



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS  
DE IDIOMAS.**

---

**CURSO 2014-2015**

## **TRABAJO FINAL DE MÁSTER**

**IDENTIFICACIÓN DE PARAMETROS INCLUSIVOS EN EL MODELO  
EDUCATIVO DEL C.E. ESTUDIANTES LAS TABLAS EN LAS ETAPAS DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO.  
PROPUESTA DE INNOVACIÓN**

ESPECIALIDAD: Orientación Educativa

APELLIDOS Y NOMBRE: Martín-Ondarza Santos, M<sup>a</sup> del Prado

DNI: 05.657.244 A

CONVOCATORIA: JUNIO

TUTORA: Dra. Belén Sáenz Rico del Castillo.

Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación y  
Formación

# INDICE

RESUMEN.....	1
1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.....	3
2.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	6
2.1. MARCO LEGAL.....	7
2.1.3. Evolución legislativa sobre educación inclusiva en España. ....	9
2.2. EDUCACIÓN INCLUSIVA .....	15
2.2.1. Modelo educativo basado en la exclusión.....	16
2.2.2. Modelo educativo basado en la segregación .....	16
2.2.3. Modelo educativo basado en la integración. ....	17
2.2.4. Modelo educativo basado en la inclusión.....	19
3.- CONTEXTO DE INTERVENCIÓN .....	24
3.1. DESCRIPCIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA .....	25
3.1.1. Las familias .....	25
3.1.2. El alumnado .....	25
3.1.3. Profesorado y profesionales de apoyo .....	26
4.- TRABAJO DE INVESTIGACIÓN .....	26
4.1.- OBJETIVOS .....	26
4.2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN .....	26
4.2.1. Diseño de Investigación .....	26
4.2.2. Muestra y Participantes .....	27
4.2.3.- Técnicas e Instrumentos para la Recogida de Datos .....	28
4.2.4. Validez y fiabilidad del instrumento .....	31
4.2.5. Procedimiento.....	31
4.2.6. Análisis de Datos .....	32
4.3. RESULTADOS .....	33
4.3.1. Datos obtenidos a través de la técnica de encuesta.....	33
4.3.2. Datos obtenidos a través de la técnica de observación .....	36
4.3.3. Datos obtenidos a través del análisis documental. ....	36
4.4.- DISCUSIÓN .....	37
4.4.1. Limitaciones.....	43
4.4.2. Líneas de futuro.....	44
4.5.- CONCLUSIÓN .....	44
5.- PROPUESTA DE INNOVACIÓN .....	45
6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	47

6.1. REFERENCIAS NORMATIVAS .....	50
7.- ANEXOS .....	50
ANEXO 1: ESTRUCTURA DE CONTENIDOS Y FASES DEL INDEX.....	51
ANEXO 2: MODELOS CUESTIONARIOS DE LA ENCUESTA REALIZADA A FAMILIAS, PROFESORES Y ALUMNOS. ....	55
ANEXO 3: COMUNICACIÓN PROYECTO Y ENCUESTA A FAMILIAS Y PROFESORES. ...	72
A) Comunicado a las familias .....	72
B) Comunicado al profesorado.....	74
ANEXO 4: REGISTRO OBSERVACIÓN, PLANIFICACIÓN SESIONES Y RESUMEN DATOS OBTENIDOS: TABLA Y GRÁFICO .....	76
A) Modelo Instrumento Registro de Información. Observación sistemática .....	76
B) Planificación Sesiones Observación Prácticas Docentes .....	77
C) Resumen datos observación prácticas docentes.....	78
ANEXO 5: REGISTRO Y TABLA RESUMEN INFORMACIÓN OBTENIDA DEL ANALISIS DOCUMENTAL .....	80
ANEXO 6: TABLAS Y GRÁFICOS DE LOS DATOS DE LA ENCUESTA SELECCIONADOS PARA EL ANÁLISIS. ....	89
A) Resultados encuesta profesores. Indicadores seleccionados en el análisis de datos... ..	89
B) Resultados encuesta alumnos. Indicadores seleccionados en el análisis de datos. ....	91
C) Resultados encuesta familias. Indicadores seleccionados en el análisis de datos. ....	93
ANEXO 7: RESULTADOS ENCUESTA SEGÚN GRUPO DE LA MUESTRA Y DIMENSIÓN	96
A) Gráficos: datos encuesta profesorado según dimensiones.....	96
B) Gráfico: Datos encuesta alumnos según dimensiones .....	99
C) Gráfico: Datos encuesta familias.....	101
ANEXO 8: PROPUESTA DE INNOVACIÓN.....	102

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Reconocimiento del Derecho a la Educación para Todos y a la Educación Inclusiva .....	8
Tabla 2: Evolución legislativa española. De la integración a la inclusión .....	10
Tabla 3: De la Exclusión a la Inclusión: Un camino compartido.....	15
Tabla 4: Distribución alumnos ESO y Bachillerato .....	25
Tabla 5: Especialistas del D.O. ....	26
Tabla 6: Dimensiones, Secciones, Indicadores y Preguntas del Index.....	29
Tabla 7: Técnicas e instrumentos de recogida de información .....	29
Tabla 8: Temporalización del procedimiento del proyecto de investigación .....	32
Tabla 9: Fortalezas de Cultura, Políticas y Prácticas. Datos en % Encuesta Profesores.....	33
Tabla 10: Barreras en Cultura, Políticas y Prácticas. Datos en % encuesta profesores.....	34
Tabla 11: Fortalezas en dimensión Cultura. Datos en % encuesta alumnos .....	34
Tabla 12: Barreras en Cultura y Prácticas. Datos en % encuesta alumnos.....	35
Tabla 13: Fortalezas en dimensión Cultura. Datos en % encuesta familias. ....	35
Tabla 14: Barreras en Cultura, Políticas y Prácticas. Datos en % encuesta profesores.....	35
Tabla 15: Barreras según datos observación prácticas docentes en % .....	36
Tabla 16: Instrumento de registro de información Observación.....	76
Tabla 17: Sesiones observación prácticas docentes .....	77
Tabla 18: Datos observación prácticas docentes .....	78
Tabla 19: Datos encuesta a profesores .....	90
Tabla 20: Datos encuesta alumnos .....	92
Tabla 21: Datos encuesta familias.....	95

## RESUMEN

La educación inclusiva se presenta como el modelo para hacer efectivo el derecho fundamental de todas las personas a una educación de calidad con equidad en un contexto de diversidad. Llevar a la práctica el enfoque de la Educación Inclusiva supone un trabajo conjunto de toda la comunidad educativa, para crear progresivamente las condiciones que permitan introducir las transformaciones requeridas, a partir del análisis de cada contexto educativo en particular y de los recursos que este dispone.

En esta línea, el presente trabajo presenta un estudio de casos de corte interpretativo realizado en las etapas de Educación Obligatoria Secundaria y Bachillerato del C.E. Estudiantes Las Tablas de Madrid. La finalidad propuesta es identificar cuáles son las barreras y los recursos existentes en este centro educativo para la presencia, participación y aprendizaje de todos sus alumnos desde la diversidad. Para ello se ha tomado como guía el Índice de Inclusión *-Index-* (Booth y Ainscow, 2002) y se ha diseñado una metodología mixta en relación a la recogida de información, utilizando las técnicas de encuesta, observación sistemática y análisis documental para explorar la cultura, las políticas y las prácticas educativas.

El análisis de datos cuantitativos y cualitativos nos ha llevado a concluir que la principales barreras se encuentran en la Dimensión Prácticas Inclusivas y en aspectos como la colaboración entre los distintos miembros de la comunidad educativa, la educación en valores, la formación del profesorado para atender a la diversidad, la acción tutorial, el apoyo y la falta de liderazgo entendido desde una perspectiva inclusiva. Las fortalezas más significativas se han encontrado en la Dimensión Políticas Inclusivas y en el ideario del proyecto educativo.

**DESCRITORES:** Educación Inclusiva, Atención a La Diversidad, Índice de Inclusión, Barreras

## ABSTRACT

Inclusive education is presented as the model to implement the essential right of all people to a quality education with equity in a mixed ability context. Implementing the approach of inclusive education involves the entire educational community effort to progressively create the conditions that allow introducing the required transformations, drawn from the analysis of each particular educational context and the resources the school has.

Along these lines, this essay presents a study of interpretive cases made in the stages of Compulsory Secondary Education and Bachillerato in the school C.E. Estudiantes Las Tablas de Madrid. The aim is to identify the existing barriers and resources in this school

for the participation and learning of all the students from diversity. For this, we have taken the Inclusion Index-Index- (Booth y Ainscow, 2002) as a guide. A mixed methodology has been designed in relation to information gathering, and survey techniques, systematic observation and document analysis have been used to explore the culture, policies and educational practices.

The analysis of quantitative and qualitative data has led us to conclude that the main barriers are in the Dimension: Inclusive Practice, and in aspects such as collaboration among the different members of the educational community, values education, teacher training to meet diversity, tutorial action plan, support and lack of leadership, understood from an inclusive perspective. The most significant positive aspects have been found in some of its policies and in the ideology of the educational project.

**KEYWORDS:** Inclusive Education, Attention to diversity, Inclusion Index, Barriers.

## **1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN**

El Siglo XXI presenta una sociedad basada en la información y el conocimiento, una sociedad globalizada e interconectada, que se caracteriza principalmente por la pluralidad y la multiculturalidad. Pero esta globalización lleva consigo situaciones de exclusión social, educativa e institucional. La UNESCO (2008, p.5) señala:

La exclusión social más allá de la pobreza ya que tiene que ver con la ausencia de participación en la sociedad y con la falta de acceso a bienes básicos y redes de bienestar social, lo cual conduce a un número cada vez mayor de personas a quedar fuera de la sociedad y a vivir por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tenemos derecho. (UNESCO, 2008, p.5)

En esta situación la necesaria interrelación entre educación y sociedad se hace más urgente que nunca, planteando el reto de crear una escuela capaz de acoger a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o características individuales, de ofrecer una educación de calidad para todos, bajo las mismas condiciones y principios de equidad y justicia social.

La comunidad educativa en su totalidad ha de estar preparada para educar al alumnado en una sociedad culturalmente plural, bajo requisitos de eficacia, eficiencia y funcionalidad. Se ha de preparar a los estudiantes para vivir en una sociedad inundada de información, que exige capacidad de adaptación a nuevas formas de trabajo y la convivencia en un mundo heterogéneo, de ciudadanos activos y comprometidos con los valores democráticos y los derechos humanos.

Ante este gran reto, son muchas las voces que se alzan para apostar por la inclusión como la vía adecuada para hacer real el derecho a una educación de calidad para todos (UNESCO, 2005), que potencie una sociedad integrada en la diferencia y organice una oferta educativa diversificada desarrollando enfoques adecuados en el proyecto curricular.

A nivel mundial los sistemas educativos se enfrentan al reto de ofrecer a todos los niños y niñas una educación de calidad. Pero la realidad es que la Educación para Todos es todavía un objetivo a conseguir y se presenta de manera muy desigual según la parte del mundo donde pongamos la mirada. La UNESCO informa que:

En el mundo todavía hay 58 millones de niños sin escolarizar y otros 100 millones que no terminan la enseñanza primaria. La desigualdad en la educación ha aumentado, y los más pobres y desfavorecidos cargan con las peores consecuencias. La probabilidad de no ir a la escuela es cuatro veces mayor entre

los niños más pobres del mundo que entre los más ricos, y cinco veces mayor la de no terminar la enseñanza primaria.

Globalmente, la mala calidad de aprendizaje en la enseñanza primaria hace que todavía haya millones de niños que dejan la escuela sin haber adquirido las competencias básicas. (UNESCO, 2015, p. 1)

El principio de inclusión educativa aparece como un referente básico en la ordenación legislativa de nuestro sistema educativo, principio que está vinculado, por un lado a la dignidad e igualdad de las personas y por otro a la finalidad de comprometer a la acción escolar en la labor de ayudar a superar las discriminaciones y contribuir a la compensación de las desigualdades de cualquier naturaleza.

Podemos decir que se han producido avances significativos en la legislación educativa en materia de inclusión, pero en muchos aspectos parece no pasar de lo formal a lo real, “la escuela inclusiva parece seguir siendo una aspiración de la educación inclusiva y no una práctica constatable” (Valcarce, 2011, p 119).

Aunque la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) reconoce este derecho a una educación inclusiva bajo principios de calidad y equidad, al igual que lo hacía la ley precedente (LOE), sólo hace falta echar un vistazo a nuestro alrededor, a nuestros centros escolares, para observar estructuras organizativas y prácticas educativas segregadoras, así como un número significativo de estudiantes que quedan fuera del sistema educativo de manera temprana por diferentes motivos: fracaso y abandono escolar, falta de oportunidades para continuar con estudios superiores y bajos niveles de logro.

Según los datos y cifras del curso escolar 2013-2014, publicados por el MECD<sup>1</sup>, el indicador de “abandono educativo temprano”<sup>2</sup> en España, se sitúa en el año 2013 en el 23,6%, manteniendo una posición desfavorable respecto al 12,8% de la Unión Europea.

Todo esto nos hace poner la mirada en la organización y funcionamiento de los sistemas educativos a todos los niveles tanto macro como micro, en las diferentes concepciones sobre la diversidad y en la necesidad de iniciar procesos de transformación.

Para que este principio y derecho del que hablamos sea una realidad, es necesario poner en marcha los recursos y las acciones que permitan asegurar su efectividad y exigibilidad, eliminando las barreras que impiden o limitan la calidad educativa con equidad e igualdad

---

<sup>1</sup>Datos obtenidos en <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2013/09/20130916-datos-cifras.html>

<sup>2</sup>Porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de E. Secundaria 2.ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación

de oportunidades para todos los estudiantes, especialmente para aquellos en situación de vulnerabilidad. (Echeita et. al, 2008)

Por todo ello, este derecho sólo se podrá ir consiguiendo cuando se identifiquen y se eliminen las barreras escolares que condicionan negativamente el avance de un proyecto educativo inclusivo. Se trata, en definitiva, de pasar de la idea a la acción.

En este sentido la existencia de planes y proyectos de investigación evaluativa de las culturas, las políticas y las prácticas inclusivas existentes, es una actividad esencial para poner de manifiesto precisamente dónde deben concentrarse los planes de acción que permitan transformar tales barreras en condiciones favorables para la inclusión educativa.

En este proyecto y conforme a la propuesta de Ainscow, Booth y Dyson (2006), se asume la educación inclusiva, básicamente, como el proceso sistémico para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.

Bajo el término barreras se hace referencia entre otras cosas, a los recursos, los servicios y las ayudas que presta el centro educativo para la inclusión, los valores de la cultura escolar, las políticas, y las formas de concretar el currículo en el aula que pueden llegar a condicionar positiva o negativamente la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos en la vida escolar. La inclusión es considerada como un proceso de mejora escolar, único y propio de cada comunidad educativa comprometida con él y que, dada su naturaleza, se establece como interminable y siempre expuesto a mejoras.

Así mismo, la inclusión educativa debe entenderse como un principio que atañe a la totalidad de la comunidad educativa y no es una preocupación dirigida exclusivamente a aquellos colectivos que se encuentran en mayor riesgo de exclusión, como pueden ser los etiquetados en nuestro sistema educativo como “alumnos con necesidades educativa especiales o específicas” .

Llevar un cambio significativo, tanto a nivel de la educación ordinaria, como de la educación especial, supone implicar a toda la comunidad educativa en un proceso de trabajo conjunto, creando progresivamente las condiciones que permitan introducir las transformaciones que se requieren, a partir del análisis de cada contexto y de los recursos disponibles. (Duk<sup>3</sup>)

Por todo lo expuesto, la relevancia y singularidad del estudio de casos que se presenta, está en la puesta en marcha de un proceso de innovación para la mejora de la calidad

---

<sup>3</sup> Duk, C. (fecha no disponible): El enfoque de la educación inclusiva. Disponible en: <http://observatorioperu.com/2013/Mayo/Educacion%20Inclusiva%208.pdf>.

escolar del C.E. Estudiantes Las Tablas. Para ello se parte de sus características y sus recursos y se articula con la intención de implicar, de dar voz a la comunidad educativa que lo constituye.

Lo que se pretende a través de este estudio es conocer cuáles son las barreras y los recursos existentes en este centro educativo para la presencia, participación y aprendizaje de todos sus alumnos atendiendo a la diversidad, en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Bajo la creencia de que solo desde la evidencia se pueden generar procesos de innovación y cambio en los centros educativos, acometer este proyecto me ha permitido integrar en mi formación la necesidad del perfil investigador para el futuro desarrollo profesional como orientadora.

Como maestra y futura profesional de la orientación educativa, con la firme convicción de que la educación inclusiva es el camino, este proyecto ha supuesto desde su inicio un reto y una gran experiencia de aprendizaje, que ha conllevado: involucrar y dinamizar a una comunidad educativa en el proceso dialógico, sostenido y sostenible que es la inclusión; hacer percibir la diversidad como valor enriquecedor y no como un problema; y colaborar en la tarea de crear una escuela más democrática, pues la educación en una sociedad democrática o es inclusiva o no es democrática (Casanova, 2011)

## **2.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Hablar de inclusión supone hablar de exclusión. Ambas se presentan como caras de una misma moneda. La inclusión social pasa necesariamente, aunque no sólo, por una mayor inclusión en la educación. Esto supone un cambio de paradigma educativo cuya clave principal es construir una escuela desde la diversidad para la igualdad oportunidades con equidad. La Educación Inclusiva, al contrario del modelo de integración y su enfoque individual sobre las NEE, se centra en “la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que sean capaces de atender a la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado que son consecuencia de su procedencia social y cultural y de sus características individuales”. (UNESCO, 2008, p. 7).

Por tanto, asumir la inclusión requiere que cada centro educativo inicie un proceso de innovación capaz de identificar y remover aquellas barreras que impiden la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos. Aquí es donde se enmarca el principal y complejo objetivo de la Educación Inclusiva.

La Educación Inclusiva se presenta como un proceso polifacético y dilemático, que muestra múltiples caras, lo que provoca múltiples interpretaciones, que necesariamente se han de

someter a debate y análisis, ya que en muchas ocasiones la educación escolar se constituye en la antesala de la exclusión social y aunque no puede ser considerada la única responsable, si tiene un papel fundamental a la hora de paliar los procesos de esta. Los docentes y educadores tienen una gran responsabilidad y lo que hagan en sus aulas ha de ser parte de la solución y no parte del problema (Echeita, 2008).

La inclusión educativa supone aspirar a una educación de calidad para todos los alumnos en un contexto escolar común que garantice la construcción de una sociedad más justa, tolerante y equitativa que respete, atienda y valore la diversidad humana (Guirao, 2012).

En el camino hacia el logro de este objetivo, la escuela tiene la ardua tarea de ofrecer una respuesta educativa a la vez comprensiva y diversificada, proporcionando una estructura curricular común a todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE), que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades y considere al mismo tiempo sus características y necesidades individuales.

Una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación. Sin embargo cabe preguntarse si la educación está contribuyendo al desarrollo de sociedades más inclusivas, o, por el contrario, está reproduciendo la exclusión social y generando diferentes formas de discriminación al interior de los sistemas educativos. (UNESCO, 2008)

Ante este reto, desde hace ya algún tiempo, hay un creciente interés y una clara apuesta por la idea de una Educación Inclusiva, cuyos planteamientos han sido recogidos y ratificados por los Estados del mundo en reuniones y declaraciones internacionales.

Como ya se ha comentado, llevar a la práctica el enfoque del que hablamos, supone un trabajo conjunto de toda la comunidad educativa, para crear progresivamente las condiciones que permitan introducir las transformaciones requeridas, a partir del análisis de cada contexto educativo en particular y de los recursos que este dispone. A este respecto, en primer lugar es necesario contar con un marco conceptual claro y compartido que marque las líneas a seguir y que asegure la coherencia necesaria entre el enfoque que se pretende promover y las decisiones y acciones que se emprendan. (Duk, C<sup>1</sup>)

## **2.1. MARCO LEGAL**

La comunidad internacional, a través de organizaciones, convenciones, foros, y numerosas investigaciones, ha ido configurando un marco legislativo de referencia sobre inclusión educativa que se ha ido reflejando en las leyes españolas, realizando grandes avances

desde las últimas décadas del Siglo XX hasta la actualidad, pero en muchos casos, se puede decir, que no ha pasado de la norma a lo real. Aunque se han producido grandes avances propiciados a partir del proceso integrador, todavía queda mucho camino por recorrer para superar las limitaciones que este ha presentado.

### **2.1.2. Marco de Referencia Internacional: Reconocimiento del Derecho a la Educación para Todos y a la Educación Inclusiva**

El principio de inclusión y el derecho a una educación inclusiva ha ido adquiriendo un sentido cada vez más universal, potenciado por eventos organizados por organismos de referencia como la ONU y UNESCO. A través de estos hitos fundamentales en materia de educación y de derechos humanos, se han ido generando y estableciendo las bases ideológicas del paradigma inclusivo, además de servir de hoja de ruta para orientar las políticas educativas de numerosos países. Estos son algunos:

Tabla 1: Reconocimiento del Derecho a la Educación para Todos y a la Educación Inclusiva

Declaración Universal de los Derechos Humanos (Art. 26)	1948
Convenio Europeo de Derechos Humanos (Primer Protocolo)	1952
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	1966
El Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad	1982
Convención sobre los Derechos del Niño	1989
Conferencia Mundial de Jomtien sobre la Educación para Todos	1990
Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad	1993
Declaración de Salamanca y Marco de Acción	1994
Foro Mundial sobre la Educación de Dakar	2000
Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades	2006
Declaración de Lisboa	2007
Conferencia Internacional de Educación en Ginebra	2008
Foro Europeo de la Discapacidad: Educación Inclusiva. Pasar de las palabras a los hechos.	2009
Conferencia Internacional de Educación. La Educación Inclusiva: Vía para Favorecer la Cohesión Social. Madrid	2010

Fuente: elaboración propia

A partir de varias de las declaraciones, informes y resoluciones internacionales, expuestas en la tabla 1, relativas a la discapacidad, la inclusión y la educación especial, se han ido configurando unos principios claves que fundamentan y promocionan las políticas nacionales sobre educación inclusiva, con la finalidad de garantizar la calidad de la educación para todo el alumnado.

Estos principios claves están recogidos por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009), dentro de las Directrices Políticas destaca, en relación a la educación inclusiva, lo siguiente:

- La inclusión y la calidad son recíprocas.
- El acceso y la calidad están vinculadas y se refuerzan mutuamente.
- La calidad y la equidad son cruciales para garantizar la educación inclusiva. (p. 8)

Los principios fundamentales que se presentan se focalizan en los aspectos del sistema educativo, que parecen ser cruciales en la promoción de la calidad de la educación inclusiva y en el apoyo a la inclusión del alumnado con diferentes necesidades educativas especiales en centros ordinarios. Estos aspectos van desde el plano nacional al trabajo en las escuelas, cada uno de ellos debe considerarse en el marco de las políticas que promueven la calidad de la educación inclusiva.

La Agencia destaca siete principios interrelacionados, cuyo objetivo final es el de “promover la participación en educación inclusiva garantizando la calidad de la oferta educativa” (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales 2009, p. 15). Estos son:

- Ampliar la participación incrementando las oportunidades educativas de todo el alumnado.
- Formación en educación inclusiva para todos los docentes.
- Cultura y valores que promuevan la inclusión.
- Sistemas organizativos que promuevan la inclusión.
- Flexibilidad en la gestión de recursos que promuevan la inclusión.
- Políticas que promuevan la inclusión.
- Legislación que promueva la inclusión.

Finalmente, de los principales acuerdos, propuestas y normativas internacionales surgidas de estos hitos fundamentales podemos extraer que “no hay dudas de que la educación inclusiva es la apuesta, es el futuro, es el camino, es la meta, es el sentido...” (Guirao, 2012, p 55)

### **2.1.3. Evolución legislativa sobre educación inclusiva en España.**

Así mismo, en España, se han producido significativos avances educativos en las últimas décadas. La legislación en materia de educación para las personas con discapacidad y de atención a la diversidad en general ha ido evolucionado desde los años 70 del Siglo XX hasta la actualidad. Durante estos años se han ido sucediendo numerosos cambios en la sociedad española que la han transformado notablemente. Se pasó de una dictadura a una

democracia y de un Estado centralizado a un Estado de Autonomías con un amplio margen de autogobierno. Lo cual ha supuesto la existencia en nuestro país de una realidad diversa sobre la configuración del sistema educativo existente en las diferentes Comunidades Autónomas. A modo de resumen y siguiendo un orden cronológico, se presenta a continuación una tabla resumen de los avances educativos en el periodo referido anteriormente:

Tabla 2: Evolución legislativa española. De la integración a la inclusión

AÑO	NORMATIVA	
1970	Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. Se concibe la Educación Especial como un sistema paralelo al ordinario. Se crean Aulas de Educación Especial en Centros ordinarios.	PRECEDENTES
1975	Creación del Instituto Nacional de Educación Especial	
1978	Constitución Española Artículo 27. Se reconoce el derecho de todos los ciudadanos a la educación Artículo 49. "Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos".	
1978	Plan Nacional de Educación Especial Principio de Normalización. Principio de Integración Escolar. Principio de Sectorización de la Atención Educativa. Principio de la Individualización de la Enseñanza.	
1982	Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) Se da forma legal a los principios enunciados en el Plan Nacional de Educación Especial.	PROCESO INTEGRACION
1985	Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial. Integración de alumnos discapacitados en centros ordinarios.	
1990	Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) Se apuesta por los principios de normalización e integración. Se introduce el concepto de Necesidades Especiales (N.E.E.)	
1990	Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. Se distingue, dentro de la población con necesidades educativas especiales, aquella de educación compensatoria de aquella de educación especial.	
1995	Real Decreto 696/1995 de Ordenación de la Educación Especial de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Se insiste en la ordenación y planificación de los recursos. Se insiste en la organización de la atención educativa.	
1996	Real Decreto 299/1996 de Ordenación de las Acciones Dirigidas a la Compensación de las Desigualdades en Educación.	
2002	Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE). Suponía un retroceso. No se llegó a aplicar.	PROCESO INCLUSION
2003	Ley 51/2003 de Igualdad de oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad.	
2006	Ley Orgánica de Educación 2/2006 Principios educativos: calidad, equidad y flexibilidad. Mayor acercamiento a una educación inclusiva.	
2013	Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) No introduce grandes cambios respecto a la ley precedente, la LOE.	

Fuente: elaboración propia

En la evolución del marco legal español podemos distinguir tres épocas o periodos desde el inicio del proceso integrador hasta el actual proceso hacia la inclusión.

- **Políticas de integración educativa: Constitución Española y Década de 1980**

Hacia finales de los años 70 y especialmente en la década de los 80, en España se produce un gran cambio en el tratamiento de la educación para las personas con discapacidad, favorecido por el cambio sociopolítico tras la Constitución de 1978, y por los cambios

conceptuales en las orientaciones psicopedagógicas. Un ejemplo importante es el Informe Warnock (1978). A partir de este punto, se empezó a configurar un marco normativo donde se establece la integración como filosofía general para el tratamiento de los estudiantes con NEE. (Alcantud, 2004). Los documentos legales más significativos de esta época en materia de inclusión son:

*La Constitución Española de 1978* establece en su artículo 49 que “los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran”.

*La Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI)* consolida los cuatro principios del artículo 49 de la Constitución. Es la primera Ley en España referente a las personas con discapacidad. En la Sección Tercera del Título VI, en los artículos 23, 25 y 31 se refleja el planteamiento educativo hacia estas personas, en los que se declara que el alumno se integrará en el sistema ordinario de educación general, recibiendo los apoyos necesarios que prevé la misma Ley. Concibe la Educación Especial como un proceso integrador, flexible y dinámico con aplicación personalizada en los diferentes niveles y grados del sistema educativo, en particular en los obligatorios y gratuitos.

Este modelo de integración supone a los estudiantes con discapacidad una adaptación al sistema ordinario de educación que permanece inalterado, mediante rehabilitación en una escuela segregada atendidos por especialistas (Alonso y Araoz, 2011).

Las primeras experiencias de integración educativa en España correlacionan en el tiempo con la LISMI y sus desarrollos normativos (Alcantud, 2004). El *Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial*, avanzó en la aplicación de los cuatro principios rectores de la LISMI. Fue derogado por el *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial*, que constituye el paso decisivo para la aplicación efectiva de los cuatro principios. Viene a reiterar lo establecido en dicha ley respecto a la escolarización en centros ordinarios con los apoyos y adaptaciones precisas, y sólo cuando la inadaptación de la situación lo aconseje, la escolarización en unidades o centro especiales. Regula la escolarización, los apoyos y adaptaciones, la titulación del profesorado, y establece un currículum general para todo el alumnado, teniendo en cuenta las características personales, haciendo hincapié en el planteamiento integrador de la educación. La Educación Especial se regula como parte integrante del sistema educativo y no como modalidad educativa aparte.

- **Primeros pasos hacia la inclusión educativa: Década de 1990**

En este periodo se abrió una nueva etapa en la educación especial: las Necesidades Educativas Especiales de los Alumnos (Alonso y Araoz, 2011). Hay que destacar la importancia de la aparición del término y concepto de “Necesidades Educativas Especiales” (NEE), a partir del informe Warnock de 1978. En España se adopta dicho concepto por primera vez en la LOGSE. A partir de este momento se tiene en cuenta que cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su vida escolar.

*Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).* Estableció importantes innovaciones respecto a la Educación Especial. Establece como norma, siempre que sea posible, la escolarización ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales, previa evaluación psicopedagógica y dictamen de los equipos de orientación. El su Capítulo V, dedicado a la Educación Especial –art. 36 y 37– dispone que el propio sistema cuente con los recursos necesarios para atender a estos alumnos e igual que al resto se adaptará el currículo a sus necesidades y características específicas. 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.

Además de consolidar el cambio ya iniciado en España con la LOGSE sobre la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, la Declaración de Salamanca (1994) generó un amplio desarrollo legislativo hacia la mejora en dicha atención, en el que se destaca el *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales*, que regula las condiciones para la atención educativa a estos alumnos y las garantías para la calidad de la enseñanza.

Este Real Decreto dio lugar a la aparición de otros decretos de contenido similar en las Comunidades Autónomas. A raíz de todos estos documentos legislativos se multiplican los cambios en el funcionamiento de los centros educativos para atender al alumnado con necesidades educativas especiales y se plantea la consideración del concepto de necesidades educativas especiales de una forma más amplia, en el que se incluyen también aquellas asociadas a condiciones sociales desfavorables.

- **Siglo XXI: retrocesos, logros y dificultades en el camino hacia la inclusión educativa.**

*La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)* estableció un marco legislativo poco favorecedor para la escuela inclusiva, ya que promovía un modelo centrado en la competencia entre alumnos y centros a partir de una

asignación de itinerarios ligada a las posibilidades individuales. Aunque no llegó a aplicarse, sus planteamientos advertían cierto retroceso con relación a los logros que se habían producido hasta el momento.

*LEY 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU)* culmina el reconocimiento y consecución de unos derechos fundamentales, que ya había pretendido alcanzar la LISMI. Contempla los principios de vida independiente, normalización, entendida como el derecho a llevar una vida normal, accediendo a las mismas posiciones sociales que el resto; accesibilidad universal, diseño para todos, es decir, modificar lo existente y proyectar 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.

*Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)* introduce la mayor aproximación al concepto de diversidad, entendido este como el que engloba a todos los estudiantes de la escuela y requiere que todo el profesorado planifique actuaciones, teniendo como objetivo adaptarse a las necesidades de cada alumno, contando con todos los recursos personales, materiales y organizativos del centro. Por primera vez se hace referencia al término Educación Inclusiva y la Educación Especial aparece como parte de las enseñanzas de régimen general del sistema educativo. El Capítulo I de su Título II se dedica a la atención del Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, término que se utiliza para referirse a los alumnos que requieren de una educación complementaria que puede derivarse de diferentes motivos: incorporación tardía al sistema educativo, altas capacidades o condiciones personales o de historia escolar. Cuando se derivan de discapacidades o trastornos graves de conducta se denominan Necesidades Educativas Especiales (art. 73).

Los principios que inspiran el sistema educativo español según la LOE, entre otros, son: la calidad de la educación para todo el alumnado, con independencia de sus condicionantes y circunstancias; la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la inclusión educativa, como elementos compensadores de desigualdades personales, con atención especial a las que deriven de discapacidad; la flexibilidad para adaptar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado; y la orientación educativa y profesional de los estudiantes para el logro de una formación personalizada que propicie una educación integral.

Los fines de esta Ley dan respuesta a la atención a la diversidad, concretamente cuando hacen referencia a: pleno desarrollo, educación en el respeto y libertades fundamentales, a la educación para el ejercicio de la tolerancia y libertad, y la formación en respeto a la pluralidad. Del mismo modo, los principios pedagógicos que se concretan en las distintas enseñanzas reguladas por la ley se refieren a la atención a la diversidad, fundamentalmente al desarrollo de medidas ordinarias y extraordinarias, tales como:

- Garantizar la atención a la diversidad durante la enseñanza básica, adoptándose medidas organizativas y curriculares.
- Especial énfasis en Primaria en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto se detecten estas dificultades.
- La Educación Secundaria Obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado orientados a la consecución de los objetivos de la etapa. Las administraciones educativas regularán las medidas de atención a la diversidad, organizativa y curricular. En la ordenación de la ESO se muestran dos medidas de atención a la diversidad: los programas de diversificación curricular y los programas de cualificación profesional inicial.

En el Título II, dedicado a la equidad en la educación, se recoge de manera más específica la respuesta a la diversidad. En él se muestra la respuesta a distintos grupos de población –NEAE, NEE, dificultades específicas de aprendizaje, alta capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia familiar– a los que se considera necesario garantizar la igualdad de oportunidades, estableciendo los principios que han de regir su escolarización y los recursos para su tratamiento educativo, con la finalidad de alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y los objetivos y competencia establecidas con carácter general para todo el alumnado.

*La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)* modifica, añade y deroga determinados artículos y disposiciones de otras leyes orgánicas que aún continúan en vigor –LOE, LODE, Ley de Formación Profesional- Esta ley no ofrece grandes cambios en cuanto a la atención a la diversidad, ni propone nuevos pasos hacia una educación mas inclusiva respecto a los de la LOE.

Se podría destacar que se trata de una ley no pactada, por tanto son muchas las voces que no han sido incluidas en el debate de las modificaciones educativas necesarias. Esto

ha provocado que se genere mucho escepticismo entre docentes y familias, ya que al final se vuelven a sentar bases educativas poco estables, ligadas a los vaivenes políticos.

## 2.2. EDUCACIÓN INCLUSIVA

Para comprender y dar sentido al momento actual y al movimiento de la educación inclusiva es necesario mirar atrás y revisar brevemente la evolución histórica de la atención a las diferencias y considerar los distintos tipos de respuesta que la escuela y los sistemas educativos han dado a la diversidad hasta llegar al modelo inclusivo. Para ello nos apoyamos en el trabajo socio-histórico realizado por Parrilla (2002), el cual ofrece una visión esquemática y esclarecedora sobre la historia de la práctica educativa común de marginación y segregación de grandes colectivos humanos que ha sufrido situaciones de exclusión y desigualdad educativa, como son: personas de clases sociales desfavorecidas, personas pertenecientes a minorías étnicas o culturales, mujeres y personas con discapacidad. Para todos ellos finalmente se llega a plantear la necesidad de reclamar la educación inclusiva.

Tabla 3: De la Exclusión a la Inclusión: Un camino compartido

Paradigma Educativo	Época	Clase Social	Grupo Cultural	Género	Discapacidad
Exclusión Negación del derecho a la educación	Hasta la edad moderna	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio / Internamiento
Segregación Derecho a la educación diferenciada según grupos	Hasta los años 1980	Escuela Graduada	Escuela Puente	Escuelas Separadas: niñas	Escuelas Especiales
Integración Principio de normalización	Años 1980-1990	Comprehensividad	Educación Compensatoria Educación Multicultural	Coeducación	Integración Escolar
Reestructuración Inclusión Diversidad como valor	A partir del 2000	Educación Inclusiva	Educación Inclusiva (Educación Intercultural)	Educación Inclusiva	Educación Inclusiva

Fuente: Adaptado a partir de Parrilla (2002)

La sociedad y la educación han ido de la mano a lo largo del tiempo en su forma de entender y responder a la diversidad humana, hasta la democratización de la escuela han tratado de minimizar los efectos de la misma basándose en distintas estructuras y reformas organizativas.

Como se puede observar en la Tabla 1, la respuesta a la diversidad a lo largo de la historia ha sido muy cambiante. Este tema se ha abordado desde cuatro escenarios diferentes basados en la exclusión, segregación, integración e inclusión. Tras comentar brevemente los dos primeros nos detendremos especialmente en los procesos de integración y de inclusión por ser fundamentalmente la etapa que nos concierne y con mayor impacto en los cambios del contexto educativo.

### **2.2.1. Modelo educativo basado en la exclusión**

Hasta el comienzo de la edad moderna predominó un modelo educativo basado en la exclusión en cuanto al tratamiento a las diferencias, basado en la no atención y en la negación al derecho de la educación.

### **2.2.2. Modelo educativo basado en la segregación**

El paradigma educativo anterior es sucedido por otro basado en la segregación el cual reconoce el derecho a la educación diferenciada según grupos. La incorporación de los colectivos anteriormente excluidos se realiza a través de un sistema educativo dual que mantiene un tronco general y en paralelo al mismo las respuestas especiales. Esto supone un modelo ideológico que considera que la educación es de mayor calidad cuando se imparte a grupos homogéneos. Esta idea deriva en el empobrecimiento de la educación, especialmente de las personas y grupos que son objeto de la segregación (Toboso et. al, 2012). Así, por ejemplo, hasta los años 80 existían dos tipos de educación: la general y la específica y se consideraba que los alumnos con discapacidad no podían ajustarse al sistema educativo. Este modelo educativo crea el precedente de las políticas educativas que se llevaron a cabo hasta mediados de los años 90. Estas son las políticas de la diferencia y las políticas específicas, tanto a nivel social como educativo, para cada grupo de estudiantes en situación de desigualdad. (Parrilla, 2002)

En la actualidad una conceptualización restringida de la educación inclusiva hace que en algunas regiones del mundo se den respuestas tradicionales y segregadoras destinadas, por ejemplo, a alumnos con discapacidad física o mental o alumnos refugiados bajo enfoques esencialmente compensatorios y/o correctivos, a través del establecimiento de estructuras curriculares, programas de estudio y escuelas especiales diferenciadas. “En muchos casos, una de las consecuencias más significativas de una estructura institucional y curricular diferenciada ha sido la segregación y el aislamiento dentro del sistema educativo de aquellos estudiantes considerados y a veces estigmatizados como con necesidades especiales” (UNESCO, 2008).

Si revisamos el sistema educativo español, podríamos encontrar medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad (grupos flexibles homogéneos, aulas de enlace,

aulas de compensación educativa) que nos llevaría a pensar en qué modelo nos encontramos.

### **2.2.3. Modelo educativo basado en la integración.**

Hacia finales de los años 70 y especialmente en la década de los 80, en España se inician las reformas integradoras en el sistema educativo, favorecidas por un cambio sociopolítico, por los cambios conceptuales en las orientaciones psicopedagógicas, y por las demandas de grupos de presión que reclamaban los derechos civiles de los distintos colectivos en situación de exclusión (Parrilla, 2002).

La implantación del modelo de integración educativa se presentó como un intento de desarrollar actitudes de respeto y solidaridad entre los alumnos, y promover una sociedad más abierta y tolerante, así como de proporcionar a los alumnos con NEE un entorno escolar lo más normalizador posible y que les preparase para vivir en una sociedad competitiva.

Las principales características del modelo de integración son:

- Normalización de la vida de los alumnos con NEE. Todos los niños con o sin discapacidad deben beneficiarse de los fines educativos.
- Se centra en los alumnos con NEE, para lo que se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales.
- Propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias de los alumnos especiales.
- Supone, conceptualmente, la existencia de una anterior separación o segregación. Una parte de la población escolar que se encuentra fuera del sistema educacional regular se plantea que debe ser integrada a éste. En este proceso, el sistema permanece más o menos intacto, mientras que quienes deben integrarse tienen la tarea de adaptarse a él. (Valcarce, 2011, p. 121)

El proceso de integración escolar supuso grandes avances y logros en el reconocimiento del derecho a la educación y la igualdad de oportunidades, pero también ha presentado grandes limitaciones y deficiencias, especialmente se ha presentado deficitaria la puesta en práctica de las ideas de este modelo integrador. Echeita y Sandoval (2002, p.35 expresan al respecto que “el concepto de integración (social, laboral, escolar...) ha sido clave en el último cuarto de siglo, pero también se ha puesto de manifiesto que, con frecuencia, se ha llevado a la práctica de manera restrictiva”. Esto es, lo que en gran medida, ha provocado que se haya cuestionado y que se hayan levantado numerosas voces a nivel internacional proclamando nuevas propuestas educativas que apuestan por

la inclusión y demandan una transformación del sistema educativo para dar una respuesta de calidad y equidad a todo el alumnado sin excepción.

En base al trabajo de Guirao (2012), las principales críticas que se han hecho al proceso de integración son:

- **El mantenimiento del modelo del déficit.** Este primó y caracterizó la época de la educación especial segregadora, también denominado modelo Individual, ya que centra su atención en los déficits del alumno, sin tener en cuenta el contexto en el que se desenvuelve. En consecuencia el alumno se constituye en el principal foco de intervención. Se considera que el problema se encuentra en el alumno, omitiendo otros elementos influyentes relacionados con aspectos sociales, organizativos, e incluso políticos.
- **La integración se convirtió, en muchos casos, en una simple cuestión de emplazamiento físico.** La escolarización en escuelas ordinarias de estudiantes con necesidades educativas especiales que provenía de centros segregados, fue una cuestión de cambio de localización, ya que con ellos también se trasladaron y mantuvieron las prácticas educativas especiales. Esto supone pensar que la ubicación en sí misma podría producir efectos perjudiciales o beneficiosos en los alumnos, tanto en su rendimiento académico como en sus logros socio-emocionales. Esta perspectiva se corresponde con lo señalado por Parrilla (1992, p. 181) como “Enfoque de Emplazamiento”, que adopta una perspectiva restrictiva de la integración puesto que se centra en los aspectos relacionados con cambios estructurales, infravalorando otros centros de acción con son el papel del profesorado o la propia práctica docente.
- **La creación de un subsistema de educación especial dentro de la escuela ordinaria.** En relación con la perspectiva anterior, el hecho de la separación de los alumnos con NEE del aula ordinaria para recibir apoyo, determina la aparición de dos flujos de prácticas educativas, las normales y las especiales. Este hecho se corresponde con otro de los enfoques de la integración centrado en proyectos de intervención sectorial. Es decir, se pone el foco de intervención sólo en el sector concreto del alumnado para propiciar su integración, sigue centrándose en los estudiantes con NEE y en los déficits de estos, ignorando la importancia que los aspectos contextuales y del entorno educativo pueden tener para favorecer su integración. Por todo ello, vemos que es un enfoque que continua sin plantear la exigencia de un cambio global.

- **Convertir el término de “Necesidades Educativas Especiales” en una etiqueta o categoría más que señala a un grupo de alumnos considerados “especiales”.** Otra de las críticas que se le ha hecho, es contra el concepto y término de “Necesidades Educativas Especiales” –NEE- introducido por el Informe Warnock de 1978 y consagrado a nivel mundial en la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, de 1994, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (UNESCO, 1994). Este concepto vino a sustituir la categorización tradicional de la discapacidad. Pese a los efectos positivos logrados a partir de su introducción, finalmente se ha terminado convirtiendo en una etiqueta o categoría más para percibir a un grupo homogéneo de alumnos: “los especiales”, y eso era precisamente contra lo que se había tratado de luchar.

Arnaiz (1997:315), resume las principales críticas expuestas y valora el proceso de integración escolar en los siguientes términos:

Así pues, aunque todas estas acciones han resultado muy positivas respecto a la situación precedente, no han supuesto la total integración de los sujetos. Podríamos definir la integración escolar, en cierta medida, como un modelo enraizado en la evaluación, el emplazamiento y la categorización, que ha favorecido el acceso de alumnos con deficiencias a la escuela ordinaria, pero no la participación completa de los mismos en la vida de la escuela y especialmente, después de la escuela.

En síntesis podemos ver que todas estas críticas redundan sobre: la exclusión, la segregación y el etiquetado de los diferentes y estos son los principales aspectos por los que surge y contra los que lucha el movimiento de la educación inclusiva

#### **2.2.4. Modelo educativo basado en la inclusión**

Ante el panorama ofrecido por las limitaciones y deficiencias del modelo integrador, la inclusión se presenta con la principal alternativa. La educación bajo el paradigma inclusivo supone nuevas tendencias, nuevas formas de plantear las respuestas a la diversidad de las necesidades educativas en la escuela. Esta corriente, tiene un objetivo que va más allá de la integración y que consiste en reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos y cada uno de los estudiantes.

Para dar sentido y claridad a lo que es la educación inclusiva en primer lugar abordaremos una breve contextualización de dónde y cómo surge este movimiento, para pasar posteriormente a realizar una aproximación conceptual de la inclusión y exponer las principales características de la educación inclusiva.

Desde mediados de los años 80 y principios de los 90, se inicia en el contexto internacional, especialmente en el mundo anglosajón, un movimiento pedagógico materializado por profesionales, padres y las propias personas con discapacidad, que luchan contra la idea de que la Educación Especial estuviese tratándose de forma segregada.

Como precedente es necesario señalar el importante movimiento que aparece en Estados Unidos, denominado *Regular Education Initiative*. Su principal objetivo era la inclusión en la escuela ordinaria de los niños y niñas con alguna discapacidad, donde pudieran recibir una educación eficaz. Las separaciones a causa de la lengua, género, pertenencia a un grupo étnico minoritario deberían ser mínimas y requerir de un razonamiento obligado. Por este motivo, se defienden la necesidad de reformar la educación general y especial de manera que constituya el mayor recurso para todos los estudiantes (Arnaiz, 2003).

Son numerosas las voces y las investigaciones que desde latitudes distintas alertan sobre la necesidad de pensar, estudiar, proponer, comprometerse y creer en nuevas formas de comprender la educación de la diversidad del alumnado. En general, se propone la necesidad de un cambio dirigido a reconocer que, las dificultades que experimentan algunos alumnos y alumnas en el sistema educativo, son el resultado de determinadas formas de organizar los centros, las relaciones interpersonales y del modelo de enseñanza-aprendizaje establecido (Ainscow, 2001; Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

En relación a las investigaciones y trabajos desarrollados por numerosos expertos en esta materia, Guirao (2012, p.47) señala a:

Fulcher (1989) y Slee (1991) en Australia; Barton (1988), Booth (1988) y Tomlinson (1982) en el Reino Unido; Ballard (1990) en Nueva Zelanda; Carrier (1983) en Nueva Guinea; y Biklen (1989), Heshusius (1989) y Skrtic (1991a) en Norte América. Posteriormente, este movimiento irrumpe en España, de la mano de los estudios de Arnaiz (1996, 1997), García Pastor (1993, 1996) y Ortiz (1996), entre otros.

Todos estos autores contribuyeron a reorientar la perspectiva a adoptar en la respuesta que debía darse a los estudiantes en situación de riesgo de exclusión educativa y social, defendiendo su plena participación en un sistema educativo único, fraguando de esta forma el paso de la educación especial a la educación para todos (Echeita y Sandoval, 2002).

A tenor de lo establecido en las Declaraciones y Convenciones promovidas por organismos alto nivel como la ONU o la UNESCO e investigaciones internacionales y nacionales dentro del panorama educativo, la Educación Inclusiva es un argumento incuestionable y ha quedado ampliamente reconocida como un principio y un derecho, pero a su vez, su puesta en práctica está resultando bastante compleja (Echeita y Domínguez, 2011)

A pesar de contar desde hace tiempo con bases y fundamentos conceptuales establecidos, el concepto de inclusión se presenta confuso, poco estable y polisémico. La idea de una educación inclusiva puede ser definida de muchas maneras, lo que ha provocado que se den políticas y opciones contradictorias, generando procesos educativos y respuestas a la diversidad de estudiantes decepcionantes. (Echeita, 2006, 2008, Escudero y Martínez, 2011).

Así mismo, el proceso de inclusión se presenta, en esencia, dilemático, pues la respuesta que los sistemas educativos, tanto a nivel macro: organización, currículo o marco legislativo, como a nivel micro: centros y aulas escolares, provocan en ocasiones el dilema de las diferencias individuales. Dicho dilema, va asociado a la valoración que hacemos de la diversidad humana, percibiendo en ocasiones a otras personas como diferentes o inferiores y hace referencia a la controvertida labor de intentar ofrecer a todo el alumnado igualdad de oportunidades en su aprendizaje y en la participación escolar (Echeita y Ainscow, 2011).

Uno de los aspectos más problemáticos que se han dado es la frecuente aparición del término inclusión relacionado a alumnado con NEE y con discapacidad (Echeita, 2008), de manera que se produce una asimilación del movimiento de inclusión al de integración, cuando en realidad son dos enfoques diferentes.

Con el fin de evitar las confusiones que generan tendencias educativas que entorpecen el camino hacia la educación inclusiva y de dar sentido y claridad abordamos su delimitación conceptual.

A escala internacional, el término de inclusión es visto de manera más amplia que la integración, se concibe como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos.

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)

De este enfoque aportado por la UNESCO, podemos extraer que el proceso de inclusión está íntimamente relacionado con tres aspectos fundamentales: la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, poniendo especial énfasis en los que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de marginación.

Pero hablar de inclusión también es hablar de derechos, de valores y de creencias. Por todo ello, es necesario tener en cuenta que:

**La presencia** hace referencia al acceso y la permanencia en la escuela u otras modalidades no formales.

**La participación** tiene que ver con que el currículo y las actividades de enseñanza y aprendizaje contemplen las necesidades de todos los estudiantes y se considere su opinión en las decisiones que afectan sus vidas y el funcionamiento de la escuela. Para Sandoval (2002), la participación abarca tres dimensiones complementarias dentro del proyecto de educación inclusiva: la participación de la escuela como institución social con otras entidades sociales formales y no formales; la participación de los propios miembros de la comunidad educativa; y la participación de los estudiantes del centro, en el aula y en el currículo escolar.

**Progreso, aprendizaje y logros**, hacen referencia a la necesidad de que todos los alumnos adquieran, en la medida de sus posibilidades, los aprendizajes establecidos en el currículo escolar, necesarios para su desarrollo personal y socialización. La verdadera inclusión va más allá del acceso, implica el máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada persona. (UNESCO, 2008).

**La diversidad como un valor.-** La diversidad es consustancial al ser humano. Las diferencias son una realidad incuestionable que está presente tanto en alumnos, profesionales y escuelas. Durante mucho tiempo los sistemas educativo han luchado contra la diferencia desde un paradigma homogeneizante, pero la educación inclusiva supone aceptar la diversidad como un valor y no como un defecto. No basta con reconocer y aceptar la diversidad, sino que hay que tomar conciencia del valor enriquecedor que supone para todos. Esto implica romper con la clasificación y la norma y requiere al menos dos exigencias: la profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad y pensar en un currículo que, profundizando en las diferencias del alumnado, erradique las desigualdades, así como que haga avanzar la justicia escolar proporcionando prácticas educativas simultáneas y diversas.

**La educación como un derecho.**- La educación inclusiva o crear sistemas educativos verdaderamente inclusivos requiere un enfoque basado en el derecho a la educación. El comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la Naciones Unidas definió las obligaciones del Estado en relación al derecho a la educación mediante la identificación de cuatro dimensiones fundamentales, según las cuales la educación debe ser disponible, accesible, aceptable y adaptable para poder ser realmente inclusiva. Existen además tres dimensiones interrelacionadas que constituyen de igual manera aspectos centrales del concepto de educación inclusiva, bajo la visión de una escuela basada en los derechos en donde la diversidad es respetada, celebrada y utilizada en beneficio de todos. Estas son:

- El derecho a la educación. Todos, sin alguna discriminación, deben recibir educación.
- Los derechos en la educación. Los derechos de los alumnos y alumnas deben ser respetados en el entorno de aprendizaje y deben estar reflejados en los currículos, los materiales y las metodologías.
- Los derechos a través de la educación.- Se deben promover los valores democráticos y el respeto por los derechos humanos. (UNESCO, 2008)

Para Arnaiz (2003:150):

La educación inclusiva es ante todo y en primer lugar una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica (sería algo que contravendría los derechos humanos). En segundo lugar, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado puesto que incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo, mientras que excluir, su antónimo, significa mantener fuera, apartar, expulsar.

### **2.2.5. En busca de una definición funcional**

Cada país, cada sistema educativo y cada escuela están inmersos en un contexto único, en el cual la definición de inclusión tendrá un carácter específico, ya que se han de tener en cuenta sus circunstancias concretas, su cultura y su historia. Con la finalidad de orientar el desarrollo de acciones políticas inclusivas a administraciones, directores o al profesorado en su labor docente cotidiana Echeita y Ainscow (2011) ofrecen cuatro elementos funcionales:

- 1 La inclusión es un proceso que implica una búsqueda constante de mejoras en las respuestas a la diversidad de los estudiantes. Se trata de convivir con la diversidad y tomar las diferencias como un elemento positivo y como estímulo para fomentar el aprendizaje. Uno de los factores determinantes es el tiempo para implementar el cambio, por tanto, es necesario saber comprender y manejar las situaciones confusas y contradictorias que puedan surgir a lo largo de este proceso para que los cambios que se generen sean sostenibles y no se conviertan en frustraciones.
- 2 La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.
- 3 La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Esto supone la responsabilidad moral de asegurarse y de tomar las medidas necesarias para la presencia, participación y éxito de los grupos con mayor riesgo y situación de vulnerabilidad.
- 4 La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. Las barreras impiden la puesta en marcha de una educación inclusiva. Son las creencias y actitudes de las personas respecto al proceso de inclusión, y 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 en las políticas educativas y para la innovación de las prácticas.

Para orientar este complejo proceso de indagación y reflexión sobre las culturas, las políticas y las prácticas educativas que pueden configurarse como barreras, existen distintos tipos de guías. El Índice de Inclusión (*Index*) elaborado por los profesores Booth y Ainscow (2002) es uno de los más conocidos. Otros ejemplos son el proyecto Inclusiva (Duk, 2008) desarrollado en Chile y la Guía para buenas prácticas de educación inclusiva del Bristol City Council (2003).

### **3.- CONTEXTO DE INTERVENCIÓN**

El Colegio Estudiantes Las Tablas es un centro privado con enseñanzas concertadas, laico, mixto y bilingüe (español-inglés). Está ubicado en el barrio de Las Tablas de Madrid. Se trata de un barrio joven construido a principios del siglo XXI, mayoritariamente residencial, aunque también acoge grandes empresas.

El Centro ofrece una educación unificada que va desde el 1<sup>er</sup> Ciclo de Educación Infantil, hasta Bachillerato. La línea del centro varía en cada etapa educativa, concretamente la

ESO y 1º curso de Bachillerato (etapas en las que se centra este estudio) es de línea 1 en todos los niveles, excepto en el 2º curso que cuentan con dos grupos.

### 3.1. DESCRIPCIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

#### 3.1.1. Las familias

La mayoría de las familias de la comunidad educativa tienen un nivel sociocultural y económico medio-alto. Existe un número sustancial de padres que trabajan en la zona próxima al Colegio y que viven en el barrio, aunque también hay familias que traen a sus hijos desde otras zonas de Madrid atraídas por el Proyecto Educativo del Centro y su programa de integración.

La tipología de las familias es principalmente joven, mononuclear, de dos o más hijos, aunque también existen en menor medida familias monoparentales, de padres separados-divorciados, habiendo un número pequeño, pero no despreciable, de matrimonios extranjeros (sobre todo chinos). El número total de familias con hijos escolarizados en la ESO y Bachillerato es de 125.

#### 3.1.2. El alumnado

El número total de alumnos que están cursando en la actualidad la ESO y Bachillerato en el centro es de 141, cuyas edades están comprendidas entre 12 y 18 años. La distribución en grupos y niveles es la siguiente:

Tabla 4: Distribución alumnos ESO y Bachillerato

ETAPA	NIVEL	Nº GRUPOS	Nº ALUMNOS
ESO	PRIMERO	1	125
	SEGUNDO	2	
	TERCERO	1	
	CUARTO	1	
BACHILLERATO	PRIMERO	1	16
TOTALES		6	141

Fuente: elaboración propia

En cuanto al origen de los alumnos, en su mayoría son españoles. El número de alumnado inmigrante es minoritario, predominan los alumnos de nacionalidad china, pues cerca del colegio hay una empresa de tecnología informática con mayoría de trabajadores de dicho país. Existen también, alumnos adoptados de diferentes países de origen. En la ESO hay al menos uno por clase.

El número de alumnos derivados al Departamento de Orientación a fecha de 17 de abril de 2015 es de 9. En el Programa de Integración están 3 de la etapa ESO y 1 de Bachillerato, el resto están derivados por motivos de acoso escolar, consumo de drogas y problemas conductuales.

### 3.1.3. Profesorado y profesionales de apoyo

El número total de docentes de esta etapa educativa es de 17, de los cuales 10 son mujeres y 7 hombres. La antigüedad de los docentes en el centro oscila entre 1 y 4 años.

El Departamento de Orientación está formado por 6 especialistas según se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 5: Especialistas del D.O.

PROFESIONALES	ETAPA EDUCATIVA
1 Orientador Coordinador del D.O.	4º - 5º - 6º E. Primaria ESO Bachillerato
1 Psicóloga 1 Pedagoga Terapeuta 1 Especialista en Audición y Lenguaje 1 Integradora Social	Educación Infantil Educación Primaria: cursos 1º, 2º y 3º
1 Fisioterapeuta	Todas las etapas

## 4.- TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

### 4.1.- OBJETIVOS

El proyecto realizado ha tenido los siguientes objetivos:

1.- Analizar el nivel de inclusividad del Centro Educativo Estudiantes Las Tablas del municipio de Madrid en las etapas Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

1.1.- Identificar las barreras para el aprendizaje y la participación en el curso 2014-2015.

1.2.- Identificar los puntos fuertes y áreas de mejora en la cultura y las políticas del centro, y en las prácticas en el aula.

2.- Diseñar una propuesta de innovación para el fortalecimiento de la comunidad educativa Estudiantes las Tablas para el curso 2015-16.

### 4.2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

#### 4.2.1. Diseño de Investigación

La metodología en base a la cual se ha realizado este estudio, en relación a los objetivos de investigación propuestos responde al paradigma cualitativo, de corte interpretativo, centrado en un estudio de casos realizado en el C.E. Estudiantes Las Tablas.

El enfoque de recogida y análisis de datos se ha definido como mixto, en el que se integran técnicas cuantitativas: la encuesta y cualitativas: la observación sistemática y el análisis documental

#### 4.2.2. Muestra y Participantes

La población objeto de estudio de este proyecto es la comunidad educativa del C.E. Estudiantes Las Tablas, por tanto hablamos de una muestra no probabilística, constituida por tres grupos: familias, alumnos y profesores de las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Partiendo de una misma población, la muestra seleccionada para la obtención de datos, ha variado en función de las diferentes dimensiones de estudio y técnicas de recogida de información utilizadas. Los tres grupos seleccionados para la realización de encuesta responden a:

- **Muestra N<sub>1</sub>: Alumnos**

La población total de alumnos de la etapa educativa ESO y Bachillerato es de 141. Los cuestionarios se han enviado a todos ellos obteniendo una muestra de 121 alumnos correspondiente a una tasa de respuesta del 86,5 %.

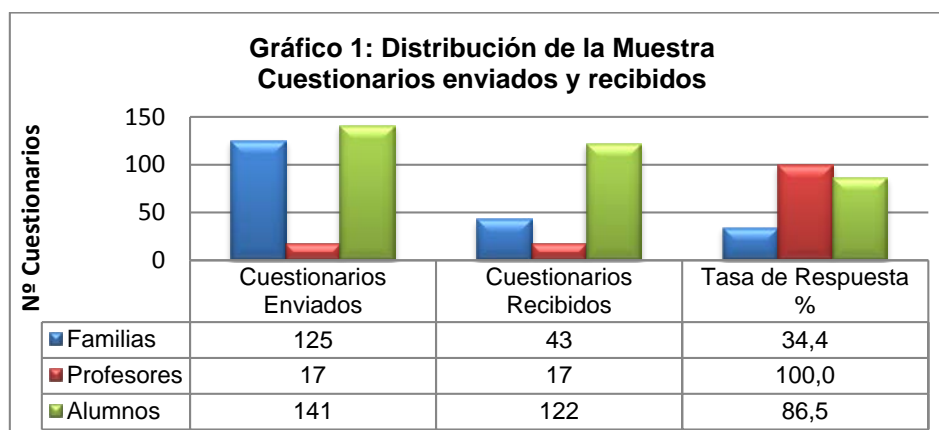
- **Muestra N<sub>2</sub>: Familias**

La población total de esta muestra se corresponde con las 125 familias que tienen hijos o hijas en las etapas educativas de la ESO y Bachillerato del C.E. Estudiantes Las Tablas. Los cuestionarios se han enviado a todos ellos obteniendo una muestra de 43 familias correspondiente a una tasa de respuesta del 34,4%

- **Muestra N<sub>3</sub>: Profesorado**

La población total de esta muestra es equivalente con la plantilla de profesorado de las etapas ESO y Bachillerato, con un N igual a 17. Los cuestionarios se han enviado a todos ellos obteniendo una muestra coincidente con la población, ya que la tasa de respuesta de los cuestionarios ha sido del 100%.

La muestra de los tres grupos obtenida en relación a la encuesta realizada queda distribuida de la siguiente manera:



Por otro lado, la muestra utilizada para la observación de las prácticas docentes se ha realizado a través de un proceso de selección aleatorio simple del 70,6% sobre la población de profesores. De un total de 17 docentes se han seleccionado 12 al azar, de los cuales 7 son mujeres y 5 hombres.

#### **4.2.3.- Técnicas e Instrumentos para la Recogida de Datos**

La elaboración de los instrumentos de recogida de datos, de cada una de las técnicas seleccionadas para este estudio, se ha realizado en base a los indicadores establecidos en El Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas - *Index*- (Booth y Ainscow, 2002), el cual ha sido utilizado como herramienta principal en el desarrollo de este estudio.

El *Index* fue 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 y 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, 2002), adaptación basada en la traducción al castellano realizada por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC).

El *Index* trata de ser una guía de autoevaluación para los centros docentes con 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. En segundo lugar, servir de guía 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.

El *Index* está estructurado en: Dimensiones, Secciones, Indicadores y Preguntas, según se especifica en la tabla 6, la cual nos proporciona un mapa detallado que guía el análisis de la situación de la escuela y determina futuras posibilidades de acción. En el [Anexo 1](#) se puede consultar esta estructura detallada con los indicadores y las fases.

Cada centro puede seleccionar aquellos indicadores o aspectos que consideran más importantes trabajar.

Tabla 6: Dimensiones, Secciones, Indicadores y Preguntas del Index

DIMENSIONES		SECCIONES		INDICADORES	PREGUNTAS
A	Crear Culturas Inclusivas	A.1	Construir una comunidad	7	78
		A.2	Establecer valores inclusivos	6	71
B	Elaborar Políticas Inclusivas	B.1	Desarrollar una escuela para todos	6	54
		B.2	Organizar el apoyo para atender a la diversidad	9	96
C	Desarrollar Prácticas Inclusivas	C.1	Orquestar el proceso de aprendizaje	12	151
		C.2	Movilizar recursos	5	48
<b>TOTAL</b>		6		45	498

Fuente: Elaborado a partir de Booth y Ainxcow (2002)

Las principales estrategias y procedimientos de obtención de datos utilizados en este estudio son las que se reflejan en la siguiente tabla 7:

Tabla 7: Técnicas e instrumentos de recogida de información

PROCEDIMIENTO	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	APLICACIONES DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
Cuantitativa	Técnica de Encuesta: Cuestionario	3 modelos de cuestionarios dirigidos a recabar la opinión de las familias, alumnos, profesores / p. de apoyo de la ESO y Bachillerato. Elaborados a partir de los modelos que aporta el Index
Cualitativa	Observación participante: Lista de control y escala de apreciación	Observación de las prácticas docentes en la ESO y Bachillerato (12 profesores / 2 sesiones cada uno). Uso de lista de control y escala apreciación, para la recogida de los datos. Indicadores según los incluidos en la Dimensión C Prácticas Inclusivas del Index
	Análisis de documentos: Registro según indicadores y documentos	Rastreo de información para la realización del marco teórico.  Análisis de las políticas inclusivas a través de la revisión de los principales documento del centro. Los criterios de análisis se han seleccionado de la Dimensión B Políticas Inclusivas del Index

Fuente: Elaboración propia

- **Técnica de encuesta: cuestionario.**

La aplicación de la encuesta ha requerido de un procedimiento sistemático y estructurado en el que se han llevado a cabo los siguientes pasos:

1. Determinación de la población, selección y tamaño de la muestra, señalados en el apartado anterior.
2. Selección de los cuestionarios como instrumento de encuesta. Estos cuentan con un alto grado de estructuración, ya que a excepción de la última, todas las respuestas son cerradas, de elección entre un número dado de alternativas que son mutuamente excluyentes. Las alternativas de elección de estas respuestas son: “Estoy totalmente de acuerdo”, “Estoy más o menos de acuerdo”, “No estoy de acuerdo”, “Necesito más información”. Esto nos permite el tratamiento cuantitativo de los datos. Los diferentes modelos de cuestionarios y la comunicación con la que se envió el link que daba acceso a ellos se adjuntan en el [Anexo 2](#) y [Anexo 3](#), respectivamente.
3. Organización del trabajo de campo.- Los cuestionarios se han creado en formato online, con la aplicación Google Drive: Formularios. La distribución se ha realizado a través de la plataforma Alexia que utiliza el colegio para la comunicación con toda la comunidad educativa.
4. El tratamiento informático de los datos obtenidos se ha realizado a través del programa EXCEL de Microsoft Office y del Complemento para el análisis de datos de investigación educativa EZAnalyze.

- **Observación sistemática participante**

A fin de estructurar y sistematizar la recogida de información se ha utilizado como instrumento un registro de observación cuyos indicadores se corresponden con los de la Dimensión C Desarrollar Prácticas Inclusivas del *Index*.

Las fases del proceso de planificación que se ha seguido son:

1. Delimitación de los aspectos que se van a observar, con el objetivo de identificar las barreras y apoyos al aprendizaje y participación de los alumnos que ofrecen las prácticas docentes desarrolladas en las aulas de la ESO y Bachillerato del centro educativo.
2. Elaboración del instrumento de registro observación. Se trata de una lista de control y para complementar este registro se ha añadido una escala de apreciación, tipo Likert, con la siguiente escala de valores: “1: No observado”, “2: Nada”, “3: Poco”, “4: Bastante” y “5: Mucho” y por último un apartado de observaciones. Este registro se adjunta en el [Anexo 4](#)
3. Organización y desarrollo de las observaciones realizadas. No se han tenido en cuenta ni las asignaturas, ni los niveles de las clases, tan solo los profesores

detallados en la muestra. Se han realizado dos sesiones de observación por cada uno de los 12 profesores, resultando en total 24 sesiones, atendiendo a los horarios disponibles de los docentes, del centro y de la observadora.

4. El procesamiento de los datos se ha hecho mediante el programa informático Excel, a fin de obtener frecuencias, porcentaje.

- **Análisis documental**

Para el análisis documental no se ha podido disponer de ningún programa informático por lo que se ha realizado en base a la lectura e interpretación de los documentos y la selección de textos o párrafos relacionados con los indicadores seleccionados para identificar inclusividad de las políticas del centro educativo.

Los pasos seguidos en el procedimiento de análisis documental han sido:

1. Se establecieron los criterios de análisis, a partir de los indicadores y se elaboró una plantilla de registro de información según criterios de análisis y documentos. ([Anexo 5](#))
2. Se seleccionaron los documentos del centro de interés para alcanzar el objetivo propuesto. Estos han sido: Proyecto Educativo de Centro (PEC), Plan de Convivencia, Plan de Actuación del Departamento de Orientación, Programación General Anual (PGA), Plan de Atención a la Diversidad (PAD), Plan de Acción Tutorial (PAT), Protocolo de Acoso Escolar, Plan de Acogida de Alumnos, Reglamento de Régimen Interno, Tarifas y Precios Matriculación 2014-2015.
3. Se procedió al análisis de los documentos y obtención de información.

#### **4.2.4. Validez y fiabilidad del instrumento**

El principal instrumento utilizado en esta investigación, como ya se ha comentado, es el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2002). A partir de las dimensiones e indicadores que propone se han construido los diferentes instrumentos utilizados en los tres procedimientos de recogida de información.

Esta guía está ampliamente avalada y promocionada por la UNESCO y ha sido utilizada en números países de Europa y Latinoamérica. Por todo ello, se considera que cumple los criterios necesarios de validez y fiabilidad.

#### **4.2.5. Procedimiento**

El estudio de investigación se ha llevado a cabo en 4 etapas, desarrolladas en diferentes momentos según se indica en la siguiente tabla:

Tabla 8: Temporalización del procedimiento del proyecto de investigación

Octubre - 2014	<b>Propuesta del Estudio de Caso en el C.E. Estudiantes Las Tablas.</b> <b>Diseño del Proyecto y Preparación de la Investigación</b> en base a la aplicación del Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2002)	1ª ETAPA
Octubre - 2014 /Febrero - 2015	<b>Iniciación del Proceso del Índice De Inclusión</b> <b>Sesiones con el grupo coordinador para:</b> 17/10/14→ Constitución de un grupo coordinador. 28/10/2014 - 18/11/2014 →Exploración de los conocimientos del grupo. 3/02/2015→ Preparación para el uso de los indicadores y las preguntas. Preparación del trabajo con otros grupos: familias, alumnos, docentes. Elaboración cuestionarios	2ª ETAPA
2-Marzo al 17-Abril 2015	<b>Trabajo de Campo: Exploración y Análisis de la Escuela</b> Difusión del proyecto y realización encuesta: Exploración del conocimiento del profesorado, alumnado y familias. Envío de comunicado y apertura de cuestionarios vía Google Drive el 2/03/15, recordatorio encuesta 18/03/15, cierre de encuesta 17/04/15. Observación de las prácticas docentes en el aula. Del 17/03/15 al 09/04/15 Análisis de los documentos del centro. 03/2015 al 04/2015	3ª ETAPA
Abril/Mayo - 2015	<b>Análisis de Datos, Discusión y Conclusiones</b> <b>Propuesta de Mejora.</b> <b>Defensa del Trabajo Final</b>	4ª ETAPA

#### 4.2.6. Análisis de Datos

En este proyecto se ha realizado un análisis de datos en función de las dimensiones cultura, políticas y prácticas inclusivas. A partir de los resultados obtenidos, estos han sido clasificados, dentro de su dimensión correspondiente, en fortalezas y en aspectos mejorables o barreras para el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

Atendiendo a la metodología mixta diseñada para la recogida de información, en primer lugar se ha realizado un análisis cuantitativo que nos ha permitido extraer los indicadores correspondientes a cada categoría de la clasificación establecida. A partir de ahí, se ha realizado un análisis cualitativo correspondiente a la información obtenida de la observación sistemática de las prácticas docentes y del análisis documental, del cual se presenta un breve resumen de los indicadores más significativos.

Finalmente, se ha realizado una triangulación metodológica, con la finalidad de obtener una mayor validez de los resultados a través de la contrastación de los datos obtenidos mediante las diferentes metodologías: encuesta, observación sistemática y análisis documental.

En cuanto a los datos obtenidos a través de la encuesta, se han tabulado y procesado en el programa Excel, para la obtención de porcentajes y frecuencias, así como los de la escala de apreciación utilizada en la observación de prácticas docentes. A partir de ahí, se ha procedido a hacer un análisis y extraer los resultados que a continuación se presentan.

### 4.3. RESULTADOS

#### 4.3.1. Datos obtenidos a través de la técnica de encuesta

En este apartado se destaca la información extraída de la encuesta según los resultados de los tres grupos de la muestra. En relación a estos datos se han identificado y clasificado las fortalezas y los aspectos mejorables o barreras para el aprendizaje y la participación. Se clasificaron en función de las tres dimensiones que han servido de eje para la exploración de esta comunidad educativa. En el [Anexo 6](#) se adjuntan tablas y gráficos con los datos seleccionados de la encuesta y en el [Anexo 7](#) gráficos según grupo de muestra y dimensión.

Escala de valores del cuestionario: **1** Completamente de acuerdo; **2** Más o menos de acuerdo; **3** No de acuerdo; **4** Necesito más información

- **Profesores**

Las **fortalezas** identificadas, según los datos de la encuesta del profesorado, son:

Tabla 9: Fortalezas de Cultura, Políticas y Prácticas. Datos en % Encuesta Profesores

<b>PROFESORES: Resultado Encuesta en porcentajes</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>DIMENSIÓN CULTURA</b>				
El centro acepta a todo el alumnado.	66,7	28,6		4,8
El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	61,9	33,3	4,8	
El profesorado piensa que todos los estudiantes son igual de importantes	61,9	28,6	9,5	
<b>DIMENSIÓN POLÍTICAS</b>				
Rara vez se recurre a apartar a los estudiantes del centro	61,7	23,8,	14,3	
<b>DIMENSIÓN PRÁCTICAS</b>				
El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	61,9	33,3	4,8	
Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.	52,4	42,9	4,8	

Los **aspectos de mejora o barreras** al aprendizaje y la participación de todos los alumnos, atienden a los siguientes datos aportados por la encuesta:

Tabla 10: Barreras en Cultura, Políticas y Prácticas. Datos en % encuesta profesores

<b>PROFESORES: Resultado Encuesta en porcentajes</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>DIMENSIÓN CULTURA</b>				
Los miembros del personal colaboran entre ellos	19,0	61,9	19,0	
Los estudiantes se ayudan unos a otros	33,3	42,9	14,3	9,5
El profesorado y los estudiantes se tratan con respeto.	4,8	57,1	33,3	4,8
Se tienen expectativas positivas sobre todos los estudiantes	23,8	47,6	28,6	
Todo el mundo se siente acogido	23,8	47,6	9,5	19,0
<b>PROFESORES: Resultado Encuesta en porcentajes</b>				
<b>DIMENSIÓN POLÍTICAS</b>				
Existen medidas preventivas antes las formas de bullying	14,3	52,4	14,3	19,0
Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del estudiante.	9,5	52,4	23,8	14,3
Las políticas de "NEE" son políticas de inclusión	23,8	52,4		23,8
Se coordinan todas las formas de apoyo	9,5	61,9	9,5	19,0
<b>PROFESORES Resultado Encuesta en porcentajes</b>				
<b>DIMENSIÓN PRÁCTICAS</b>				
La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo	38,1	33,3	28,6	
Los estudiantes aprenden de manera cooperativa	38,1	52,4	9,5	
La diversidad entre los estudiantes se utiliza como recurso para la enseñanza y aprendizaje.	38,1	38,1	19,0	4,8
Las clases promueven la comprensión de las diferencias.	33,3	52,4	9,5	4,8
La evaluación y apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras y fomentar el aprendizaje.	23,8	47,6	14,3	14,3
El D.O. se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	38,1	33,3	19,0	9,5

- **Alumnos**

Las **fortalezas** identificadas, según las respuestas de la encuesta del alumnado, son:

Tabla 11: Fortalezas en dimensión Cultura. Datos en % encuesta alumnos

<b>ALUMNOS: Resultado Encuesta en porcentajes</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>DIMENSIÓN CULTURAS</b>				
Tengo algunos buenos amigos en este centro	84,3	7,4	5,0	3,3
Es bueno tener estudiantes de diferentes orígenes en este centro	70,2	18,2	8,3	3,3
Quedo con mis compañeros fuera del colegio	68,6	22,3	4,1	5,0
Confío en mi tutor	56,2	23,1	14,9	5,8
El personal de este centro es amable	51,2	30,6	14,0	4,1

Los **aspectos de mejora** que supondrían **barreras** al aprendizaje y la participación de todos los alumnos, atienden a los siguientes resultados de la encuesta:

Tabla 12: Barreras en Cultura y Prácticas. Datos en % encuesta alumnos.

<b>ALUMNOS: Resultado Encuesta en porcentajes</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>DIMENSIÓN CULTURA</b>				
Mis compañeros me ayudan en clase cuando me estanco en mi trabajo	35,5	48,8	13,2	2,5
<b>ALUMNOS: Resultado Encuesta en porcentajes</b>				
<b>DIMENSIÓN PRÁCTICAS</b>				
Creo que los profesores son justos aplicando consecuencias	17,4	28,9	49,6	4,1
Los profesores son justos cuando premian o alaban a un alumno	30,6	32,2	30,6	6,6
Al profesorado no le importa que cometa errores en mi trabajo si he intentado hacerlo lo mejor posible	37,2	38,0	20,7	4,1
Cuando me dan trabajos o tareas para casa, generalmente entiendo lo que tengo que hacer.	36,4	45,5	15,7	2,5
Aprendo mucho en esta escuela	25,6	55,4	16,5	2,5
Disfruto de la mayoría de mis clases	19,0	52,1	26,4	2,5
Si alguien me intimidara se los diría a un profesor/a	43,0	32,2	19,8	5,0
Suelo trabajar con otros alumnos en parejas o en grupos pequeños	44,6	47,9	5,0	2,5
Los profesores están interesados en escuchar mis ideas	33,1	44,6	18,2	4,1

- **Familias**

Las **fortalezas** identificadas, según las la encuesta realizada a las familias, son los siguientes:

Tabla 13: Fortalezas en dimensión Cultura. Datos en % encuesta familias.

<b>FAMILIAS: Resultado Encuesta en porcentajes</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>DIMENSIÓN CULTURA</b>				
Cuando estoy muy preocupado acerca del progreso de mi hijo en el centro, se con quién comunicarme.	81,4	16,3	2,3	
El profesorado es accesible y cercano conmigo y con otras familias	67,4	27,9	4,7	
El centro me mantiene informado (boletines).	67,4	20,9	9,3	2,3
Mi hijo/a disfruta en este centro	51,2	41,9	7,0	

Los aspectos que supondrían **barreras** al aprendizaje y la participación de todos los alumnos, atienden a los siguientes resultados extraídos de las respuestas de la encuesta:

Tabla 14: Barreras en Cultura, Políticas y Prácticas. Datos en % encuesta profesores

<b>FAMILIAS: Resultado Encuesta en porcentajes</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>DIMENSIÓN CULTURA</b>				
El profesor/a da una respuesta equitativa a cada estudiante	18,6	44,2	20,9	16,3
Me siento parte de la comunidad educativa	27,9	46,5	18,6	7,0
Se toma en cuenta mi opinión en relación al progreso de mi hijo/a.	34,9	48,8	11,6	4,7
Creo que el centro (tutores) me mantiene bien informado sobre el progreso de mi hijo/a	39,5	46,5	14,0	

<b>FAMILIAS: Resultado Encuesta en porcentajes</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>DIMENSIÓN POLÍTICAS</b>				
El centro resuelve adecuadamente los conflictos	37,2	32,6	23,3	7,0
Conocemos la existencia del P Convivencia dentro del PEC y se lleva a la práctica	16,6	46,5	14,0	23,3
<b>FAMILIAS: Resultado Encuesta en porcentajes</b>				
<b>DIMENSIÓN PRÁCTICAS</b>				
El profesorado en este centro, motiva a todos los estudiantes a que progrese lo más posible.	34,9	53,5	9,3	2,3

#### 4.3.2. Datos obtenidos a través de la técnica de observación

Los datos recogidos a través de la observación de las prácticas docentes realizadas en las aulas, arrojan los resultados que se muestran a continuación en relación a la Dimensión Prácticas Inclusivas. En el [Anexo 4](#) se adjunta resumen, en formato tabla y gráfico, de los datos en relación a los indicadores observados.

Los datos obtenidos, según los indicadores observados, no han permitido destacar fortalezas.

Las **barreras** identificadas atienden a los siguientes indicadores y sus resultados.

Tabla 15: Barreras según datos observación prácticas docentes en %

<b>OBSERVACIÓN PRÁCTICAS DOCENTES</b>	<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>	<b>Poco</b>	<b>Nada</b>
<b>Porcentajes según las sesiones observadas</b>				
El profesorado de apoyo en el aula				100
La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso de enseñanza y el aprendizaje.		4,2	8,3	87,5
El profesorado trabaja en colaboración en el aula.		4,2	12,5	83,3
El alumnado aprende de manera cooperativa	8,3	29,2	12,5	50
Las clases promueven la comprensión de las diferencias.		16,7	54,2	29,2
El profesorado genera recursos para el aprendizaje y la participación.		16,7	54,2	29,2
Las clases responden a la diversidad del alumnado.		33,3	41,7	25
La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.		37,5	54,2	8,3

#### 4.3.3. Datos obtenidos a través del análisis documental.

Se ha realizado un análisis de los principales documentos del centro en relación a la Dimensión Políticas Inclusivas, a través del cual se han obtenido los resultados, que de forma sintética se exponen a continuación. El documento completo del análisis y una tabla con el resumen de la información se adjunta en el [Anexo 5](#).

Las **fortalezas** identificadas son:

- Cuando el alumnado accede a la escuela por 1ª vez se le ayuda a adaptarse.
- Se establecen actuaciones para coordinar todas las formas de apoyo.

- Las medidas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículum y de apoyo pedagógico.
- Las expulsiones por motivos de disciplina están reguladas.
- Existen políticas en relación a erradicación de las conductas de intimidación o abuso de poder.

Las **barreras** identificadas, son:

- No se ayuda a todo miembro del personal adaptarse a la escuela. No hay plan de acogida del profesorado y PAS.
- El centro no organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado. El criterio del centro, según lo observado no es hacer agrupamientos heterogéneos, sino por edad de los estudiantes.
- No existe un plan de formación del profesorado continuado en relación a la diversidad.
- La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos no siempre se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Sobre los planes analizados hay que destacar, que el PAD y el RRI están en elaboración. No existe aún un documento completo donde se presente la justificación, los objetivos y los criterios de evaluación. En el PAT, están diseñados los bloques de actividades y su temporalización por cursos, pero igualmente falta justificación, análisis del contexto, objetivos generales y criterios de evaluación.

#### **4.4.- DISCUSIÓN**

El análisis de estos resultados y la contrastación de estos con el resto de la información recogida a través de las observaciones y el análisis documental, mediante un proceso de triangulación, nos lleva a identificar algunas de las principales **barreras** en relación a los siguientes aspectos fundamentales en la educación inclusiva. Para ello se seguirán las aportaciones de Booth y Ainscow (2002) y la estructura de las dimensiones y secciones del Índice de Inclusión.

Para tener una visión más clara de lo que se analiza y se discute en este apartado se puede consultar en el [Anexo 4](#), [Anexo 5](#) y [Anexos 7](#), donde se adjuntan gráficos y tablas según los datos de la investigación.

- **Cultura inclusiva**

Respecto a esta dimensión y a sus dos secciones, se han identificado tres barreras.

La falta de colaboración entre profesores, alumnos, profesores-orientador, tutores-familias, profesores-alumnos repercute en un aspecto fundamental que es *crear una comunidad* acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado y tenido en cuenta. Este aspecto viene señalado también en los resultados de la encuesta a familias, entre las cuales hay un número significativo que piensa que no se tiene en cuenta su opinión sobre el progreso de su hijo o hija y que los tutores no les mantienen bien informados sobre el progreso su progreso.

Los datos aportados por la encuesta y la observación de las prácticas docentes sacan a la luz la ausencia de valores de igualdad y equidad en la respuesta educativa de algunos docentes, así como la falta de expectativas positivas sobre algunos estudiantes, especialmente sobre aquellos que presentan dificultades de aprendizaje, NEE o problemas de motivación escolar.

En cuanto al indicador de si *el centro acepta a todo el alumnado de la localidad*, podría parecer según su PEC que es así, pero encontramos la limitación en el documento de tarifas y precios que se establecen en conceptos de material y recursos educativos, equipación deportiva, complemento formativo en el horario de mediodía, pago por excursiones dentro de las actividades complementarias. Esto supone un pago mensual de entre 300 y 400€ por estudiante, lo cual indica que sólo pueden acceder al centro aquellos estudiantes de familias con un nivel económico medio-alto y por tanto, se convierte en un elemento de exclusión identificado en las políticas del centro.

La colaboración y los valores son constitutivos de la educación inclusiva y es absolutamente necesaria su presencia en las relaciones establecidas entre el profesorado, orientadores y familias, actuando de tal modo que sirvan de modelo para los estudiantes si realmente, se quiere transformar la sociedad bajo principios de no discriminación, justicia y equidad. Por tanto, los tutores en el cumplimiento de sus funciones y el orientador tienen un papel fundamental en colaborar y fomentar dichos aspectos con los estudiantes y con las familias.

- **Políticas inclusivas**

En cuanto a la sección *Desarrollar una Escuela para Todos* se ha identificado como barrera la difusión y puesta en práctica del Plan de Convivencia del PEC. A pesar de contar con un buen plan, en el que se contemplan la educación en valores y la educación para la paz, tanto su difusión como la implicación de toda la comunidad parece no estar siendo la adecuada y su puesta en práctica no parece estar dando todos los resultados deseados.

Según los datos de la encuesta de profesores y de las familias, habría indicadores que así lo muestran.

Por otro lado, la información recogida en las observaciones de las prácticas y la obtenida a través del periodo de Practicum del máster al que responde este trabajo, viene a apoyar lo dicho anteriormente, ya que se han dado los siguientes casos: 3 posibles casos de acoso escolar en las clases de 2º de la ESO, problemas conductuales de alumnos con falta de autocontrol y problemas emocionales, falta de disciplina en clase basada en el respeto mutuo, expulsiones diarias de algún alumno o alumna de clase y una expulsión de un alumno de 4º de la ESO durante una semana.

Volvemos por tanto, a incidir en el tema de los valores. Una escuela inclusiva requiere que la comunidad sea colaborativa y acogedora para todos. La acción tutorial con los alumnos es una de las vías más adecuadas y efectivas para la educación en valores y la educación para la paz. Si se quiere hacer del aula una verdadera comunidad de aprendizaje se ha de trabajar: la cohesión del grupo, establecer un clima positivo en el centro y el aula, la educación socioemocional y el trabajo cooperativo. Por su parte el tutor o docente ha de adquirir las estrategias y habilidades necesarias para crear aulas inclusivas, para educar a todos y a cada uno de sus estudiantes (UNESCO/OREALC, 2011) y el centro ha de proporcionarles las oportunidades para ello.

Los docentes de educación secundaria no pueden olvidar que los aprendizajes han de extenderse desde una perspectiva integral: cognitivos, emocionales y sociales. Esto requiere valorar los procesos y la calidad escolar, y no sólo centrarse en la eficacia competitiva de los resultados (Escudero y Martínez, 2010)

También dentro de esta dimensión, en cuanto a la sección de *organizar los apoyos para atender a la diversidad*, surgen tres barreras importantes, según los datos aportados por la encuesta, la observación y el análisis documental:

1. Falta de formación del profesorado en relación a la atención a la diversidad e inexistencia de un plan del centro para cubrir las necesidades formativas para atender a su contexto particular.
2. Las políticas sobre “necesidades educativas especiales” establecidas por el D.O. se ajustan a la normativa vigente y priorizan el principio de inclusión y de normalización para atender a los alumnos clasificados bajo esta etiqueta. La barrera en este sentido aparece en la concepción y/o desconocimiento que tienen los docentes sobre las “NEE” y las medidas de atención a la diversidad. En la encuesta podemos observar incluso un porcentaje significativo de profesores que cuando se les pregunta sobre este tema contestan que necesitan más información.

En la misma línea, se ha detectado un dato importante del PEC donde se asocia la atención a estos alumnos al Departamento de Orientación. Ambas cosas entran en contradicción con el principio de inclusión que figura como uno de sus pilares. Esto les situaría más cercanos a un modelo de integración que de inclusión.

3. Teniendo en cuenta el punto anterior, aparece otra barrera en cuanto a la sección *coordinación de todas las formas de apoyo*. Aquí es importante explorar que se entiende por apoyo, ya que existe discrepancia entre el significado que le dan la mayoría de los docentes y el orientador. Desde este estudio el indicador utilizado atiende a la definición dada por Booth y Ainscow (2002, p 18): apoyo son todas las actividades que aumenten la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado”. Esta coincide con la del orientador, pero no así con la de muchos de los docentes, cuya concepción de apoyo estaría más cercana a la del modelo de integración. Por tanto, la barrera estaría más en la cultura y prácticas de los docentes que en las políticas donde se establece la coordinación de algunas de principales formas de apoyo, especialmente en el Plan de Acción Tutorial.

- **Prácticas inclusivas**

Esta es la dimensión en la que más aspectos de mejora se han detectado. Los docentes han de llegar a entender y creer que bajo el paradigma inclusivo, la diversidad es un valor que nos enriquece a todos y han de percibirla como un reto en lugar de como un problema. De esta manera se podrá *orquestrar el aprendizaje* de todos los alumnos, con sus diferentes formas de aprender dentro del aula. Desarrollar políticas inclusivas requiere que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas del centro. Los docentes han de asegurar que las actividades en el aula promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia que estos adquieren fuera del contexto escolar. En este aspecto surge una de las barreras, debido a que solo en un 4.2% de las sesiones observadas, la diversidad del alumnado ha sido utilizada como recurso para la enseñanza y el aprendizaje.

La mayoría de las clases promueven poco la comprensión de las diferencias, así como tampoco responden todo lo necesario a la diversidad del alumnado. Estos indicadores guardan relación con otros significativos de la encuesta. Los docentes hacen referencia a estos mismos aspectos y a la falta de disciplina basada en el respeto mutuo. En cuanto a los alumnos, destaca la opinión sobre la falta de igualdad en el trato de los profesores con todos los estudiantes y en cómo se les tiene en cuenta en el aula.

En esta dimensión vuelve a aparecer la falta de colaboración entre el profesorado, en este caso para planificar, revisar y enseñar en el aula. Esta barrera se ha destacado también según los resultados de la encuesta contestada por los propios docentes.

El uso de metodologías de aprendizaje cooperativo es escaso. A pesar de estar establecidas tanto en el PEC como en la PGA, solo se ha observado en un 29,2 %, de las sesiones observadas. En el resto se utilizan metodologías tradicionales y trabajo individual o actividades con todo el grupo clase. La información aportada por los alumnos y los profesores en la encuesta también viene a corroborar esta barrera.

Por último, destacar la falta de profesorado de apoyo en el aula. Según la observación realizada, los únicos apoyos que hay, son a 3 estudiantes, dos diagnosticados con dificultades de aprendizaje y otra con desconocimiento de la lengua vehicular. Estas sesiones se dan fuera del aula por el orientador. Esto tiene que ver, de nuevo, con prácticas del modelo educativo de integración, y va asociado a la falta de un trabajo colaborativo y simultáneo, a la falta de coordinación interprofesional y a la falta de recursos humanos.

En las escuelas inclusivas se entiende que la enseñanza y los apoyos han de integrarse para articular el aprendizaje y superar las barreras a este y a la participación. El apoyo debe estar ajustado a las necesidades, consensuado entre los profesores y el especialista y proporcionado mediante una planificación de actividades pensadas para todo el alumnado, siendo conscientes de sus diferentes puntos de partida, experiencias, intereses y estilos de aprendizaje, o cuando los niños se ayudan entre sí. (Booth y Ainscow, 2002)

En cuanto a las **fortalezas** en las que el centro puede apoyarse para minimizar las barreras detectadas e ir avanzando en su trayecto hacia la inclusión encontramos:

- **Cultura inclusiva**

Una gran parte de los alumnos, a través de la encuesta, destacan sentirse acogidos, tener amigos, estar abiertos a la diversidad cultural y que el personal es cercano y amable. Es importante tener en cuenta el porcentaje que contesta no estar de acuerdo con estos indicadores, ya que la escuela se ha de preocupar de la participación de todos y cada uno de ellos.

Los datos aportados por la encuesta del profesorado señalan una buena percepción sobre la cultura inclusiva del centro, en cuanto a que es una comunidad acogedora con todos, que trata de eliminar las prácticas discriminatorias y una mayoritaria creencia de los docentes de que todos los estudiantes son igual de importantes. Esto último choca con la opinión de las familias sobre la falta de equidad en el trato de los profesores a los

estudiantes y disiente con lo que también expresen algunos alumnos en cuanto a la confianza del tutor, escucha de sus ideas en clase y preferencias con ciertos alumnos.

Las familias, por su parte, en relación a esta dimensión, señalan que existen buenos canales de información a nivel centro y que el personal es amable y accesible.

Todas estas cuestiones nos hacen concluir que el esfuerzo del colegio por Construir *una Comunidad*, supone un aspecto positivo. Pero, es necesario tener en cuenta las barreras en este sentido señaladas anteriormente en las que se deberá trabajar para realmente construir una comunidad acogedora para que todos y cada uno de sus integrantes se sientan incluidos y valorados.

- **Políticas Inclusivas**

En cuanto a la sección *Desarrollar una Escuela para Todos*, el análisis documental aporta datos sobre la preocupación del centro por establecer políticas en relación a la acogida de los alumnos, no así con el caso del nuevo profesorado o PAS, como ya se ha comentado en las barreras. No obstante los principios y valores que sustentan el PEC se pueden considerar bastante inclusivos y se muestran abiertos a la diversidad.

También hay que señalar como un aspecto positivo el esfuerzo por *coordinar todas las formas de apoyo* a través de los planes del D.O., lo cual se contradice con la opinión de los profesores y con sus prácticas docentes. Esta situación hace difícil el trabajo del orientador ya que existen dificultades en la colaboración necesaria entre los docentes y él. Esta falta de colaboración, según lo observado podría atender a la falta de conocimiento de los profesores y tutores sobre: sus funciones y las del D.O. y la atención a la diversidad desde el paradigma inclusivo. Estas barreras, hace imposible la reflexión crítica necesaria para llevar a cabo las actuaciones necesarias junto con el D.O. y su evaluación para la mejora.

Otro aspecto a destacar de esta sección, según la información recogida por la encuesta y el análisis documental, es el interés del centro por regular la disciplina y la convivencia desde valores inclusivos. Estos temas quedan definidos en los planes examinados, como son el Plan de Convivencia y el RRI (en elaboración). La dificultad la encontramos en su puesta en práctica, pues como ya se ha comentado anteriormente, la realidad del aula acusa situaciones que indican que esto no se está llevando a cabo adecuadamente. De la misma manera, los resultados de la encuesta expresan una opinión no muy favorable, de familias y profesores, sobre la resolución de conflictos en el centro y el respeto entre los alumnos y profesores en el aula.

- **Prácticas inclusivas**

Los resultados sobre esta dimensión, nos dan a entender que una mayoría del profesorado opina que se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Este puede ser un buen punto de partida para llevarles a la reflexión sobre el significado que ellos dan a los términos de participación y aprendizaje, y cuál es el que realmente tienen desde el paradigma inclusivo. Las concepciones sobre estos conceptos junto con el conocimiento o desconocimiento de variedad de metodologías didácticas mediarán sus prácticas educativas en el aula para la presencia, participación y aprendizaje de todos los alumnos. Lo observado en las prácticas viene a apoyar más el desconocimiento de estrategias para crear aulas inclusivas y una concepción pobre sobre los conceptos en cuestión, además del efecto de teorías implícitas de estos profesionales sobre sus prácticas educativas. En relación a este asunto, es interesante la aportación de Echeita et al. (2013) en su estudio sobre las concepciones psicopedagógicas de los procesos de inclusión, en el que define y agrupa diferentes perfiles de docentes, orientadores y profesionales de apoyo.

#### **4.4.1. Limitaciones**

Se considera la necesidad de hacer mención a las principales limitaciones metodológicas del estudio, ya que además de dar cuenta de ellas, servirán como reflexión crítica para mejorar futuras investigaciones.

Principalmente atendemos a la limitación temporal del estudio, pues la exigencia del máster y otro tipo de circunstancias relacionadas con el desarrollo de las actividades, programaciones y prioridades del colegio han hecho que el trabajo de campo se haya comenzado tardíamente. Estas particularidades no han permitido realizar más actuaciones de difusión e implicación en el proyecto, con cada grupo de la comunidad educativa sobre el tema de estudio. Habría sido interesante realizar grupos de discusión, debates entre los diferentes colectivos, entrevistas o diferentes dinámicas de grupo para profundizar en las tres dimensiones que guían este estudio: culturas, políticas y prácticas educativas inclusivas. La importancia de esta limitación radica en que la participación en el propio proceso del *Index* va dirigida a producir transformaciones y cambios en la mejora de la calidad escolar.

Por otro lado, también se ha contado con limitaciones en relación al software disponible para el análisis de datos tanto cualitativo como cuantitativo. En la etapa de diseño del proyecto se pensó en contar con los programas informáticos ATLAS.ti y SPSS, pero finalmente no se han podido obtener, al no estar disponible de manera gratuita para el estudiante.

En cuanto a la investigadora, la principal limitación presentada es la falta de formación y de experiencia en investigación. Esto se ha tratado de compensar con el estudio de las diferentes técnicas utilizadas y con la ayuda de la profesora que tutoriza el presente trabajo.

#### **4.4.2. Líneas de futuro**

Esta investigación es la línea de partida para continuar el proceso de mejora de la calidad escolar para atender a la diversidad en este centro educativo. Es mucha la información obtenida y que no se ha podido analizar y exponer con detalle en este trabajo, dada sus características, pero sí que es valiosa para seguir avanzando con el centro en el proceso que es la educación inclusiva.

Los siguientes pasos a seguir serían implicar en profundidad en el análisis de identificación de barreras a toda la comunidad educativa, a través de diversas actividades adecuadas a cada uno de los grupos, lo cual, también permitiría seguir explorando su conocimiento y sus concepciones sobre la atención a la diversidad.

Otra línea importante a seguir sería la de crear redes con otros centros con los que poder compartir experiencias y establecer relaciones de colaboración.

Por otro lado, tanto el estudio de casos realizado como las líneas de futuro señaladas son el punto de partida y la continuación de mi labor investigadora y la elaboración de mi Tesis Doctoral en el campo de la educación.

#### **4.5.- CONCLUSIÓN**

Este estudio de casos en relación al problema planteado sobre la identificación de barreras y de recursos en el C.E. Estudiantes Las Tablas para la presencia, participación y aprendizaje de todos sus alumnos atendiendo a la diversidad, en las etapas de ESO y Bachillerato, nos ha llevado a las siguientes conclusiones.

Las principales barreras identificadas nos hacen incidir en aspectos recurrentes y esenciales para desarrollar una educación inclusiva: la colaboración, los valores, la acción tutorial, la formación permanente del profesorado para atender a la diversidad y el apoyo. Así mismo, se ha detectado la necesidad de una figura de liderazgo con conocimientos psicopedagógicos y socioeducativos capaz de organizar y coordinar todas las sinergias necesarias para contribuir a que las etapas educativas exploradas sean realmente inclusivas.

En cuanto a las dimensiones, las prácticas docentes son las que requieren de una mayor innovación, según los datos obtenidos. La realidad del aula es donde día a día se manifiestan de forma más determinante las barreras y los recursos existentes. La principal dificultad está en asumir y en atender a la diversidad, en escuchar y dar respuesta a las

necesidades del alumnado bajo un paradigma inclusivo. El profesorado ha de considerar las diferencias como un valor enriquecedor y no como un problema.

Las fortalezas identificadas se encuentran especialmente en la Dimensión Políticas, ya que el centro se muestra abierto a la diversidad y su proyecto está basado en valores inclusivos. Apoyándose en estas políticas, el centro tendría que concretar las ideas en planes de acción fundamentados en un análisis específico de su comunidad educativa, implicando en ello a todos sus miembros.

Esta discrepancia entre las prácticas y las políticas nos hace pensar en la complejidad de llevar a cabo el proyecto de inclusión en educación. Ante las múltiples concepciones, intereses e identidades que confluyen en un sistema tan complejo como es un centro escolar, este proceso de transformación podría presentarse como utópico, pero no podemos olvidar que las utopías sirven para marcar el camino. El camino de la educación para la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática, donde se considere la diversidad como un valor que nos enriquece a todos.

El cambio hacia una escuela inclusiva constituye un proceso compartido de aprendizaje y singular, en el que además, hay que tener en cuenta la relación dinámica de las tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas. La transformación puede empezar por cualquier mejora que se haga a partir de una de ellas.

## **5.- PROPUESTA DE INNOVACIÓN**

### **Líneas generales para la mejora de la calidad escolar en las etapas de la ESO y Bachillerato del C.E. Estudiantes las Tablas.**

- Organizar espacios y tiempos para el trabajo colaborativo de los docentes y el D.O.
- Un plan de formación permanente para el profesorado cuyo principal objetivo debe ser la actualización docente para ofrecer una respuesta educativa más ajustada y diversificada. La educación inclusiva requiere de una nueva formación del profesorado para la diversidad integrando no sólo conocimiento específico, sino también general para atender a todos los alumnos y atenderlos también en su diversidad, desde la cultura y la colaboración. En este sentido se adjunta una propuesta concreta en el [Anexo 8](#). La finalidad de esta formación debe ser conseguir que el profesorado se convenza de la necesidad de transformar el modelo de escuela, donde todos los alumnos tienen cabida con igualdad de oportunidades y con equidad en un mismo centro y en una misma aula (Martínez et al., 2010). Esta formación tendría que incluir, según el contexto analizado en este estudio: diversidad de metodologías activas; acción tutorial, lo que incluye estrategias para la intervención en el aula, tanto a nivel grupo-clase como individual,

habilidades para la comunicación y colaboración con el resto de docentes y con las familias, además de la coordinación y colaboración con el D.O. que se constituye en la principal herramienta de apoyo y asesoramiento para el tutor.

- Plan de acción tutorial sustentado en un análisis de las necesidades del contexto, realizado por los tutores y resto de docentes, en colaboración con el D.O. y jefatura de estudios. Este plan debe llevar objetivos, contenido, actividades, temporalización y criterios de evaluación concretos y claros.
- Por otro lado, las horas de tutorías se podrían convertir en un buen espacio para “la identificación de barreras ya que es necesario destacar la importancia de la articulación conjunta de la voz del alumno y del docente en la búsqueda de obstáculos, superando así los habituales modelos sectoriales de análisis de las mismas (Fernández et al., 2013).
- Realizar procesos evaluativos tanto de las prácticas docentes como de los planes de actuación para el desarrollo de una escuela inclusiva. Para ello será necesario implicar a todas las personas que intervienen: equipo directivo, profesores, orientador y alumnos y familias.
- Dado el perfil del alumnado, la ratio de algunas aulas y las carencias que presentan los docentes en cuanto a atención a la diversidad, el centro ha de contemplar la incorporación de un profesional de apoyo en el aula. Además, se necesitaría un coordinador capaz de liderar el proceso de transformación de la escuela y de guiar hacia las buenas prácticas -especialmente necesaria en la etapa de la ESO-. Según el estudio realizado por Fernández y Hernández (2013, p. 99) esta figura ha de:
  - ✓ Potenciar una cultura de la inclusión partiendo de supuestos, principios, creencias y valores que se vinculen con la acción pedagógica del centro, incorporando medidas y estrategias globales de trabajo que hagan de la inclusión una realidad presente en el día a día del centro.
  - ✓ Un liderazgo que valore la diversidad, la equidad y la justicia social.
  - ✓ Favorecer del desarrollo de todo el personal del centro, con el objeto de utilizar al máximo su potencial y poder caminar hacia la mejora continua de la institución.
  - ✓ Analizar las necesidades de la comunidad educativa para la elaboración de los proyectos institucionales.
  - ✓ Facilitar información al personal del centro, de forma fluida y por todos los canales posibles, posibilitando al mismo tiempo un ambiente de confianza.

- ✓ Fomentar la autonomía curricular y organizativa en el marco de principios como el de trabajo compartido, de continuidad y coherencia en los procesos y principio de organización flexible y funcional.

## 6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva – Recomendaciones a responsables políticos*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Obtenido en <http://www.european-agency.org/publications/ereports>
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Alcantud, F. (2004). *La inclusión de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores: una reflexión después de diez años*. En Echeita, G. y M. A. Verdugo (coord.) (2004), pp. 161-168. Obtenido en [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion\\_salamanca\\_completo.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf)
- Alonso, M.J. y Araoz, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid. Ediciones Cinca. Obtenido en [www.convenciondiscapacidad.es/ColeccionONU\\_new/Impacto%20de%20la%20C.6.pdf](http://www.convenciondiscapacidad.es/ColeccionONU_new/Impacto%20de%20la%20C.6.pdf)
- Arnaiz, P. (1997). *Integración segregación e inclusión*. En P. Arnaiz y R. De Haro (Coord.). 10 años de integración en España (pp. 313-353). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad. Obtenido de: <https://books.google.es/books?id=y6jhKJmmSr0C&pg=PA315&lpg=PA315&dq>
- (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Booth, T & Ainscow, M. (2002). *The Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (2ª ed.). Bristol: Centre for studies in Inclusive Education (CSIE). Versión en castellano: *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Bristol City Council (2003). Bristol Inclusion Standard. Good practice guidance for Schools. Obtenido de: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS).
- Casanova, M.A (2011). Evaluación para la Inclusión Educativa. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva* 1(4). Obtenido en: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art4.pdf>

- Duk, C. (fecha no disponible): *El enfoque de la educación inclusiva*. Obtenido en: <http://observatorioperu.com/2013/Mayo/Educacion%20Inclusiva%208.pdf>.
- (2007) “Inclusiva” Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la Diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Proyecto fondef/conicyt d04i1313. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2007, (5) 5e. Obtenido de: [www.redalyc.org/pdf/551/55121025027.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025027.pdf)
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones* Madrid: Narcea
- (2008): Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, 6 (2), 9-18. Obtenido en [www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf](http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf)
- 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 nº 12, pp. 26-46. Obtenido de: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion\\_echeita\\_TEJUELO\\_2011.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1)
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). *Educación inclusiva o educación sin exclusiones*. *Revista de Educación*, 327, 31-48. Obtenido en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos327/re3270310520.pdf?documentId=0901e72b812598aa>
- Echeita, G.; Verdugo, M. A.; Sandoval, M.; Simón, C.; López, M. González-Gil, F. y Calvo, I. (2008): *La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa*. *Siglo Cero* 39 (4), 228, pp. 26-50.
- Echeita, G. y Domínguez, A. (2011). *Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas*. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. 17, pp. 23-35.
- Echeita, G. López, M., Martín, E. y Montero, N. (2013). *Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan*. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36:4, 455-472, DOI: 10.1174/021037013808200285
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). *Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), pp. 91-103
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). *Educación Inclusiva y Cambio Escolar*. *Revista Iberoamericana de Educación*. 55, pp. 85-105.
- Fernández de la Iglesia, C. Fuiza, M. y Zablaza, M (2013). *A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa*. *Revista de Investigación en Educación*, nº 11 (3), pp. 172-19
- Fernández, M.J. y Hernández, A. (2013). *El liderazgo como criterio en la calidad de la educación inclusiva*. *Estudios Sobre Educación* (24), pp. 83-102. Obtenido en: <http://dadun.unav.edu/handle/10171/29565>.

- Guirao, J.M. (2012). Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva (Tesis doctoral, Universidad de Murcia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar) Obtenida en [www.tesisenred.net/handle/10803/117463](http://www.tesisenred.net/handle/10803/117463).
- López, R. (2011). Bases conceptuales de la inclusión Educativa. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14, Obtenido de: [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=288&Itemid=70](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=288&Itemid=70)
- López, M., Martín, E., Montero, N. y Echeita, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 36:4, 455-472, DOI: 10.1174/021037013808200285
- Parrilla, A. (1992): El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación". Capital Federal. Argentina: Cincel.
- (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, (327), 11-29.
- Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. Vol. 6 (1), pp. 279-295. Obtenido en <http://www.intersticios.es>
- UNESCO (1994): Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia. Obtenido en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- (2005) Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos. París, UNESCO
  - (2008) La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro. Conclusiones y recomendaciones de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE). Ginebra: UNESCO Obtenido en: [www.ibe.unesco.org/.../user.../CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/.../user.../CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf)
  - (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París: UNESCO
  - (2011). *Educación Especial e Inclusión Educativa. Estrategias para el Desarrollo de Escuelas y Aulas Inclusivas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO
  - (2015) *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. París: UNESCO. Obtenido en <https://es.unesco.org/gem-report/report/2015/la-educaci%C3%B3n-para-todos-2000-2015-logros-y-desaf%C3%ADos#region-report-findings>
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, pp 119-131. Obtenido en [www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/28/145](http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/28/145)

## 6.1. REFERENCIAS NORMATIVAS

Constitución Española, 1978. Obtenida de:

<http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=49&tipo=2>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE núm. 187 de 6 de agosto de 1970, correcciones de errores en BOE. de 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974). Modificada por Ley 30/1976, de 2 de agosto (BOE de 3 de agosto de 1976).

Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) (BOE núm. 103 de 30 de abril de 1982) <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983>.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE núm. 159 de 4 de julio de 1985). <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>.

Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial. (BOE» núm. 65, de 16 de marzo de 1985) <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-4305>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238 de 4 de octubre de 1990). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (BOE núm. 278 de 21 de noviembre de 1995). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>.

Real Decreto 696/1995 de Ordenación de la Educación Especial de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. (BOE» núm. 131, de 2 de junio de 1995) <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-13290>.

Real Decreto 299/1996 de Ordenación de las Acciones Dirigidas a la Compensación de las Desigualdades en Educación. (BOE» núm. 62, de 12 de marzo de 1996). <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-5696>.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE núm. 307 de 24 de diciembre de 2002). <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>.

Ley 51/2003 de Igualdad de oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad. (BOE» núm. 289, de 03 de diciembre de 2003) <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2003-22066>

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106 de 4 de mayo). <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa LOMCE (BOE núm. 295 de 10 de diciembre de 2013). [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886)

## 7.- ANEXOS

## **ANEXO 1: ESTRUCTURA DE CONTENIDOS Y FASES DEL INDEX.**

### **ESTRUCTURA DE CONTENIDOS**

Cada una de las tres dimensiones: cultura, política y práctica comprende dos secciones

#### **DIMENSIÓN A: Crear CULTURAS inclusivas.**

SECCIÓN A.1 Construir comunidad.

SECCIÓN A.2 Establecer valores inclusivos.

#### **DIMENSIÓN B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas.**

SECCIÓN B.1 Desarrollar una escuela para todos.

SECCIÓN B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad.

#### **DIMENSIÓN C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.**

SECCIÓN C.1 Orquestar el aprendizaje.

SECCIÓN C.2 Movilizar recursos.

Cada sección contiene hasta un máximo de **doce indicadores**. Podríamos decir que éstos representan una formalización de «aspiraciones» con las que se valora y compara la situación presente en el centro para establecer determinadas prioridades de mejora. Cada centro puede seleccionar aquellos indicadores o aspectos que consideran más importantes trabajar.

#### ***DIMENSIÓN A: Crear CULTURAS inclusivas***

##### **Sección: CONSTRUIR COMUNIDAD**

##### **INDICADORES**

##### **SECCIÓN A.1 Construir comunidad.**

A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.

A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.

A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.

A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.

A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.

A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.

A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.

##### **SECCIÓN A.2 Establecer valores inclusivos.**

A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.

A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.

A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.

A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.

A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.

A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

### ***DIMENSIÓN B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas***

#### **Sección: DESARROLLAR UNA ESCUELA PARA TODOS**

##### **INDICADORES**

##### **SECCIÓN B.1 Desarrollar una escuela para todos.**

B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas

B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.

B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.

B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.

B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.

B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.

##### **SECCIÓN B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad**

B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.

B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.

B.2.3. Las políticas de “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión.

B.2.4. Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

B.2.5. El apoyo que se presta a los alumnos cuya primera lengua no es el castellano se coordina con el apoyo pedagógico.

B.2.6. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.

B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.

B.2.8. Se han reducido las barreras que dificultan la asistencia a clase de los alumnos.

B.2.9. Se ha reducido la intimidación.

## ***DIMENSIÓN C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas***

### **Sección: ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE**

#### **INDICADORES**

##### **SECCIÓN C.1 Orquestar el aprendizaje.**

- C.1.1. Las clases responden a la diversidad del alumnado.
- C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.
- C.1.3. Las clases promueven la comprensión de las diferencias.
- C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.
- C.1.5. El alumnado aprenden de manera colaborativa.
- C.1.6. La evaluación motiva los logros de todo el alumnado.
- C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.
- C.1.8. El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.
- C.1.9. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- C.1.11. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos.
- C.1.12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.

##### **SECCIÓN C.2 Movilizar recursos.**

- C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.
- C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
- C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.
- C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
- C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.

#### **FASES DE LA APLICACIÓN**

En todo momento, el carácter del *Index* es flexible, ya que se va construyendo sobre la base del conocimiento de todos los miembros de la comunidad educativa y se adapta a las circunstancias específicas de cada centro. El proceso de trabajo propuesto en el *Index* se secuencia en cinco etapas.



*Fases de aplicación del Index (Fuente: Tomado de Booth y Ainscow, 2002)*

## ANEXO 2: MODELOS CUESTIONARIOS DE LA ENCUESTA REALIZADA A FAMILIAS, PROFESORES Y ALUMNOS.

### Formulario FAMILIAS

\*Obligatorio

1. **De entre las escuelas locales, yo quería que mi(s) hijo(s/as) viniera (n) a este centro educativo. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo  
 Estoy más o menos de acuerdo  
 No estoy de acuerdo  
 Necesito más información

2. **Por favor ponga una cruz en el curso en el que usted tiene un/a hijo/a en esta escuela: \***

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Educación Infantil  
 Educación Primaria  
 E.S.O  
 Bachillerato

3. **La información que se me proporcionó cuando mi(s) hijo (s/as) vino (vinieron) por primera vez al centro fue excelente \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo  
 Estoy más o menos de acuerdo  
 No estoy de acuerdo  
 Necesito más información

4. **El centro me mantiene informado de los cambios (boletines) \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo  
 Estoy más o menos de acuerdo  
 No estoy de acuerdo  
 Necesito más información

5. **Creo que el centro me mantiene bien informado sobre el progreso de mi(s) hijo (s/as) \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo  
 Estoy más o menos de acuerdo  
 No estoy de acuerdo  
 Necesito más información

6. **Creo que el profesorado es accesible y cercano conmigo y con otras familias \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo  
 Estoy más o menos de acuerdo  
 No estoy de acuerdo  
 Necesito más información

7. **Cuando estoy preocupado/a acerca del progreso de mi(s) hijo (s/as) en el centro, se con quién comunicarme. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo  
 Estoy más o menos de acuerdo  
 No estoy de acuerdo  
 Necesito más información.

8. **Se toma en cuenta mi opinión en relación al progreso de mi(s) hijo (s/as) \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo  
 Estoy más o menos de acuerdo  
 No estoy de acuerdo  
 Necesito más información

9. **Mi(s) hijo(s/as) disfrutan en este centro \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo  
 Estoy más o menos de acuerdo  
 No estoy de acuerdo  
 Necesito más información

10. **El/la profesor/a da una respuesta equitativa a cada estudiante \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

11. **Todas las familias son igualmente valoradas \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

12. **El centro resuelve adecuadamente los conflictos \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

13. **Conocemos la existencia del Plan de Convivencia dentro del PEC y se lleva a la práctica \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

14. **Mi hijo (s/as) comparten con sus compañeros/as de clase actividades fuera de la escuela. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

15. **Me siento parte de la comunidad educativa \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

16. **El profesorado en este centro motiva a todos los estudiantes a que progresen lo más posible. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

17. **Por favor, incluya a continuación cualquier comentario sobre el centro que contribuya a hacerlo un lugar mejor para su (s) hijo (s/as) \***

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

.....

.....

.....

.....

.....

# Formulario PROFESORES

\*Obligatorio

1. **Todo el mundo se siente acogido. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

2. **Soy: \***

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Docente
- Etapa ESO y Bachillerato
- Profesorado de Apoyo

3. **Los estudiantes se ayudan unos a otros. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

4. **Los miembros del personal colaboran entre ellos. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

5. **El profesorado y los estudiantes se tratan con respeto. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

6. **Existe relación entre el personal y las familias. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

7. **Se tienen expectativas positivas sobre todos los estudiantes. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información.

8. **El personal, los miembros del Consejo Escolar, los estudiantes y las familias comparten una filosofía de inclusión. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

9. **El profesorado piensa que todos los estudiantes son igual de importantes \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

10. **El personal intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y fomenta la participación en el centro. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

11. **El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo  
 Estoy más o menos de acuerdo  
 No estoy de acuerdo  
 Necesito más información

12. **Los nombramientos y las promociones del personal son justas \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo  
 Estoy más o menos de acuerdo  
 No estoy de acuerdo  
 Necesito más información

13. **Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a adaptarse al centro. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo  
 Estoy más o menos de acuerdo  
 No estoy de acuerdo  
 Necesito más información

14. **El centro acepta a todo el alumnado. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo  
 Estoy más o menos de acuerdo  
 No estoy de acuerdo  
 Necesito más información

15. **Las instalaciones del centro son accesibles para todos. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo  
 Estoy más o menos de acuerdo  
 No estoy de acuerdo  
 Necesito más información

16. **Cuando los estudiantes acceden a la escuela por primera vez se les ayuda a adaptarse. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo  
 Estoy más o menos de acuerdo  
 No estoy de acuerdo  
 Necesito más información

17. **El centro cuenta con grupos de aprendizaje \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

18. **Se coordinan todas las formas de apoyo. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

19. **Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del estudiante. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

20. **Las políticas relacionadas con “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

21. **Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y fomentar la participación de todo el alumnado. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

22. **El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con el apoyo pedagógico. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo  
 Estoy más o menos de acuerdo  
 No estoy de acuerdo  
 Necesito más información

23. **El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo  
 Estoy más o menos de acuerdo  
 No estoy de acuerdo  
 Necesito más información

24. **Rara vez se recurre a apartar a un/a estudiante del centro. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo  
 Estoy más o menos de acuerdo  
 No estoy de acuerdo  
 Necesito más información

25. **Existen medidas preventivas ante las formas de bullying \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo  
 Estoy más o menos de acuerdo  
 No estoy de acuerdo  
 Necesito más información

26. **La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad de los estudiantes. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo  
 Estoy más o menos de acuerdo  
 No estoy de acuerdo  
 Necesito más información

27. **Las clases se hacen accesibles a todo los estudiantes. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

28. **Las clases promueven la comprensión de las diferencias. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

29. **Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

30. **Los estudiantes aprenden de manera cooperativa. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

31. **La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

32. **La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

33. **El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

34. **El Departamento de Orientación se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo los estudiantes. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

35. **Los trabajo y proyectos para casa contribuyen al aprendizaje de todos. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

36. **Los recursos de la escuela se distribuyen adecuadamente para apoyar la inclusión. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

37. **Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

# Lo que pienso de mi colegio

Formulario SECUNDARIA Y BACHILLERATO

\*Obligatorio

**1. Soy: \***

*Selecciona todos los que correspondan.*

Hombre

Mujer

**2. Estoy en la clase: \***

---

**3. En las clases suelo trabajar con otros alumnos en parejas y en grupos pequeños. \***

*Marca solo un óvalo.*

Estoy completamente de acuerdo

Estoy más o menos de acuerdo

No estoy de acuerdo

Necesito más información

**4. Disfruto de la mayoría de mis clases. \***

*Marca solo un óvalo.*

Estoy completamente de acuerdo

Estoy más o menos de acuerdo

No estoy de acuerdo

Necesito más información

**5. Cuando tengo un problema con mi trabajo, pido ayuda a los profesores. \***

*Marca solo un óvalo.*

Estoy completamente de acuerdo

Estoy más o menos de acuerdo

No estoy de acuerdo

Necesito más información

6. **Aprendo mucho en esta escuela. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

7. **Mis compañeros me ayudan en clase cuando me estanco en mi trabajo. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

8. **Me gustaría tener un profesor de apoyo que me ayude en mi aprendizaje. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información.

9. **En las clases, los profesores están interesados en escuchar mis ideas. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

10. **Al profesorado no le importa que cometa errores en mi trabajo si he intentado hacerlo lo mejor posible. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

11. **Se comparten mis trabajos. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

12. **El personal de este centro es amable conmigo. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

13. **Creo que los profesores son justos aplicando consecuencias \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

14. **Creo que los profesores son justos cuando premian o alaban a un alumno. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

15. **Creo que a algunos profesores tienen preferencias con determinados estudiantes. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

16. **Cuando me dan trabajos o tareas para la casa, generalmente entiendo lo que tengo que hacer. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

17. **Generalmente hago las tareas que me mandan \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

18. **Me gusta venir al centro \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

19. **Fui partícipe de la elección de este centro \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

20. **Me gusta este centro \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

21. **Mi familia piensa que esta es una buena escuela \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

22. **Es bueno tener estudiantes de diferentes orígenes en este centro \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

23. **Apartar temporalmente a un/a estudiante del centro es útil. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

24. **Tengo algunos buenos amigos en este centro \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

25. **Me preocupa que me pongan mote en el centro. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

26. **Me preocupa sentirme intimidado en el centro \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

27. **Si alguien me intimidara se lo diría a un profesor o profesora. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

28. **Participo en las actividades del patio. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

29. **Quedo con compañeros fuera del colegio \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

30. **Confío en mi tutor/a. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

31. **Mi tutor/a confía en mí \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

32. **Si he estado fuera del centro por un día, mi tutor/a me pregunta. \***

*Marca solo un óvalo.*

- Estoy completamente de acuerdo
- Estoy más o menos de acuerdo
- No estoy de acuerdo
- Necesito más información

33. **Si pudiera cambiar tres cosas de esta escuela, serían: \***

## ANEXO 3: COMUNICACIÓN PROYECTO Y ENCUESTA A FAMILIAS Y PROFESORES.

### A) Comunicado a las familias



CURSO

2014  
2015

Madrid 2 de marzo 2015

Queridas familias, profesores y personal no docente.

Uno de los objetivos, que nos habíamos marcado para este año, consistía en realizar una auditoría **sobre el nivel de política, cultura y práctica**, existente en el colegio, con relación a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, que es una de nuestras señas de identidad.

Desde el mes de octubre, ha venido funcionando una comisión, coordinada por el Departamento de Orientación, en la que han participado los coordinadores de etapa, una madre, personal de la administración del colegio, la dirección y dos profesores de la Universidad Complutense, que hacían una función de "amigos críticos" según la metodología "Index for Inclusion" que habíamos adoptado.

Esta comisión tenía como finalidad, compartir los parámetros en los que se enfocaba la auditoría y adaptar los cuestionarios, que se van a pasar, a todos los miembros de la comunidad educativa, al contexto de nuestro centro.

Los parámetros a compartir eran tres. En primer lugar, que la inclusión de estos alumnos exige que la escuela posibilite que todos y cada uno puedan aprender algo; por otra parte, se debe aceptar que el apoyo, que necesitan estos alumnos, es una función de todos los miembros de la comunidad educativa y no de los especialistas.(nuestro departamento de orientación)y por último, que el enfoque de la inclusión no consiste en ayudar a estos alumnos en particular, sino en suprimir las barreras, visibles e invisibles, que permitan sus aprendizajes y su participación, en la escuela ordinaria.

La comisión debía, al mismo tiempo, adaptar los cuestionarios que se iban a pasar, a las peculiaridades de nuestro centro.

Una vez realizada esa labor, os pedimos vuestra participación, en este proceso auditor, solicitando que contestéis a los cuestionarios que os enviamos, tanto el de familia (cumplimentado por vosotros) como el del alumno (cumplimentado por vuestros hijos), teniendo así que rellenar dos formularios:

FAMILIAS: <http://goo.gl/forms/0RZfqSkHBx>

ALUMNOS PRIMARIA: <http://goo.gl/forms/tjBe9LbX3U>

ALUMNOS SECUNDARIA/BACHILLERATO: <http://goo.gl/forms/mma4bCjHuL>

Al mismo tiempo, un grupo de alumnos de prácticas de la Universidad Complutense, van a realizar un trabajo de observación directa en el aula, a partir de una rejilla de observación que hemos preparado y sobre la que van a recibir, aquí en el centro, una formación adecuada.

Hemos establecido un periodo de un mes para la contestación del cuestionario, con el fin de que al terminar el trimestre, (26 de marzo) podamos enviarlos al centro de cálculo de la Universidad Complutense, para que nos los tabulen y en el último trimestre tengamos un informe, que nos permita plantearnos, entre todos, planes de mejora, para la inclusión de estos alumnos, con vistas al próximo curso.

Espero de vosotros, como siempre, vuestra generosa participación, para optimizar el funcionamiento de nuestro colegio.



José Antonio

## B) Comunicado al profesorado



CURSO

2014  
2015

Madrid 2 de marzo 2015

Queridas familias, profesores y personal no docente.

Uno de los objetivos, que nos habíamos marcado para este año, consistía en realizar una auditoría **sobre el nivel de política, cultura y práctica**, existente en el colegio, con relación a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, que es una de nuestras señas de identidad.

Desde el mes de octubre, ha venido funcionando una comisión, coordinada por el Departamento de Orientación, en la que han participado los coordinadores de etapa, una madre, personal de la administración del colegio, la dirección y dos profesores de la Universidad Complutense, que hacían una función de "amigos críticos" según la metodología "Index for Inclusion" que habíamos adoptado.

Esta comisión tenía como finalidad, compartir los parámetros en los que se enfocaba la auditoría y adaptar los cuestionarios, que se van a pasar, a todos los miembros de la comunidad educativa, al contexto de nuestro centro.

Los parámetros a compartir eran tres. En primer lugar, que la inclusión de estos alumnos exige que la escuela posibilite que todos y cada uno puedan aprender algo; por otra parte, se debe aceptar que el apoyo, que necesitan estos alumnos, es una función de todos los miembros de la comunidad educativa y no de los especialistas, (nuestro departamento de orientación) y por último, que el enfoque de la inclusión no consiste en ayudar a estos alumnos en particular, sino en suprimir las barreras, visibles e invisibles, que permitan sus aprendizajes y su participación, en la escuela ordinaria.

La comisión debía, al mismo tiempo, adaptar los cuestionarios que se iban a pasar, a las peculiaridades de nuestro centro.

Una vez realizada esa labor, os pedimos vuestra participación, en este proceso auditor, solicitando que contestéis al cuestionario que os enviamos:

PROFESORADO: <http://goo.gl/forms/mjqz4F9pAk>

Al mismo tiempo, un grupo de alumnos de prácticas de la Universidad Complutense, van a realizar un trabajo de observación directa en el aula, a partir de una rejilla de observación que hemos preparado y sobre la que van a recibir, aquí en el centro, una formación adecuada.

Hemos establecido un periodo de un mes para la contestación del cuestionario, con el fin de que al terminar el trimestre, (26 de marzo) podamos enviarlos al centro de cálculo de la Universidad Complutense, para que nos los tabulen y en el último trimestre tengamos un informe, que nos permita plantearnos, entre todos, planes de mejora, para la inclusión de estos alumnos, con vistas al próximo curso.

Espero de vosotros, como siempre, vuestra generosa participación, para optimizar el funcionamiento de nuestro colegio.



José Antonio

**ANEXO 4: REGISTRO OBSERVACIÓN, PLANIFICACIÓN SESIONES Y RESUMEN DATOS OBTENIDOS: TABLA Y GRÁFICO.**

**A) Modelo Instrumento Registro de Información. Observación sistemática**

Tabla 16: Instrumento de registro de información Observación

Docente Nº 1		Clase:		Asignatura:		Fecha:		
Sesión __								
				1: No observado 2: Nada 3: Poco 4: Bastante 5: Mucho				
INDICADOR (Unidad de observación)	SI	NO	ESCALA DE ESTIMACIÓN					OBSERVACIONES
			1	2	3	4	5	
Las clases responden a la diversidad del alumnado.								
Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.								
Las clases promueven la comprensión de las diferencias.								
Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.								
El alumnado aprende de manera colaborativa.								
La evaluación motiva los logros de todo el alumnado.								
La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.								
El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.								
El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.								
El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.								
Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos.								
Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.								
La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.								
El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.								

## B) Planificación Sesiones Observación Prácticas Docentes

Tabla 17: Sesiones observación prácticas docentes

DOCENTE	FECHA	GRUPO	ASIGNATURA
Docente 1	23-mar	2º B ESO	Lengua
	07-abr	2º B ESO	Lengua
Docente 2	17-mar	2º A ESO	Matemáticas
	25-mar	2º A ESO	Tutoría
Docente 3	17-mar	1º Bachillerato	Historia
	09-abr	1º ESO	CCSS
Docente 4	25-mar	2ºB ESO	Música
	08-abr	3º ESO	MAE
Docente 5	23-mar	3º ESO	Matemáticas
	07-abr	2º ESO	Matemáticas
Docente 6	18-mar	1º ESO	Lengua
	09-abr	1º Bachillerato	Filosofía
Docente 7	18-mar	1º ESO	Tecnología
	23-mar	3º ESO	F y Q
Docente 8	18-mar	1º Bachillerato	Matemáticas
	08-abr	1º Bachillerato	Informática
Docente 9	23-mar	4º ESO	Matemáticas
	07-abr	1º Bachillerato	Dibujo Técnico
Docente 10	07-abr	1º Bachillerato	Inglés
	08-abr	4º ESO	Inglés
Docente 11	08-abr	3º ESO	E Física
	09-abr	4º ESO	E Física
Docente 12	18-mar	1º ESO	CCNN
	24-mar	4º ESO	Ampl ByG

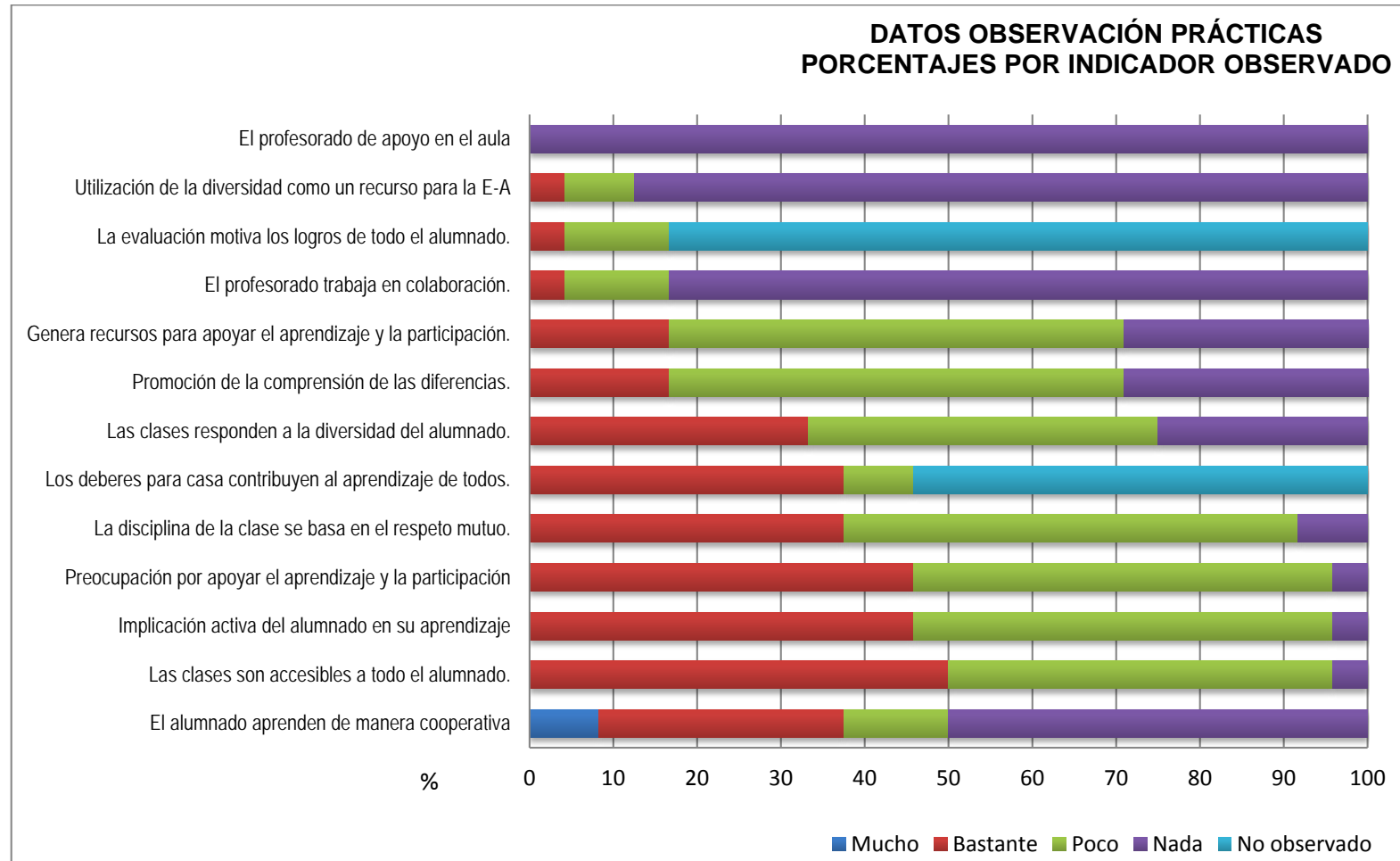
**C) Resumen datos observación prácticas docentes.**

Datos en Porcentajes

Tabla 18: Datos observación prácticas docentes

	<b>Mucho</b>	<b>Bastante</b>	<b>Poco</b>	<b>Nada</b>	<b>No observado</b>
El alumnado aprenden de manera cooperativa	8,3	29,2	12,5	50	
Las clases son accesibles a todo el alumnado.		50	45,8	4,2	
Implicación activa del alumnado en su aprendizaje		45,8	50	4,2	
Preocupación por apoyar el aprendizaje y la participación		45,8	50	4,2	
La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.		37,5	54,2	8,3	
Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos.		37,5	8,3		54,2
Las clases responden a la diversidad del alumnado.		33,3	41,7	25	
Promoción de la comprensión de las diferencias.		16,7	54,2	29,2	
Genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.		16,7	54,2	29,2	
El profesorado trabaja en colaboración.		4,2	12,5	83,3	
La evaluación motiva los logros de todo el alumnado.		4,2	12,5		83,3
Utilización de la diversidad como un recurso para la E-A		4,2	8,3	87,5	
El profesorado de apoyo en el aula				100	

**GRÁFICO RESUMEN DATOS OBTENIDOS DE LA OBSERVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES**



## ANEXO 5: REGISTRO Y TABLA RESUMEN INFORMACIÓN OBTENIDA DEL ANALISIS DOCUMENTAL

ANÁLISIS DOCUMENTAL	S	I	N	O	APARECE PERO SIN DETALLAR O SOLO PARA ALGUNOS CASOS	DOCUMENTOS DEL CENTRO CURSO ESCOLAR 2014-2015								
						PEC	Plan de Convivencia	PAD	PAT	RRI	PGA	Plan Acogida Alumnos	Plan de Actuación D.O.	Protocolo de Acoso Escolar
Dimensión: Elaborar POLÍTICAS inclusivas														
Se ayuda a todo miembro del personal adaptarse a la escuela					X									
La escuela admite a todos los alumnos de su localidad			X											
La escuela hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles a todos					X									
Cuando el alumnado accede a la escuela por 1ª vez se le ayuda a adaptarse.	X													
El centro organiza los grupos de aprendizaje de forma que todo el alumnado se sienta valorado					X									
Se establecen actuaciones para coordinar todas las formas de apoyo	X													
Existe un plan de formación del profesorado continuado en relación a la diversidad			X											
El modelo educativo del centro de atención a la diversidad está marcado por políticas de inclusión					X									
La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.					X									
El apoyo a los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico	X													
Las medidas de apoyo psicológico se vinculan con las medidas de desarrollo del currículum y de apoyo pedagógico	X													
Las expulsiones por motivos de disciplina están reguladas (y se han reducido)	X													
Existen políticas en relación a erradicación de las conductas de intimidación o abuso de poder	X													

## REGISTRO INFORMACIÓN ANÁLISIS DOCUMENTAL

### DIMENSIÓN B: ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS

#### B.1.DESARROLLAR UNA ESCUELA PARA TODOS

##### 1.- SE AYUDA A TODO MIEMBRO DEL PERSONAL ADAPTARSE A LA ESCUELA

**Aspecto negativo:** No existe plan de acogida para el nuevo personal (profesores, PAS)

Observaciones: No existe plan de acogida para el nuevo personal (profesores, PAS)

##### 2.- LA ESCUELA ADMITE A TODOS LOS ALUMNOS DE SU LOCALIDAD

Criterios y condiciones de admisión. Tiene concierto con la Comunidad de Madrid, por tanto tiene que escolarizar a los alumnos según la normativa que esta establece.

**Aspecto negativo:** El centro fija unas tarifas y precios sobre complementos que todas las familias tienen que pagar. Precios y Tarifas en la Web del centro.

Las tarifas del cole no hacen posible que todo el alumnado que quiera pueda entrar en este colegio. Depende de la situación económica de la familia.

**Aspecto positivo:** tiene programa de integración y admiten a cualquier alumno con NEE

Según el **PEC:** El centro está abierto a la diversidad y a la integración de personas con cualquier tipo de dificultad.

... cuentan con un grupo de integración e intención de crear aulas de enlace con el propósito de aumentar esta cobertura y cubrir el amplio espectro de necesidades educativas de la sociedad actual (pág. 6)

### 3.- LA ESCUELA HACE QUE SUS INSTALACIONES SEAN FÍSICAMENTE ACCESIBLES A TODOS

En el **PEC** se señala en relación a la accesibilidad del centro:

"Se trata de un "lugar de encuentro", un centro grande a la vez que acogedor, bien diseñado para sentirse cómodo dentro de una estructura amplia y completa que tiene al alumno como protagonista indiscutible del proceso educativo y que pone a su servicio, y al de toda la comunidad educativa, todas sus infraestructuras. Pretende favorecer un clima cordial y motivador gracias a su **fácil accesibilidad** y proximidad de todos los recursos humanos y materiales. El colegio como arquitectura, tanto interior como exterior (patios) **busca la integración educativa**, convirtiéndose cada lugar en un espacio educativo. De esta forma el proceso formativo no solo se dará en el aula sino que tendrá lugar en cualquiera" Pág. 29

### 4.- CUANDO EL ALUMNADO ACCEDE A LA ESCUELA POR 1ª VEZ SE LE AYUDA A ADAPTARSE.

**Aspecto positivo:**

- **Plan Acogida Alumnos.** Responsable del PAA es el Jefe de Estudios. Implicados y seguimiento Tutores y D.O. (si presenta dictamen)
- **Plan de Actuación D.O. Funciones:** Acogida de nuevas familias, informe inicial y derivación a los miembros del equipo (Pág. 9)
  - Los apoyos a los alumnos con desconocimiento del idioma se realizan fuera del aula

### 5.- EL CENTRO ORGANIZA LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE DE FORMA QUE TODO EL ALUMNADO SE SIENTA VALORADO

**Plan de Actuación D.O.**

Los grupos clases están organizados por edades cronológicas. No se realizan actividades de aprendizaje entre los distintos niveles de la ESO y Bachillerato. La organización de los grupos dentro del aula, depende de cada asignatura.

No se ha podido acceder a las Programaciones didácticas de las asignaturas para ver que metodología y agrupamientos establecen

## B.2 ORGANIZAR EL APOYO PARA ATENDER LA DIVERSIDAD

### 6.- SE ESTABLECEN ACTUACIONES PARA COORDINAR TODAS LAS FORMAS DE APOYO

**Plan de Actuación del D.O.** contempla la coordinación de los diferentes apoyos y acciones para la atención a la diversidad, con tutores y familias. Establece objetivos, contenidos y evaluación. Sus actuaciones están planificadas bajo el Principio de normalización.

- **Aspecto positivo:** el D.O. está compuesto por 5 profesionales
- **Aspecto negativo:** el coordinador del departamento presta apoyos en 5º, 6º de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. El resto del equipo está centrado en EI y EP. (Sería necesario optimizar el recurso del DO para poder repartir mejor la atención que prestan entre las distintas etapas.)

**Plan Acogida Alumnos** contempla coordinación para apoyo al nuevo alumnado (J. Estudios, Tutores, DO)

No hay CCP, aunque en la PGA aparece como uno de los tenses del Proyecto Educativo.

**Plan Estratégico DO:** establece actuaciones, profesionales implicados, temporalización de las reuniones, y criterios de evaluación

- **OBJETIVO 4:** Asesorar al profesorado sobre la atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y colaborar con los tutores y especialistas en la realización de adaptaciones curriculares.
- **OBJETIVO 6:** Establecer una relación de colaboración y asesoramiento con aquellas familias cuyos hijos hayan sido derivados al Departamento de Orientación
- **OBJETIVO 8:** Apoyar el Plan de Acción Tutorial en las diferentes etapas, colaborando con el equipo de tutores en su revisión, ejecución y evaluación.

### 7.- EXISTE UN PLAN DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO CONTINUADO EN RELACIÓN A LA DIVERSIDAD

La PGA establece un plan de formación permanente del profesorado del centro. No se especifica cuáles de los cursos son para Secundaria y Bachillerato. Según el profesorado han realizado cursos de Técnicas Kagan y Moodle.

El Plan no está desarrollado. No hay información sobre la política de formación del profesorado y por tanto no se puede valorar. (Es necesario hacer un análisis del contexto educativo: necesidades de los alumnos, carencias formativas del profesorado en educación inclusiva y en estrategias para crear aulas inclusivas)

## 8.- EL MODELO EDUCATIVO DEL CENTRO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD ESTÁ MARCADO POR POLÍTICAS DE INCLUSIÓN

**Documentos:** PAD, PEC, Plan D.O., Plan de Convivencia, PGA, RRI

**Búsqueda por términos en el PEC y Plan Convivencia:** inclusión (0), equidad (0) educación inclusiva (0), atención a la diversidad (págs.: 4, 8, 14, 18,39), necesidades educativas especiales (págs.: 8, 10, 43)respeto por las diferencias (0), educación personalizada (0), educación individualizada (0), educación en valores (4,6,13,19,22, 30) trabajo cooperativo (págs.: 16, 19,23), resolución pacífica de conflictos (0) de conflictos, integración(págs.: 6, 8, 13, 18, 19), apoyo pedagógico (0)

**Plan D.O.-** Principio de Normalización *"En este colegio, el apoyo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo pretende ser de referencia al barrio, considerándonos centro de integración donde rigen los principio de normalización para todo el alumnado".* (pag. 6)

Tipos de Apoyos: con dictamen (A) y sin dictamen (B). Fuera y dentro del aula

**PEC.-** Principios Educativos:

Marco Legal: LOE. Art. 121:

*"Recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales".*

*"Deberá respetar también "los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación".*

**Contempla Programa de Integración**

Buena integración de alumnos inmigrantes.

*"Por requerimiento administrativo por un lado, y por convencimiento formativo por otro, hace una **apuesta por la atención a la diversidad, a la convivencia y la mediación ante conflictos.** En este sentido, pondrá todos los recursos humanos y materiales necesarios no solo en el ámbito de las necesidades educativas especiales intelectuales, sensoriales y motóricas (unidad de integración), sino también en el de las necesidades ordinarias, las altas capacidades, las sociales y de enlace".* PEC: 8

**Diversidad y Convivencia** (pag. 14)

**Diversidad y convivencia.** La sociedad actual es mucho más compleja y variada que la de hace unos años. Distintas razas, credos, culturas e ideologías

coexisten y, en el Colegio Estudiantes Las Tablas pretendemos que esa convivencia sea lo más pacífica, respetuosa y enriquecedora posible. La solidaridad y la cooperación, en un mundo “globalizado”, son valores que han de enseñarse y fomentarse, ya que en el ideario del centro late una proyección internacional/universal.

La atención a la diversidad ocupa un espacio central en nuestra propuesta educativa, dotando al Departamento de Orientación de un amplio abanico de recursos profesionales y materiales para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje individualizado, atendiendo a las diferencias de habilidades propias de un alumnado heterogéneo y diverso.

(En este apartado no incluye al profesorado y resto de personal en la atención a la diversidad)

## **PGA**

**Metodología:** Enseñar a aprender. Competencias, Inteligencias Múltiples-Bienestar  
Organización flexible y abierta, atención individualizada. Currículum flexible

## **Plan de Convivencia (PEC)**

"Los niños que crezcan, aprendan y maduren juntos en un ambiente educativo de sana convivencia, serán ciudadanos capaces de asumir las diferencias, respetar a los otros, dialogar y convivir. Este es el objetivo primordial del COLEGIO ESTUDIANTES" pag. 25

Los órganos de gobierno del centro así como la comisión de convivencia adoptaran las medidas preventivas necesarias para garantizar una convivencia en armonía que gire en torno a los siguientes presupuestos y pautas operativas: – Comunicación abierta, confiada y directa entre todos los estamentos y agentes educativos. – Crear cauces que aseguren la participación del alumnado y de toda la comunidad educativa en la vida colegial. – Conocer, cumplir, respetar y difundir los hábitos de convivencia. – Desarrollo de los valores que son base y fundamento de las relaciones interpersonales. Educar en valores de solidaridad, respeto y empatía con la diversidad social y cultural. – Sencillez y claridad en documentos, acciones, encuentros y, en general, en todo lo que facilite el proceso de información, decisión y adopción de medidas. El equipo de profesores, con el tutor del curso a la cabeza, constituye la primera instancia para afrontar e intentar resolver los conflictos que vayan presentándose. Nuestro fin prioritario es crear un clima de convivencia del colegio que favorezca la educación, el desarrollo y la potenciación de nuestros alumnos, en principio, y de toda la comunidad educativa como final, especificado en: La convivencia es para nosotros una finalidad educativa. Pp. 26.

Trabajo conjunto de la comunidad: diálogo, análisis, actuaciones consensuadas y concertadas, para la resolución de conflictos. Pág. 27

Consideraciones generales Pág. 33

### **RRI (en elaboración, se ha accedido a un borrador pendiente de aprobar)**

"Este reglamento se basa en el respeto mutuo, en el dialogo y en la solidaridad necesaria entre todos los miembros de la comunidad escolar, e implica el respeto de los valores vinculados a la persona, sin distinción de función, edad, color de la piel, creencia o nacionalidad. Para que la vida en común en la escuela resulte armoniosa y agradable para todos, es necesario que cada uno respete estas normas y asuma la responsabilidad de observarlas: no sólo los alumnos, sino también los profesores, el personal administrativo y de servicios, y los padres" Pág. 2

## **9.- LAS EXPULSIONES POR MOTIVOS DE DISCIPLINA ESTÁN REGULADAS (Y SE HAN REDUCIDO)**

**Documentos:** RRI y Plan de Convivencia

### **Reglamento de Régimen Interno**

3. Aquel alumno que se escape del centro o desaparezca de alguna de las clases, tendrá la sanción correspondiente, implicando la expulsión del centro por un día mínimo. Pág. 3

#### **N. CONVIVENCIA**

1. Es fundamental que entre los miembros de la comunidad educativa haya una convivencia, basada en el respeto mutuo y en la tolerancia. Todas aquellas agresiones físicas o verbales, extorsiones, chantajes, amenazas o cualesquiera otros actos que atenten contra el principio de convivencia, que tengan lugar dentro del centro o en sus alrededores, tendrán la correspondiente consecuencia, que aplicara la dirección del centro.

2. Se fomentara el respeto escrupuloso por el trabajo y las pertenencias de los demás, así como la sensibilidad por la dignidad, ideas, creencias e intimidad de todos. Pág. 6

#### **Deberes del Alumno**

D. Hablar y comportarse con educación y respeto con todos los miembros de la comunidad escolar, tanto en el recinto escolar como en el exterior, en especial en sus alrededores. La cortesía, los buenos modales, el respeto hacia el otro, el sentido de la responsabilidad y la tolerancia, son las bases de la

vida en comunidad. Esto implica necesariamente la ausencia de todo tipo de conducta agresiva y la búsqueda de soluciones a través del diálogo. Pág. 9

### **VIII. MEDIDAS PEDAGÓGICAS Y DISCIPLINARIAS**

El objetivo fundamental del colegio Estudiantes es lograr un *clima de convivencia basado en el respeto de la comunicación fluida, abierta y sincera entre los miembros de la comunidad educativa*. Tanto el Plan de Convivencia como la aplicación de los Hábitos de Funcionamiento trata de enmarcar el trabajo de los agentes educativos para llegar a forjar en nuestro alumnado un perfil de personas responsables, participativas, con sentido crítico, tolerantes, solidarias, dialogantes, respetuosas y capaces de luchar por un mundo mejor y una sociedad más justa.

Dado que la finalidad principal de la Escuela es asegurar la función educativa, *la aplicación de medidas disciplinarias se tendrá en cuenta solamente cuando todas las acciones pedagógicas resulten ineficaces*.

El Plan de Convivencia del centro debe ser clave para la resolución de conflictos y sobre todo las medidas de prevención (desde el centro, desde las familias y desde la formación), encauzadas a través de unos pilares básicos:

- a) Comunicación abierta, confiada y directa.
- b) Creando cauces de participación a toda la comunidad educativa.
- c) Conocimiento de los propios Hábitos de Funcionamiento del centro.
- d) Desarrollo de una educación en valores.
- e) Sencillez y claridad en los documentos y acciones que determinen este tipo de acciones. Pág. 16

- Aquel *alumno que se escape del centro o desaparezca de alguna de las clases*, tendrá la sanción correspondiente, implicando *la expulsión del centro por un día mínimo*.

#### **D. Interrupciones en el aula**

El procedimiento será el siguiente, yendo de un paso al otro, según no se vayan cumpliendo:

- 1) Advertencia oral a través del diálogo con el/la alumno/a.
  - 2) Tras tres advertencias, *el alumno saldrá del aula a la sala de profesores*, con una nota que llevara al profesor de guardia.
  - 3) Dicha *expulsión* será comunicada a sus padres/tutores así como al resto de profesorado.
- 1) Cuando el/la alumno/a en cuestión acumule *3 expulsiones de aula*, en distintas asignaturas, será enviado al Jefe de Estudios, quien le comunicara que ha cometido una falta leve, tomando una de las medidas que se exponen en los Hábitos de Funcionamiento del centro.

2) Si el alumno persiste en su comportamiento, y acumula otras **3 expulsiones**, pasará a tener otra falta leve y por lo tanto una grave. Pág. 18

#### **F. Agresiones**

Se atenderá al Reglamento de Régimen Interno para los casos de agresión física.

#### **G. Faltas de respeto al cuerpo docente y/o trabajadores del centro**

Se recogen en este apartado, tanto las agresiones físicas como las verbales o amenazas. En todos los casos, como mínimo se calificará de falta grave y será enviado el alumno infractor al Jefe de Estudios, quien aplicará el Reglamento de Régimen Interno. Pág. 18

C. Como medida de protección para el resto de alumnos/as, en **caso de venta de drogas o de constitución de redes de venta de drogas**, cuando los hechos puedan ser probados por la Dirección del centro, **la expulsión del alumno de la Escuela será inmediata y definitiva**.

No obstante, no se ahorrarán esfuerzos para aportar la mejor ayuda posible al alumno/a afectado/a en la más estricta confidencialidad. Pág. 20

**PLAN DE CONVIVENCIA** Pág.44-49 Hábitos de funcionamiento y faltas (RRI)

### **10.- EXISTEN POLÍTICAS EN RELACIÓN A ERRADICACIÓN DE LAS CONDUCTAS DE INTIMIDACIÓN O ABUSO DE PODER**

**Documentos:** RRI, Protocolo Acoso, Plan Convivencia

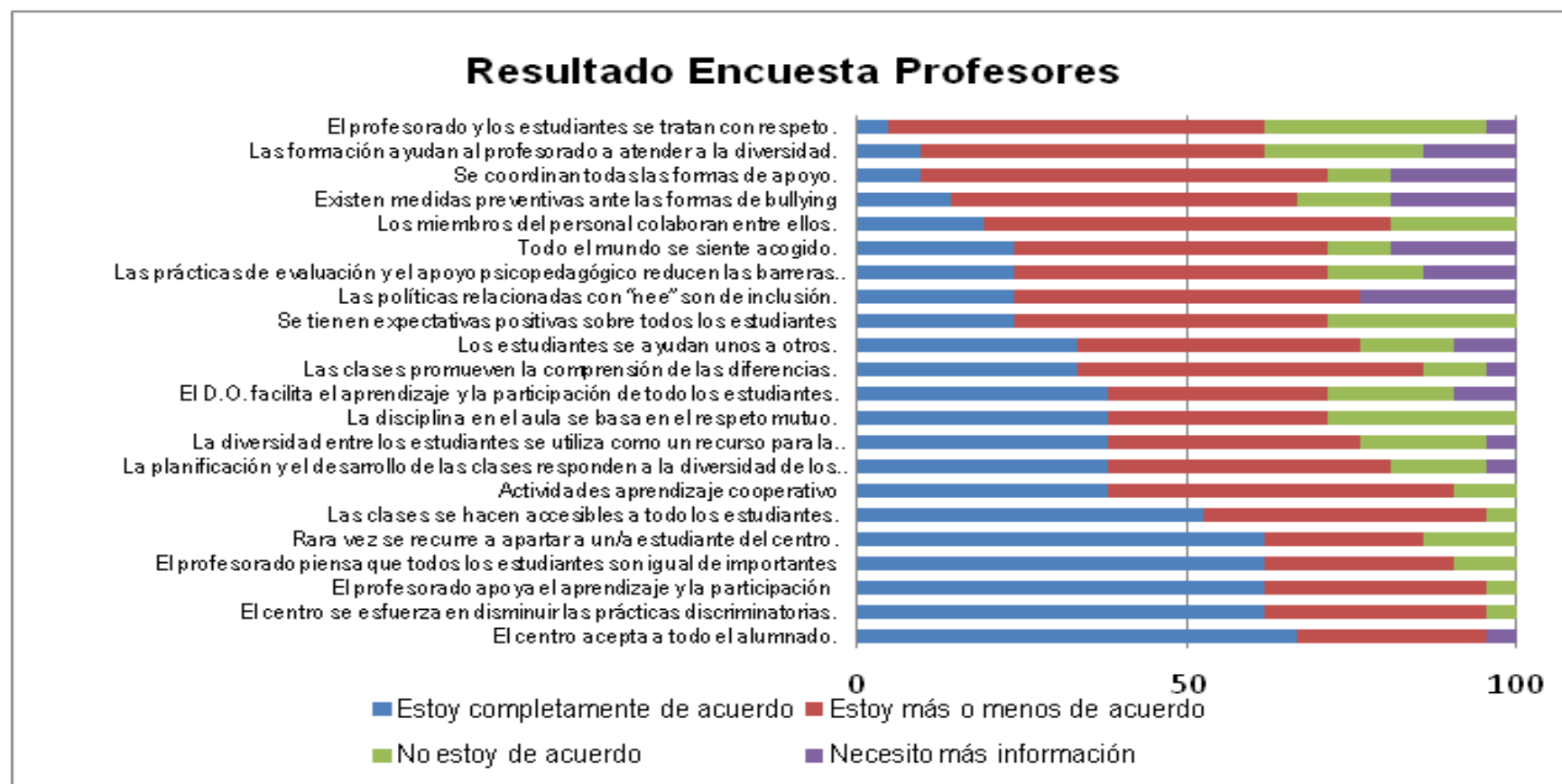
RRI: N. CONVIVENCIA

1. Es fundamental que entre los miembros de la comunidad educativa haya una convivencia, basada en el respeto mutuo y en la tolerancia. Todas aquellas **agresiones físicas o verbales, extorsiones, chantajes, amenazas o cualesquiera otros actos que atenten contra el principio de convivencia, que tengan lugar dentro del centro o en sus alrededores**, tendrán la correspondiente consecuencia, que aplicara la dirección del centro.

2. Se fomentara el respeto escrupuloso por el trabajo y las pertenencias de los demás, así como la sensibilidad por la dignidad, ideas, creencias e intimidad de todos. Pág. 6

**ANEXO 6: TABLAS Y GRÁFICOS DE LOS [DATOS DE LA ENCUESTA](#) SELECCIONADOS PARA EL ANÁLISIS.**

**A) Resultados encuesta profesores. Indicadores seleccionados en el análisis de datos.**



**Tabla 19: Datos encuesta a profesores**

PROFESORES Resultados Datos Encuesta en porcentajes	Completamente de acuerdo	de Más o menos de acuerdo	No estoy de acuerdo	Necesito más información
El centro acepta a todo el alumnado.	66,7	28,6		4,8
El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	61,9	33,3	4,8	
El profesorado apoya el aprendizaje y la participación	61,9	33,3	4,8	
El profesorado piensa que todos los estudiantes son igual de importantes	61,9	28,6	9,5	
Rara vez se recurre a apartar a un/a estudiante del centro.	61,9	23,8	14,3	
Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.	52,4	42,9	4,8	
Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.	38,1	52,4	9,5	
La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad de los estudiantes.	38,1	42,9	14,3	4,8
La diversidad entre los estudiantes se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.	38,1	38,1	19,0	4,8
La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.	38,1	33,3	28,6	
El D.O. facilita el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	38,1	33,3	19,0	9,5
Las clases promueven la comprensión de las diferencias.	33,3	52,4	9,5	4,8
Los estudiantes se ayudan unos a otros.	33,3	42,9	14,3	9,5
Se tienen expectativas positivas sobre todos los estudiantes	23,8	47,6	28,6	
Las políticas relacionadas con "nee" son de inclusión.	23,8	52,4		23,8
Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y fomentar la participación de todo el alumnado.	23,8	47,6	14,3	14,3
Todo el mundo se siente acogido.	23,8	47,6	9,5	19,0
Los miembros del personal colaboran entre ellos.	19,0	61,9	19,0	
Existen medidas preventivas ante las formas de bullying	14,3	52,4	14,3	19,0
Se coordinan todas las formas de apoyo.	9,5	61,9	9,5	19,0
La formación ayuda al profesorado a atender a la diversidad.	9,5	52,4	23,8	14,3
El profesorado y los estudiantes se tratan con respeto.	4,8	57,1	33,3	4,8

B) Resultados encuesta alumnos. Indicadores seleccionados en el análisis de datos.

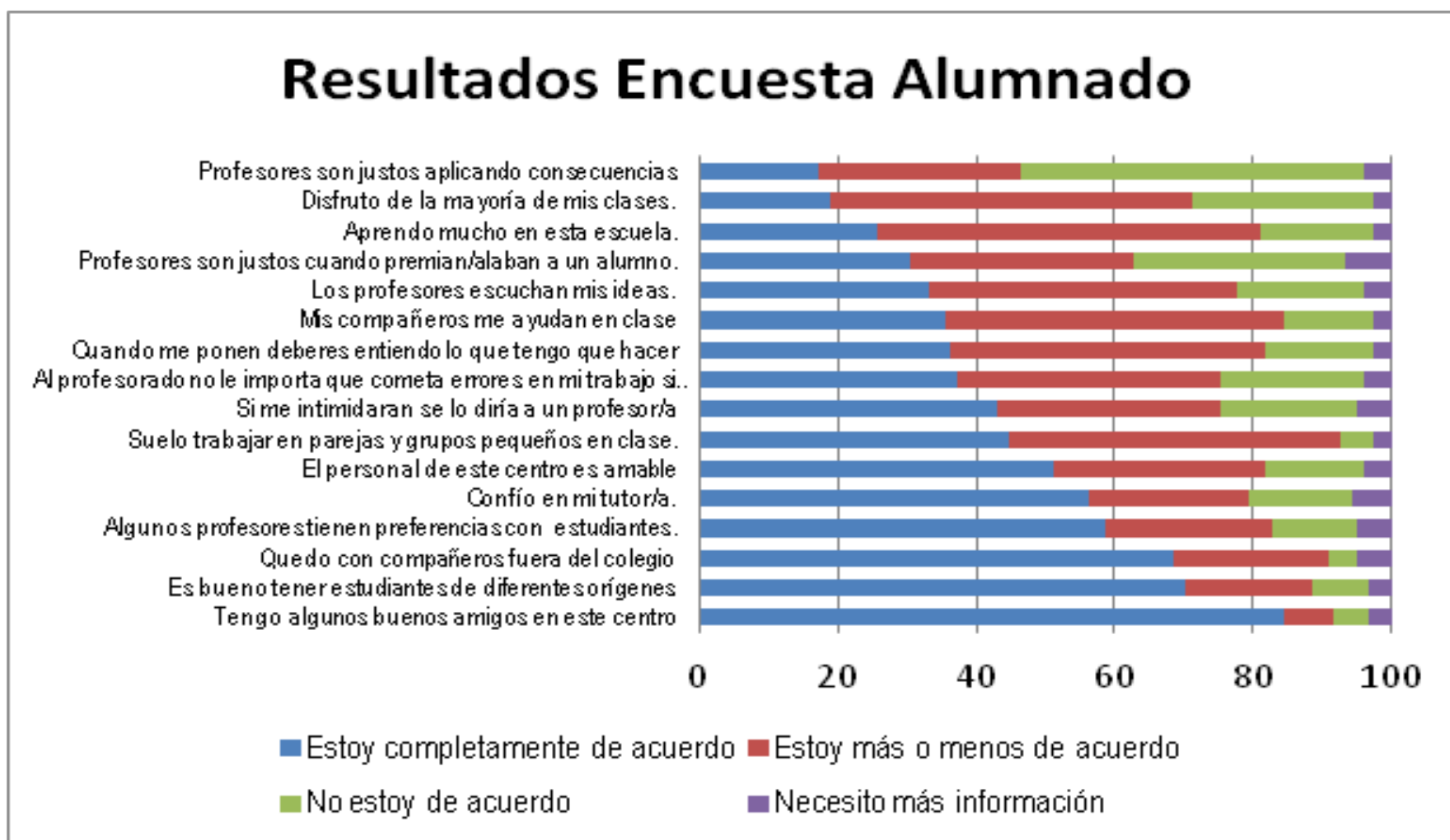


Tabla 20: Datos encuesta alumnos

ALUMNOS Resultado Encuesta en porcentajes	Estoy completamente de acuerdo	Estoy más o menos de acuerdo	No estoy de acuerdo	Necesito información más
Tengo algunos buenos amigos en este centro	84,3	7,4	5,0	3,3
Es bueno tener estudiantes de diferentes orígenes	70,2	18,2	8,3	3,3
Quedo con compañeros fuera del colegio	68,6	22,3	4,1	5,0
Algunos profesores tienen preferencias con estudiantes.	58,7	24,0	12,4	5,0
Confío en mi tutor/a.	56,2	23,1	14,9	5,8
El personal de este centro es amable	51,2	30,6	14,0	4,1
Suelo trabajar en parejas y grupos pequeños en clase.	44,6	47,9	5,0	2,5
Si me intimidaran se lo diría a un profesor/a	43,0	32,2	19,8	5,0
Al profesorado no le importa que cometa errores en mi trabajo si he intentado hacerlo lo mejor posible.	37,2	38,0	20,7	4,1
Cuando me ponen deberes entiendo lo que tengo que hacer	36,4	45,5	15,7	2,5
Mis compañeros me ayudan en clase	35,5	48,8	13,2	2,5
Los profesores escuchan mis ideas.	33,1	44,6	18,2	4,1
Profesores son justos cuando premian/alaban a un alumno.	30,6	32,2	30,6	6,6
Aprendo mucho en esta escuela.	25,6	55,4	16,5	2,5
Disfruto de la mayoría de mis clases.	19,0	52,1	26,4	2,5
Profesores son justos aplicando consecuencias	17,4	28,9	49,6	4,1

**C) Resultados encuesta familias. Indicadores seleccionados en el análisis de datos.**

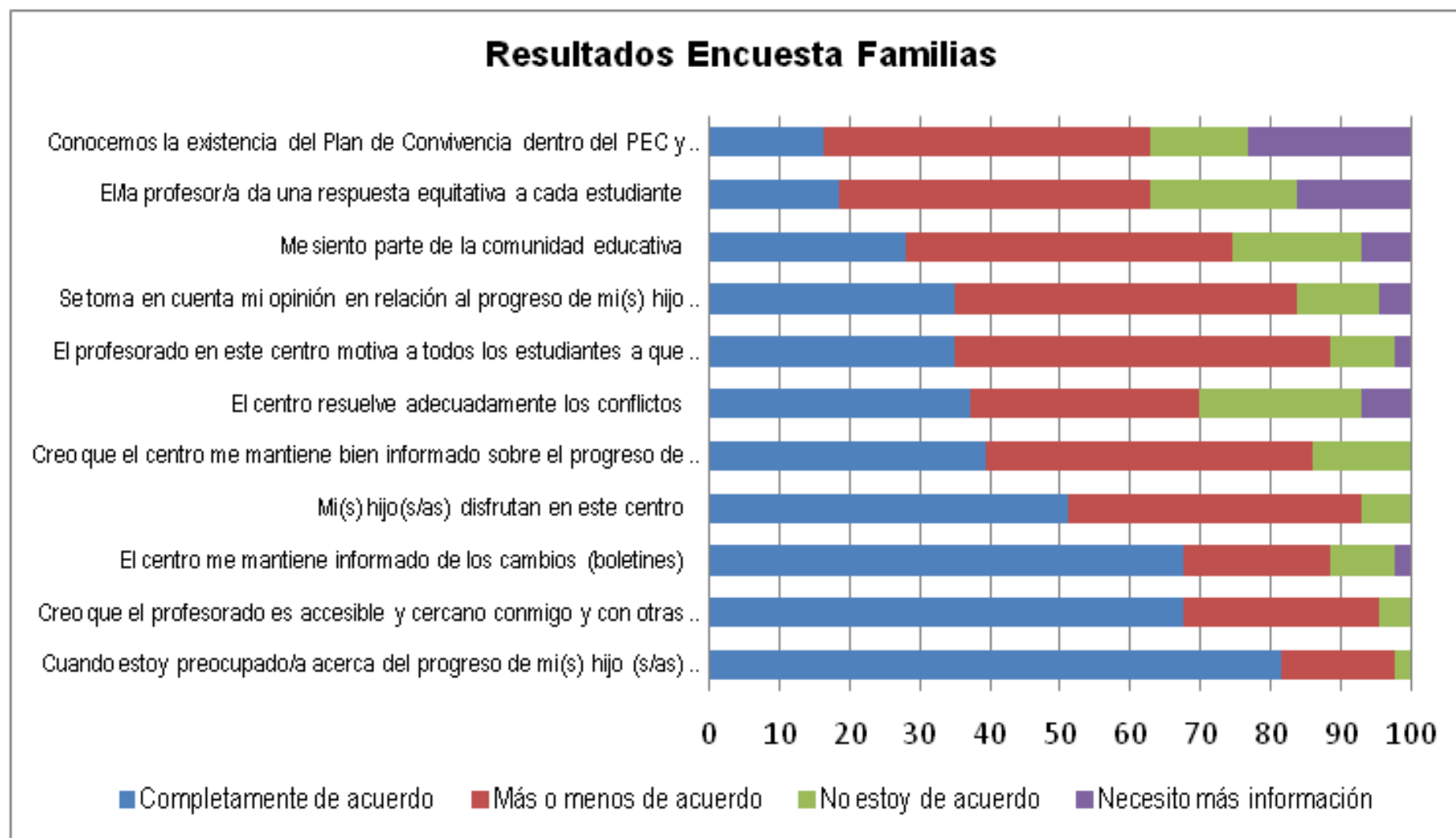


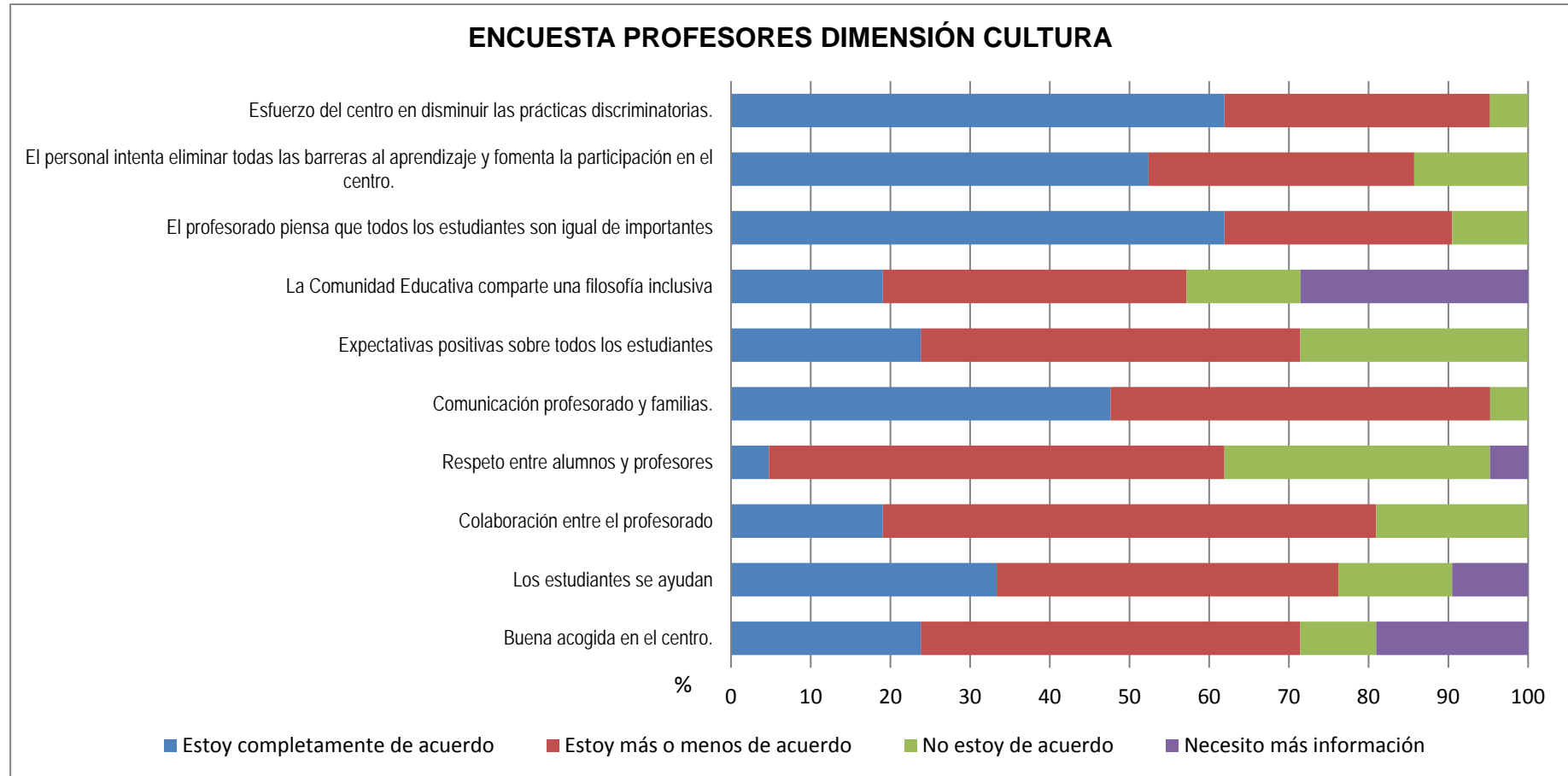


Tabla 21: Datos encuesta familias

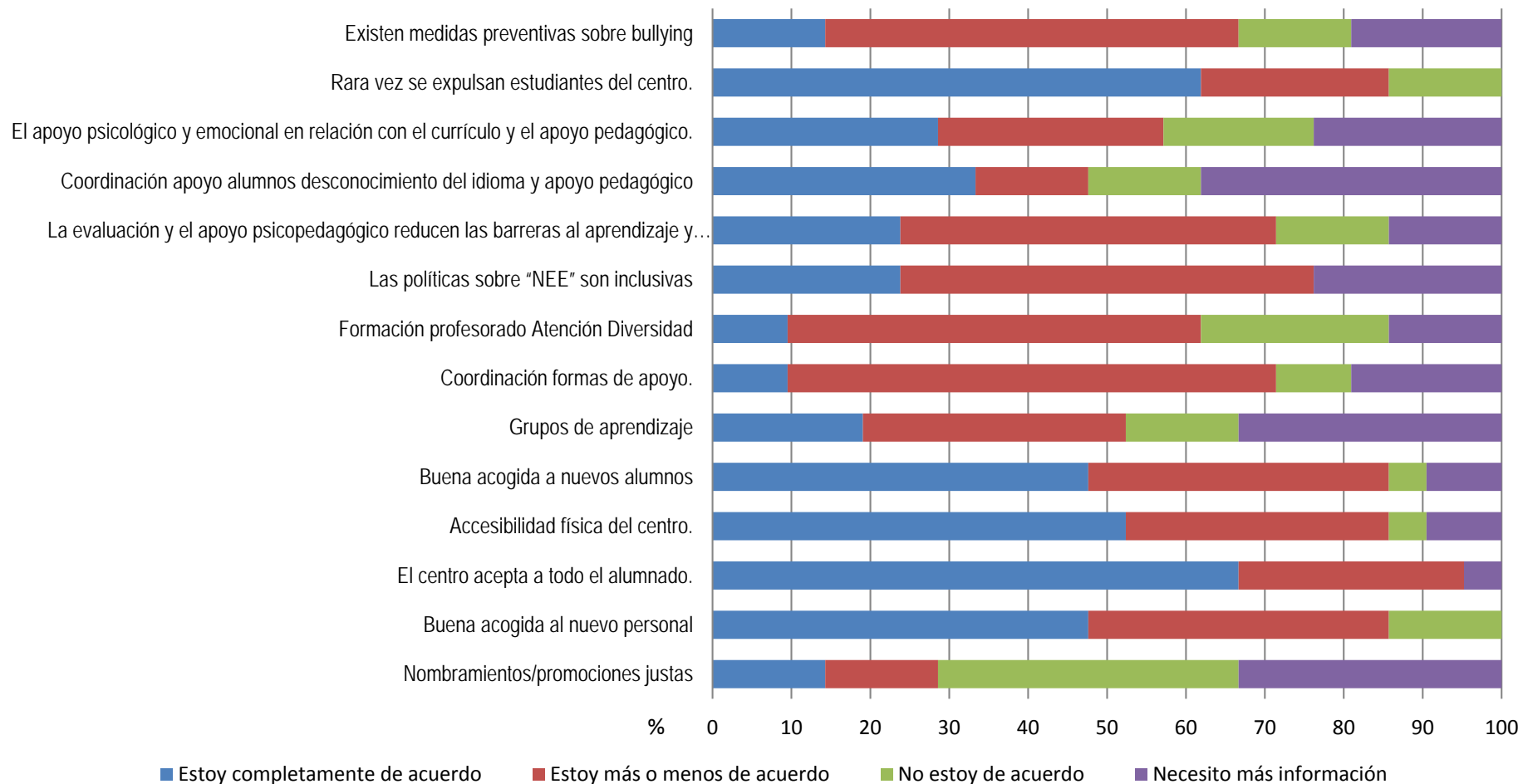
FAMILIAS Resultado Datos Encuesta en porcentajes	Completamente de acuerdo	Más o menos de acuerdo	No estoy de acuerdo	Necesito más información
Cuando estoy preocupado/a acerca del progreso de mi(s) hijo (s/as) en el centro, se con quién comunicarme.	81,4	16,3	2,3	
Creo que el profesorado es accesible y cercano conmigo y con otras familias	67,4	27,9	4,7	
El centro me mantiene informado de los cambios (boletines)	67,4	20,9	9,3	2,3
Mi(s) hijo(s/as) disfrutan en este centro	51,2	41,9	7,0	
Creo que el centro me mantiene bien informado sobre el progreso de mi(s) hijo (s/as)	39,5	46,5	14,0	
El centro resuelve adecuadamente los conflictos	37,2	32,6	23,3	7,0
El profesorado en este centro motiva a todos los estudiantes a que progresen lo más posible.	34,9	53,5	9,3	2,3
Se toma en cuenta mi opinión en relación al progreso de mi(s) hijo (s/as)	34,9	48,8	11,6	4,7
Me siento parte de la comunidad educativa	27,9	46,5	18,6	7,0
El/la profesor/a da una respuesta equitativa a cada estudiante	18,6	44,2	20,9	16,3
Conocemos la existencia del Plan de Convivencia dentro del PEC y se lleva a la práctica	16,3	46,5	14,0	23,3

## ANEXO 7: RESULTADOS ENCUESTA SEGÚN GRUPO DE LA MUESTRA Y DIMENSIÓN

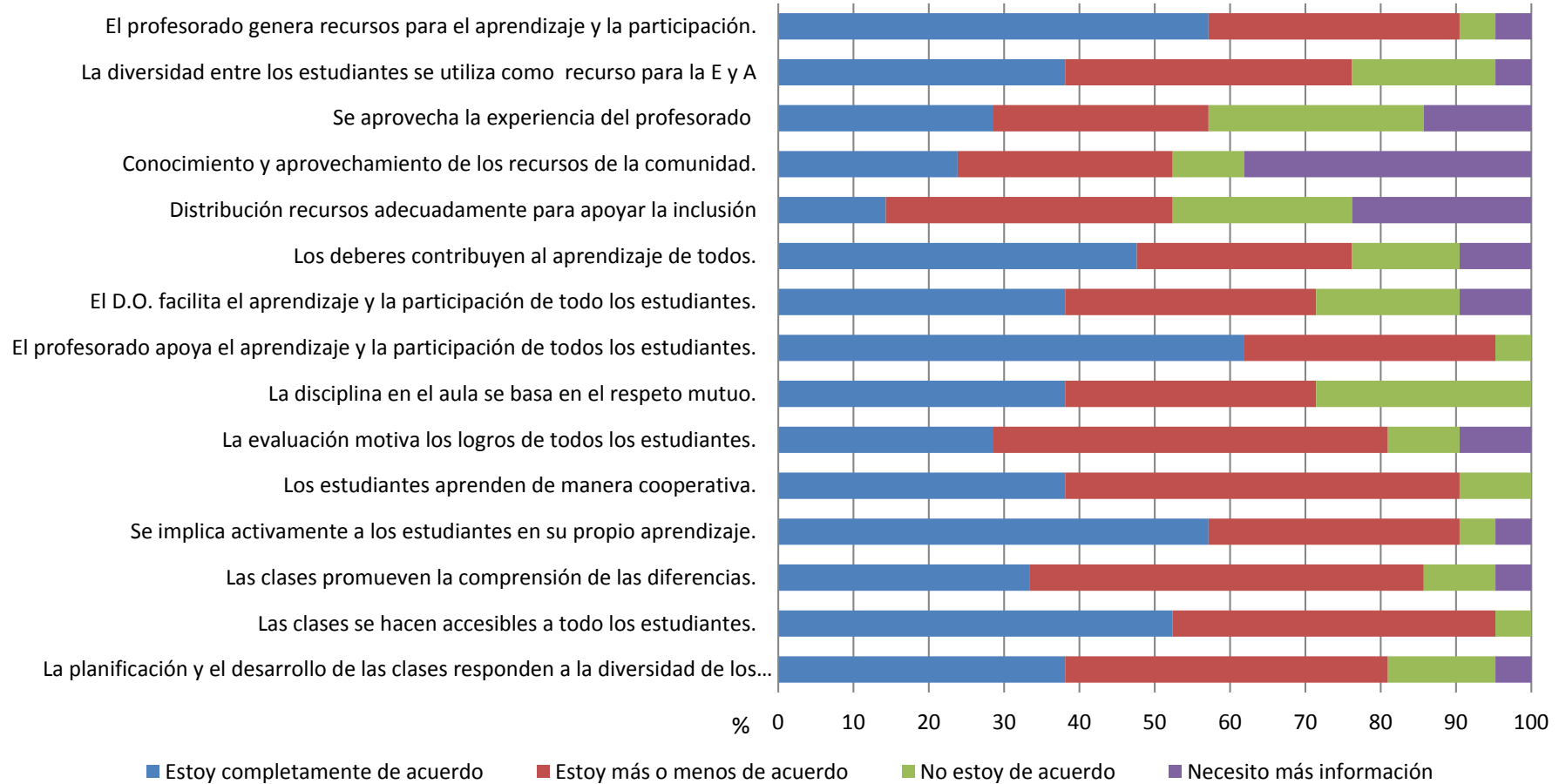
### A) Gráficos: datos encuesta profesorado según dimensiones



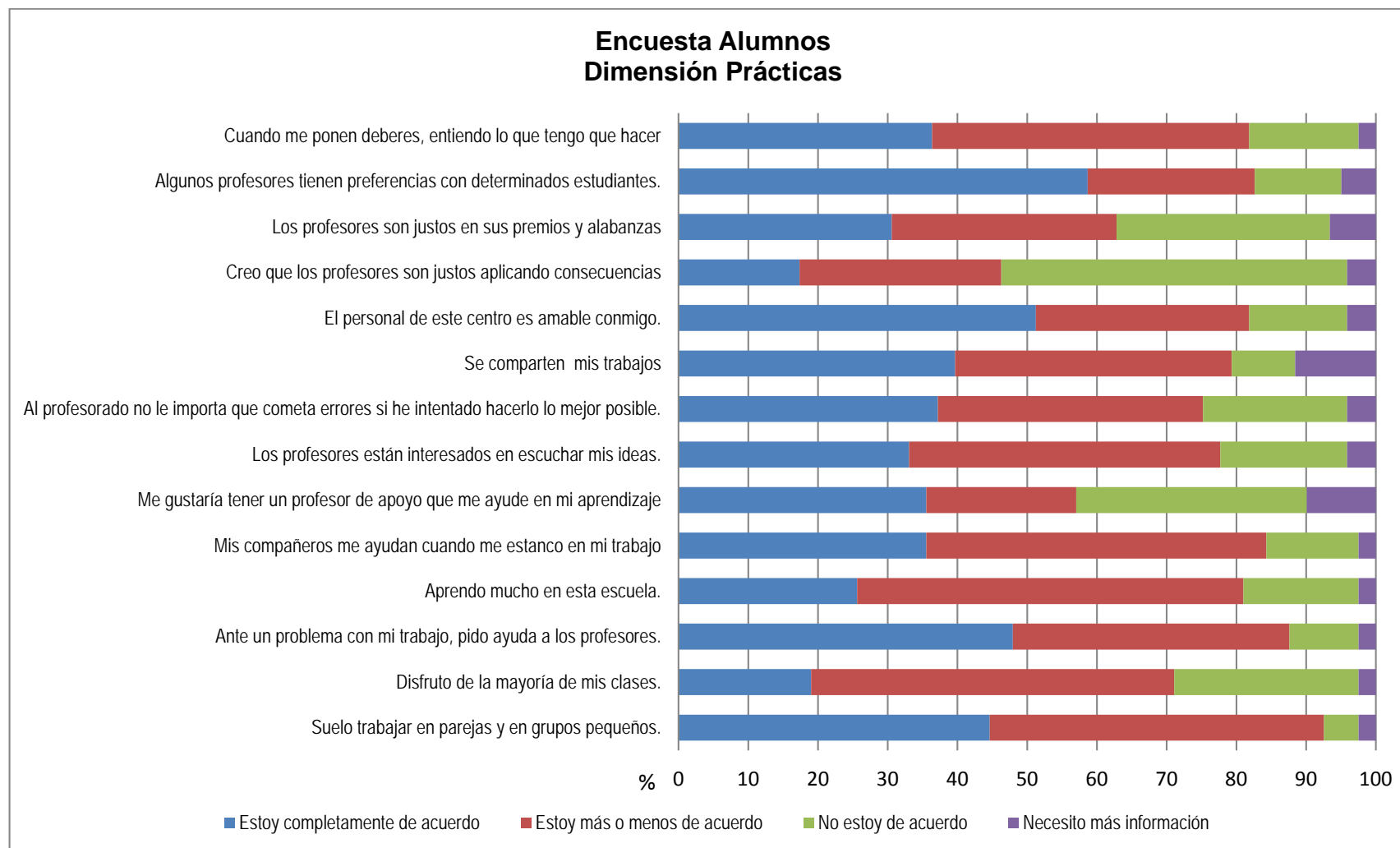
## ENCUESTA PROFESORES DIMENSIÓN POLÍTICAS



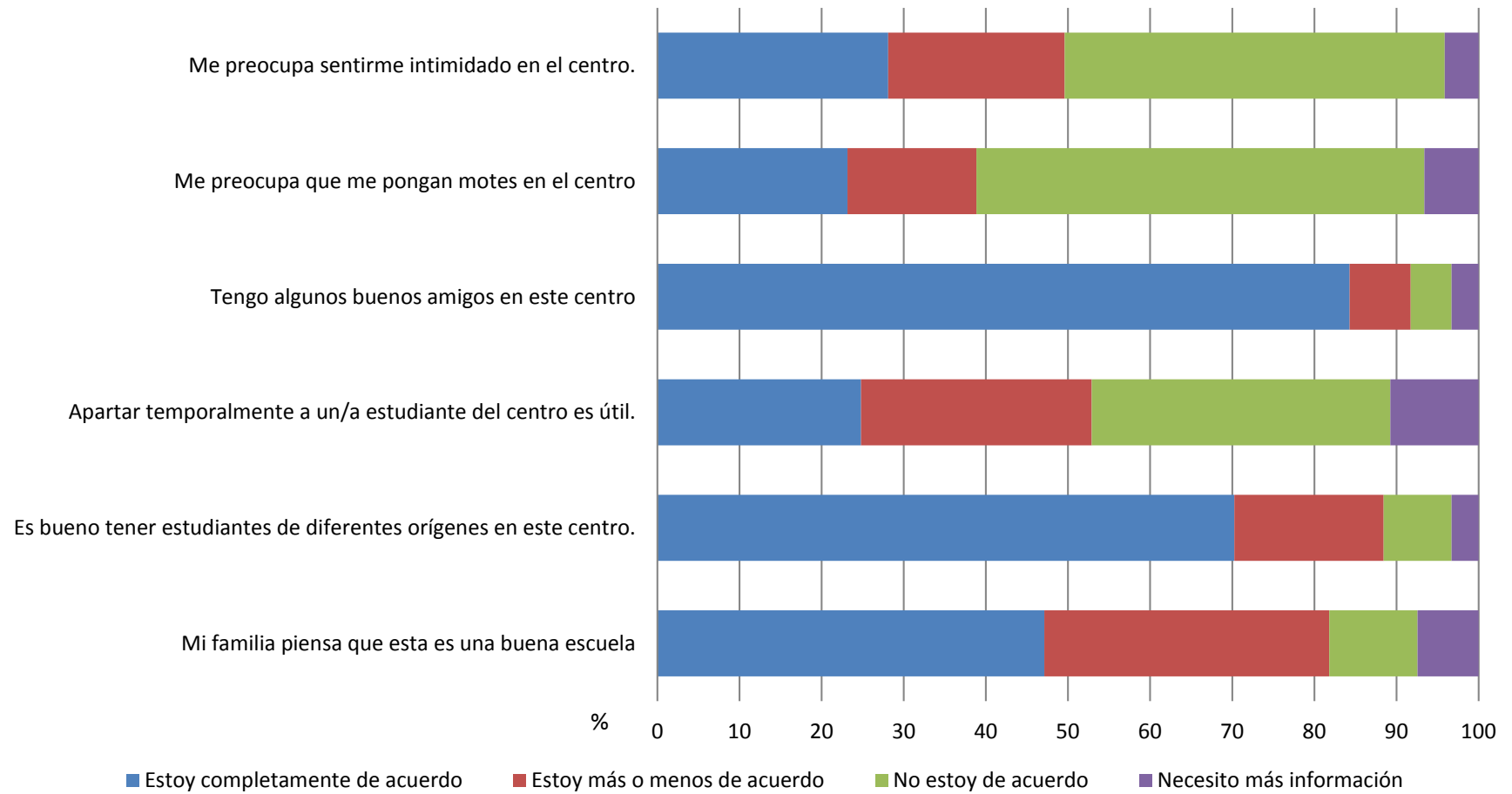
## ENCUESTA PROFESORES DIMENSIÓN PRÁCTICAS



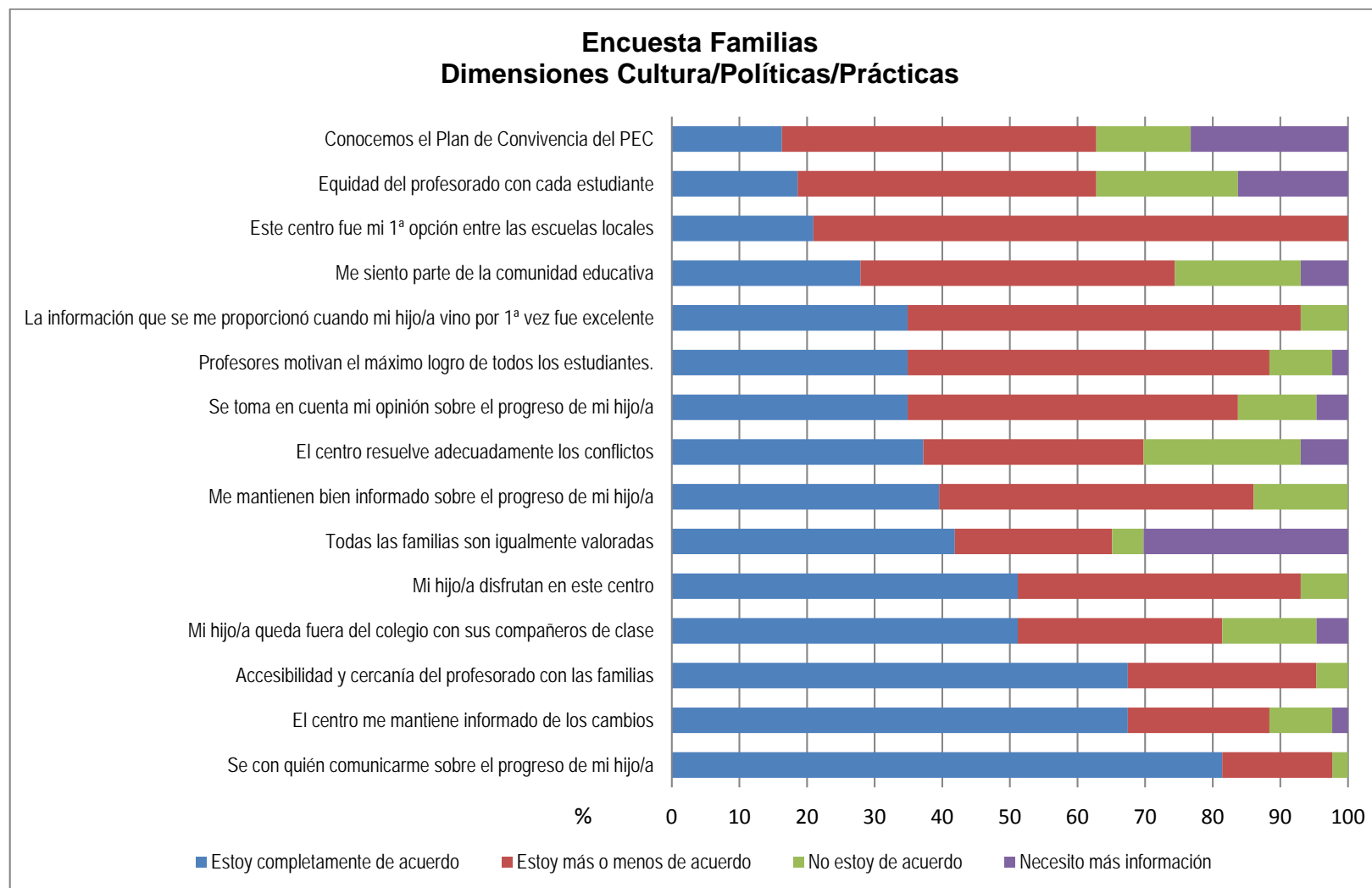
**B) Gráfico: Datos encuesta alumnos según dimensiones**



### Encuesta Alumnos Dimensión Culturales



**C) Gráfico: Datos encuesta familias**



## **ANEXO 8: PROPUESTA DE INNOVACIÓN**

### **PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE UNA COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE EN RELACIÓN A LA MEJORA DE PRÁCTICAS DOCENTES PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.**

Dentro del marco del trabajo realizado, la propuesta que se expone a continuación pretende aportar otra vía de análisis de barreras, complementaria al proceso del Index. Está dirigida al profesorado y al departamento de orientación del centro educativo, para crear un espacio de reflexión y aprendizaje compartido que permita acercarse, entender y superar los obstáculos relacionados con las prácticas inclusivas, así como ver que recursos las potencian y facilitan.

Para llevar a cabo esta propuesta de trabajo, se plantea formar lo que se ha llamado “Comunidades profesionales de aprendizaje” (Elboj y Oliver, 2003). Estas se pueden definir como un grupo de profesionales que comparten una preocupación común por temas concretos sobre los que trabajan. Se propone un espacio donde aprender y mejorar el conocimiento compartiendo prácticas e interactuando regularmente. (Fernández et al., 2013)

La **metodología** de trabajo que se propone estará basada en la colaboración, en el uso de procesos reflexivos e interactivos sobre las propias actuaciones y prácticas. Todos los miembros de esta comunidad asumen el compromiso colectivo con una meta común y el apoyo mutuo entre sus miembros, promoviendo el aprendizaje y desarrollo del grupo y con ello el de la comunidad educativa. Este hecho favorecerá y facilitará la participación de todos los miembros implicados en los procesos de cambio seleccionados por ellos mismo. De esta manera, también se quiere romper con la parcelación o fragmentación existentes en las prácticas de muchos docentes en sus aulas que dificulta la reflexión crítica y constructiva necesaria para la mejora de la calidad educativa.

Se pretende que este sea un espacio importante para el análisis, la innovación y el cambio, dado que los profesionales se ayudan a cuestionar sus prácticas, a indagar, a experimentar y adaptarse a nuevas situaciones con el fin superar las prácticas establecidas. Se quiere que esta sea una plataforma para el trabajo y la mejora del centro educativo desde una perspectiva crítica y comprometida tal y como demanda una educación de calidad.

Para articular este trabajo colaborativo de aprendizaje se podría optar por un tipo de dialogo o conversaciones que permitan procesos de reflexión, interrelacionando Práctica-Teoría-Reflexión. Este es un proceso cíclico continuo que no acaba, ya que la realidad y el contexto del aula y del centro cambia constantemente, y además las percepciones y

conocimientos de los profesionales implicados pueden ir evolucionando a consecuencia del trabajo que se vaya realizando en la comunidad de aprendizaje.

Desde esta perspectiva la comunidad profesional de aprendizaje asume un rol investigador, crítico y reflexivo y se establece una base para el paso del conocimiento individual al saber colectivo a través de una puesta en común reflexiva sobre cuestiones que son significativas para todos los participantes.

Con esta modalidad de aprendizaje se pretende además que los docentes actúen como **profesionales reflexivos** basándose en la innovación colaborativa y en la inteligencia distribuida, y a su vez como **profesionales estrategas** capaces de seleccionar, organizar e integrar aquello que les ayuda o que necesitan para conseguir sus metas, adaptando el medio para conseguir aquello que se han propuesto.

En cuanto a los **contenidos**, será el propio grupo el que decida la temática a abordar en función de sus intereses. Podrían ser aspectos o ámbitos identificados como débiles o fortalezas a través de los cuestionarios que se han trabajado en el INDEX, o nuevos temas que puedan ir surgiendo en el desarrollo de su práctica docente en el aula, en las relaciones con las familias o en las políticas establecidas por el centro que puedan considerarse barreras o recursos para la inclusión educativa. Es importante que de los temas que surjan, se decida al final de cada sesión cuál o cuáles se van a tratar en la sesión siguiente, de manera que cada miembro pueda hacer un trabajo individual previo a su puesta en común.

Respecto a la **temporalización** de las sesiones será decidida por los propios los miembros del grupo, ya que en esto pueden influir diferentes aspectos, organizativos del centro, personales de cada profesor o del orientador. Sería interesante poder llegar a un acuerdo y compromiso tanto de los miembros del grupo como del equipo directivo (principal promotor del proyecto de innovación) para fijar sesiones con regularidad que se puedan incorporar dentro del horario establecido para los docentes.

En cuanto a la **coordinación, organización y recursos** necesarios para llevar a cabo esta propuesta será el Departamento de Orientación quien se ocupe de ello. Así como, de en las primeras sesiones crear el clima necesario para que todos los participantes se sientan incluidos y libres para expresar sus opiniones, experiencias, etc. Aunque partimos de un grupo que trabaja en el mismo centro, esto no siempre es indicativo de que haya una relación de confianza entre ellos. Se considera sumamente importante, ya que para llegar a un verdadero análisis sobre la inclusión y la barreras que la impiden es necesario poder analizar no solo aquellos aspectos explícitos que son fácilmente observables, sino también otros implícitos como por ejemplo, las concepciones

psicopedagógicas que los diferentes profesionales tienen sobre los procesos de educación inclusiva y las variables que las modulan (Echeita et al., 2013), lo cual es importante abordar si realmente queremos provocar cambios significativos. Por tanto, es necesario establecer un clima de confianza y respeto, donde los diálogos fluyan libremente y expongan la realidad que se da en este contexto concreto.

En un principio el orientador u orientadora puede sugerir **actividades**, que serán negociadas con el resto de componentes del grupo. Algunos ejemplos interesantes que se podrían proponer son:

- Analizar diferentes definiciones de los términos principales (integración, inclusión, diversidad, discapacidad, etc.) que se van a manejar en relación a la inclusión educativa, ya que llegar a un lenguaje común ayudará al grupo en posteriores análisis. Es interesante conocer y analizar cómo se definen estos términos desde diferentes instituciones, autores, etc.
- Escribir actividades, o medidas de atención a la diversidad que se llevan a cabo en el centro en diferentes hojas y repartirlas al azar. Cada miembro lee su papel y decide donde la sitúa en relación al nivel de inclusividad que conlleva esa propuesta. Se podría utilizar una escala que puede ser de colores o en forma de diana con círculos concéntricos que vayan de más a menos inclusivo. En este punto, se argumenta la decisión tomada y se debate con el grupo si es el caso.
- Proponer y realizar micro relatos o pequeñas narraciones de aspectos significativos por su valor inclusivo o excluyente, en los procesos de aprendizaje en sus aulas. Se pueden realizar individualmente o en parejas y después compartirlos y reflexionar sobre ellos en gran grupo.
- Hacer cuestionarios de dilemas.

Finalmente sería necesario recoger de cada sesión las problemáticas, situaciones, casos o retos que se han planteado, cómo se ha llevado a cabo su abordaje, que ideas han surgido tras las reflexiones individuales y grupales y finalmente consensuar una conclusiones que puedan servir para aplicar en la práctica. Toda esta información también nos servirá para realizar una **evaluación** de esta propuesta.

La sistematización de recogida de información sería importante si se quiere dar realmente un carácter de investigación a este trabajo. Habría que estudiar detenidamente como se llevaría esto a cabo, tanto las técnicas e instrumentos de recogida de información como el tratamiento de datos posterior, de manera que cada cierto tiempo se pueda informar con rigor a la comunidad educativa sobre los avances de esta comunidad profesional de aprendizaje.

En conclusión, esta propuesta permite un trabajo colaborativo entre docentes y el departamento de orientación en función de una meta común, que puede generar beneficios profesionales y personales a sus miembros y a la comunidad educativa en general. La meta final que se pretende es que el desarrollo de esta propuesta permita a los docentes y orientadores realizar respuestas educativas más inclusivas, así como, transferir a las aulas metodologías colaborativas y reflexivas que ayuden a aprender a aprender a los alumnos en un contexto de diversidad.