación.

La exclusión social es uno de los problemas más importantes con los que actualmente se enfrenta nuestra sociedad, siendo evidente que las desigualdades de naturaleza social, económica y civil son mayores que en cualquier otro periodo posbélico (Barton y Slee, 1999). Y los centros educativos no son ajenos a ello, debiendo ser conscientes del papel que puede llegar a representar en la legitimación de las desigualdades (Connell, 1997).

Cada vez más en nuestro entorno social, las exclusiones son mayores, y comúnmente asociadas a la pobreza y a la marginación, lo que evidentemente contrasta con la riqueza de determinadas sociedades existentes en Europa y América del Norte. De inmediato surge una pregunta ¿Cómo es posible que se siga favoreciendo la desigualdad, y se justifique políticas de exclusión que defiendan el elitismo, al considerar éticamente correcto “educar a los mejores y cuidar al resto”, aceptando la validez de una “clase inferior” permanente en nuestra sociedad? Como nos indican Pearpoint y Forest (1999, p.15) “si podemos contribuir bombardeos Stealth, con un precio de casi mil millones de dólares por avión, no cabe duda de que podemos educar a todos nuestros niños al máximo de sus capacidades. Es una cuestión de valores”. Analizando todo esto, la discapacidad ha sido considerada según Vlachou (1999, p.9) como un parte más del conjunto de “desigualdades y de relaciones sociales institucionalizadas que perpetúan las ideologías y prácticas excluyentes”

Nuestro sistema educativo cada vez se vuelve más competitivo y da mayor prioridad a las habilidades cognitivas que son reguladas por los exámenes y las calificaciones, formándose en estándares representativos de la “calidad de la enseñanza de un centro”. En este contexto las necesidades educativas especiales son vistas como un eufemismo más para el fracaso (Barton, 1997).

La inclusión surge con el objetivo de eliminar las diversas formas de opresión existentes a este respecto, y de luchar por conseguir un sistema de educación para todos, fundamentando en la igualdad, la participación y la no discriminación, en el marco de una sociedad verdaderamente democrática.

“La inclusión se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación, a cualquier pretexto en el ejercicio de los derechos a la educación. La inclusión es un planteamiento comprometido que refleja la defensa de unos valores determinados que se relacionan con los fines de la educación, con la forma de sociedad en la que queremos vivir (García Pastor, 1996, p.23)”

Su fin es que todo ciudadano pueda recibir una educación acorde a sus características que se constituya en la puerta de entrada a la sociedad del conocimiento (Escudero, 1994). Está en contra de la selección, reclamando políticas de igualdad y equidad que hagan posible que la educación llegue a todos (Escudero, 1999).

3.3 La diversidad es un valor educativo

Las personas que nos dedicamos o tenemos relación con este ámbito educativo, y en mayor grado aquellas que tienen más relación con las dificultades de aprendizaje, las discapacidades o la minorías étnicas, ven que los términos diversidad y diferencia están adquiriendo cada vez un mayor auge, hasta el punto que muchos autores prefieren utilizarlos en lugar del tradicional término de educación especial o incluso de necesidades educativas especiales (Arnaiz, 2003).

La introducción del término necesidad quiere introducir un significado más amplio de lo que ha venido representando el término de educación especial, y que este solo se refería a alumnos con discapacidad. Actualmente, el acotamiento de diversidad con un uso más amplio quiere desmitificar una acción educativa centrada exclusivamente en alumnos especiales, acciones especiales y centros especiales. Es más, “la diversidad se entiende como fruto de combinaciones peculiares complejas de las condiciones internas y externas que confluyen en cada persona” (Mir, 1997, p.45)

Según Arnaiz (2003) Un análisis del concepto de diversidad nos muestra que el mismo es un referente de aquella serie de características que hacen diferentes a las personas, algo que es digno de ser respetado en una sociedad tolerante, liberal y democrática.

“La diversidad es un rasgo constitutivo del ser humano, por cuanto la naturaleza humana se revela como múltiple, compleja y diversa” (Salvador, 2001, p.25); y desigualdad como aquellos procesos que establecen jerarquías en el saber, el poder o la riqueza de las personas o colectivos. Si esta premisa fuera aceptada, en el ámbito educativo la diferencia debería ser considerada respecto de las capacidades, estilos,

ritmos, motivaciones y valores culturales; mientras que la desigualdad guardaría relación con las situaciones de desventaja o de carencia en cuanto a otras personas y colectivos.

Cuando en cualquiera de las etapas de educación se trata el tema de la diversidad, sigue apareciendo la idea de alumnos diferentes por causa de problemas de aprendizaje, que necesitan un tratamiento educativo muy ligado a procesos especializados que requieren un importante ajuste respecto del modelo ordinario, con unos objetivos y contenidos muy diferenciados, indudablemente impartidos por profesores especialistas. Este enfoque de la diversidad hace resonar en el profesorado la idea de alumnos distintos, con necesidades distintas que requieren respuestas distintas, especialmente dadas por profesores especialistas.

4. EDUCACIÓN INCLUSIVA

Si un doctor, un abogado o un dentista tuviera en su oficina a treinta personas o más, cada una de ellas con sus diferentes necesidades y características incluso algunas que no quisieran estar allí. Y ese personal, sin ayuda de nadie tuviera que tratarlos a todos con excelente profesionalidad durante diez meses, entonces y solo entonces tendremos una idea de lo que es el trabajo del docente en el aula (Megyeri, 2005).

Este símil refleja la realidad, de algún modo, nos muestra la diversidad que encontramos en nuestras clases hoy en día a la cual debemos atender si queremos que el alumnado alcance su máximo desarrollo personal, social, intelectual y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la LOE (ley orgánica de educación), por ello es de gran importancia tratar la *atención a la diversidad* tanto del grupo-clase como del Alumno Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante, ACNEAE).

Los sistemas educativos han tendido a desconocer las minorías culturales (Vega Moreno, 2000). Hoy en día encontramos una grave dificultad en la escuela en cuanto a la inclusión y conocimiento de las mismas con respecto al resto de alumnado, es por ello que el primer acercamiento de aceptación y reconocimiento de su cultura, garantice en mayor medida a que todo el alumnado alcance el éxito en su proceso educativo, pudiendo ser apoyado con la colaboración de todos los educandos y la comunidad educativa.

4.1 Definición de educación inclusiva

A escala internacional, el término es visto de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos (Unesco, 2005): “La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" (Unesco, 2005, p. 14).

Entendiendo que cada uno somos como somos, y con ello nuestras necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa. El enfoque de educación inclusiva, implica modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. En la escuela inclusiva, todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales. Por tanto, la educación propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de sociedades democráticas, desarrolladas desde premisas que respetan y valoran el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo, acentuando la interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento entre culturas (Aguado Odina, 2004).

Desde una perspectiva educativa, la educación inclusiva se convierte en un intento de ver la diferencia cultural como un enriquecimiento a lograr, razón por la que el campo educativo a de trabajar por el desarrollo de la autonomía personal, los sentimientos de pertenencia o el deseo de participar en actividades de grupo, ya que es la educación el vehículo de fuerza para luchar contra el racismo y la discriminación (Vega Moreno, 2000). En definitiva, una escuela inclusiva es “una escuela que aspira a

respetar y responder a la diversidad del alumnado y profesorado, donde el aprendizaje sea un proceso social de relación mutua” (Fernández González, 2011, p. 9).

4.2 ¿Integración versus inclusión o inclusión como un continuum de la integración?

Desde que apareciera el concepto de la inclusión, se ha levantado un interesante debate sobre la segregación escolar, o entre ambos puede establecerse un continuum. No cabe duda de que la inclusión hunde sus raíces en el movimiento del REI y de la integración escolar. No obstante, la educación inclusiva pretende alternativas tendentes a mejorar y hacer avanzar la atención a la diversidad del alumnado (Peralta, 2001).

El objetivo principal de la inclusión se centra en desarrollar una educación eficaz para todos los alumnos, independiente de sus necesidades (Sebba, 1997), puesto que la discriminación de cualquier subgrupo es una violación de los derechos civiles y del principio de igualdad de ciudadanía (Villa y Thousand, 1995).

El movimiento de la integración escolar supuso establecer los primeros intentos por cuestionar y rechazar la segregación y el aislamiento en que se encontraban las personas discapacitadas en los centros de educación especial. En un primer momento lo que se hizo fue introducirlos en aulas cerradas dentro del centro escolar y más tarde se les paso a un aula regular a tiempo parcial. La inclusión en cambio, dirigía su mirada hacia todos los alumnos, ya que todos podían experimentar dificultades de aprendizaje en un momento dado (Ainscow, 1995).

En la integración para que un alumno con necesidades educativas especiales pudiera estar en el aula regular, se requería que tuviera dificultades medias o ligeras. En la inclusión en cambio, todos los alumnos son miembros del derecho del aula regular sea cual sea sus características. “los alumnos con necesidades especiales no requieren integración. Requieren educación” (Hegarty y Pocklington, 1981, p.23)

A continuación daremos una definición de cada uno de los conceptos propuestos y explicaremos a través de una tabla las diferentes diferencias.

La integración pretende que el alumno sea adaptado al sistema escolar, sea cual sea sus diferencias (por capacidad, cultura, lengua, contexto socioeconómico, etcétera).

Ainscow, Farrell y Twedde (2000) consideran la interacción como un movimiento de los alumnos de los programas especiales a la educación regular y donde la inclusión hace referencia al grado de participación de los alumnos. Podríamos decir,

que la integración se centra en las personas y la inclusión en los valores de la comunidad.

Uno de los principales defensores y promotores de la inclusión por todo el mundo es Ainscow (1998), precisa que la vida va más allá de atender al alumnado con necesidades educativas especiales.

Autores como Falvey y otros (1995, p.9) dicen que “la inclusión no es solo para los estudiantes con discapacidad, sino más bien para todos los estudiantes, educadores, padres y miembros de la comunidad”.

A continuación explicaremos las principales diferencias de ambos conceptos a través de un cuadro, para Parrilla (2001), las diferencias entre la integración y la inclusión cabe establecerlas en el marco más amplio que establece la inclusión respecto de la integración centrado en los derechos humanos.

Tabla 2: *Diferencias entre integración e inclusión*

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

4.3 Características de la educación inclusiva

Para ello las acciones deben girar en tres aspectos enunciados por Ainscow, Booth y Dyson (2006): (a) *presencia*; (b) *participación*; y (c) *progreso, aprendizaje y logros*.

- *Presencia*, entendida como una dimensión relativa al acceso del alumnado diverso y heterogéneo a los centros educativos. Desde el ámbito socioeducativo, se ha de generar un buen clima, eliminar prejuicios y estar abierto al otro, permitiendo que el alumnado nuevo y autóctono pueda sentirse dentro de una comunidad.
- *Participación*, relativa a la implicación activa en la vida escolar por parte de todo el alumnado y de toda la comunidad. El propósito se dirige hacia la lucha contra la desigualdad social, generando culturas y estructuras de

diálogo. Traspasar la responsabilidad al alumnado, al tiempo que les proporcionan oportunidades de ser más incluidos, apoyados y centrados en su aprendizaje, garantiza de forma exponencial que la clase sea un lugar positivo para que los estudiantes se socialicen, trabajen y desarrollen la comprensión de los contenidos, limitando sus problemas de comportamiento en el aula.

- *Progreso, aprendizaje y logros*, hace referencia a la aspiración de que todo el alumnado progrese al máximo de sus capacidades, aportando para ello las medidas adecuadas. Este consiste en que todo el alumnado consiga unas competencias académicas básicas que pueda aplicar en su vida cotidiana. Entendiendo que el alumnado al menos ha de terminar con éxito la enseñanza obligatoria.

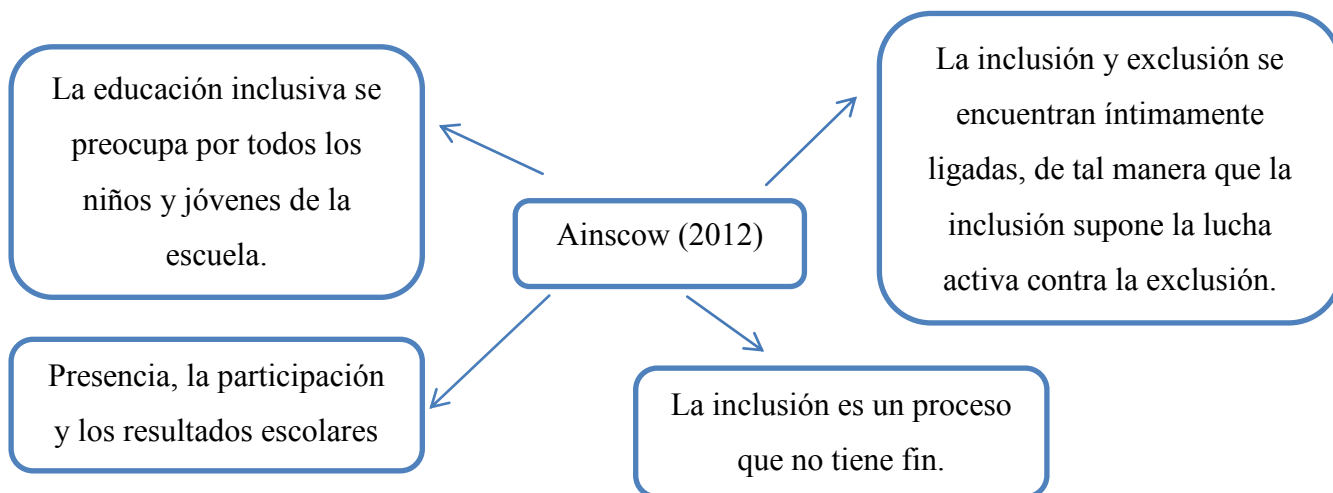
Pujolás (2004) establece una clasificación de las características de una escuela que se pueda considerar inclusiva, la cual nos sirve de base para establecer los objetivos del cambio educativo necesario para alcanzar una escuela para todos. Según el autor, la escuela inclusiva tiene que celebrar la diversidad, por tanto, es necesario que la diversidad sea considerada una cualidad, como bien afirma Stainback (2001) cuando dice que:

“En las comunidades inclusivas, los dones y talentos de cada cual (incluyendo a aquellos alumnos tradicionalmente definidos por sus discapacidades profundas o por su comportamiento crónicamente molesto) se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible”

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

Se centra en una escuela basada en una política de igualdad, en principios igualitarios, teniéndose en cuenta las necesidades educativas de todo el alumnado así como las necesidades de todos los miembros de la comunidad educativa y señala que si lo que pretendemos es que los alumnos con diferentes características aprendan juntos, se deben superar los modelos de aprendizaje competitivo e individualista.

Grafica 1: Características principales que conceptualizan la educación inclusiva



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

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

4.4 Principios de la educación inclusiva

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

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

Tabla 3: *Principios y valores del proceso de inclusión*

Aceptación de la comunidad	Aprendizaje constructivista	Agrupación multiedad y flexible
Educación basada en resultados	Curriculum común y diverso	Uso de la tecnología en el aula
Educación intercultural	Enseñanzas practicas adaptadas	Enseñanza responsabilidad y a establecer paz
Teoría de las inteligencias múltiples	Mejor evaluación-valoración sobre la actuación del alumno	Amistades y vínculos sociales

Partiendo de estos principios se derivan estrategias como las siguientes:

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

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

- *La inclusión como proceso.* Se trata de convivir con la diversidad y tomarla como estímulo para fomentar el aprendizaje. Uno de los factores determinantes es el tiempo para implementar el cambio.
- *La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.* Se refiere al lugar donde son educados los alumnos, participación a la calidad de las experiencias en la escuela y éxito se relaciona con los resultados de aprendizaje en relación al currículo.
- *La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras.* Las barreras que impiden la puesta en marcha de una educación inclusiva son las creencias y actitudes de las personas respecto al proceso, que se

concretan en las culturas, políticas y prácticas escolares. Al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de algunos alumnos generan exclusión, marginación o fracaso escolar. La identificación de estas barreras es imprescindible para proyectar planes de mejora. Los planteamientos más inclusivos en la educación suponen adoptar en los centros una cultura de colaboración entre toda la comunidad educativa, que apoye la resolución de problemas vinculados a la detección y superación de barreras existentes (Carrington, 1999; Kugelmass, 2001; Skrtic, 1991; Huguet, 2006, Macarrulla y Saiz, 2009).

4.5 Finalidades de la educación inclusiva

Según Booth y Ainscow (2002), para el desarrollo de la educación inclusiva se deben cumplir varias finalidades planteadas desde perspectivas interrelacionadas como la cultura, las políticas y las prácticas de los centros.

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

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

Tabla 4: *Finalidades de la educación inclusiva*

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

4.6 De la integración a la inclusión

Ambos términos, se emplean a menudo de manera muy parecida. Sin embargo, estos conceptos tienen diferencias importantes. De hecho, la inclusión puede ser contemplada como un modelo que viene a reemplazar al modelo de integración educativa. Los autores más representativos del movimiento de la inclusión (Stainback y Stainback, 1992) lo consideran como una evolución del concepto de integración. Las diferencias entre integración y escuela inclusiva dependen de diferentes aspectos:

- La razón que lleva a los profesores a tomar decisiones sobre la situación del alumno en un contexto educativo u otro. En el caso de la integración está en función de su competencia académica y social. Por el contrario, en la inclusión todos los alumnos tienen derecho a estar en aulas ordinarias sin que dependa de las características de los mismos, y allí es donde recibe los apoyos especiales.
- La actitud en la integración lleva más a pensar que si un alumno con necesidades educativas especiales está en un aula ordinaria es porque disfruta de un privilegio, en cambio en la inclusión la actitud lleva a pensar que este mismo hecho es, simplemente, un derecho del niño y de su familia.

Aunque la perspectiva de la inclusión surja posteriormente a la perspectiva de la integración, en la actualidad ambas perspectivas están presentes en las escuelas. La escuela inclusiva se ha mostrado sistemáticamente como un modelo eficaz. E incluso en relación a los alumnos catalogados como deficientes severos, Villa y Thousand (1995) nos indican que existe un gran número de estudios que demuestran que la inclusión no produce un detrimento para sus compañeros y que este tipo de educación produce beneficios en todos los alumnos.

4.7 Investigaciones sobre educación inclusiva en España

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

Desde mediados de los años 80 hasta los años 90 han faltado iniciativas sólidas para conocer y evaluar lo realizado hasta el momento y realizar propuestas a partir de éstos estudios. A continuación presentamos algunas experiencias que recorren el

panorama inclusivo basándonos en las aportaciones del autor mencionado al comienzo del apartado:

- **1987**, el MEC inició un estudio dirigido por Marchesi y colaboradores para evaluar la implantación del Programa de Integración Escolar en España. Su finalidad era valorar y determinar en qué medida el programa mencionado lograba sus objetivos.
- **1998**, Grañeras coordina un estudio sobre los trabajos financiados por el CIDE desde 1983- 1997 durante la etapa de integración sobre n.e.e. con la finalidad de diseñar programas de intervención para el alumnado mediante la formación del profesorado.
- **1996- 1998**, Parrilla llevó a cabo una investigación durante este período en Sevilla para identificar innovaciones derivadas de la atención a la diversidad en centros de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria.
- **1997- 1998 y 1998- 1999**, Arnáiz y su equipo en Murcia realizaron un estudio acerca de los materiales del proyecto UNESCO “Necesidades educativas especiales en el aula” mediante un trabajo de investigación-acción. Se concluyó que este proyecto ayuda al profesorado a afrontar diferentes situaciones en el aula y posibilita dinámicas educativas activas, colaborativas, reflexivas, negociadas como vía efectiva para la atención a la diversidad.
- **2002**, Moriña realiza un trabajo que recoge las estadísticas de la Educación Especial desde el año 1995 hasta el 2000. Se realizan las siguientes reflexiones que se derivan del estudio:
 - ✓ La mayoría de las comunidades autónomas presentan un descenso moderado del alumnado matriculado en la enseñanza especial.
 - ✓ El proceso de integración en España comenzó impulsado por políticas gubernamentales y actos voluntarios por parte de profesores, sin existir un movimiento social paralelo.
 - ✓ Ausencia de datos y criterios claros en las estadísticas del MEC.
 - ✓ El MEC utiliza las siguientes categorías para diferenciar al alumnado: alumnos de Educación Especial, alumnos de integración y resto de alumnos.
 - ✓ Reducción de la exclusión escolar.

- ✓ Proceso de descenso de centros específicos y aumento de centros ordinarios con aulas específicas.
- ✓ Diferencias entre regiones en el proceso de integración.
- **1997- 2001**, Susinos revisó las investigaciones y experiencias educativas desde una perspectiva inclusiva. Partió de la definición que establece el *Index for Inclusión* sobre inclusión y llegó a las siguientes conclusiones:
 - ✓ Predominan investigaciones en intervención específica en n.e.e. y trabajos que reflexionan de manera teórica sobre la inclusión.
 - ✓ Escasas investigaciones sobre personas en situación de exclusión.
 - ✓ Mayor número de investigaciones centradas en la convivencia, el interculturalismo y las propuestas para un cambio en el diseño y desarrollo del currículo.
 - ✓ Ninguna investigación dedicada a la formación.
- **2003**, Ortiz y Lobato analizan en qué medida la inclusión está relacionada con la cultura escolar y confirmaron que la cultura escolar está asociada con el potencial de los centros para desarrollar estrategias inclusivas.
- **2004**, Echeita se centra en estudiar la situación educativa del alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidad en la Comunidad Autónoma de Madrid, de lo que se derivaron las siguientes conclusiones:
 - ✓ La mayoría de los profesionales y familias apoyan la integración.
 - ✓ La mayoría de profesionales de Educación Secundaria no se sienten preparados para atender a alumnos con n.e.e.
- **2005**, Marchesi, Martín, Echeita y Pérez recogen y contrastan opiniones de los diferentes sectores de la comunidad educativa sobre el funcionamiento y la integración de alumnos con n.e.e. con el objetivo de incorporar el enfoque de la integración y de conocer las barreras que crean dificultades para la integración educativa.
- **2005**, Durán y colaboradores investigan las experiencias llevadas a cabo en la Comunidad de Madrid, Cataluña y País Vasco basadas en la aplicación del *Index for Inclusion*. De este estudio se derivan las siguientes conclusiones:

- ✓ La participación de toda la comunidad es una garantía de éxito pues enriquece las perspectivas.
- ✓ El cambio hacia una escuela inclusiva constituye un proceso compartido de aprendizaje complejo y singular.
- ✓ Es necesario reconceptualizar el término de “necesidades educativas especiales” en “barreras al aprendizaje y a la participación”.
- ✓ La experiencia del Index promueve, dentro del centro, la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo y, fuera del centro, el establecimiento de redes de ayuda entre centros.
- **2008**, Álvarez y colaboradores estudian la integración en la Educación Secundaria Obligatoria y las variables que perciben los profesores como indicadores de ésta. Se centra en la percepción sobre rendimiento, participación, aceptación e implicación de los alumnos de integración y la valoración de medidas para mejorarla. Algunas de las conclusiones fueron:
 - ✓ De forma general, los profesores consideran que la integración no está funcionando.
 - ✓ Los alumnos con problemas de comportamiento tienen un bajo rendimiento, están poco integrados y dificultan el funcionamiento de las aulas.
 - ✓ Los profesores demandan más recursos y piden actuación por parte de gestores educativos.
 - ✓ La modalidad de educación combinada es la más elegida.
- **2008**, Echeita y colaboradores valoran el proceso de inclusión en España desde el punto de vista de las organizaciones de personas con discapacidad. Los datos permiten reconocer las barreras administrativas y culturales que dificultan el derecho a una educación inclusiva.
- **2009**, Arnáiz y otros presentan un sistema de indicadores para una atención de calidad a la diversidad. Se revisó el concepto de calidad en el sistema educativo para elaborar un sistema de indicadores que permitiera señalar qué aspectos están presentes en el desarrollo de buenas prácticas para atender a la diversidad. Para elaborar el sistema de indicadores se acotaron las características y se consultó a expertos.

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

5. EL CONCEPTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

“La inclusión es el desarrollo de una escuela inserta en un modelo de educación centrado en el alumno y que basa la elección del lugar de educación y la provisión de servicios en función de las necesidades de cada estudiante” (Vaugh y Schumm, 1995).

La Unesco (2003) define a la educación inclusiva de la siguiente manera:

“La inclusión es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as”

En los últimos tiempos la práctica educativa se plantea en torno al modelo de educación inclusiva. Desde esta perspectiva los centros han de promover el aprendizaje de todos los alumnos, además de eliminar las *barreras* que conducen a la exclusión educativa y social de determinadas personas. Los centros se construyen como comunidades de aprendizaje en los que se valoran la *participación* y *pertenencia* de toda la comunidad escolar. Existe un compromiso internacional hacia la educación inclusiva, apoyado en investigaciones que muestran los beneficios económicos y sociales y los ejemplos de buenas prácticas tanto en países desarrollados, como en aquellos en vías de desarrollo

La inclusión se ve más como un enfoque de la educación que como un conjunto de técnicas educativas. Las siguientes ideas fundamentales caracterizan a este enfoque de la educación inclusiva (Moriña, 2004; Unesco, 2003):

- La escuela inclusiva es una escuela **PARA TODOS**. No hay exclusiones, todos los alumnos conviven y aprenden independientemente de sus características individuales, grupales o contextuales. Los alumnos que se encuentran en desventaja, por la razón que sea no deben ser excluidos de la escuela ordinaria. La educación inclusiva significa que:

“... las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados (Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Marco de Acción, párr. 3.)

- Por tanto la inclusión adopta un concepto amplio de diversidad, dado que las diferencias pueden referirse a raza, clase, género, etnicidad, lenguaje, contexto familiar y religión, discapacidad, etc. Desde ese punto de vista todos los alumnos pertenecen, todos son aceptados en el aula.
- Las diferencias humanas se toman como un **VALOR** añadido de las personas. Dan la posibilidad de enriquecer la práctica de aula y a las personas. Durante mucho tiempo la diferencia se han usado como una forma de segregación, en lugar de celebración.
- La educación inclusiva conlleva un enriquecimiento tanto para el alumnado como para el profesorado. Diversas investigaciones sobre innovaciones educativas derivadas de la atención a la diversidad demuestran que el atender a una población heterogénea ha llevado al profesorado y a la escuela a buscar respuestas creativas y alternativas que han repercutido positivamente en la institución, el profesorado y alumnado (Moriña, 2004).
- La inclusión es un **DERECHO HUMANO**, es el derecho humano que tiene cualquier persona a ser educado junto a sus iguales.
- La educación inclusiva es una **CUESTIÓN SOCIAL**, que requiere compromiso e implicación de la comunidad en su totalidad. En ese sentido, implica un compromiso para la creación de una sociedad más justa. La inclusión está relacionada con el establecimiento de objetivos de responsabilidad social, ciudadanía activa, solidaridad y cooperación.

La base de la acción para la inclusión es la comunidad. El alumno es incluido cuando se considera que las personas trabajan juntas y cuentan con cada uno de los otros como apoyos. A pesar del papel de una persona en la comunidad escolar, ya sea alumno, maestro, director, administrador o padre, todos tienen que reconocer la importancia de cada uno de los otros y construir relaciones con los demás. Lo singular

de un alumno/a es frecuentemente el estímulo para que surjan estas relaciones. Podemos ver la comunidad escolar al menos de dos maneras diferentes. Desde un punto de vista, la escuela es una institución con un propósito: llenar cada nuevo grupo de alumnos con tanto conocimiento como sea posible. Para cumplir con esta responsabilidad las escuelas se organizan como jerarquías con una cadena de autoridad y responsabilidad. La jerarquía tiende a excluir a estas personas debido a que no tienen un lugar claro. La acción para la inclusión es fundamentalmente un proceso de construcción de la comunidad, por medio del cual se permitirá a cada persona luchar por la inclusión de quien “ha quedado fuera”. De esta manera la comunidad escolar entera puede ser responsable de cada miembro. La inclusión no está ya en manos del profesor especialista en integración sino que puede estar en manos de cualquiera, ya sea de un padre, de un maestro, de un alumno...

De acuerdo con Sapon-Shevin (1999) hay cinco características que acompañan a la escuela como comunidad:

1. Seguridad: la escuela es un lugar donde las personas se sienten seguras. Es posible arriesgarse, mostrar a los demás quiénes somos realmente, pedir y dar ayuda.
2. Comunicación abierta: las personas comparten lo que está sucediendo, qué necesitan y sobre qué están preocupados.
3. Vinculación mutua: los alumnos se conocen entre sí. Se proveen oportunidades para que los alumnos puedan conectar con otros y apreciar a los compañeros.
4. Objetivos compartidos: los alumnos trabajan juntos para alcanzar objetivos compartidos. Esto es posible a estrategias como el aprendizaje cooperativo.
5. Conexión y sinceridad: las personas se sienten parte de un todo. Saben que son necesarias y valoradas.

5.1 Los centros como comunidades inclusivas

Dos son las características básicas que perfilaban el papel del centro escolar respecto de la atención a la diversidad: la idea de fusión de la acción educativa general y especial en una síntesis unitaria; y la implicación institucional del centro en el proceso.

Se postula una reconstrucción de la escuela que cambia desde las asunciones teóricas más elementales a los métodos y prácticas tradicionales. Supone acomodar el entorno a todos los alumnos en todas las áreas curriculares.

Según Escudero (1994), para que la atención a la diversidad sea posible en el plano educativo, se requiere modificaciones tanto en el sistema educativo, como en aspectos relativos del centro tales como:

- La estructura organizativa, de manera que promueva una educación real para todos.
- Un curriculum que sea la síntesis y el proyecto, tanto de las concepciones pedagógicas expresadas como de las propuestas reales de una educación educativa abierta a la diversidad.
- Los procesos de enseñanza-aprendizaje deben entenderse como instrumentos que cristalizan experiencias para todos los alumnos y promueven contextos interactivos.
- Y los profesionales de la educación por cuanto son los verdaderos artífices del cambio en el curriculum.

El dilema que tiene la mayoría de los centros es no saber desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito de todos sus miembros. Uno de los conceptos básicos de las escuelas inclusivas es la construcción de la comunidad. El valor de este concepto consiste en hacer que todos los alumnos se sientan aceptados, valorados, y satisfechos con sus necesidades educativas, además de conseguir que todos los miembros puedan ayudar y apoyar a los otros, aumentando el autoconcepto y el sentido de pertenencia a la comunidad.

“Somos una comunidad, todos estamos unidos en esto, cada uno es responsable de los demás y no queremos abandonar a las personas por sus diferencias o dificultades” (Sapon-Shevin, 1999, p. 53)

En definitiva, el objetivo principal de la educación inclusiva es que todos los alumnos sin excepción ni etiquetas, estén escolarizados en los centros ordinarios, recibiendo la educación más acorde a sus características, de manera que los apoyos, el acogimiento y la calidad de la enseñanza lleguen a todos los estudiantes..

5.2 Como son y funcionan las aulas inclusivas

Tradicionalmente, las aulas regulares sean caracterizadas por impartir una enseñanza bastante homogénea, inspirada en la supuesta homogeneidad del alumnado presente en ellas. Los alumnos con necesidades educativas especiales, han visto limitadas sus posibilidades de participar junto al resto de sus compañeros, ya que la respuesta educativa requerida por sus necesidades no estaba presente en la programación del aula.

Las aulas son cada vez más multiculturales y diversas, lo que supone un reto importante a abordar por los sistemas educativos (Arnaiz, 1996). Tanto alumnos como profesores se enfrentan a esta nueva situación que les obliga a aprender, a valor las características diversas del alumnado, y a trabajar desde nuevos parámetros educativos.

Las aulas representan el lugar por excelencia de acogida del niño en el centro educativo, además de considerarse donde pasa la mayor parte del tiempo. Así que juegan un papel decisivo en el proceso de inclusión puesto que se constituyen en comunidades que dan la bienvenida a la diversidad, honrando y respetando las diferencias. Sus principales características, siguiendo a Stainback y Stainback (1999) son:

- Filosofía del aula; las aulas inclusivas asumen una filosofía bajo la cual todos los niños pertenecen y pueden aprender en el aula ordinaria, al valorarse en ella la diversidad.
- Reglas en el aula; los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicados.
- Instrucción acorde a las características del alumno; se proporciona apoyo a los alumnos para ayudarles a conseguir con éxito los objetivos del curriculum apropiado.
- Apoyo dentro del aula ordinaria; las aulas inclusivas se caracterizan por abordar abiertamente el tema de los prejuicios y los estereotipos que lleven a la exclusión de determinados miembros de la clase, y por enfatizar mucho más lo común que lo diferente. El profesorado es el responsable de que todos los alumnos se sientan reconocidos e incluidos totalmente en la vida de las mismas.

5.3 El currículum para una escuela inclusiva

La escuela inclusiva nos permite un currículum abierto, participativo y flexible. Éste forma el elemento central para diseñar la respuesta a las diferentes necesidades educativas de los alumnos que acuden a la escuela.

Fue el Centro para la Tecnología Especial Aplicada (CAST) de la Universidad de Carolina del Norte quien empezó a trasladar el modelo inclusivo ya no solo al aula sino también al aprendizaje.

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

Tabla 5: *Principios DUA*

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

Hemos de tener presentes estos principios al diseñar nuestro currículum de centro y de aula. A partir de la conferencia de la UNESCO en Bernal (1998) la UNESCO ofrece El Temario Abierto sobre Educación Inclusiva (2004) como una herramienta docente para la inclusión, que entre sus propósitos señala que el currículum inclusivo:

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

Diferentes autores (Ferreiro, 2007; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Prendes, 2003; Pujolàs, 2007 y Stainback y Stainback, 1999) recomiendan estrategias didácticas que permiten cumplir los objetivos de un currículo inclusivo basadas en técnicas de aprendizaje colaborativo:

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

5.4 Los profesionales y su formación desde la perspectiva de la inclusión

Uno de los retos fundamentales que plantea la inclusión es la formación del profesorado. Los cambios en los sistemas educativos y los cambios en la sociedad suponen para el profesorado un importante desafío, produciendo sentimientos de desconcierto cuando observan cómo se ha modificado su contexto de trabajo. “el cambio social ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen social y la valoración que la sociedad hace de la educación en sí misma” (Esteve, 1996, p.1)

Este autor señala otros cambios que afectan al sistema educativo y que están configurando e influyendo en el trabajo del profesor. Para Marchesi y Martín (1998), son cada vez más, los profesores que deben afrontar nuevas tareas en su rol docente. Entre ellas cabe destacar: una enseñanza dirigida a todos los alumnos, una cultura de la negociación, una participación en los proyectos del centro, una enseñanza abierta al exterior de la escuela, y una enseñanza con mayor autonomía y control.

Todos estos cambios, provocan una situación compleja en los centros, en tanto garantes de principios tales como la justicia y la igualdad, a los que deben hacer frente, como postulan los defensores de la inclusión.

Stainback y Stainback (1999) exponen la duplicidad existente en el profesorado respecto de la atención a la diversidad. Si bien por una parte considera que los alumnos con discapacidades o con problemas de aprendizaje tienen derecho a las mismas oportunidades educativas que el resto de sus compañeros, por otra, sus actitudes hacia la educación inclusiva son negativas. A la vista de estos hechos, estimas que será principalmente el fracaso de los alumnos en las escuelas lo que determinara que se plantee la inclusión sin ambages, a través de la revisión de fenómenos tales como los valores de la cultura escolar, la naturaleza del entorno de aprendizaje y las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Por ello, esperan que el profesorado tenga una actitud positiva hacia la inclusión, cambie poco a poco sus creencias y asunciones, y mejore fundamentalmente su formación. Reto profesional que plantea la escuela inclusiva y que llevara al profesorado a ser más competente para planificar los procesos educativos para todos los alumnos, y a emplear métodos de enseñanza cooperativos, desde una perspectiva de trabajo colaborativo entre el profesorado, como ha quedado de manifiesto en diferentes investigaciones (Balbas, 1995; León 1995; Arnaiz, Herrero y otros 1999)

Si convertir las escuelas en lugares a los que pudieran acceder las niñas requirió la reestructuración del curriculum, la pedagogía y la organización escolar, lo mismo es necesario plantearse en el movimiento de la inclusión puesto que la mera presencia de personas con discapacidad en las organizaciones educativas no es suficiente. Se trata de crear condiciones favorables en los centros que ayuden a toda la comunidad educativa a desarrollar cambios que los hagan más inclusivos.

En este sentido, Ainscow, Hopkins y otros (2001) afirman que “cualquier cambio, solo tendrá éxito si la escuela va creando las condiciones necesarias para que pueda prosperar” (p.9).

Ignorar esta circunstancia quizás desemboque en el fracaso de numerosas reformas, puesto que el profesorado es la clave para el cambio educativo y la mejora escolar (Hargreaves, 1996). Los profesores son los verdaderos artífices de las reformas, siempre que tengan la posibilidad de participar activamente en la elaboración de los planes o proyectos a desarrollar por los centros.

“El éxito de cualquier cambio descansa siempre en el coraje y la determinación de los educadores para trasladar y poner en práctica los principios de estas iniciativas de reforma contemporánea” (Udvari-Solner y Thousand, 1995, p.105).

A este enfoque de cambio y mejora escolar la educación inclusiva lo denomina “mejora de la eficacia escolar”. Una escuela que trabaje desde esta perspectiva mejorará los resultados de los alumnos, además de aumentar su capacidad para gestionar el cambio. Si verdaderamente se pretende que los profesores inicien nuevas dinámicas de trabajo, se requiere una nueva redefinición del trabajo docente, y el reconocimiento por parte de la escuela de nuevos espacios y contenidos, para que los profesores puedan configurar la profesión docente:

“No es lo mismo pensar en el profesor como mero sufridor pasivo de ciertas condiciones y estructuras escolares impuestas desde fuera o decididas jerárquicamente por la dirección, que entenderlo como un sujeto activo y con capacidad de decidir con otros sobre buen número de aspectos que afectan al gobierno y decisiones sobre su espacio de trabajo” (Escudero, 1994, pp.174-175).

La educación inclusiva propone, cambios fundamentales en la forma de pensar del profesorado sobre temas como: que es el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje y su papel en el aula (Garner, Hinchcliffe y Sandon, 1995).

En definitiva, la educación inclusiva pretende que los profesores sean competentes para educar en y para la diversidad (Arnaiz, 2000), como un elemento importantísimo de su desarrollo profesional. Objetivo que debe formar uno de los aspectos claves de la formación del profesorado tanto en su fase inicial como permanente, con la finalidad de buscar soluciones a los problemas de la mejora de la educación, como es el caso de la atención a la diversidad. Sin embargo, no debemos ser ajenos a que esta tarea formativa no está exenta de conflictos y contradicciones, como apunta Escudero (1999), puesto que la formación inicial y continuada del profesorado no es independiente de las ambivalentes presiones a las que hoy en día están sometidos los sistemas escolares y sus reformas.

5.5 La colaboración de las familias en la escuela

En la mayoría de los centros educativos partimos de un contexto en que las familias tienen cierta participación en la escuela orientada a las entrevistas tutoradas, pero no llegan a tomar decisiones ni a tener una incidencia significativa dentro de ella.

Los grupos interactivos representan la concreción del aprendizaje dialógico y de los principios que orientan las Comunidades de Aprendizaje en el aula (Flecha y Castro, 2005), lo orientan como una organización de aula distinta a la tradicional, en la que la clase se divide en grupos heterogéneos, en cuanto al género, el nivel de aprendizaje y el origen cultural. Estos son dinamizados por una persona adulta y voluntaria, siendo el propio maestro quien comparte su protagonismo. Estas personas, pertenecientes en ocasiones de otras culturas, pueden ser o no familiares del alumnado del centro, las cuales deben intentar que se produzcan interacciones entre iguales lo más ricas posibles.

La interacción cultural consigue el respeto hacia otras culturas, manteniendo unido al grupo clase. Del mismo modo, que la relación elimina los prejuicios que pudieran tener tanto las familias como los compañeros autóctonos, evitando la segregación del alumnado que se considera diferente.

El alumnado con un nivel más avanzado ayuda a los compañeros que presentan dificultades, siendo este uno de los principios del aprendizaje cooperativo (aprender a compartir, a ayudarse y a respetarse). De este modo, la adquisición de las habilidades comunicativas necesarias para el diálogo y el trabajo en equipo que se van desarrollando resultan muy útiles y valorados en la sociedad actual. Abajo Alcalde (1996), asume que tras el conocimiento y acercamiento de la propia cultura a nuestra realidad, garantiza el aprendizaje, la relación interpersonal y el deseo de seguir aprendiendo.

5.6 Incluyendo a los excluidos: ¿cómo hacer que la educación llegue a todos?

Si volvemos la vista atrás, recordaremos como la educación especial creó un subsistema segregado que, social y educativamente, difundió el mensaje de que los alumnos con necesidades educativas especiales, debido a sus problemas tan específicos, requerían una alta especialización para ser atendidos; o lo que es lo mismo, no “encajaban” en el sistema educativo ordinario. Por el contrario la educación inclusiva, defiende que las escuelas regulares son para todos (Arnaiz, 1996), lo que implica una serie de cambios importantes tanto en su dinámica organizativa como curricular. Estos

propiciaran que las escuelas del siglo XXI eduquen ciudadanos capaces de resolver problemas, ayudar a otros más allá de sí mismos y adquirir una ética de servicio comunitario (Villa y Thousand, 1995).

Hoy en día, la creciente diversidad de alumnos en nuestro sistema educativo es un importante tema de debate y preocupación, encontramos que la diversidad es entendida como un problema, más que como una maravilla oportunidad de aprender sobre la variedad de vida de otras personas, y también sobre lo que significa ser humano; ser incluido, valorado y respetado por quien uno es en un mundo diverso y plural por naturaleza.

“una escuela no es realmente inclusiva a menos que cada estudiante, incluyendo a los que tiene graves problemas de aprendizaje, pueda participar en el aprendizaje y esforzarse por conseguir resultados estimulantes” (Jorgensen 1995, p.54).

5.7 Características de un mundo actual que hace necesaria una escuela inclusiva

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

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

6. INDEX FOR INCLUSIÓN

El *Index for inclusión* ha sido elaborado por Tony Booth y Mel Ainscow (2000) actualizado en el 2002, publicado en el Reino Unido por el Centro de estudios para la Educación Inclusiva, donde ha sido adaptado al contexto educativo español como *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* (Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita, 2003) adaptación basada en la traducción al castellano realizada por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC).

En la actualidad, existe una versión para escuelas infantiles (Booth, Ainscow y Kingston, 2006) que ha sido adaptado al contexto español por el Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) denominado «*Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*».

Trata de ser una guía de autoevaluación que sirve a los centros docentes para dos objetivos fundamentales. En primer lugar, revisar el grado en el que sus proyectos educativos, sus proyectos curriculares y sus prácticas de aula más concretas tienen una orientación inclusiva; de esta forma facilita la identificación de las barreras que en esos aspectos estuvieran limitando la participación y el aprendizaje de determinados alumnos. El texto es también, en segundo lugar, una guía sencilla para iniciar y mantener un proceso continuo de mejora, en términos de eliminación o minimización de aquellas barreras sobre las que el propio centro haya considerado prioritario intervenir.

Han sido los autores del *Index* quienes nos han recordado insistentemente que «tenemos que empezar a evaluar lo que importa y no sólo a dar importancia a lo que evaluamos». En este sentido el *Index* nos adentra en la necesidad de valorar tres dimensiones las culturas, las políticas educativas de los centros y sus prácticas con relación a la inclusión educativa en un sentido amplio y comprensivo, entendida como presencia, aprendizaje y participación de todo el alumnado en la vida escolar.

La primera dimensión tiene como finalidad analizar la existencia de «culturas inclusivas» en el centro, que está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que todos y cada uno de sus miembros – profesorado, alumnado, personal de administración y servicios y familias – se sientan valorados

La cultura escolar condicionará la segunda dimensión que se propone: la elaboración de «políticas inclusivas» en el centro, lo que constituye el terreno de cultivo para desarrollar actuaciones de mejora del aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se trataría de analizar hasta qué punto los valores que impregnan la inclusión se plasman y vertebran en todas y cada una de las políticas que se llevan a cabo en el centro. Es decir, las decisiones curriculares y organizativas que se adoptan, los apoyos y la coordinación de los mismos o los planes de acción tutorial serán elementos fundamentales en la capacidad del centro para responder a la inclusión de sus alumnos.

Por último, es evidente que la exclusión y la inclusión educativa aparecen en el desarrollo de las «prácticas de aula». En este sentido, el *Index* nos invita a revisar y reflexionar sobre si tanto las actividades que se desarrollan en el aula como aquellas de tipo extraescolar son accesibles para todos los alumnos.

Para que ello sea posible, se requiere la movilización y «orquestración» de todos los recursos que pueden ofertar tanto la escuela como las instituciones de la comunidad.

6.1 Estructura del Index

El Index está formado por un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. La investigación-acción que implica este proceso está pautada a través de un conjunto de indicadores y de preguntas, a partir de las cuales el centro educativo se tiene que obligar a realizar un análisis exhaustivo de su situación presente, y de sus posibilidades futuras de cara a una mayor inclusión. Cada una de las tres dimensiones citadas comprende dos secciones que se señalan a continuación:

Tabla 6: *Dimensiones comprendidas en secciones*

DIMENSION A: CREAR CULTURAS INCLUSIVAS
Sección a.1 construir comunidad
Sección a.2 establecer valores inclusivos
DIMENSION B: ELABORAR POLITICAS INCLUSIVAS
Sección b.1 desarrollar una escuela para todos
Sección b.2 organizar el apoyo para atender a la diversidad
DIMENSION C: DESARROLLAR PRACTICAS INCLUSIVAS
Sección c.1 orquestrar el aprendizaje
Sección c.2 movilizar recursos

La dimensión “Cultura” se orienta fundamentalmente hacia la creación de una comunidad segura, acogedora y colaboradora. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias.

La dimensión política configura la inclusión como el terreno de cultivo para desarrollar las actitudes de mejora del aprendizaje y de la participación de todo el alumnado.

La tercera dimensión “prácticas” garantiza que las actuaciones del centro educativo reflejen la cultura y las políticas inclusivas escolares. Esta dimensión pretende asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares alienten la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y las experiencias de los estudiantes dentro y fuera de la escuela.

6.2 La puesta en marcha del Index en un centro escolar

El proceso de trabajo propuesto en el Index está secuenciado en cinco etapas o fases.

Tabla 7: *Fases del proceso de desarrollo del Index*

FASES DEL PROCESO DE DESARROLLO O IMPLEMENTACION DEL INDEX.
<p>Etapa 1. Inicio del proceso del Index (medio trimestre)</p> <p>Constitución de un grupo coordinador.</p> <p>Sensibilización del centro respecto al Index.</p> <p>Exploración del conocimiento del grupo.</p> <p>Preparación para usar los indicadores y las preguntas.</p> <p>Preparación para trabajar con otros grupos.</p>
<p>Etapa 2. Análisis del centro (un trimestre)</p> <p>Exploración del conocimiento del profesorado y de los miembros del consejo escolar</p> <p>Exploración del conocimiento del alumnado</p> <p>Exploración del conocimiento de las familias y de los miembros de las instituciones de la comunidad</p> <p>Decisión de las prioridades susceptibles de mejora.</p>
<p>Etapa 3. elaboración de un plan de mejora escolar con una orientación inclusiva (medio trimestre)</p>

Introducción del índice en el proceso de planificación escolar. Introducción de las prioridades en el plan de mejora
Etapa 4. Implementación de los aspectos susceptibles de desarrollo (continuo) Poner en práctica las prioridades. Mejora sostenida. Registro del progreso.
Etapa 5. Evaluación del proceso del Index (continuo) Evaluación de las innovaciones Revisión del trabajo realizado con el Index Continuación el proceso del index

La primera etapa es el inicio del proceso en la cual se forma un grupo coordinador compuesto por aquellos miembros que voluntariamente deseen impulsar el proceso de innovación. En esta fase, los coordinadores son los responsables de explicar los materiales y sensibilizar a los otros miembros de la comunidad a embarcarse en los proyectos de innovación del centro escolar.

La segunda etapa forma una fase de análisis en la cual se valora la situación real del centro educativo por medio del conocimiento del profesorado, del alumnado y de las familias y se deciden aquellos aspectos de la comunidad escolar que pueden ser susceptibles de mejora. En la tercera etapa se elabora un plan de mejora para posteriormente implementarlo y evaluarlo en las dos etapas siguientes (4º y 5º fases).

Como se mencionó anteriormente, se comienza con la organización de un grupo de coordinación. Este grupo trabaja junto con el equipo docente, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias en el análisis de todos los aspectos del centro educativo, identificando barreras al aprendizaje y la participación, y definiendo prioridades tanto para las fases de desarrollo como para el seguimiento del plan de mejora.

La implantación de las cinco fases mencionadas suele durar aproximadamente un curso escolar, aunque debido a la flexibilidad de los materiales puede ser proyectado durante periodos de tiempo más largos.

El material puede ser utilizado de diversas maneras y en algunos centros se ha trabajado en colaboración con diferentes servicios o equipos de asesoramiento. Además, algunos aspectos de los materiales pueden usarse como base del trabajo con grupos de docentes, o con miembros de los consejos escolares, con el objetivo de crear conciencia sobre la necesidad de apostar por una educación inclusiva, de manera que

posteriormente pueda llegarse a un mayor compromiso con estos materiales y con la tarea en si e mejorar la respuesta educativa del centro con relación a la diversidad de alumnos que aprenden.

Es nuestro convencimiento y el de aquellos que ya se han puesto “en marcha” con la ayuda del Index, que si a la utilización de este instrumento se le une la determinación para vencer las resistencias al cambio, el camino hacia la meta de una escuela para todos y con todos será menos empinado de lo que imaginamos.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se va exponer la metodología empleada para dar respuesta al problema de investigación planteado, teniendo en cuenta los antecedentes del problema. Se trata de una investigación centrada en un estudio de casos.

Antes de comenzar, es importante analizar diferentes conceptos, por un lado, saber que se entiende por investigación y por otro lado saber que se entiende por estudio de casos.

Según Buendía Eisman, Colas Bravo y Hernández Pina (1999) definen la investigación como “el conjunto de métodos, procedimientos y técnicas para obtener un conocimiento y una comprensión de los fenómenos educativos, así como para solucionar los problemas educativos y sociales” (p. 3).

Las últimas tres décadas de investigaciones y estudios acerca del estudio de caso han producido más de 25 definiciones distintas sobre lo que es el estudio de caso, cada una con su énfasis particular y con una cierta línea de investigación. Tres definiciones que ejemplifican el rango mencionado con anterioridad se citan a continuación:

Hartley (1994) dice que el estudio de casos “es 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 múltiples procedimientos metodológicos”.

En cambio Marcelo y Parrilla (1991) defiende los estudios de caso como “totalidades holísticas, que reflejan la peculiaridad del fenómeno investigado de forma real, donde los investigadores y los investigados participan en la investigación de una

forma activa y donde es necesario presentar los resultados de una forma inteligible para no expertos”.

El profesor Robert Stake (1998) define el estudio de casos como: *El estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*. Se trata de analizar de forma intensiva y en profundidad uno o varios aspectos de un mismo fenómeno. El estudio de casos le permite al investigador alcanzar mayor comprensión y claridad sobre un tema o aspecto teórico concreto, o indagar un fenómeno, una población o una condición en particular. Asumir el estudio de caso es elegir lo particular y prescindir de lo general. Implica sacrificar la posibilidad de generalizar a contextos amplios, de recoger información sobre numerosos actores, o de tener visiones de conjunto sobre situaciones sociales.

Y señala que algunos estudios de casos son cualitativos y otros no, dado que no es una elección metodológica, sino una elección del objeto a estudiar. Se elige estudiar un caso y ello se puede hacer de muchos modos. (Stake 1998)

2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

En este sentido, nuestra investigación consiste en saber que sabe la comunidad educativa a cerca de la educación inclusiva. De ahí que la investigación que me he planteado tenga como fin conocer, cómo se desarrolla y afecta una práctica de éxito educativo.

A partir de esta pregunta temática, lo que se ha hecho ha sido modificar los objetivos que tratamos de perseguir con la siguiente investigación, y que quedan redactados de la siguiente manera:

- Analizar la importancia de optar por escuelas inclusivas en lugar de escuelas de educación especial.
- Analizar la actitud del profesorado hacia la inclusión.
- Observar cómo influye la educación inclusiva para promover la igualdad de oportunidades.
- Tutorizar en clase una enseñanza más individualizada.

3. DISEÑO METODOLOGICO

Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1999) consideran que del planteamiento de la pregunta se deriva la metodología a usar. Así, una pregunta que

busca conocer una metodología, los efectos de su actuación, y a un docente de forma subjetiva y en profundidad requiere de una *metodología cualitativa*.

Si profundizamos en las características propias de la investigación cualitativa Taylor y Bogdan (1986), consideran que son:

- La comprensión del tratamiento, puesto que busca la interconexión de los elementos que pueden estar influyendo en algo que resulte de una determinada manera.
- La relación investigador y el objeto de estudio es concomitante, es decir, existe una participación democrática y comunicativa entre el investigador y los sujetos investigados.
- Considera la entrevista, la observación sistemática y el estudio de casos como el método de producción de conocimiento. Utilizando únicamente técnicas cualitativas.
- Se centra en la descripción y comprensión de lo individual.
- Entre la investigación y la acción existe una interacción permanente. La acción es fuente de conocimiento y la investigación se constituye en parte como una acción transformadora.

Una vez analizadas las características de la metodología cualitativa, se puede afirmar que hay diferentes métodos que permiten investigar.

3.1 Estudio de caso

El análisis de aspectos cualitativos dados por los comportamientos de los individuos, de sus relaciones sociales y de las interacciones con el contexto en que se desarrollan; permite una investigación de un estudio de caso ya que describe las múltiples creencias, valores, motivaciones y perspectivas del alumnado, así como las variaciones que se pueden establecer en los diferentes momentos y circunstancias. Esta forma de estudio es conocida como estudio de caso. Este método no sólo muestra los hechos, sino que también lo hace con las valoraciones personales sobre lo sucedido:

A través del estudio de caso se pretende mostrar valiosos datos descriptivos del contexto, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. (Goetz y LeCompte, 1988, p. 41).

En la presente investigación, se decide estudiar el conocimiento de la educación inclusiva en la comunidad educativa, ya que la curiosidad estriba en conocer que se sabe de esto, y las repercusiones educativas que tiene.

3.2 Contextualización del estudio de caso

A continuación, pasaré a describir las características del centro donde han sido pasados los cuestionarios y explicare porque la elección de unos maestros u otros para la realización de las entrevistas. Y que nos han llevado a escogerlo.

El CEIP "Villa de la Adrada" está ubicado en un entorno rural, en la provincia de Ávila, pero marcado por una fuerte influencia de la capital, ya que se sitúa próximo a la provincia de Madrid.

La Adrada cuenta con unos 2500 habitantes, aproximadamente. El nivel sociocultural promedio es medio. Un gran porcentaje han llegado al pueblo hace relativamente poco tiempo, procedentes de Madrid, de otras zonas de España, y de otros países, por lo que la diversidad cultural es grande. Esta circunstancia nos ayuda en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que tenemos la oportunidad de convivir diariamente personas de distintas procedencias con el consiguiente enriquecimiento. Tanto entre los alumnos como entre los maestros, contamos con un considerable porcentaje de personas procedentes de otros territorios de nuestro país o de otros países, tanto de Europa como de África o América.

El centro consta de un edificio principal de dos plantas, de otro pequeño edificio próximo al edificio principal y del edificio Franquillo cedido por el Instituto de La Adrada. Entre la Etapa de Educación Infantil y la de Primaria, hay unos 250 alumnos matriculados aproximadamente, hay matriculados unos 90 en infantil y el resto en primaria, y 25 maestros en total, contando con todos los especialistas. En el edificio Franquillo, se encuentra las clases de educación infantil, en total 6 clases, 2 de 3 años, 2 clases de 4 años, y 2 clases de 5 años. En el edificio principal hay un total de 9 tutorías, 2 clases que cursan 1º, 2 clases que cursan 2º, 2 clases que cursan 3º, 1 clase que cursa 4º, 2 clases que cursan 5º y 2 clases que cursan 6º. Además el centro cuenta con gimnasio, aula de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica, despacho de la dirección del centro, servicios en las dos plantas tanto para alumnos como para profesores, un patio por delante del edificio donde juegan los alumnos de 1º, 2º y 3º y los demás juegan en el patio de detrás del edificio.

En los últimos años, la progresiva incorporación de alumnado inmigrante ha ascendido de forma exponencial. Debido a la concentración de viviendas unifamiliares que emplean servicio doméstico y demandan personal para el cuidado de los jardines, para la construcción y reparación de las viviendas o para el desempeño de la agricultura y la ganadería. Todo ello supone que en las aulas nos encontremos una gran diversidad cultural, con alumnado de varias nacionalidades.

Respecto a la elección de los maestros para la realización de las entrevistas, entre los diferentes maestros que conocía, la verdad que fue un poco al azar, todos ellos me dieron la oportunidad de realizar la entrevista sin ningún tipo de problema.

3.3 Tipología del estudio de caso

Stake (1998) considera los estudios de casos de modo intrínseco, instrumental o colectivo que se caracterizan por:

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

- **Estudio colectivo:** utilizar varios casos para realizar un estudio, sirven para construir un cuerpo teórico (sumar hallazgos, encontrar elementos comunes y diferencias, así como acumular información).

4 METODOLOGÍA PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS

En primer lugar explicaremos las principales estrategias y técnicas de obtención de datos utilizadas (análisis de documentos, entrevistas individuales, cuestionarios), para posteriormente hacerlo con los instrumentos.

Las técnicas e instrumentos de recogida de información son las herramientas con las que contamos para acercarnos a los datos y el contexto de estudio. Son los puentes a través de los cuales la investigación se pone en contacto con personas, grupos y culturas. En los enfoques cualitativos se considera al investigador o investigadora como la principal técnica de recogida de información. Todas las técnicas pasan por la persona o personas que investigan y todas pueden trabajar de forma separada o en conjunción con otras (Tójar, 2006). Las técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de datos se presentan a continuación:

Tabla 8: *Técnicas e instrumentos utilizados.*

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	APLICACIONES DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
Entrevistas individuales	Maestros de diferentes centros de educación primaria de la comunidad abulense.
Cuestionarios abiertos	Cuestionarios realizados por el grupo Acoge, realizada en un único centro.
Análisis de documentos	Rastreo de información para la realización del marco teórico.

4.1 Entrevistas

Tomamos la definición de entrevista de Rodríguez, Gil y García (1996:167):

“Una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado.”

Aparecen, por tanto, los tres componentes de toda entrevista: la persona que entrevista, quien es entrevistado y la interacción verbal. Una de las claves para el éxito

de la entrevista parece residir en la persona y disposición del entrevistado (Woods, 1987, p. 77), tanto en la relación de confianza y sinceridad que se establece, como en una disposición de curiosidad, naturalidad, espontaneidad y respeto.

Las entrevistas comportan un esquema básico, donde a priori las dos partes implicadas adoptan funciones bien definidas: la parte entrevistadora acude a la situación con la responsabilidad de convocar la actividad, definir los objetivos, diseñar la situación, guiar la sesión o sesiones, procurando que el proceso sea adecuado: respetuoso, agradable, válido.... La parte entrevistada lleva consigo la información que desea el estudio. Distinguimos diferentes fases en el proceso de entrevista:

- Definición clara del objetivo de la entrevista, que se deriva del objetivo de investigación.
- Definición clara del perfil o de los perfiles de la parte entrevistada, es decir, de las características que debe cumplir, mostrar o reunir derivadas del objetivo de investigación.
- Selección o generación de los indicadores que apuntan al constructo o a los constructos que configuran el objetivo.
- Preparación de una guía de entrevista. La guía no debe entenderse como un guión preciso, sino que debe ser algo más abierto. Dependerá también del formato de la entrevista, del nivel de estructuración, si es individual o colectiva.
- Contacto con la parte entrevistada. En muchas ocasiones implica la intermediación de otras personas, contactos o mediadores. Para realizar una buena selección de los entrevistados se requiere un contacto previo acerca del grupo, la comunidad.
- El contacto inicial finaliza con el acuerdo sobre dónde, cuándo y cómo se va a realizar la entrevista.
- Realización de la entrevista. Es de vital importancia dejar constancia del transcurso de la entrevista en un soporte que permita registrar la información relevante (en audio, video...).
- Transcripción de las entrevistas. Todas las entrevistas realizadas fueron transcritas al papel, para un mejor análisis de los datos y categorías. Sirven también como prueba documental de la investigación.
- Análisis de la información recogida. Establecimiento de conclusiones.

En resumen, la entrevista puede proporcionarnos la información que nos interesa, ya que como señala Aguado (2004, p.17) permiten extraer testimonios de los acontecimientos, representaciones y percepciones que los sujetos tienen de los distintos hechos sociales.

El tipo de entrevista que hemos puesto en práctica presupone principalmente un carácter individual, holístico y no directivo. Individual porque la conversación se desarrolla únicamente entre el entrevistador y el entrevistado, es decir, se trata de una conversación individualizada. Holística porque se pretende recorrer panorámicamente el mundo de significados del actor con respecto al tema que nos ocupa. Y no es directiva en cuanto que no implica rigidez ni el contenido ni en cuanto a la forma de llevar a cabo la conversación, pese a que el investigador la desarrolla bajo cierto control y dirección.

La entrevista se pasó a 5 maestros de la provincia de Ávila, donde fueron escogidos de forma simultánea y donde intentamos que ninguno coincidiera en ningún centro, para obtener diferentes puntos de vista, las cuales se analizarán con el Atlas ti.

4.2 Cuestionarios

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

Stanley (1951) considera la elaboración de cuestionarios un arte muy imperfecto, ya que en su opinión no existen procedimientos establecidos que conduzcan de modo consistente a un “buen” cuestionario. Entendemos que un buen cuestionario es mucho más que una colección de preguntas imprecisas.

El proceso de diseño de un cuestionario según Stanley (1951), se detalla a continuación: primero hay que plantear qué se va a medir, después se formulan las preguntas para obtener la información necesaria, a continuación se ordenan, la cuarta fase consiste en probar el cuestionario en una pequeña muestra y por último se hacen las correcciones y se aplica. Stanley (1951) enriquecen el proceso y definen las siguientes fases:

- Determinación de los objetivos de la encuesta, los recursos y limitaciones.
- Determinación del método / métodos de recabar datos.
- Determinación del formato de las preguntas y respuestas.
- Redacción de las preguntas.
- Establecimiento del flujo y estructura del cuestionario.
- Evaluación del cuestionario y su estructura.
- Obtención de la aprobación de todas las partes.
- Realización de una prueba previa y revisión de la misma.
- Preparación de la versión final.
- Implementación del proceso.

Según el *tipo de respuesta*, las preguntas que se formulan pueden ser abiertas, cerradas y respuestas a escala o mixta.

- ☉ Las *preguntas abiertas* permiten a la persona contestar con sus propias palabras, es decir, el investigador no limita las opciones de respuesta. Requieren un cierto “sondeo” por parte del investigador. Consisten en estimular al entrevistado para ampliar o continuar el análisis (Mc Daniel y Gates, 1999).
- ☉ En las *preguntas cerradas*, por el contrario, el entrevistado se limita a elegir una o varias de las respuestas previamente definidas. Las preguntas cerradas pueden ser:
 - *Dicotómicas*: preguntas que se formulan al entrevistado y le indican que elija entre dos respuestas.
 - *Preguntas de opción múltiple*: aquellas que piden al encuestado escoja una respuesta entre una lista de más de dos respuestas.
 - *Preguntas mixtas*: Especifican distintas alternativas de respuesta (parte cerrada) ofreciendo adicionalmente la posibilidad de contestar una alternativa no especificada (parte abierta). Son bastante frecuentes ya que eliminan algunos de los inconvenientes de las propuestas anteriores.

Es aconsejable estructurar correctamente las preguntas del cuestionario, no es inteligente disponerlas al azar, sino que lo ideal es que existe una lógica para la posición de cada selección.

El cuestionario se pasó en un pueblo de la provincia de Ávila, se pasó de forma aleatoria tanto a los diferentes maestros del centro considerando a los que tenían

una estancia mínima en el centro de un curso escolar, como a los diferentes padres, donde ninguno puso ninguna pega a la hora de contestar.

4.3 Análisis de documentos

El análisis de documentos es otra técnica que consiste en un rastreo de materiales en formato papel, vídeo, audio, ya sean producidos por los miembros de la comunidad estudiada o por el propio investigador. Dentro de esta variedad es posible trabajar con documentos oficiales y con documentos personales. En nuestro caso hemos analizado diferentes documentos, los cuales nos han ayudado para realizar el marco teórico. Hemos seleccionado aquellos que consideramos de utilidad para nuestro estudio. Nos facilitarán información acerca de los tres tópicos sobre las que se sustenta la educación inclusiva: su política, su cultura y sus prácticas

5. ANÁLISIS DE DATOS

El procedimiento de análisis de datos que hemos seguido se fundamenta principalmente en las técnicas de codificación y categorización de los datos (Woods, 1987; Walker, 1983; Goetz y LeCompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1992; Santos Guerra, 1990; Cohen y Manion, 1990; Pérez Serrano, 1994, Rodríguez, Gil y García, 1996; Stake, 1998), a través de una espiral de comprensión y reconceptualización. Las fases de este proceso de análisis pueden encontrarse en Woods (1987, pp. 138-160):

- Análisis especulativo. Se centra en la formulación de juicios iniciales acerca de los datos registrados. Constituyen las primeras tentativas de análisis.
- 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.
- Formación de conceptos. O formulación de conceptos. A veces adoptan la forma de "símbolos culturales" que se descubren en el trabajo de

campo, y se decodifican en el análisis. Se llega a ellos a través de estudio intensivo y relacionado de los datos y la literatura científica.

- Modelos. Construcción de modelos o planteamientos. Apuntan a la existencia de relaciones e interconexiones entre los datos, y proporcionan una base de comparación y de construcción teórica. No es fácil producir modelos y es improbable que de un solo estudio surja un modelo completo, fuerte y original.
- Tipologías. Busca reunir toda la masa de información en una sola estructura organizada, cuyos tipos más importantes están explícitamente indicados, de forma que pueda mejorar nuestra visión de esa realidad y modelar nuestro foco. Los modelos y las tipologías son ante todo formas de descripción. Su propósito fundamental es contribuir o promocionar la construcción teórica.

Rodríguez Gómez, et al. (1999) entienden el análisis de datos como “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación con un problema de investigación” (p. 200).

En lo referente al análisis, una vez recogidos todos los datos nos encontramos ante la pregunta de cómo analizarlos. Como únicamente se tenía experiencia con el programa informático Atlas-ti 6.2, optamos por utilizarle, ya que se consideraba que de las diferentes opciones para realizarlo podría reducir tiempo y esfuerzo.

Así, a partir de las transcripciones se sacaron las categorías de la investigación, siendo estas:

Tabla 9: *Categorías de análisis de los datos*

Educación inclusiva	Promover igualdad de oportunidades	Escuelas inclusivas	Mejora institucional
Pasos para ser una escuela inclusiva. Como lo entiende el maestro	Planes para el alumnado nuevo	Contra escuelas de educación especial	

En lo referente al análisis, una vez recogidos todos los datos nos encontramos ante la pregunta de cómo analizarlos. Como únicamente se tenía experiencia con el programa informático Atlas-ti 6.2, optamos por utilizarle, ya que se consideraba que de las diferentes opciones para realizarlo podría reducir tiempo y esfuerzo.

Una vez decidida la utilización del programa informático Atlas-ti 6.2, la elección de las categorías fue un proceso que se mantuvo constante durante toda la fase de análisis. Previo a las entrevistas realizadas, se barajaron las posibles categorías con el director del Trabajo Fin de Máster. De manera que, una vez transcrito el discurso de la entrevista, se corroboraron las categorías mediante las cuales se pretendía organizar la información. Cada bloque categórico, queda constituido por distintos aspectos, que entendíamos que daban respuesta a cada una de las categorías. Esto se hizo para canalizar la información y guiar el discurso de una manera formal. La utilización de este programa, me permitió ir desgranando en fragmentos reducidos con significado propio a cada uno de los apartados de las categorías de la tabla 1.

Los diferentes instrumentos se han codificado utilizando los siguientes códigos:

Tabla 10 *Codificación de los instrumentos*

Instrumento	Código utilizado
Entrevista al maestro 1	R1
Entrevista al maestro 2	R2
Entrevista al maestro 3	R3
Entrevista al maestro 4	R4
Entrevista al maestro 5	R5
Cuestionarios	C
Análisis de documentos	AC

Y el siguiente número que le acompaña, sería la respuesta ordenada cronológicamente.

6. ÉTICA

Las cuestiones éticas aparecen en las tareas por las que el investigador se ve obligado a tomar decisiones que requieren un posicionamiento ético, como medidas metodológicas o estratégicas acerca del proceso de investigación. Son identificadas como elecciones éticas.

A continuación, se detallan las cuestiones metodológicas que se utilizaron para iniciar la investigación. Las cuales son:

Acceso al campo se pidió permiso al director del centro, donde se le informa y enseño lo que queríamos hacer, para poder pasar los cuestionarios.

Negociación e informe, en mi caso yo no pase uno como tal, pero si les explique en qué consistía la investigación y que toda información seria única y exclusivamente para este trabajo.

Una vez iniciada la investigación nos hemos basado en los cuatro aspectos éticos que proponen Blaxter, Huges y Tigg (2000), siendo estos:

- *Anonimato*. Tanto el nombre del colegio, como de los maestros se han omitido con el fin de que nadie pueda ser reconocido. En este caso pretendemos fijarnos en los hechos, evitando reconocer y señalar a las personas que han protagonizado este estudio.
- *Confidencialidad*. Las afirmaciones del maestro que pudieran descubrirle o generar problemas han sido omitidas, así como los comentarios que ha solicitado que no formen parte del contenido de la investigación
- *Legalidad*. En el transcurso de la investigación no se ha cometido ninguna acción ilegal ni se ha tenido conocimiento de ellas.
- *Profesionalidad*. Se ha explicitado con claridad cuál ha sido la actuación del investigador, pudiendo comprobar el comportamiento.

7. CRITERIOS DE RIGOR

Debido a que un Trabajo Fin de Máster es una investigación de carácter formal, se mostraran los criterios de rigor de Guba (1993), que cumple la investigación. Guba sostiene que para que un trabajo de investigación obtenga el criterio de rigor a de guardar una serie de términos y procesos: (a) credibilidad; (b) transferibilidad; (c) dependencia; y (d) confirmabilidad. Aspectos que iremos explicando a continuación.

7.1 Credibilidad

Sebba (1997) explica de una forma extraordinariamente clara la existencia de tres paradigmas "*científicos*", los cuales funcionan a modo de lentes a través de las cuales se intenta comprender y explicar el mundo educativo, en sus diferentes aspectos: investigación, enseñanza, evaluación, etc. Uno de los aspectos claves de este documento

es la explicación de que cada paradigma tiene sus propios criterios de "*cientificidad*", "*objetividad*", "*credibilidad*"...; y que no es lógico estudiar, analizar y/o criticar las producciones de uno de ellos utilizando los supuestos y criterios de otro (como ha venido sucediendo hasta ahora en numerosos casos), ya que de este modo los análisis críticos carecerán de valor, al utilizar códigos marcadamente diferentes, aparte de favorecer la incomunicación.

¿Cuáles son esos criterios, esas condiciones de "*credibilidad*", de "*cientificidad*", para que el conocimiento generado sea aceptado por la comunidad científica? Los del paradigma positivista son bien conocidos desde hace tiempo; de una forma esquemática, podríamos decir que los principales son:

- 1- *Validez interna*: se mide aquello que se dice medir.
- 2- *Validez externa (generabilidad)*: posibilidad de generalización de resultados.
- 3- *Fiabilidad*. Estabilidad de los resultados en diferentes aplicaciones del instrumento de medida.
- 4- *Objetividad*. Sus resultados son independientes del observador.

Guba (1985) fue uno de los primeros autores en comprender que dichos criterios no podían utilizarse en la valoración, análisis y crítica de diseños de investigación etnográficos y cualitativos, sino que era necesario desarrollar unos criterios adecuados al propio paradigma, que denominó: "criterios de credibilidad".

Por su parte, Goetz y LeCompte (1988), desde una orientación de investigación educativa etnográfica, hablan de fiabilidad y validez (interna y externa, en ambos casos), aunque proponen estrategias metodológicas muy similares a las de Guba para asegurar el cumplimiento de dichos criterios.

En nuestra investigación vamos a seguir los criterios que establece Guba (1985), que son los siguientes:

- 1- *Credibilidad*: criterio de verdad; aceptabilidad de los resultados de la evaluación; veracidad de la información.
- 2- *Transferibilidad*: se obtiene información y resultados relevantes para el contexto en que se lleva a cabo.
- 3- *Dependencia*: estabilidad de la información.

4- *Confirmabilidad*: los datos e informaciones obtenidas son independientes del evaluador o evaluadora; pueden ser confirmados por otras vías y personas.

Tanto desde el paradigma Positivista como desde el Naturalista, lo que se pretende es comprobar y demostrar cuatro aspectos, cuatro preocupaciones principales en cuanto a la credibilidad de la investigación:

1- *Valor de verdad*: confianza en la veracidad de los resultados

2- *Aplicabilidad*: Grado en que pueden aplicarse a otros contextos y poblaciones.

3- *Consistencia*: hasta qué punto los resultados se repetirían en distintas aplicaciones.

4- *Neutralidad*: Controlar la influencia de las preferencias del investigador.

Tabla 11: *Relaciones entre los tipos de criterios*

ASPECTOS	INVESTIGACIÓN TÉCNICA	INVESTIGACIÓN NATURALISTA
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

7.2 Transferibilidad

Es la posibilidad de aplicar los resultados de un estudio en otros contextos o a otros sujetos, es decir, la validez externa de la investigación. Se realiza por tanto, un abundante acopio de datos por parte del investigador para poder transferirlos a otros contextos. La *consistencia* se refiere a la posibilidad de obtener los mismos resultados al replicar el estudio con similares contextos. El uso de varios métodos de investigación iría en esta dirección. Para ello hemos utilizado diferentes estrategias metodológicas:

– *Descripción minuciosa del contexto*: Goetz y Le Compte (1988) establecen que para poder transferir los hallazgos es necesario realizar una descripción precisa del contexto,

especificando de forma minuciosa las características de las instituciones, de los materiales y de los participantes así como de las relaciones que se establecen entre ellos, para poder establecer de esta manera juicios de correspondencia

7.3 Dependencia

El criterio de consistencia o dependencia nos indica la estabilidad de la información (del instrumento o instrumentos que hemos utilizado) y del investigador. No se trata de ver si coinciden en el cálculo de frecuencia, sino en la descripción y composición de los acontecimientos, dado que las categorías utilizadas son más complejas. Para ello es necesario comprobar la dependencia de los datos provenientes de diversos métodos y participantes:

- *Métodos solapados*: se utilizan diferentes métodos e instrumentos de obtención de datos que se complementan entre sí. Además, se cruzan los datos provenientes de diversas fuentes, para comprobar su dependencia. Los resultados obtenidos en nuestro estudio han sido contrastados con varios métodos y personas.
- *Análisis compartido de valoraciones y significados*: entre el investigador, el grupo de expertos y sobre todo con los entrevistados, ya que es con ellos, con los que se crea un diálogo que profundiza y analiza las valoraciones realizadas y sus significados.

7.4 Confirmabilidad

Se refiere a la independencia de los resultados y las opiniones del investigador. A través de la triangulación y lo que Rodríguez y otros (1999:288) denominan “el ejercicio de la reflexión”, se procura garantizar este aspecto: mediante la comunicación a la audiencia de los supuestos epistemológicos que le llevan a formular las preguntas y a preguntar los descubrimientos de un modo determinado.

En este criterio se trata de demostrar la intersubjetividad de los datos e informaciones obtenidas (Guba, 1989:161), su independencia respecto al evaluador-investigador que las obtiene y por tanto, que puedan ser confirmados por otras vías y personas. Para garantizar la neutralidad del análisis, hemos utilizado los siguientes procedimientos:

– La saturación: se refiere al procedimiento de reunir pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación (Hopkins, 1990). En este estudio, cada categoría y subcategoría debía aparecer aceptada varias veces.

– Incluir transcripciones.

8. LIMITACIONES METODOLÓGICAS

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

Principalmente atendemos a la limitación temporal del estudio, pues la exigencia del máster y otro tipo de circunstancias han hecho que el trabajo de campo se haya comenzado tardíamente. Estas particularidades no nos han permitido realizar mayor número de entrevistas en profundidad a cada uno de los colectivos que han actuado como informantes. De este modo, hemos obtenido otros puntos de vista de las cuestiones y dar mayor validez al estudio.

Al ser un estudio de casos, hubiera sido interesante haber mantenido debates entre los diferentes colectivos acerca del objeto de estudio. Los cuestionarios han sido pasados a un número de sujetos representativos del centro educativo. Para futuras investigaciones consideraremos la posibilidad de que sean valorados por la totalidad de aquellos informantes que cumplían los requisitos para ser cuestionados.

Sería recomendable utilizar un diario de investigación que refleje aspectos observables en el centro acerca de las variables que queremos estudiar. Dado que la educación inclusiva considera a toda la comunidad educativa (familias, profesorado, alumnado, instituciones, agentes sociales, etcétera), consideramos que se podría ampliar la recogida de datos teniendo en cuenta a los colectivos no analizados en este trabajo.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

1. INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo se expone el análisis de los datos recogidos, tal y como se ha expuesto en el capítulo de metodología. Para ello se irán desgranando las diferentes categorías mediante las cuales se ha llevado a cabo el análisis de la información. Realmente en este apartado nos dedicaremos a analizar las preguntas pasadas en las entrevistas donde el análisis presenta siguiendo la siguiente estructura: (a) educación inclusiva, donde la dividiremos siguiendo los siguientes apartados: como la entienden, las funciones que ha de tener un maestro, como se trata en el centro, y los pasos que se necesitan para ser una escuela inclusiva ; (b) si los centros trabajan activamente unos con otros para promover la igualdad y observaremos que planes existen para el alumnado nuevo.; (c) porque optar por escuelas inclusivas en lugar escuelas de educación especial.; (d) y si como maestros podemos cambiar o mejorar un proceso de mejora institucional.

2. EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este apartado se muestran los conocimientos que tienes los maestros acerca de la educación inclusiva, que funciones han de desempeñar, como se está tratando en los centros y que pasos necesita un centro para pasar a ser escuela inclusiva. Todo esto lo explicaremos a través de diferentes preguntas, las cuales hemos analizado en función de las entrevistas realizadas.

2.1 Primeras experiencias en torno a la educación inclusiva

La Inclusión educativa es hoy el principal desafío que enfrentan las escuelas y los maestros porque exige cambios profundos en las concepciones, actitudes, el currículo, las prácticas pedagógicas, la formación de los docentes, los sistemas de evaluación y la organización y cultura de las escuelas. Uno de los retos fundamentales que plantea la inclusión es el referido a la formación del profesorado y que entienden ellos por educación inclusiva, donde ha de entenderse no como una tarea individual del docente, sino como un proceso de mejora de los centros educativos y de desarrollo

profesional del profesorado para poder atender las características heterogéneas del alumno. A continuación veremos que entienden los maestros por educación inclusiva.

La idea que tengo, es lo que venía siendo la educación integral, cambiando la forma de programar todos los contenidos en el centro, sin hacer distinciones, cambiar un poco la idea, en vez de ser una programación de todas las actividades o del todo el curriculum, y luego de ahí atender a todos los alumnos con necesidades educativas especiales, [...], sin excluir a nadie. (R1:3)

Aquella que tiene como máxima la educación en su mejor extensión, procurando que cada alumno adquiera las mejores competencias en su ámbito y posibilidades, ofreciendo así la mayor calidad (R3:17)

La podría definir como la educación de todos y para todos. , es la que todos tienen cabida y hay que darlos una respuesta educativa a todos por igual. (R5:31)

Entendiendo que cada uno somos como somos, y con ello nuestras necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa. El enfoque de educación inclusiva, implica modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. En la escuela inclusiva, todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales. Por tanto, la educación propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de sociedades democráticas, desarrolladas desde premisas que respetan y valoran el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo, acentuando la interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento entre culturas (Aguado Odina, 2004).

2.2 Las funciones del profesorado ante la educación inclusiva

La figura del profesor se convierte en la clave del proceso de atención a la diversidad, ya que cada vez la clase es el espacio por excelencia donde todos los alumnos deben encontrar una respuesta educativa y óptima a su manera de ser y de aprender. Esto está suponiendo que se estén encontrando con situaciones nuevas de trabajo, puesto que en su tarea docente tienen que dar ayuda directa a una gran variedad de estilos de aprendizaje. Para los maestros las funciones ante la educación inclusiva son las siguientes:

En primer lugar creo que lo realmente importante sería, que cogiéramos conocimiento respecto a este tema y después ya comenzar a trabajar de forma coordinada con el resto de compañeros (R2:38)

Como maestra en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje, parte de mis funciones es asesorar a los tutores, a las familiar, orientarme a través del orientador del centro y que el alumno tenga una educación igual que todos y que no sea diferente por presentar una discapacidad, es decir, que no se le excluya de nada.(R5:40)

La atención individualizada, lo más personalizada posible a cada niño, lo más concreta, lo más integral. (R1:37)

Analizando, veríamos como todos están de acuerdo, en que lo fundamental es recibir una formación básica para atender las diversas características del alumno. Rosales (1987) propone una serie de aspectos a ser tratados en la formación de los futuros profesores de educación ordinaria, con el fin de que desarrollen una actitud positiva hacia la atención a la diversidad, como son:

- Proporcionarles un conocimiento lo más completo posible del proceso de integración en sus dimensiones teóricas y prácticas.
- Formación psicopedagógica basada en el conocimiento de los diferentes tipos de deficiencias y sus diferentes formas de atención y recuperación, en términos generales.
- Formación didáctica más específica en cada una de las disciplinas de la especialidad, en sus dimensiones normal y patológica.
- Conocimiento teórico y práctico de métodos didácticos para adaptar la enseñanza a las características del alumno y estimular en cada uno el máximo de aprendizaje. Métodos de trabajo socializado y cooperativo frente al carácter competitivo de la enseñanza tradicional.
- E intensificación de las relaciones humanas en el periodo de formación inicial para dirigirse hacia un paradigma de carácter más humanista como medio de fomentar las actitudes relacionales, que desarrollan una actitud positiva hacia la diversidad.

En cambio Darling-Hamond (1998), opina que el tipo de conocimiento que debe poseer todo profesor en la sociedad hoy en día, respecto de la atención a la diversidad comprenderá:

- Un conocimiento que vaya más allá de las ideas básicas o procedimientos que supongan la comprensión y estructuración de la educación especial.
- Un conocimiento que permita entender y conocer las diferencias de los alumnos en cuanto a género, capacidad, cultura, etc.
- Un conocimiento pedagógico del contenido que permita abordar con fundamentación la enseñanza de cada materia de alumnos diversos.
- Un conocimiento amplio sobre el aprendizaje y las diferentes formas de aprender por distintos alumnos.
- Un conocimiento que permita evaluar las diferencias en la forma en que los alumnos se acercan y construyen el aprendizaje.
- Un conocimiento de los recursos curriculares y de la tecnología educativa.
- Y un conocimiento que permita reflexionar y evaluar la propia práctica.

2.3 ¿Cómo se trata la educación inclusiva en los centros?

La escuela inclusiva es un tipo de comunidad que tiene como objetivo responder a la diversidad de sus alumnos, teniendo en cuenta las necesidades emocionales, académicas y sociales del centro, actualmente no se trata de manera significativa en los centros, pero si se está empezando de un modo u otro a llevar a cabo.

Como concepto en si no se trata como tema aparte, pero si que se realiza una educación inclusiva en todas las aulas, se puede realizar porque tenemos aulas muy pequeñas con muy pocos alumnos, el hecho de tener varios niveles, facilita mucho la integración de cualquier niño. (R1:4)

En mi caso, trabajo en un centro de educación secundaria, y creo que este tema no se trata de la misma manera que se trata en una escuela de educación primaria, donde los maestros se interesan más por lo que ocurre dentro de sus aulas, en cambio en un centro de educación secundaria, el profesor se limita en entrar en clase, dar su temario e irse, sin preocuparse de lo que ocurre dentro del aula. (R2:12)

Creo que en los últimos cursos se está haciendo un gran esfuerzo para comenzar a trabajar, mi centro se ubica en una zona donde existen muchos alumnos de diversas procedencias, entonces sí que he comprobado por parte del equipo directivo que se está haciendo un gran esfuerzo para adaptarse a la nueva realidad. (R4:24)

Creo que aún no se ha llegado a tratar del todo, hay maestros que se acercan más y que los llaman más la atención o que quieren informarse y aprender de ello, pero existen muchos otros que lo toman como algo muy diferente que necesita de muchas ayudas y apoyo. (R5:32)

En la actualidad no se está tratando el tema como tal, sí que es cierto que poco a poco se va introduciendo en las escuelas. Todo centro que desee seguir una política de educación inclusiva debe desarrollar una serie de directrices, prácticas y culturas que potencien la diferencia y la contribución activa de cada alumno para construir un conocimiento compartido, buscando y así obteniendo, sin discriminación, la calidad académica y el contexto socio-cultural de todo el alumnado.

Aunque el concepto de inclusión se ha difundido rápidamente como un principio Organizativo subyacente del sistema educativo de muchos países, en la mayoría de países Europeos aún se produce una contradicción entre la ley y la práctica en los centros o en las aulas. Tanto la ley como el discurso del profesorado rápidamente se convirtieron en "inclusivos", pero las prácticas en los centros no siempre son coherentes con esos discursos (Rodrigues, 2006).

La educación inclusiva sólo se lleva a cabo si se introducen en el aula estrategias y prácticas diferentes de las utilizadas tradicionalmente (Sanches, 2005). Este hecho depende ampliamente de la actitud, el conocimiento, la competencia y las competencias del profesorado la hora de innovar y de crear contextos de aprendizaje que satisfagan las necesidades y el potencial del alumnado.

Crear un aula inclusiva es un reto. Los profesores deben crear entornos de aprendizaje que valoren la creatividad, el potencial individual, las interacciones sociales, el trabajo cooperativo, la experimentación y la innovación. Además, resulta esencial el apoyo que el profesorado recibe, a varios niveles, tanto desde dentro como desde fuera del centro.

Es importante destacar que la actitud de los profesores es un elemento crucial para el éxito del aula inclusiva. Las actitudes positivas del profesorado hacia la inclusión se reflejan en su comportamiento aula inclusiva (Leatherman y Niemeyer, 2005).

Una perspectiva de inclusión desplaza la atención del alumno individual en el contexto (Moens et al., 2007). Una inclusión de calidad se basa en crear un entorno que apoye a todos los alumnos y los incluya en una comunidad inclusiva que da apoyo al

comportamiento positivo de todo el alumnado. Para alcanzar este objetivo, las prácticas deben fomentar la pertenencia, facilitando la amistad y la colaboración (Soodak, 2003).

2.4 ¿Qué pasos ha de seguir una escuela para ser escuela inclusiva?

La función principal que pretenden lograr los centros escolares inclusivos es crear una base sólida que permita a todos los que forman parte de dicha comunidad (padres, alumnos, profesores, voluntarios, familiares, instituciones, asociaciones,...) responder de forma competente y actualizada a los problemas y situaciones constantes a los que tienen que enfrentarse cada día.

Lo primero sería cambiar todo el sistema de programación de los centros, cambiar la ratio de las aulas, quitar las barreras arquitectónicas y meter muchísimos más especialistas. (R1:6)

Lo más importante sería formar a todo el profesorado, porque si nosotros no nos creemos la educación inclusiva, no podemos transmitírselo a los padres, ni a las familias, por eso creo que es importante una buena formación, documentación por parte del profesorado y luego a partir de ello, ponerlo en práctica con los alumnos. (R4:25)

Lo ideal sería que los centros educativos tuvieran el poder para acabar con todas las barreras necesarias para lograr la inclusión educativa. Ya que muchas de esas barreras residen en contextos sobre los que el centro educativo no tiene ningún control.

3. PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

En este apartado analizaremos si los centros trabajan activamente para promover la igualdad de oportunidades y si existe algún programa de acogida para el alumnado nuevo.

La igualdad de oportunidades se fundamenta en que todos los centros están en condiciones de ofrecer una enseñanza de calidad que brinde las mismas posibilidades a todos los alumnos, independientemente de sus capacidades y características.

Obviamente si, desde el primer día se trata que todos los alumnos tengan una igualdad de oportunidades, ya sean considerados acnees, extranjeros. (R 2:13)

Desde mi centro se trabaja para promover la integración y la igualdad de oportunidades pero tanto como activamente creo que todavía es un largo camino que nos queda por recorrer. (R4:26)

Los centros en general pienso que aún tienen mucho que trabajar, algunos especialistas sí que promueven la igualdad de oportunidades de todos los niños pero en general en todo el centro existen algunas personas que lo promueven más que otros. (R5:34)

La atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades se convierten en los ejes sobre los que se conforma el nuevo modelo de enseñanza, que se caracteriza por ofrecer una variedad de alternativas, tanto en el currículum como en las prácticas pedagógicas y en el propio funcionamiento de la institución, como elemento indispensable para atender a la diversidad y permitir que sea la escuela la que se adapte al alumno y no a la inversa.

El cambio y la innovación en la escuela es un proceso complejo, pero necesario, que se fundamenta en la reflexión y exige una decisión clara y manifiesta para comenzar a romper la dinámica esclerotizada de la escuela tradicional, por eso el primera paso está en la realización de pequeños cambios, pequeñas modificaciones en la actuación docente desarrollada cotidianamente para provocar la aplicación de formas distintas de proceder y actuar. Este proceso exige apoyos y ayudas, no como oráculos súper poderosos y mágicos, especializados, que tienen siempre las respuestas idóneas para cualquier problema, dilema, duda y/o dificultad, que pueda presentarse. Tampoco los apoyos centrados y fijados sólo en el alumno y en sus dificultades de aprendizaje, que tengan como objetivo curar, compensar los déficits que puedan presentarse, ya sea por causa social o personal.

La incorporación a la escuela de los alumnos, que han sido marginados y segregados históricamente por sus capacidades, por sus características físicas, por su sexo, raza o clase social, significa evidenciar al máximo la existencia real de una heterogeneidad entre los alumnos y obliga a una valoración positiva de la diferencia, que pasa no sólo por su reconocimiento y admisión, sino también, y sobre todo, por su aceptación como algo natural y ordinario. Como destaca Muntaner (2000; p. 79) “El objetivo central de la escuela es promover y conseguir el aprendizaje de sus alumnos, éstos van a la escuela para aprender; en consecuencia, cuántos más alumnos aprendan en esta escuela, mayor calidad tendrá; a su vez, cuánto más aprendan todos y cada uno de estos alumnos, más eficaz será”.

3.1 ¿Existe en los centros un programa de acogida para el alumnado nuevo?

La atención educativa al alumnado inmigrante plantea al Centro escolar una atención especial, tanto a nivel educativo como organizativo. Se considera prioritario, para su pronta adaptación al Centro, el que se le explique cómo es éste, los servicios que prestan, las normas básicas, los horarios, etcétera. Es una labor en la que se debe involucrar todo el profesorado para que el nuevo alumnado se sienta acogido.

En todos los centros existen una serie de planes, que deberían ser llevados a cabo aunque no siempre ocurre así, a continuación nos centraremos en el programa de acogida para el alumnado nuevo que es el que realmente nos interesa:

Dentro de todos los programas que tienen que hacer las escuelas a principio de curso, siempre hay uno específico de acogida al alumnado nuevo, tanto a los niños que empiezan como para los que vienen de fuera, así como un plan de acción tutorial. (R 1:1)

Si existe, pero a la hora de llevarlo a la práctica no siempre se pone en práctica como está recogido. (R 4:21)

Para el alumnado nuevo todo queda recogido a través de la memoria o del plan de apoyo que realizan los PT y los AL, en él, queda recogidos todos los alumnos que tienen diferentes discapacidades. (R5:29)

Con este plan no se trata de que se deseche lo que ya se tiene, sino que se complete, añada o sustituya lo que hay elaborado. Para facilitar la adaptación de este tipo de niños, existe este tipo de planes, en él se recogen los criterios y procedimientos de actuación para facilitar la integración de dichos alumnos, articulándose al respecto las actuaciones a realizar poniendo en juego los distintos recursos del colegio (secretaría, profesores, compañeros, etc.)

Cada centro cuenta con sus propios planes, en mi caso, me centraré en los planes de los que dispone el centro donde pase los cuestionarios y donde además unas de las entrevistas fue a una profesora de allí, ella me explico que planes son los que lleva a cabo su centro, estos planes son:

- Plan de acción tutorial: en él se plasman objetivos y actividades dirigidos a conseguir una educación individualizada, así como ajustar las respuestas educativas a las necesidades de los distintos alumnos. Partiendo de tres objetivos generales (enseñar a ser persona, a convivir y a pensar) se articulan diferentes actividades a realizar con alumnos, padres y profesores.

- Plan de atención a la diversidad: El Centro entiende la atención a la diversidad como el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado del Centro.

4. ¿POR QUÉ OPTAR POR LAS ESCUELAS INCLUSIVAS EN LUGAR DE LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL?

En primer lugar deberíamos de tener claro, la diferencia que existe entre ambas escuelas, para posteriormente decantarnos por una u otra. En primer lugar explicaremos lo que se entiende por la escuela de educación especial, posteriormente veremos que opinan los maestros entrevistados y finalmente terminaremos con la explicación de que son las escuelas inclusivas.

La escuela de educación especial es aquella que estaba destinada a alumnos con necesidades educativas especiales debidas a superdotación intelectual o bien a discapacidades psíquicas, físicas o sensoriales. La educación especial en sentido amplio comprende todas aquellas actuaciones encaminadas a compensar dichas necesidades, ya sea en centros ordinarios o específicos.

Aunque la atención educativa a personas con deficiencias sensoriales (generalmente auditivos y visuales) se viene prestando en España desde el siglo XVI, la adopción legal del término *educación especial* es reciente y ha venido a sustituir a otros aún vigentes en ciertos países de Hispanoamérica, como *defectología*, que tiene evidentes connotaciones negativas.

En los últimos años del siglo XX se ha propuesto en España y en otros países la sustitución del término *educación especial* por el de necesidades educativas especiales, siguiendo las recomendaciones del informe Warnock, publicado en 1978 y difundido a lo largo de la década siguiente. Esta nueva definición supone hacer énfasis en la concepción de la educación básica como un servicio que se presta a la ciudadanía para que alcance sus máximas potencialidades y por tanto en la obligación del sistema de proporcionar apoyos y medios técnicos y humanos para compensar los déficits del alumnado en el acceso a los aprendizajes básicos imprescindibles para afrontar la vida adulta.

En opinión de Escudero (1990), para que la atención a la diversidad sea posible en el plano educativo, se requiere modificaciones tanto en el sistema educativo, como en diferentes aspectos del centro, tales como:

- La estructura organizativa, de manera que promueva una educación real para todos.
- Un curriculum que sea la síntesis y el proyecto.
- Los procesos de enseñanza- aprendizaje deben entenderse como instrumentos que cristalizan experiencias para todos los alumnos y promuevan contextos interactivos.

Como todas las personas merecemos unas oportunidades, en las escuelas inclusivas, todos los alumnos van a estar en contacto unos con otros, y el maestro les ofrece una visión mucho más amplia de lo que es la educación y van a poder acceder de alguna manera al lugar donde ellos quieran, en cambio en los centros de educación especial son centros donde solo asisten una serie de personas y donde sus posibilidades personales también se reducen mucho más, por eso opto por las escuelas inclusivas. (R4: 44)

Las escuelas inclusivas son maravillosas, pero llevarlos a cabo ahora supondría un problema económico bastante serio. En cambio opino que en las escuelas de educación especial, pueden recoger a una serie de alumnado que en las inclusivas sería difícilísimo de acoger sino se acomete reformas económicas bastante serias. (R1:42)

Opto por las escuelas inclusivas porque son integracionistas y no segregacionistas, tratan de que aquellos alumnos con desventajas trabajen en las situaciones más normalizadas posibles, y eso solo se consigue en una escuela inclusiva (R3:43)

Como podemos analizar, la mayoría optan por las escuelas inclusivas, ya que nos ofrecen una serie de cosas que las escuelas de educación especial no nos pueden dar. Aunque el concepto de educación inclusiva puede asociarse a una respuesta educativa que integre en las escuelas comunes a los niños y niñas con capacidades especiales; el término es más amplio, y hace referencia a una transformación progresiva de los sistemas educativos, orientada a que los mismos provean una educación de calidad a todas las personas por igual y adaptada a la diversidad.

La educación inclusiva es un principio general que busca impregnar la cultura de la comunidad, las políticas educativas y las prácticas de enseñanza de aprendizajes, para hacer posible que todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico y cultural, y de sus capacidades individuales innatas o adquiridas, tengan las mismas

oportunidades de aprendizaje en cualquier contexto educativo, contribuyendo de este modo, a forjar sociedades justas y equitativas.

Actualmente la escuela regular se ha modificado para atender a estas necesidades que se plantea la sociedad del siglo XXI, ahora se denominan "escuelas integradoras", donde el niño con dificultades especiales, puede aprender en compañía de otros sujetos del contexto regular, socializando los saberes de manera integradora. El reto es muy grande, pero la disposición y posibilidades también lo son.

El enfoque de educación inclusiva, parte de la premisa de que todos los estudiantes, sea cual fuere su condición particular, pueden aprender siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones necesarias de acceso y otorgue experiencias de aprendizaje significativas para todos. Significa que todos los niños y niñas de un lugar determinado pueden estudiar juntos.

5. ¿PODEMOS MEJORAR UN PROCESO DE MEJORA INSTITUCIONAL?

La gestión escolar es la instancia institucional que debería planificar, ordenar y concretar acciones al interior de los establecimientos educativos. Es el espacio de la meta y de la búsqueda de la concreción, es la mirada holística de lo escolar.

Se observa con frecuencias organizaciones que se miran así mismas como estamentos, aunque sus resultados sigan siendo totales. Es frecuente escuchar frases como que tal o cual escuela expulsa a sus alumnos, tiene maestros que faltan mucho, que enseñan bien, que contiene o que hace buenos proyectos. En ese sentido ninguna institución escapa a la realidad de dar un mensaje total.

Yo sola no puedo iniciar un proceso de mejora institucional, sería maravilloso que lo pudiera hacer, pero si es una mejora institucional lo tendría que hacer las propias instituciones. (R1:9)

Personalmente yo intente hacer un cambio de mejora institucional desde la perspectiva inclusiva y/u otras perspectivas, para lo cual me libere de mi trabajo como profesor, estuve haciendo dos temporadas de mi vida, en dos vértices diferentes de la educación, estuve intentando hacer un cambio favorecedor y que mejorara la realidad del aula en este sentido, de la perspectiva inclusiva de la educación, tengo que decir que el pez es demasiado grande para que pueda ser cazado y/o cambiado. Por lo cual creo que son las instituciones por lo que a la postre son las que favorecer o desfavorecen, incluso intentando exteriormente favorecer,

desfavorecen la consecución de estas igualdades de oportunidades porque se pierden en el maremágnum de leyes y de recursos que al final no son viables y no se pueden llevar a cabo. (R 2: 15)

Hombre creo que sí que se puede y que se debe y además debemos de creer en ello porque si no estaríamos abocados al fracaso y la educación inclusiva nunca se hubiera llevado a cabo, por ejemplo en mi centro no sé si llega a ser a nivel institucional, pero si se ha promovido varios documentos y varias reuniones al máximo nivel desde la coordinación de centro con dirección para tratar de favorecer la educación inclusiva y de hacer llegar los principios acordados a todos los profesores por medio de estos documentos, entonces no sé si se trata de un documento institucional pero si se ha llegado a plasmarlo en un documento que diera cabida y que se quede por escrito y sienta las pautas de lo que se considera en el centro educación inclusiva, como se va a trabajar, quien lo va a trabajar y como se puede llevar a cabo (R4:28)

Como hemos podido leer a lo largo de este apartado, como maestros no podríamos realizar un proceso de mejora institucional, aunque lo intentemos, son las instituciones las que tienen que realizarlo.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan las conclusiones al trabajo de investigación. La organización del capítulo se ha realizado en función de los cuatro objetivos que subyacen a la pregunta temática del Trabajo Fin de Máster. Nos basaremos en los resultados obtenidos y seguiremos como hilo conductor los objetivos propuestos para el mismo.

2. ANALIZAR LA IMPORTANCIA DE OPTAR POR ESCUELAS INCLUSIVAS EN LUGAR DE ESCUELAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Después del análisis realizado, hemos comprobado que la mayoría de los maestros optan por las escuelas inclusivas, ya que este tipo de escuelas nos ofrecen una serie de cosas que las escuelas de educación especial no nos pueden dar, como es que todos tengan el mismo derecho de estudiar en el aula ordinaria, independientemente de

sus necesidades y problemas, dándoles una educación 100%plena, sin necesidad de tener que sacarles del aula ordinario y separarles de sus compañeros.

Pero uno de los errores que se siguen dando, es confundir la inclusión con la integración, hasta que ambos términos no estén claros, existirán muchos problemas, respeto a este tema. La integración se refiere a ser capaces de que los alumnos con n.e.e y sin ellas aprendan juntos, mientras que la inclusión es una concepción que va mucho más allá.

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 este tipo de escuelas, es que, además de ser capaces de dar una educación de calidad a todo el alumnado, se logre cambiar las actitudes de discriminación, para crear comunidades donde todos sean aceptados y colaboren en la construcción de una sociedad mucho más integradora.

El principio general de estas escuelas es que todos los niños deben aprender juntos omitiendo sus dificultades y diferencias individuales, centrando su mirada en las fortalezas. Cada maestro se adaptara a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y de este modo garantizará una enseñanza de calidad. Los alumnos deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz. (Blanco 2000)

3. ANALIZAR LA ACTITUD DEL PROFESORADO HACIA LA INCLUSIÓN

La figura del profesor es vital para que los demás elementos del proceso funcionen adecuadamente gracias a la función que debe desarrollar como guía y mediador, además se convierte en la clave del proceso de atención a la diversidad, ya que cada vez la clase es el espacio por excelencia donde todos los alumnos deben encontrar una respuesta educativa y optima a su manera de ser y de aprender. Esto está suponiendo que se estén encontrando con situaciones nuevas de trabajo, puesto que en su tarea docente tienen que dar ayuda directa a una gran variedad de estilos de aprendizaje.

El estudio de las actitudes y las percepciones de los profesores hacia la integración y la inclusión han recibido especial atención en los últimos años. La

producción científica ha sido considerable en países como los Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Australia, y bastante menor en nuestro contexto (Susinos, 2002).

Autores como Larrivee (1982) señala que "mientras que la integración puede ser impuesta por la Ley, el modo en que el docente responde a las necesidades de sus alumnos puede ser una variable mucho más poderosa para determinar el éxito de integración que cualquier estrategia administrativa o curricular". Razón por la que consideramos que es necesario conocer cuáles son las actitudes de los maestros acerca de las personas con discapacidad.

Podemos decir, que es una labor difícil, pues las dificultades y necesidades de los alumnos son muy diferentes, ya que el maestro ha de conocer muy bien a sus alumnos, para así realizar una buena integración, pues si no conoce sus gustos, sus inquietudes, sus necesidades, esta inclusión podría ser errónea y llevaría a una exclusión al alumno. Lo ideal sería que el docente tuviera información no solo de su alumno, sino también de su entorno familiar y social. Pero esto no es solo labor de él, sino de todo el claustro, donde todos han de estar implicados.

Los docentes sostienen una actitud favorable hacia la inclusión pero consideran que no disponen de suficientes recursos materiales y personales ni del tiempo necesario para implementarla, la mayor provisión de recursos nos garantizaría unas prácticas más inclusivas, pero esto no significa que porque un centro cuenta con más recursos, no es determinante para la realización de prácticas más diversificadas, inclusivas y generalizadas entre su profesorado.

4. OBSERVAR CÓMO INFLUYE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA PROMOVER LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

La igualdad de oportunidades se fundamenta en que todos los centros están en condiciones de ofrecer una enseñanza de calidad que brinde las mismas posibilidades a todos los alumnos, independientemente de sus capacidades y características.

La atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades se convierten en los ejes sobre los que se conforma el nuevo modelo de enseñanza, que se caracteriza por ofrecer una variedad de alternativas, tanto en el currículum como en las prácticas pedagógicas y en el propio funcionamiento de la institución, como elemento

indispensable para atender a la diversidad y permitir que sea la escuela la que se adapte al alumno y no a la inversa.

El cambio y la innovación en la escuela es un proceso complejo, pero necesario, que se fundamenta en la reflexión y exige una decisión clara y manifiesta para comenzar a romper la dinámica esclerotizada de la escuela tradicional, por eso el primera paso está en la realización de pequeños cambios, pequeñas modificaciones en la actuación docente desarrollada cotidianamente para provocar la aplicación de formas distintas de proceder y actuar. Este proceso exige apoyos y ayudas, no como oráculos super poderosos y mágicos, especializados, que tienen siempre las respuestas idóneas para cualquier problema, dilema, duda y/o dificultad, que pueda presentarse. Tampoco los apoyos centrados y fijados sólo en el alumno y en sus dificultades de aprendizaje, que tengan como objetivo curar, compensar los déficits que puedan presentarse, ya sea por causa social o personal.

La incorporación a la escuela de los alumnos, que han sido marginados y segregados históricamente por sus capacidades, por sus características físicas, por su sexo, raza o clase social, significa evidenciar al máximo la existencia real de una heterogeneidad entre los alumnos y obliga a una valoración positiva de la diferencia, que pasa no sólo por su reconocimiento y admisión, sino también, y sobre todo, por su aceptación como algo natural y ordinario. Como destaca Muntaner (2000; p. 79) “El objetivo central de la escuela es promover y conseguir el aprendizaje de sus alumnos, éstos van a la escuela para aprender; en consecuencia, cuántos más alumnos aprendan en esta escuela, mayor calidad tendrá; a su vez, cuánto más aprendan todos y cada uno de estos alumnos, más eficaz será”.

5. TUTORIZAR EN CLASE UNA ENSEÑANZA INCLUSIVA MÁS INDIVIDUALIZADA

Una persona sola, es muy difícil que pueda realizar un proceso de mejora institucional, para que fuera factible deberían de juntarse por lo menos más personas, pero esto no significa que se pueda mejorar, se trataría de un trabajo muy duro de conseguir.

Sería importante que todos unidos, lucháramos por estos cambios, ya que cuando algo no funciona bien, lo mejor es hacer lo posible para cambiarlo aunque ello suponga mucho trabajo y esfuerzo, ya que si nadie lo intenta, nunca se mejoraría.

En los documentos institucionales ya queda recogida que la educación debe ser inclusiva para todos los alumnos y que los profesores debemos de dar una respuesta a todos los alumnos por igual aunque esto queda recogido, todavía no se hace de forma cómo está recogido sino que estamos en un pequeño principio a todos los alumnos para que esta inclusión sea real en todos los centros pero dependiendo del centro ay una inclusión mejor o peor. Entonces la mejora institucional sí que se debería de hacer pero desde abajo para que todo el mundo estuviera concienciado de que la inclusión sería lo mejor para los alumnos.

6. PROPUESTAS DE FUTURO

Una vez planteado los resultados descubrimos unas limitaciones, de un único estudio de caso, con lo que en futuras investigaciones se puede contrastar las conclusiones con otros maestros y maestras que desarrollen prácticas en relación a la educación inclusiva. Esta propuesta se podría realizar a través de un Grupo de Trabajo que permita contrastar ideas, conocimientos y conclusiones con otros maestros que pertenecen al mismo grupo de investigación, a la vez que se transforma la docencia.

Pensamos que una posible forma de continuar con este trabajo es la de delinear los hitos fundamentales que pueden constituir el desarrollo de una tesis doctoral, tomando como hilo conductor el tema objeto de investigación: la educación inclusiva llevada a cabo en el centro ordinario. A partir del estudio realizado y del objetivo planteado, aunque ya van existiendo multitud de investigaciones en relación a esta propuesta, una posible nueva investigación sería, la educación inclusiva en la enseñanza individualizada y en la atención a la diversidad, o por otro lado, otra opción podría ser la de diseñar unas estrategias para atender la diversidad en el aula. Ya que somos conscientes de que cada día son más los alumnos que necesitan de nuestra ayuda. La investigación no sólo nace del encontrar datos, sino de la interpretación constante.

"La educación, como la luz del sol,
puede y debe llegar a todos" (Varela, 1989)

CAPÍTULO VI: REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

- Abajo Alcalde, J. E. (1996). El fracaso escolar de los niños gitanos o la perplejidad ante un sistema social y escolar instalado en la contradicción. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 26, 55-76.
- Aguado Odina, T. (1996). Diversidad cultural e igualdad escolar. Formulación y evaluación de un modelo de actuación educativa en contextos escolares multiculturales. *Revista de investigación educativa*, 21, 29-46.
- Aguado Odina, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio*, 22, 39-57.
- Ainscow, M (1995). *Necesidades educativas especiales*. Madrid: Narcea-UNESCO.
- Ainscow, M (1998). Developing links between special needs and school improvement *Support for Learning*, 13(2) 70-75
- Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 44-49.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista De Educación*, 327, 69-82.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Educación inclusiva*, 5 (1), 39-49.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M, Farrell, o. y Tweddle, D (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education*, 4(3), 211-229
- Arnaiz Sanchez,P (1996). *Las escuelas son para todos*. Siglo cero 27, (2),25-34
- Arnáiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

- Arnaíz, P. (2003). *Guía de autoevaluación de contextos interculturales de Educación Secundaria*. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <http://guia.murciadiversidad.org>
- Arnaíz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programación curricular*. Costa rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Arnaíz, P. (2008): “*Seguimiento de las actuaciones socioeducativas en la acogida e integración de inmigrantes en la Región de Murcia*”. Consejería de Política social mujer e inmigración de la Región de Murcia. Memoria final de Investigación.
- Arnaíz, P., Castejón, J. L., Garrido, C. F. y Rojo, A. (1999). Hacia una educación eficaz para todos los alumnos: Proyecto UNESCO en la Región de Murcia. Actes de les II Jornades “*Les Necessitats Educatives Especials a l'aula. Cap a una escola per tothom*” (pp.46-70). Barcelona: Universitat Ramon Llull, Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna MEC.
- Arnaíz, P; Herrero, A y otros (1999). Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. *Comunidad educativa*, 283, 15-22.
- Arnaíz, P. y otros (2009). *Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para atención eficaz a la diversidad del alumnado* (SE200501794, I+D). Informe de Investigación.
- Balbás Ortega, M.J (1995). Percepciones de los profesionales implicados en el desarrollo del proceso de integración sobre la formación de los profesores tutores: un estudio comparativo. *En Actas de las XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Integración Escolar: desarrollo curricular, organizativo y profesional*. (pp.395-410). Granada: I.C.E de la Universidad.
- Barba Martín, J. J. (2005). A quién educar y dónde educar en la escuela rural. Buscando respuestas en la educación para la dignidad, el autoconocimiento docente y en la elección de contenidos. *Cuadernos Pastopas*, 2, 45-51.
- Barton, L (1997). *Inclusive education: romantic, subversive o realist? International Journal of inclusive Education*, 1, 231-242.
- Barton, L y Slee, R (1999). *Competición, selección and inclusive education: some observations*. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 3-12.

- Blanco, R. (2000). *La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículum*. Madrid: Narcea
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion*. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., Ainscow, M. y Black-Hawkins, K. (2006). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Universidad Autónoma de Madrid: Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M. P., y Hernández Pina, F. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cabrera, A. (2003). Acogida y escolarización del alumnado inmigrante en el sistema educativo. Almería: Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Cabrera, A. (2003). *Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural*. Almería: Delegación provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Carrington, S. (1999): "Inclusion needs a different school culture". *International Journal of Inclusive Education* 3(3), pp. 257–268.
- Casanova, M^a. A. y Rodríguez, H.J. (coords). (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid, La Muralla.
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata
- Delors, J. (1996). *Informe de la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI. "La Educación Encierra un Tesoro"*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- 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: Didáctica De La Lengua y La Literatura*, 12, 26-46.
- Escudero Muñoz, J.M (1994). La elaboración del Proyecto de Centro: ¿una posibilidad para la mejora de la educación? *Comunidad Educativa*, 215, 20-30

- Escudero Muñoz, J.M (1999).El curriculum, las reformas y la formación del profesorado. *En J.M. Escudero Muñoz (coord.): Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 209-236). Madrid: Síntesis.
- Esteve,J.M (1996). El profesor ante el cambio social. Nuevos objetivos para una nueva etapa de la educación. *Actas del Seminario Reformas educativas y formación del profesorado.* (pp.22-36). Universidad de Murcia-Cajamurcia.
- Fernández González, A. (2011). La escuela inclusiva. Realidad intercultural. *Revista Iberoamericana de educación, 2, 1-10.* Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3912Fernandez.pdf> [Consultado el 12 de Agosto de 2012]
- Fernández-Río, J. (2003). El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje. *Valladolid: La Peonza Publicaciones. CD-R.*
- Flecha García, R. y Castro M. (2005). Igualdad de diferencias en la escuela multicultural: las comunidades de aprendizaje. En: *Actas del Congreso Internacional UEM. Actividad Física y Deporte en la sociedad del siglo XXI.* Madrid: UEM.
- García, E. (1.986) *La integración escolar: aspecto psicológicos* U.N.E.D., Madrid.
- García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar.* Barcelona: PPU
- García Pastor, C (1996). La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general y especial en EE.UU. (REI). *Siglo cero, 27(2), 15-24.*
- Gardner, H. (1998). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas.* Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1999b). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. (II). En *Aula e Innovación Educativa, 82.*
- Giné, C. (2001). Inclusión y Sistema Educativo. *III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo.* Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>.[Consultado el 10 de Agosto de 2012]

- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guba, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (148-165). Madrid: Akal.
- Grau, C. (2005). *Educación Especial: Orientaciones prácticas*. Málaga: Aljibe
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hegarty, S. y Pocklington, K. (1981). Educating pupils with especial needs in the ordinary school. Windsor: NFER-Nelson.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula*. Barcelona: PPU.
- Includ-ed. (2008). Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. Synthesis report. cluster 1. educational systems in europe. Theories, characteristics and outcomes.
- Jorgensen, Ch. (1995). *Essential question- inclusive Answers. Educational Leadership*, 52,52-58.
- Labaw, P. (1980). *Advanced Questionnaire Design*. Cambridge: MA: Abt Books.
- Leatherman, J. i Niemeyer, J. (2005). Teachers'attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 23-36.
- León, M.J (1995). Las concepciones y la acción de los profesores tutores de niños con necesidades educativas especiales en sus aulas como base de su curriculum formativo. *En Actas de las XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Integración Escolar: desarrollo curricular, organizativo y profesional*. (pp.387-394). Granada: I.C.E de la Universidad.
- León, M. J. (2009). De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos. En M. A. Lou y N. López (Coords), *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*, pp.39-61. Madrid: Pirámide.
- Ley Orgánica EDU/2/ 2006, de 3 de mayo.
- Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. Ley 14/1990, de 4 de agosto. Boletín Oficial del Estado 6/08/1970.

- Ley de Integración Social del Minusválido. Ley 13/1982, de 7 de abril. Boletín Oficial del Estado 30/04/1982.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre. Boletín Oficial del Estado 4/10/1990.
- Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación de 23 de diciembre. Boletín Oficial del Estado 24/12/2002.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona: Aljibe.
- Marchesi, A. (2006). *Escuelas inclusivas: una apuesta por la calidad de la enseñanza*. III Seminario Nacional de Formação de gestores e Educadores. *Ensaaios Pedagógicos*. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Brasília. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaioapedagogicos2006.pdf#page=7>. [Consultado el 5 de Agosto de 2012]
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G. y Pérez, E.M. (2005). Assessment of Special Educational Needs Integration by the Educational Community in Spain. *European journal of Special Needs Education*, 20 (4), 357-374.
- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista educación inclusiva*, 3 (1), 149- 164.
- MEC (1992) *Materiales para la Reforma*. Primaria. Educación Física. Madrid: servicio de publicaciones.
- MEC (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado nº 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158 - 17207. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Megyeri, K. (2005). Chocolate caliente para el alma de los maestros. En Jack Canfield y Victor Hansen Mark (Eds.) *Chocolate caliente para el alma de los maestros*. New York: Atlántida.
- Mir, C. (1997): ¿Diversidad o heterogeneidad? Cuadernos de pedagogía, 263,44-50.
- Moen, T. (2008). Inclusive educational practice: results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (1), 59-75.

- Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 395-539.
- Muntaner, J.J. (2000). Aportaciones de la Educación Especial a las escuelas eficaces. En Miñambres, A. y Jové, G. *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la Universidad*. Universidad de Lleida, 77 - 95.
- Ortiz Gonzalez, C. (1996). *De las "Necesidades educativas especiales" a la inclusión*. Siglo cero, 27(2), 5-13
- Parrilla, A. (2001). O longo camino cara a inclusión. *Revista Galega do Ensino*, 32, 35-54.
- Pearpoint, J. y Forest, M. (1999), Prólogo. En S. Stainback and W. Stainback, *Aulas inclusivas* (15-18). Madrid. Narcea.
- Pérez Gómez, Á. (2002). Un aprendizaje diverso y relevante. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 66-70.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo. Boletín Oficial del Estado nº 65, de 16 de marzo de 1985, pp. 6917- 6920. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1985/03/16/pdfs/A06917-06920.pdf>
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril. Boletín Oficial del Estado nº 131, de 2 de junio de 1995, pp. 16179- 16185. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1995/06/02/pdfs/A16179-16185.pdf>
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero. Boletín Oficial del Estado nº 62, de 12 de marzo de 1996, pp. 9902- 9909. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1996/03/12/pdfs/A09902-09909.pdf>
- Real Decreto 1635/ 2009, de 30 de octubre. Boletín Oficial del Estado nº 265, de 3 de noviembre de 2009, pp. 91697- 91702. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2009/11/03/pdfs/BOE-A-2009-17431.pdf>
- Ríos Hernández, M. (2003). *Manual de Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009). La investigación sobre educación intercultural en España. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 17, (4), 1-29. Recuperado de <http://epaa.asu.ude/epaa/> [Consultado el 13 de Agosto de 2012].
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In David Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Salvador Mata, F. (2001). *La Educación Especial en el contexto de las Ciencias de la Educación*. En F. Salvador Mata (Dir): *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales (pp 25-44)*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sandoval, M., López, M^a.L., Miquel E., Duran, D., Giné, C. y Echeita, G. (2003). *Index for Inclusion*. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- Santos Guerra, M. Á. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 76-80.
- Sebba, J. (1997) *What works in inclusive education?* Ilford: Barnados.
- Soodak, L. (2003). Classroom Management in a Diverse Society. *Theory into Practice*, 42 (4), 327- 333. USA
- Soriano Ayala, E. (2009). *Vivir entre culturas*. Madrid: La Muralla..
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. (Trad. Pablo Manzano). Madrid: Narcea.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stanle, L. (1951). *The art of asking questions*. New York: Princeton University Press.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tierney,W.G.(1993). *Building Communities of Difference. Higher Education in the Twenty- Frst Century*. London: Bergin & Garvey.
- Torres Santomé, J. (2002). La cultura escolar otra construcción del conocimiento. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 71-75.

- Unesco (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. París: Autor.
- Unesco (2003). *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas*. UNICEF: Fundación Hineni.
- Unesco (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO (Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>)
- Valenciano, G. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. En Sarto, M.P. y Venegas, M. E. Coord. (2009). *Aspectos clave de la educación inclusiva* (pp. 13- 24). Salamanca: Inico.
- Vega Moreno, M^a. C. (2000). Educación social y programa para la integración educativa de las minorías étnicas. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, 1, 125-135.
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C., y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografía de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (3). Recuperada de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1509Veirave.pdf>
- Villa, R.A Y Thousand, J.S (1995). The Rationales for Creating Inclusive Schools. In R.A. Villa and J.S Thousand (ed): *Creating and Inclusive Schools* (pp 28-44). Alexandria :ASCD.
- Viso Alonso, R. (2010). *Qué son las competencias. Vol I*. Madrid: EOS.
- VVAA (2002). Iguales y diferentes. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 51-83.

