



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Trabajo fin de máster

Una propuesta de cambio para un modelo de escuela más inclusiva

Presentado por: Míriam Nasarre Álvarez

Tipo de trabajo: Propuesta de intervención

Director/a: Miguela Domingo Centeno

Ciudad: Barcelona

Fecha: 22 de junio de 2017

Resumen

El trabajo presentado es una propuesta de proceso de cambio hacia un modelo de escuela inclusiva de un centro de educación secundaria de Catalunya. El documento consta de tres partes principales: en primer lugar, el lector podrá encontrar las razones que han motivado la realización del mismo junto con su objetivo principal: proponer una propuesta de mejora para la atención a la diversidad en el marco de la escuela inclusiva en la etapa formativa de la ESO; para alcanzarlo, se ha desarrollado el modelo de Kotter (1996) adaptado a las instituciones educativas, haciendo especial énfasis en el cambio de modelo de organización social del alumnado y se ha realizado el cuestionario adaptado a profesores del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002). En segundo lugar, se podrá consultar el marco teórico, que desarrolla el concepto de inclusión, analiza la legislación vigente en cuanto a la inclusión y la atención a la diversidad, profundiza en algunas de las estrategias organizativas y didácticas para la atención a la diversidad en la escuela inclusiva y concluye en cuál es el papel del profesorado en un modelo de escuela inclusiva; finalmente, se despliega ampliamente la propuesta del presente trabajo, además de presentar los resultados obtenidos y plantear las conclusiones. En este sentido, se puede afirmar que el resultado más destacable es que se trata de un centro educativo con mucho margen de mejora y que cuenta con los recursos necesarios para que la propuesta planteada se desarrolle con éxito (motivación hacia el cambio, profesionalidad, etc.). Finalmente, la conclusión final a la que se ha llegado es que este proceso de cambio hacia un modelo de escuela inclusiva es necesario para atender a las nuevas demandas que, tanto a nivel local como global, se están generando.

Palabras clave: inclusión, escuela inclusiva, atención a la diversidad, cambio educativo, mejora educativa.

Abstract

The present paper is a proposal of process of change towards a model of inclusive school in a secondary education school of Catalonia. The paper has three differentiated parts. Firstly, the reader will find the reasons that have motivated the realization of this paper and its main objective: make a proposal of improvement for the attention to diversity in the framework of the inclusive school in the formative stage of ESO. In order to achieve this, the Kotter model (1996), which is adapted to the educational institutions, has been developed with an emphasis on changing the model of social organization of students and the questionnaire adapted to teachers of the *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002). Secondly, the theoretical framework, which develops the concept of inclusion, analyzes the current legislation regarding the inclusion and the attention to diversity. It delves into some of the organizational and educational strategies for attention to diversity in the inclusive school and it concludes questioning the role of teachers in a model of inclusive school. Finally, the proposal of this paper is widely deployed, beside presenting the obtained results and drawing the conclusions. In this sense, it can be said that the most notable result is that it is an educational centre with a higher possibility for improvement, and it has the necessary resources in order to develop successfully the given proposal (motivation towards change, professionalism, etc.). Finally, the main conclusion that has been reached is that this process of change towards a model of inclusive school is necessary to meet the new demands which, both locally and globally, are being created.

Keywords: inclusion, inclusive school, special educational needs, educational change, educational improvement.

Índice

Resumen	2
Abstract	3
Índice	4
Índice de tablas	7
Índice de figuras	8
1. Justificación, planteamiento del problema y objetivos	10
1.1. Justificación	10
1.2. Planteamiento del problema	12
1.3. Objetivos	13
1.3.1. Objetivo general	13
1.3.2. Objetivos específicos.....	13
2. Marco teórico	14
2.1. Introducción	14
2.2. El concepto de inclusión escolar	14
2.2.1. Acerca del concepto de inclusión: acotación del término y normativa internacional	14
2.2.2. Breve recorrido histórico: de la segregación a la inclusión.....	19
2.2.3. El <i>Index for Inclusion</i>	23
2.3. La inclusión en la práctica: de la legislación al aula	24
2.3.1. El contexto legal: la inclusión desde la LEC y la LOMCE.....	24
2.3.2. Atención a la diversidad y escuela inclusiva: implicaciones y retos de la normativa vigente	27
2.4. Estrategias organizativas y didácticas para la atención a la diversidad en la escuela inclusiva	29
2.4.1. Aumentar el sentimiento de autoeficacia y la autoestima del alumnado	29
2.4.2. Actividades auténticas	30
2.4.3. Personalización y adaptación del aprendizaje, a través de actividades multinivel y del andamiaje.....	31
2.4.4. La co-docencia: dos profesores en el aula.....	31
2.4.5. Aprendizaje cooperativo (AC).....	32

2.4.6. Gestión del aula y de la convivencia.....	33
2.4.7. La evaluación como un momento clave del proceso de aprendizaje	34
2.4.8. El plan individualizado (PI).....	35
2.5. El papel del profesorado en la escuela inclusiva	36
2.5.1. El orientador como garante de la inclusión escolar	36
2.5.2. Docentes e inclusión: competencias y formación del profesorado en el marco de la escuela inclusiva	38
3. Propuesta de intervención	40
3.1. Contextualización de la propuesta.....	40
3.1.1. Título de la propuesta	40
3.1.2. Contextualización de la propuesta.....	40
3.1.3. Objetivos de la propuesta	41
3.2. Fases y desarrollo de la propuesta	42
3.2.1. Fase 1: Necesidad y oportunidad de cambio	43
3.2.2. Fase 2: Crear el equipo impulsor.....	44
3.2.3. Fase 3: Crear la visión y la estrategia de cambio	45
3.2.4. Fase 4: Comunicar e implicar	45
3.2.5. Fase 5: Capacitar y superar obstáculos	46
3.2.6. Fase 6: Generar y celebrar éxitos	47
3.2.7. Fase 7: No aflojar el ritmo.....	47
3.2.8. Fase 8: Crear una nueva cultura.....	47
3.3. Recursos	48
3.4. Cronograma.....	49
3.5. Evaluación de la propuesta	57
3.5.1. Evaluación interna.....	57
3.5.2. Evaluación externa	58
4. Conclusiones	59
5. Limitaciones y perspectivas	62
6. Referencias bibliográficas.....	63
7. Anexos.....	68

Anexo 1. Pauta de observación para analizar la documentación de centro (modelo).....	68
Anexo 2. Pauta de observación para analizar la documentación de centro (cumplimentada).....	71
Anexo 3. Preguntas del cuestionario adaptado a profesores del <i>Index for Inclusion</i>	76
Anexo 4. Análisis de los resultados del cuestionario adaptado a profesores del <i>Index for Inclusion</i>	82

Índice de tablas

<i>TABLA 1. TEMPORALIZACIÓN DE LAS DIFERENTES ACTUACIONES DE LA PROPUESTA.)</i>	50
<i>TABLA 2. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA DIMENSIÓN A.</i>	84
<i>TABLA 3. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA SECCIÓN A.1.1. CONSTRUIR COMUNIDAD.</i>	85
<i>TABLA 4. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA SECCIÓN A.2. ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS.</i>	89
<i>TABLA 5. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA DIMENSIÓN B. ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS</i>	93
<i>TABLA 6. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA SECCIÓN B.1. DESARROLLAR UNA ESCUELA PARA TODOS.</i>	93
<i>TABLA 7. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA SECCIÓN B.2. ORGANIZAR EL APOYO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD.</i>	97
<i>TABLA 8. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA DIMENSIÓN C. DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS.</i> ..	103
<i>TABLA 9. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA SECCIÓN C.1. ORQUESTAR EL APRENDIZAJE.</i>	103
<i>TABLA 10. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA SECCIÓN C.2. MOVILIZAR RECURSOS.</i>	110

Índice de figuras

FIGURA 1. DIMENSIONES Y SECCIONES DEL INDEX FOR INCLUSION (FUENTE: BOOTH Y AINSCOW, 2002).....	23
FIGURA 2. FASES DEL MODELO ADAPTADO A LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE KOTTER (ESCOLA NOVA 21, 2017).....	42
FIGURA 3. DIMENSIONES Y SECCIONES DEL INDEX FOR INCLUSION (FUENTE: BOOTH Y AINSCOW, 2002).....	83
FIGURA 4. PUNTUACIONES MEDIAS DE LAS TRES DIMENSIONES DEL INDEX.....	83
FIGURA 5. PUNTUACIONES MEDIAS DE LAS DIMENSIONES EN BASE A LAS SECCIONES.....	84
FIGURA 6. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR A.1.1.....	86
FIGURA 7. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR A.1.2.....	86
FIGURA 8. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR A.1.3.....	87
FIGURA 9. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR A.1.4.....	87
FIGURA 10. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR A.1.5.....	88
FIGURA 11. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR A.1.6.....	88
FIGURA 12. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR A.1.7.....	89
FIGURA 13. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR A.2.1.....	90
FIGURA 14. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR A.2.2.....	90
FIGURA 15. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR A.2.3.....	91
FIGURA 16. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR A.2.4.....	91
FIGURA 17. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR A.2.5.....	92
FIGURA 18. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR A.2.6.....	92
FIGURA 19. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR B.1.1.....	94
FIGURA 20. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR B.1.2.....	95
FIGURA 21. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR B.1.3.....	95
FIGURA 22. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR B.1.4.....	96
FIGURA 23. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR B.1.6.....	96
FIGURA 24. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR B.2.1.....	98
FIGURA 25. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR B.2.2.....	98
FIGURA 26. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR B.2.3.....	99
FIGURA 27. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR B.2.4.....	99
FIGURA 28. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR B.2.5.....	100
FIGURA 29. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR B.2.6.....	100

FIGURA 30. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR B.2.7	101
FIGURA 31. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR B.2.8.	101
FIGURA 32. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR B.2.9	102
FIGURA 33. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR C.1.1.	104
FIGURA 34. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR C.1.2.....	105
FIGURA 35. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR C.1.3.....	105
FIGURA 36. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR C.1.4.....	106
FIGURA 37. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR C.1.5.....	106
FIGURA 38. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR C.1.6.	107
FIGURA 39. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR C.1.7.....	107
FIGURA 40. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR C.1.8.	108
FIGURA 41. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR C.1.9.	108
FIGURA 42. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR C.1.10.....	109
FIGURA 43. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR C.1.11.....	109
FIGURA 44. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR C.2.1.....	110
FIGURA 45. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR C.2.2.	111
FIGURA 46. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR C.2.3.	111
FIGURA 47. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR C.2.4.	112
FIGURA 48. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN EL INDICADOR C.2.5.	112

1. Justificación, planteamiento del problema y objetivos

1.1. Justificación

El pasado mes de septiembre de 2016 empecé por primera vez a trabajar como orientadora educativa en un centro de secundaria. Al mismo tiempo, inicié también los estudios de máster en formación del profesorado que me ofrecían los conocimientos y la acreditación necesaria para ejercer dicho trabajo. El hecho de empezar en la escuela al mismo tiempo que realizaba mis estudios hizo que me enfrentara a mi trabajo de forma más crítica, analizando las prácticas que observaba en el centro a través de los contenidos que iba aprendiendo en las asignaturas del máster.

Así, me fijé en la organización del departamento de orientación educativa, la visión que la orientadora tenía sobre su misión y función en el centro, las estrategias que de forma colectiva y/o individual usaban los docentes para atender la diversidad y, en general, las representaciones, concepciones y pensamientos que tenían los agentes educativos del centro en relación a la diversidad del alumnado y la función docente y de la institución educativa.

En este contexto, nos dimos cuenta que muchas de las estrategias que se aplicaban para atender a la diversidad del alumnado no conjugaban con los principios de la inclusión educativa. Después de indagar informalmente sobre estas cuestiones, descubrimos que las deficiencias que la escuela presentaba de cara a los procesos vinculados con la atención a la diversidad no estaban únicamente relacionadas con la práctica concreta de los docentes a pie de aula, sino que eran el resultado, sobretodo, de una determinada cultura, organización y gestión de la institución; por ejemplo, el hecho de que los grupos clase se organizaran en función de los ritmos de aprendizaje de los alumnos y su trayectoria académica para así conseguir grupos más homogéneos o el hecho de que la tutoría de los alumnos con necesidades educativas de apoyo específico no correspondiera al tutor del grupo clase, si no que fueran responsabilidad de la orientadora educativa.

Por ello, el motivo principal que nos ha llevado a escoger esta temática está relacionado con implicaciones prácticas, puesto que trabajo en un centro de educación secundaria donde he podido detectar prácticas no inclusivas que tienen un impacto directo en el desarrollo y en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Por lo tanto, realizar una propuesta de intervención de estas características es relevante en el sentido

de que puede favorecer un cambio positivo sobre la respuesta educativa que el centro ofrece en cuanto a la atención a la diversidad.

En segundo lugar, la propuesta que aquí se presenta constituye también un valor de oportunidad, ya que en la zona donde se ubica la escuela (tanto a nivel de la comunidad autónoma como a nivel local), estamos viviendo un periodo de reflexión y cambio en torno a todas las cuestiones relacionadas con la educación reglada (se han creado movimientos de renovación pedagógica en la comunidad autónoma¹, están apareciendo en la ciudad nuevas escuelas e institutos con proyectos educativos innovadores², etc.). En este sentido, es un momento favorable para incidir sobre este tipo de cuestiones y proporcionar a la escuela los mecanismos necesarios para situar su respuesta educativa en el marco de la escuela inclusiva, puesto que tanto el claustro como el equipo directivo han empezado a detectar la necesidad de cambiar el tipo de estrategias que el centro ofrece para atender la diversidad.

Además, este trabajo tiene también interés para la comunidad científica en tanto que representa un ejemplo de escuela que quiere transitar desde los modelos más clásicos (e incluso segregadores) de la enseñanza hacia el paradigma de escuela inclusiva.

Finalmente, cabe destacar el hecho de que el estudio que aquí se presenta es factible, y la propuesta que se deriva de él, aplicable. Por un lado, porque el hecho de estar trabajando en esta escuela y realizar aquí las prácticas me permite tener acceso directo a todas las fuentes y personas necesarias para obtener la información que preciso. Del otro, puesto que la propuesta que se presenta implica mayormente un cambio en la cultura del centro, no precisa de espacios, ni de recursos materiales, tecnológicos o

¹ Un ejemplo es el Proyecto *Escola Nova 21*, un programa de innovación educativa y renovación pedagógica que tiene por objetivo actualizar el sistema educativo en Catalunya. Como se puede leer en la edición digital de la revista mataronense *Capgròs*, algunos centros educativos de Mataró se han unido a esta propuesta educativa. En el enlace siguiente, recuperado el 12 de abril de 2017, se puede obtener más información:

http://www.capgros.com/mataro/educacio/quatre-escoles-i-un-institut-de-mataro-se-sumen-al-projecte-escola-nova-21_705906_102.html

² Prueba de ello puede corroborarse en las páginas que la revista *Capgròs* dedicó en su número 1448, en las que se detallan cómo los centros que apuestan por esta renovación pedagógica se están organizando, cómo conciben esta nueva manera de aprender y cuáles son los retos que les depara este nuevo escenario. Recuperado el 12 de abril de 2017, el siguiente enlace ofrece más información:

http://www.capgros.com/mataro/educacio/una-nova-manera-d-aprendre_708793_102.html

humanos que no se encuentren ya en el centro, ni tampoco la necesidad de invertir económicamente.

1.2. Planteamiento del problema

Como se ha apuntado en el apartado anterior, el problema principal que se ha detectado está relacionado con las estrategias para la atención a la diversidad que ofrece un centro de educación secundaria en relación a los principios y postulados de la escuela inclusiva. En concreto, se han detectado prácticas excluyentes, reflejadas principalmente en la segregación de los grupos clase de los alumnos de la ESO, que se distribuyen de forma homogénea en función de unos supuestos niveles y ritmos de aprendizaje. Estas prácticas parece que no respetan los principios de equidad e inclusión educativa que exige tanto la legislación vigente como la comunidad educativa internacional, y que se han demostrado como positivos para la mejora del aprendizaje de todos los alumnos.

En este contexto, algunas de las preguntas que se intentarán abordar a lo largo del presente trabajo son las siguientes:

¿Qué perspectiva tiene el profesorado acerca de la diversidad de alumnos en el aula?
¿Cómo entiende el claustro la diferencia entre los alumnos, como un problema o como una oportunidad? ¿La atención a la diversidad en la escuela se encuentra planificada?
¿Las programaciones didácticas tienen en cuenta medidas de atención a la diversidad?
¿Qué recursos para la atención a la diversidad ofrece la escuela? ¿Estas medidas son congruentes con la legislación vigente y con las corrientes pedagógicas actuales? Son aceptadas como positivas por el claustro? Y el alumnado, ¿cómo vive esta situación? ¿Se siente suficientemente atendido? ¿Qué papel juega el departamento de orientación en el desarrollo de una cultura de centro que defienda la inclusión como principio pedagógico? ¿A lo largo del curso aparecen situaciones problemáticas relacionadas con la diversidad del alumnado y su atención? ¿Los profesores se sienten suficientemente preparados para afrontar con éxito su tarea en el contexto de una escuela inclusiva? ¿La documentación de centro hace referencia a aspectos relacionadas con la inclusión educativa y la atención a la diversidad? ¿En qué sentido? ¿Existe un Plan de Atención a la Diversidad? Está actualizado? ¿Los profesores lo conocen y hacen uso de él?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

El objetivo principal del presente trabajo es proponer una propuesta de mejora para la atención a la diversidad en el marco de la escuela inclusiva en la etapa formativa de la ESO. Concretamente, se pretende modificar la distribución de los alumnos en el primer curso de la ESO de un centro de carácter privado concertado de secundaria, de modo que esta nueva organización contribuya a mejorar la respuesta y la calidad educativa a la vez que se fomentan los principios de la escuela inclusiva.

1.3.2. Objetivos específicos

Para alcanzar el objetivo anterior, se presentan los siguientes cuatro objetivos específicos:

- ✓ Iniciar un análisis del estado actual de la inclusión en el centro escolar (cultura, política y prácticas inclusivas/excluyentes).
- ✓ Identificar qué aspectos de la escuela dificultan o amenazan la inclusión de todo el alumnado.
- ✓ Valorar qué factores del centro educativo representan una oportunidad o fortaleza a aprovechar.
- ✓ Plantear las fases que se deberían seguir para avanzar hacia un modelo educativo más inclusivo, incidiendo principalmente sobre el modelo de agrupación de los grupos-clase.

2. Marco teórico

2.1. Introducción

En las líneas que prosiguen se van a desarrollar los conceptos clave en relación a la propuesta de intervención que se propone en este trabajo.

En primer lugar, se va a desarrollar el concepto de inclusión escolar y, seguidamente, se va a realizar un breve recorrido histórico que permita situar al lector en qué momento nos encontramos respecto a esta cuestión. En este primer apartado también se va a exponer la teoría interaccionista de las diferencias individuales como un planteamiento psicopedagógico apropiado sobre el cual fundamentar la perspectiva inclusiva de la educación, y se explica de forma resumida una herramienta básica para la promoción de la escuela inclusiva: el *Índice para la inclusión* (Booth y Ainscow, 2000a, 2002b).

En el siguiente apartado se analizan los aspectos relativos a la atención a la diversidad y la inclusión educativa que exige la normativa vigente y sus implicaciones prácticas, para así determinar qué requisitos debe cumplir un centro educativo.

Finalmente, se indaga sobre las estrategias que favorecen una atención a la diversidad ajustada al prototipo de escuela inclusiva, incidiendo en el papel del orientador educativo y analizando las estrategias organizativas y didácticas que pueden ayudar a fomentar una respuesta educativa inclusiva y de calidad, así como las competencias docentes necesarias para alcanzar este objetivo.

2.2. El concepto de inclusión escolar

2.2.1. Acerca del concepto de inclusión: acotación del término y normativa internacional

Como indican Echeita y Ainscow (2011), no existe en la actualidad una definición cerrada y explícitamente compartida por toda la comunidad educativa acerca del concepto de inclusión, por lo que se puede considerar un término confuso. No obstante, para poder realizar una propuesta de intervención que se enmarque dentro de este tema es pertinente seleccionar algunos puntos clave que permitan establecer un horizonte más o menos delimitado sobre lo que se entenderá por *inclusión* a partir de ahora.

Así pues, indagaremos en el concepto de inclusión a través de las definiciones que han ofrecido algunos autores de referencia en este ámbito, así como las directrices

internacionales indicadas por la UNESCO y, finalmente, se expondrá la postura que aquí se ha seleccionado.

Como apuntan Ainscow, Booth y Dyson (2006, citado en Echeita, 2011), la inclusión educativa es

«un proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limiten dicho proceso» (Echeita, 2011, p.19).

Echeita (2011) también comparte la opinión de que la educación inclusiva no atañe a un grupo de estudiantes en particular, sino a todos ellos, y coincide en el hecho de que incluso dentro de una perspectiva inclusiva nuestra mirada debe orientarse, preferentemente, a los alumnos más necesitados, pues afirma que «son aquellos estudiantes más vulnerables a los procesos de discriminación, exclusión, marginación o fracaso escolar los que deben concitar nuestra atención, y no solo por razones de “justicia”, sino también como *palanca* para la innovación y la mejora». Así pues, la inclusión educativa reclama la necesidad de atender a todos y cada uno de los alumnos, fijando una mirada más atenta hacia los alumnos que presentan una mayor fragilidad, por cualquiera que sea su causa.

Una perspectiva interesante es la que ofrece Stainback (2001), pues en su opinión:

«una escuela ideal es un sitio donde los alumnos, los maestros y los demás miembros de la comunidad *quieren ir*. Para todos los concernidos, cada día es *una aventura productiva, nada amenazadora y feliz* de aprendizaje. Es un sitio a donde los adultos y los alumnos van para trabajar juntos, para aprender, para ayudarse mutuamente, y para gozar de la experiencia» (Stainback, 2001, p.26).

y añade que, según su ideal,

«la escuela sería un sitio donde todos los miembros, tanto los alumnos como los adultos, se sintieran acogidos y miembros de pleno derecho. No habría condiciones ni políticas excluyentes para determinados miembros de la población escolar. Tampoco sería un sitio en que el estatus de ciertos alumnos o adultos, por el hecho de que aprenden de una manera diferente o porque tienen otras características, se situarían automáticamente por encima o por debajo del estatus de los otros» (Stainback, 2001, p.27).

Bajo estas premisas, la escuela debe ser, sobretodo, un lugar seguro, donde todos sus componentes se sientan aceptados, atendidos y protegidos por los demás, y no existan distinciones ni se creen etiquetas ni grupos que discriminen, excluyan, marginen o dañen a un conjunto determinado alumnos.

Autores como Pujolàs y Lago (2006) también han desarrollado el término inclusión en contraposición al concepto de exclusión o segregación, y han definido la escuela inclusiva como aquella escuela en la cual:

«pueden aprender juntos alumnos diferentes, [...] que no excluye a nadie, porque no hay diferentes categorías de estudiantes, solo hay una sola categoría de alumnos, sin ningún tipo de adjetivos, que —evidentemente— son diferentes. En la escuela inclusiva sólo hay alumnos, a secas, sin adjetivos; no hay alumnos corrientes y alumnos especiales, sino simplemente alumnos, cada uno con sus propias características y necesidades. La diversidad es un hecho natural, es la normalidad: lo más normal del mundo es que seamos diferentes (afortunadamente)» (Pujolàs y Lago, 2006, p. 7).

Por lo tanto, incluir significa:

- ✓ que todos los alumnos son diferentes y por lo tanto presentan necesidades educativas diferentes, por lo que atender a la diversidad no está relacionado con un grupo de alumnos en particular sino con todos los alumnos del centro,
- ✓ apreciar la diversidad humana como un valor, y
- ✓ minimizar la categorización del alumnado (si todos son diferentes, no hay necesidad de poner ninguna etiqueta específica a ningún estudiante).

Por ello, el modelo inclusivo se basa en la consideración de que la diferencia es un valor (positivo), y no un problema que haya que remediar, por lo que su enfoque es eminentemente preventivo; es decir, se centra en construir una escuela en la que todo alumno se sienta lo suficientemente seguro y acompañado para desarrollar sus habilidades y aprender aquellas competencias básicas que le permitan crecer como un individuo feliz y ejercer una ciudadanía competente.

Hay que tener en cuenta que, tal y como sustenta Giné (2005), la inclusión no se puede reducir a una mera cuestión tecnológica ni metodológica, sino que constituye, fundamentalmente, una cuestión filosófica, ya que no supone un simple cambio en la manera de llevar a cabo la función docente o en las estrategias que ingeniamos para satisfacer este objetivo, sino que implica una modificación en la cosmovisión de la comunidad educativa para que este paradigma sea plenamente realizable. Es decir, es necesario entender de una determinada manera la función de la escuela en la sociedad y el papel que debe tener cada uno de nosotros en la construcción de este mundo, así como modificar la percepción que tenemos del mundo y de la realidad y cómo queremos que sea esta sociedad y este mundo que habitamos.

De hecho, el término inclusión educativa está estrechamente relacionado con la democracia, puesto que reclama que todas las voces deben ser escuchadas y toda

persona tiene el derecho de recibir una educación de calidad, al margen de sus capacidades biológicas o de su contexto sociocultural.

Autores como Booth y Ainscow (2002) también han insistido en el hecho de que la inclusión educativa no se agota con la introducción de cambios prácticos o metodológicos, sino que es el resultado de la interacción entre la cultura, la política y las prácticas del centro escolar. Es por ello que si se pretende atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, será necesario atender a estas tres dimensiones de forma conjunta y coherente, pues es imposible cambiar ciertas prácticas cuando existe una política que no lo facilita o una cultura resistente a este cambio.

Todos los puntos de vista expuestos hasta el momento encajan con los postulados de la UNESCO, organización que defiende también los principios inclusivos en tanto que lucha contra la exclusión, tal como podemos constatar con la siguiente afirmación:

«La educación inclusiva y de calidad se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas.

Al prestar especial atención a los grupos marginados y vulnerables, la educación integradora y de calidad procura desarrollar todo el potencial de cada persona.

Su objetivo final es terminar con todas las modalidades de discriminación y fomentar la cohesión» (UNESCO, 2017).

La UNESCO también pone énfasis en el hecho de que todos los alumnos tienen el derecho (fundamental) de recibir una educación de calidad, y esto pasa por atender correctamente sus necesidades y suprimir todas aquellas prácticas que puedan derivar en acciones discriminatorias o excluyentes. A la vez, relaciona también este paradigma educativo con la construcción de una sociedad más justa y equitativa. (UNESCO, 2015).

Como fundamentación pedagógica del paradigma de la inclusión educativa, encontramos la concepción interaccionista de las diferencias individuales, que se enmarca, a su vez, dentro del constructivismo pedagógico.

Esta concepción, ya introducida en el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002), defiende y se basa en la idea de escuela inclusiva e introduce algunos cambios en relación a ciertos términos y concepciones básicas entorno a los conceptos de atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, las diferencias individuales, la organización del aula y el tipo de prácticas y actividades fundamentales dentro del contexto de la escuela inclusiva, entre otros. Este cambio de paradigma introduce el concepto de *barreras para el aprendizaje y a la participación* en sustitución del término *necesidades educativas especiales* con la finalidad de subrayar el hecho de que

las dificultades de aprendizaje «no se consideran producidas por las deficiencias o problemáticas personales de los alumnos, sino [que son el] resultado de la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias, y condiciones personales de los alumnos» (Onrubia, 2009, p.21).

A diferencia, pues, de otras concepciones, como por ejemplo la concepción estática, que considera que las diferencias y las dificultades de aprendizaje son fruto, exclusivamente, de las características intrínsecas de las personas, o la concepción ambientalista, que afirma que estas diferencias se explican tan solo por el efecto del contexto y del entorno sobre el individuo –es decir, por factores externos–, la concepción interaccionista da un paso más allá y supera las dos concepciones anteriores a través de una explicación más compleja del fenómeno del aprendizaje, pues se basa en la afirmación que la aparición de las diferencias individuales y de las dificultades de aprendizaje son el resultado de la interacción entre diferentes tipos de factores: los biológicos, la experiencia individual de la persona, y el contexto sociocultural. Este análisis más complejo del hecho del aprendizaje implica, como punto más positivo, la posibilidad de modificar en cierto grado las características individuales de cada alumno, en el sentido que es posible idear una adaptación de la relación de los factores que determinan estas características con la finalidad de reducir las barreras para el aprendizaje y la participación. Por ello, también, la concepción interaccionista presenta la ventaja de permitir trabajar desde una perspectiva preventiva y no tan solo a través de la intervención puntual, que sólo persigue poner remedio a los problemas.

En este contexto, la adaptación aparece como un elemento clave de la ayuda docente, y consiste, principalmente, en añadir soportes y abrir las programaciones y las actividades para que todo alumno, tenga las características que tenga, pueda acercarse, seguir y aprovechar las actividades y los contenidos que el docente propone en el aula, tanto por lo que respecta a la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje (es decir, a la hora de diseñar las programaciones, la organización del aula, las unidades didácticas y sus actividades, etc.) como en el momento mismo de la ejecución del proceso. Cabe notar que, en este sentido, adaptar no significa rebajar el nivel o el ritmo de aprendizaje o los contenidos curriculares, sino todo lo contrario: implica sumar esfuerzos, recursos, oportunidades y formas de presentar y llevar a cabo las actividades que permitan conseguir a todos los alumnos los objetivos y las finalidades básicas que el profesor plantea para cada asignatura y para cada curso. En conclusión, se trata de asegurar que todos tienen los soportes que necesitan para poder amplificar sus capacidades naturales y conseguir los objetivos que se esperan a su nivel o etapa escolar.

Para finalizar, y teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, a partir de ahora entenderemos que los ejes principales de la inclusión educativa son los siguientes:

- ✓ Implica un proceso permanente de mejora, que no se agota con introducir ciertos cambios de forma estática y puntual; es decir, las escuelas inclusivas se muestran siempre abiertas a la innovación y a la mejora escolar con la finalidad de ofrecer una educación que garantice un aprendizaje de calidad para todos y cada uno de sus alumnos.
- ✓ Se basa en la consideración que la diversidad y la diferencia representan un valor positivo, y no un problema que hay que eliminar, porque enriquecen el contexto educativo y ofrecen más y nuevas posibilidades de aprendizaje.
- ✓ Tiene un fundamento democrático, pues busca la participación y el éxito educativo de todos los alumnos, dentro de un sistema equitativo y justo, con la finalidad de crear un mundo en base a estos principios.
- ✓ Precisa no solamente de un cambio en las prácticas, sino también, y sobretodo, en la política y la cultura del centro, así como en la manera de entender la educación y el mundo.
- ✓ Parte de una mirada sistémica y focaliza su acción en la prevención, pues entiende que los problemas de aprendizaje no se explican solamente por carencias individuales, y que, por lo tanto, con las medidas y las adaptaciones al contexto necesarias es posible evitar las barreras al aprendizaje y a la participación de aquellos alumnos más vulnerables.

2.2.2. Breve recorrido histórico: de la segregación a la inclusión

Aunque pueda parecer que el concepto de inclusión está actualmente sobre la mesa de cualquier persona relacionada con la educación, los sucesivos cambios de paradigma y de normativa sobre esta cuestión en las últimas décadas han acarreado multitud de puntos de vista a la hora de afrontar el reto de atender a la diversidad, no todos centrados en el marco de la escuela inclusiva. Y es que debemos tener en cuenta que el concepto de inclusión es relativamente reciente y muchos maestros y profesores que actualmente ejercen la docencia en nuestro país no conocen o no congregate con los postulados de este paradigma educativo.

Si iniciamos un breve recorrido histórico que nos sitúe en qué momento nos encontramos acerca de la inclusión educativa, podríamos decir que en un principio la educación era eminentemente segregadora o excluyente: sólo una pequeña parte de la población tenía el derecho o el privilegio de poder acceder a una educación de calidad, especialmente más allá de la educación básica. Muchas de nuestras abuelas no gozaron de la oportunidad de desarrollar una carrera académica, de igual modo que durante

muchos años la población afroamericana vio vetado su acceso a ciertos estudios y escuelas o facultades universitarias. También las clases obreras, campesinos u otros colectivos socioeconómicamente desfavorecidos o culturalmente marginados no tuvieron la posibilidad de adquirir ciertos estudios. Y lo mismo sucedía con las personas con discapacidad, las cuales eran recluidas en instituciones segregadoras o, incluso, escondidas o sacrificadas.

A finales del siglo XIX y, sobretodo, a lo largo del siglo XX, gran parte de estos colectivos se fueron integrando en el modelo ordinario de enseñanza, aunque aún con matices segregadoras. Un ejemplo es la introducción de la mujer en la escuela, que si bien se le brindaba en ese momento la oportunidad de escolarizarse, no lo podía hacer en los mismos centros y bajo las mismas condiciones que los varones.

El camino hacia la democratización de la enseñanza empieza a avanzar más rápidamente a finales del siglo XX. Es en ese momento cuando, antes del concepto de inclusión, aparece en España el concepto de integración, que deriva del principio de normalización, introducido el año 1978 por el Ministerio de Educación y Ciencia dentro del Plan Nacional de Educación Especial. Este principio había aparecido en los años sesenta en los países nórdicos «como el derecho a que [las personas con retraso mental] desarrollaran un tipo de vida tan normal como fuera posible y con los medios más normales a su alcance» (López-Torrijo, 2009, p. 2). No obstante, esta concepción de la atención a la diversidad aún se centra en el alumno como problema, por lo que bajo este paradigma la respuesta educativa tiene un carácter más bien clínico, con el objetivo de “reparar” o “compensar” las carencias del alumnado con necesidades educativas (de hecho, ni tan sólo se acuña aún la expresión de *alumnado con necesidades educativas*, sino que se usan otros términos con connotaciones más peyorativas, como por ejemplo *discapacitado* o *minusválido*).

En este camino, en 1982 emerge la Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI), que por primera vez en España contempla la exigencia de que los alumnos con minusvalía se integren en el sistema ordinario de educación, introduciendo la educación especial en las escuelas ordinarias.

No es hasta el año 1985 cuando se publica la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, cuando se reconoce el derecho de todos los españoles y extranjeros residentes en España a la escolarización, sin que este derecho se vea limitado por razones sociales, económicas o de residencia. Al mismo tiempo, se publica el Real Decreto 2298/1983, de 28 de julio, que establece un sistema de becas y otras ayudas para favorecer la igualdad de oportunidades, especialmente en aquellos colectivos desfavorecidos o marginados. Aunque si bien podemos considerar que estas

leyes iban superando los modelos excluyentes de la enseñanza, suponen aún medidas principalmente compensatorias y, por lo tanto, reparadoras, que ponen el énfasis sobretudo en la diferencia y en el alumnado desfavorecido o con necesidades como un problema que requiere una intervención particular.

En 1990, y con la aparición de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), se introduce por primera vez en la legislación educativa española el concepto de *Necesidades Educativas Especiales* (N.E.E.). En ella se anuncia que «El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos» (LOGSE, 1990, art. 36.1). Así pues, y bajo los principios de normalización e integración escolar, los estudiantes antes considerados discapacitados se integran en el sistema ordinario de enseñanza.

Además, esta misma ley contempla la necesidad de evaluar individual e inicialmente a los alumnos con necesidades educativas y determinar unos objetivos específicos para que puedan lograr el éxito educativo. Posteriormente, en 1995, a través de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), se especifica la distinción, dentro de la población de alumnos con necesidades educativas especiales, aquella de educación compensatoria de aquella de educación especial. Esta misma ley indica que:

«Es necesario garantizar también la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Para ello, los centros de una misma zona deberán escolarizar a estos alumnos en igual proporción, de acuerdo con los límites y recursos que las Administraciones educativas determinen» (LOPEG, 1995, p.33652).

Como apunta la Universidad Internacional de Valencia (2014), en el año 1994 se celebró en Salamanca la histórica conferencia organizada por el gobierno español en colaboración con la UNESCO, en la que participaron un total de 92 gobiernos representados por 300 personalidades del ámbito educativo: especialistas, altos funcionarios de educación, administradores, etc. En dicha reunión se firmaron los principios, valores, líneas políticas y principales prácticas en relación a la educación de las personas con necesidades educativas especiales.

Fue, además, un acto esencial de cara a la reafirmación del derecho de todas las personas a la educación desde su perspectiva más integradora e inclusiva, dejando totalmente de lado aquellas estructuras educativas fundamentadas en la segregación y

la distribución del estudiantado en función de, por ejemplo, sus supuestas capacidades intelectuales.

Un año más tarde, en 1995, se publica en España el Real Decreto 696/1995 de Ordenación de la Educación Especial de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Este decreto insiste en la organización de la atención educativa y la ordenación y la planificación de los recursos para mejorar la respuesta a los alumnos con necesidades educativas dentro de los centros ordinarios, pero aún se basa en una concepción problemática de la diferencia y mantiene el énfasis en la tipificación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, pues en él podemos leer que:

«No todas las necesidades educativas especiales son de la misma naturaleza [...] [y que] su origen puede atribuirse a diversas causas relacionadas, fundamentalmente, con el contexto social o cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o con condiciones personales asociadas bien a una sobredotación en cuanto a capacidades intelectuales, bien a una discapacidad psíquica, sensorial o motora o a trastornos graves de conducta» (BOE núm. 131, 1995, p. 16180).

Pero no es hasta el año 2006, con la publicación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), que el concepto de inclusión educativa aparece de forma explícita, fijando como requisito indispensable del proyecto educativo del centro la incorporación de los principios de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales. Si bien esta ley continúa distinguiendo y categorizando ciertos grupos de educandos que requieren una atención educativa diferente, se establece que el objetivo principal de esta atención debe ser su plena inclusión e integración, y en ella podemos leer que:

«La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos» (LOE, Preámbulo, 2006, p.12).

En el párrafo anteriormente citado se pone de manifiesto que esta ley defiende y se basa en los postulados inclusivos, puesto que reconoce la diferencia entre los alumnos, introduciendo el concepto de atención a la diversidad, y manifiesta la obligación de los centros educativos de atender adecuadamente a todos y cada uno de sus alumnos.

Actualmente, la acción educativa se rige en España por la LOMCE, la Ley Orgánica para Mejora de la Calidad Educativa, publicada el 9 de diciembre de 2013, que continúa

incorporando los principios de la escuela inclusiva, pero añade otros matices y modificaciones a la LOE que nos llevan considerar que la legislación vigente puede suponer un retroceso respecto a esta concepción inclusiva de la enseñanza y de la calidad educativa. Este punto se va a desarrollar con más detalle en el siguiente apartado de este trabajo.

2.2.3. El *Index for Inclusion*

El *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000a, 2002b) es un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en el proceso hacia la inclusión educativa, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, de los miembros del consejo escolar, del alumnado, de las familias y de los demás miembros de la comunidad educativa. En resumen, se trata de una herramienta para el autodiagnóstico de las instituciones educativas, ya que ofrece un listado de indicadores que permiten medir el nivel de inclusión de los centros así como iniciar y fomentar la reflexión acerca de todas aquellas cuestiones relacionadas con la inclusión.

La finalidad de esta herramienta es mejorar los éxitos educativos a través de prácticas inclusivas, compartiendo y construyendo nuevas propuestas educativas fruto de un análisis exhaustivo de las posibilidades para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado del centro.

Este instrumento se divide en tres dimensiones, A, B y C, y cada una de ellas consta de dos secciones. La figura que sigue a continuación lo ilustra:

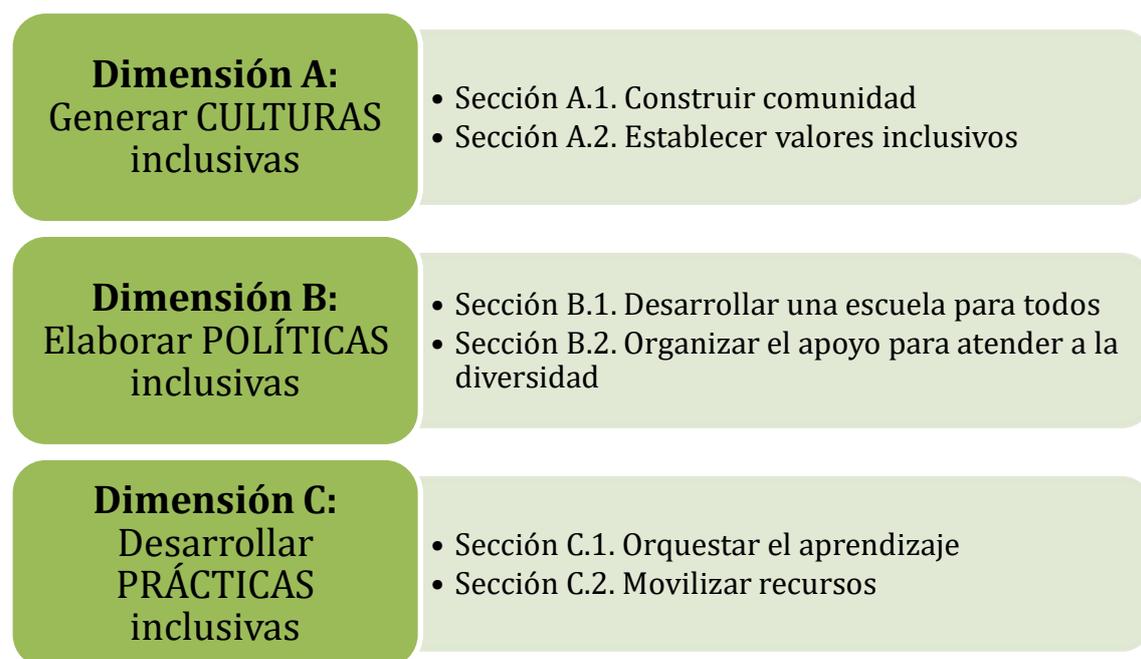


Figura 1. Dimensiones y secciones del Index for Inclusion (Fuente: Booth y Ainscow, 2002)

En cada una de estas secciones se presentan los indicadores necesarios para evaluar el estado de la inclusión en relación a estas secciones y a las dimensiones que se establecen. Así pues, el proceso a seguir para la mejora de las prácticas inclusivas a través del uso del *Index* es el siguiente:

1. *Inicio del proceso.* En esta fase se debe constituir un grupo coordinador, se denomina a un “amigo crítico” (que se encargará de supervisar el proceso de forma externa), se empieza la sensibilización del centro al *Index* y se exploran los conocimientos de del grupo así como los recursos disponibles del centro. También se establece y se prepara el trabajo con otros grupos.
2. *Análisis del centro.* Se explora el conocimiento del profesorado y de los miembros del consejo escolar, así como del alumnado y las familias y los demás agentes educativos de las instituciones de la comunidad.
3. *Elaboración de un plan de mejora escolar.* Se introduce el *Index* en el proceso de planificación escolar y se redactan las prioridades del plan de mejora.
4. *Implementación de los aspectos susceptibles de mejora.* Se ponen en práctica las propuestas de mejora establecidas en las prioridades del plan de mejora que se han fijado en la etapa anterior. Se debe garantizar la persistencia de los procesos iniciados y se debe mantener un registro de tales procesos.
5. *Revisar el proceso del Index.* Se evalúan los procesos y se revisa todo el trabajo realizado desde el inicio del proceso del Índice.

Se trata de un proceso cíclico, pues se entiende que el desarrollo de la mejora es permanente, por lo que cada nueva fase termina con una revisión de la situación actual que permite establecer en qué puntos cabe aún incidir para caminar hacia una cultura, una política y unas prácticas más inclusivas y de mayor calidad educativa.

2.3. La inclusión en la práctica: de la legislación al aula

2.3.1. El contexto legal: la inclusión desde la LEC y la LOMCE

El marco legal de referencia que fija cómo deben darse los procesos educativos en nuestro país actualmente lo encontramos en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013). Se puede entender que esta ley se basa en la LOE (2006), pero introduce cambios y reformulaciones en muchos artículos que modifican de forma sustancial el sentido de algunos conceptos clave.

Así pues, si bien es cierto que la LOMCE (2013) menciona explícitamente la inclusión, la integración y la igualdad de oportunidades, como podemos leer en el *Artículo único. Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación,*

«La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.» (LOMCE, 2013, p. 9)

lo hace al lado de conceptos como los de *calidad*, *niveles mínimos de educación* o *uniformidad* (LOMCE, 2013) que no se ajustan plenamente a los propósitos de la escuela inclusiva o que, incluso, pueden mostrarse contrarios a éstos. Y es que no se debe confundir la equidad con la uniformidad, pues el primer término hace referencia al derecho de todo alumno de ser tratado de tal modo que pueda gozar de las mismas oportunidades que cualquier otro, cosa que no quiere decir del mismo modo; uniforme, en cambio, y tal como indica la palabra, parece más bien indicar que a todos los estudiantes hay que proporcionarles el mismo “vestido”, indistintamente de cuales sean sus necesidades. Lo mismo ocurre cuando se afirma que hay que procurar que todos los alumnos obtengan unos niveles mínimos de educación. ¿Cómo se determina este mínimo? ¿Qué pasa con aquellos alumnos que no han llegado a dicho nivel? De hecho, el uso de este tipo de expresiones, tan ligadas a una concepción determinada del éxito escolar, llevan como corolario la introducción de pruebas estandarizadas que garantizan, a su juicio, que todos los alumnos han alcanzado lo que se supone como un nivel mínimo de educación, como si las personas fueran un producto industrial del que cabe certificar que poseen unas características determinadas y comunes y que superan ciertos estándares de calidad. Nada más lejos de lo que proponen, como se ha visto anteriormente, los defensores de la inclusión educativa. Pasa lo mismo con otros conceptos que aparecen en esta ley, como por ejemplo el concepto de *inteligencia* o de *capacidad*, que se entiende de forma estática y unitaria (sin tener en cuenta las inteligencias múltiples, por ejemplo), o incluso el concepto de competencia, que se liga, sobretodo, al mundo económico y profesional y no tanto al desarrollo personal del individuo.

Si delimitamos más el contexto, en Catalunya encontramos la Llei d'Educació de Catalunya (LEC), publicada en 2009, que concreta las competencias que Catalunya tiene en materia de educación. Esta ley incide de forma más recurrente, expone con

más precisión y otorga mayor importancia a aquellos aspectos relacionados con la atención a la diversidad y la inclusión educativa. Así lo leemos en su preámbulo:

«Entre los objetivos prioritarios de la Ley destaca el objetivo que los centros que presten el Servicio de Educación de Catalunya adecúen su acción educativa para atender a la diversidad y a las necesidades educativas específicas, promuevan la inclusión de los alumnos y se adapten mejor a su entorno socioeconómico» (LEC, 2009, p. 36).

Y es que la LEC marca como un principio rector del sistema educativo la inclusión escolar (LEC, 2009, art. 2.f.), y exige a los Servicios de Educación que participen «en la adecuada y equilibrada escolarización de los alumnos con necesidades educativas específicas» y que se comprometan «a fomentar la práctica de la inclusión pedagógica» (LEC, 2009, art. 48). Además, establece que se debe «permitir una organización flexible, diversa y individualizada de la ordenación de los contenidos curriculares, especialmente en las enseñanzas obligatorias, que haga posible una educación inclusiva» (LEC, 2009, art. 52).

En cuanto a la organización pedagógica de los centros educativos, la LEC indica que son criterios que la orientan la integración de los alumnos en aplicación del principio de inclusión y la adecuación de los procesos de enseñanza al ritmo de aprendizaje individual a través del empleo de prácticas inclusivas (LEC, 2009, art. 77). Y, haciendo referencia a la atención de los alumnos con necesidades educativas específicas, vuelve a subrayar que la atención de todos los alumnos debe regirse por el principio de escuela inclusiva, adaptando los aspectos curriculares, metodológicos y organizativos para favorecer su participación en los entornos escolares ordinarios (LEC, 2009, art. 81).

Esta ley también especifica que este tipo de alumnado debe gozar de una evaluación inicial de sus necesidades para la posterior elaboración de un plan personalizado y el asesoramiento a la familia, y que solo en los casos en que, una vez realizado este análisis, y si se constata que no pueden ser suficientemente atendidos en un contexto de escolarización ordinaria, se derivará su escolarización en un centro de educación especial (LEC, 2009, art. 81). Finalmente, la LEC también hace referencia al hecho de que el Proyecto Educativo de Centro (PEC) debe contener los procedimientos de inclusión.

Siguiendo en el contexto autonómico, el pasado mes de enero de 2017 se hizo pública en Catalunya la propuesta de un nuevo decreto que desplegará la LEC en aquellos aspectos relativos a la atención educativa de todos los estudiantes, tanto los que presentan necesidades educativas como los que no, para garantizar que todos los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos sean inclusivos.

Para ello, el decreto:

«establece los criterios que deben orientar la organización y la gestión de los centros, la ordenación de medidas y soportes para la atención educativa y para la continuidad formativa de todos y cada uno de los alumnos, y la diversificación de la oferta de servicios de los centros de educación especial para convertirse también centros de educación especial proveedores de servicios y recursos para los centros de educación ordinarios a fin de completar la red de soportes a la educación inclusiva» (Propuesta de Decreto a la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, 2017, art.2).

Así pues, se prevé que este decreto desarrolle aquellos puntos que ya se habían introducido en la LEC en materia de atención a la diversidad pero de forma más profunda y concreta, con una visión claramente inclusiva, delimitando las funciones específicas de la Administración y de los centros docentes, especificando las medidas y soportes para la atención educativa de los alumnos, orientando los procesos de detección, identificación y evaluación de las necesidades específicas de soporte educativo, regulando los criterios para la escolarización de los alumnos, guiando la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas específicas en los estudios postobligatorios y de transición a la vida adulta, determinando la función de los servicios educativos y la gestión de recursos.

2.3.2. Atención a la diversidad y escuela inclusiva: implicaciones y retos de la normativa vigente

No cabe duda de que toda la normativa que regula actualmente los procesos de educación exige que la respuesta educativa de los centros docentes tenga como eje central la inclusión educativa. No obstante, en el caso de la LOMCE este requisito no se concreta detalladamente, por lo que las implicaciones que se pueden derivar son bastante ambiguas. No ocurre lo mismo en el caso de la LEC, y menos aún después de la reciente publicación de la propuesta de decreto que se acaba de comentar, que son mucho más específicas. Puesto que, en Catalunya, la Generalitat tiene la competencia exclusiva en cuanto a materia educativa, regulada por la LEC, y dada la más que probable publicación definitiva del decreto a la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo en Catalunya, las implicaciones y los retos que se derivaran a continuación se basan esencialmente en la normativa autonómica (tanto la vigente como la probablemente futura).

En primer lugar, debemos destacar el hecho de que todo centro debe disponer de un proyecto educativo que debe incluir los procedimientos de inclusión (LEC, 2009, art. 91) y que debe fomentar y garantizar una atención educativa inclusiva y de calidad para

todos los alumnos (LEC, 2009, art. 6). Además, el proyecto educativo debe incluir los elementos metodológicos y organizativos necesarios para atender correctamente los alumnos con trastornos de aprendizaje o de comunicación que puedan afectar al aprendizaje, a la capacidad de relación, de comunicación o de comportamiento (LEC, 2009, art. 82). Lo mismo se contempla para los alumnos con altas capacidades (LEC, 2009, art. 83). El proyecto de decreto de 2017, en su artículo número 6, concreta, además, que dentro del proyecto educativo se deben diseñar entornos de aprendizaje flexibles que ofrezcan opciones variadas para proporcionar una respuesta ajustada a las necesidades de los alumnos, con la finalidad de personalizar el aprendizaje y permitir el avance de todos los alumnos.

Esto implica que la coordinación pedagógica y los equipos docentes deben promover el diseño y la integración en las programaciones de actividades que tengan en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje, las capacidades e inteligencias de los alumnos, sus intereses y valores y sus preferencias a la hora de comprender y expresar el conocimiento; también el hecho de flexibilizar la evaluación a través de procedimientos que tengan en cuenta la diversidad del alumnado y sus capacidades y preferencias. Por ello, se deben diversificar los contenidos curriculares y flexibilizar los procesos de enseñanza aprendizaje para poder ofrecer una respuesta educativa personalizada y adecuarla a los distintos ritmos de aprendizaje, a través y con la finalidad de fomentar una educación inclusiva (LEC, 2009, arts. 54 y 77).

En el proyecto de decreto de 2017, en el artículo número 7 también se especifica que las medidas y los soportes para la atención educativa de los alumnos se deben prever en el proyecto educativo de centro y en las normas de organización y funcionamiento del centro, y que estas medidas se han de concretar en la programación general anual y evaluarse en la memoria anual y en las programaciones de aula, indicando en cada caso el grado de intensidad de soporte que corresponda: medidas y soportes universales, adicionales e intensivos.

Para el seguimiento y la planificación de los procesos relacionados con la atención a la diversidad en el marco de la escuela inclusiva, la propuesta de decreto (2017, art. 6) enuncia que el centro docente debe establecer la Comisión de Atención a la Diversidad (CAD) o un órgano equivalente. Este órgano tiene la función de organizar y gestionar las medidas y los soportes para la atención de todo el alumnado del centro, así como realizar su seguimiento y evaluación con la finalidad de ajustarlas a sus necesidades.

En todo caso, este enfoque implica una perspectiva preventiva de la educación, que permita detectar las necesidades de los alumnos lo más pronto posible para poder

ajustar la respuesta educativa y así agilizar las intervenciones que sean pertinentes (Proyecto de decreto, 2017, art. 6).

En cuanto al papel de la dirección, la normativa indica que el director debe asegurar que se cumplen los planteamientos inclusivos (LEC, 2009, art. 142). Por lo tanto, los miembros del equipo directivo tienen que gestionar y coordinar la acción pedagógica partiendo de todos los requisitos expuestos en este punto, tanto a nivel de la documentación de centro como en las actuaciones y estrategias que se planifican y se implementan a lo largo de los cursos.

2.4. Estrategias organizativas y didácticas para la atención a la diversidad en la escuela inclusiva

Tal y como hemos comentado líneas más arriba, el orientador educativo debe conocer las prácticas y las estrategias adecuadas para atender correctamente a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva, y apoyar a los docentes a la hora de implementar estas estrategias y prácticas dentro del aula.

A continuación, se detallan algunas de las estrategias y actuaciones que pueden facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la atención a la diversidad en entornos inclusivos. La mayoría de estas estrategias constituyen medidas y soportes universales para la atención educativa (a excepción del Plan Individualizado (PI), que constituye un soporte intensivo), pues se trata de

«acciones y prácticas, de carácter educativo, preventivo y proactivo, que permiten flexibilizar el contexto de aprendizaje, proporcionan a los alumnos estrategias para minimizar las barreras de acceso al aprendizaje y a la participación, garantizan el aprendizaje significativo de todo el alumnado y la convivencia, el bienestar y el compromiso de toda la comunidad educativa» (Proyecto de Decreto, 2017, art. 8).

2.4.1. Aumentar el sentimiento de autoeficacia y la autoestima del alumnado

Como apunta Huguet (2006), el sentimiento de autoeficacia y de autoestima del alumnado influye manifiestamente en sus resultados y evolución, especialmente en aquellos alumnos con más dificultades. Por ello, y como indica dicha autora, es preciso conocer al alumno desde una perspectiva personal, es decir, en su globalidad, para poder saber y entender cómo se siente al enfrentarse a las tareas que nosotros le proponemos, qué tipo de actividades pueden ampliar su sentimiento de autoeficacia, cuáles le motivan más y cómo podemos conseguir que sus atribuciones sean más realistas. Esto es importante para todos los alumnos, porque en un aula inclusiva, todos

son diferentes y cada uno de ellos presenta unas potencialidades y carencias distintas, pero tiene una incidencia más significativa en aquellos alumnos que presentan mayores dificultades, porque a lo largo de la vida escolar pueden haber sentido el fracaso como un carácter propio y haber construido una identidad con una autoestima muy mermada.

Por todo lo expuesto, es también muy importante que toda la comunidad educativa colabore con los alumnos más vulnerables, ya que el hecho de que sean los especialistas (orientador educativo, psicopedagogo, celador, etc.), en mayor medida, los que intervienen con ellos, puede resultar un motivo que disminuya su autoestima y les haga sentir diferentes y poco incluidos en relación a los demás compañeros.

2.4.2. Actividades auténticas

Como acertadamente apuntó Barberà (2012),

«Aumentar la autenticidad de una actividad quiere decir llevar al alumno [...] a darle un contexto donde pueda entender más lo que pasa y lo que sucede; es decir, trabajar más con situaciones problemáticas -aunque no le llamemos así-, con casos, -aunque no le llamemos así-. Que nuestras actividades sean realmente eso, un conjunto de un enunciado [...] que aglomere una situación problemática, un contexto, una pregunta, unos datos y, naturalmente, una solución que tiene que buscar el alumno. Hay casos o problemas más hipotéticos, o totalmente hipotéticos, que lo que nos llevan es a parafrasear las cosas; hay casos más realistas, en los que introduces algún elemento de la realidad, y hay casos totalmente reales. Nosotros elegimos» (Barberà, 2012).

Las actividades auténticas son, pues, aquellas que tienen un carácter más significativo para el alumno, ya sea porque se trabaja un problema que le suscita un interés especial, bien porque se realizan en un contexto real o porque puede apreciar su utilidad, entre otros.

Este tipo de actividades son de carácter más global y no se agotan en el contexto de una sola materia, sino que ponen en contacto conocimientos de diferentes ámbitos para la resolución de tareas más significativas y relevantes. Por ello, el diseño y la programación de este tipo de actividades tiene un éxito mayor si viene acompañado de la colaboración entre los distintos docentes, que permita una planificación más global de los contenidos y de las competencias que son esenciales en la etapa donde se trabajan. Son ejemplos de este tipo de actividades el trabajo por proyectos, el trabajo por problemas o el aprendizaje-servicio (APS, en adelante).

2.4.3. Personalización y adaptación del aprendizaje, a través de actividades multinivel y del andamiaje

La enseñanza multinivel es una estrategia de carácter metodológico que implica la introducción de tareas con diferentes perspectivas que permiten llegar a un mismo nivel u objetivo. Para ello, las actividades multinivel se encuentran, como indican Peterson, Hittie y Tamor (2002, p. 2) «estructuradas por niveles de dificultad que permiten diferentes posibilidades de ejecución y expresión», de tal modo que se adapten a la diversidad de capacidades.

Un enfoque multinivel no implica la necesidad de rebajar el nivel “estándar” ni la creación o distinción de diferentes niveles o temarios que modifiquen los objetivos generales de las programaciones y unidades didácticas. Se trata, al contrario, de entender que existen varios caminos y ritmos, experiencias y actividades diferentes, estrategias y soportes distintos, que pueden llevar a todos los alumnos a la misma meta o, al menos, a metas muy similares. Esto quiere decir que un profesor debe esperar, querer y luchar para que todos sus alumnos alcancen los objetivos que considera fundamentales para su materia o ámbito, lo que conlleva, seguidamente, a entender que una programación multinivel está compuesta por actividades suficientemente abiertas y flexibles para que todos los alumnos puedan aprender bajo las mismas condiciones, y donde el profesor es capaz de diseñar y proporcionar las ayudas adecuadas para cada uno de sus alumnos, como si construyera una bastida a su alrededor para que todos fueran capaces de levantar su propio edificio.

Hay que tener en cuenta que las actividades multinivel se sitúan más fácilmente dentro de planteamientos globales e interdisciplinares; por lo tanto, trabajar con este tipo de actividades reclama la interacción y colaboración del profesorado para la elaboración de las programaciones didácticas.

2.4.4. La co-docencia: dos profesores en el aula

La co-docencia, también conocida como co-enseñanza o docencia compartida, consiste, como señalan Duk y Murillo (2013), «en la unión de dos o más profesionales que comparten la responsabilidad de desarrollar la enseñanza en aulas que incluyen alumnos con diversas necesidades de aprendizaje» (Duk y Murillo, 2014, p.12). Asimismo, esta colaboración se desarrolla de forma cooperativa tanto en la planificación, la ejecución y la evaluación, y responde a las demandas de los alumnos con o sin necesidades (Huguet, 2006).

Asimismo, Huguet (s.f.) distingue dos tipos principales de co-docencia: el apoyo dentro del aula, donde uno de los docentes entra en el aula para realizar un acompañamiento

específico (psicopedagogo, profesorado de apoyo, etc.), y que complementa la función y el desempeño del profesor de la materia, y la docencia compartida, en la que los dos docentes comparten funciones y roles en referencia a un grupo-clase y materia concretos. Los dos modos de co-enseñanza se pueden usar y alternar según las finalidades, objetivos, tareas o contenidos que se fijen.

2.4.5. Aprendizaje cooperativo (AC)

Johnson y Johnson (1991) indican que el AC es «el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación» (Johnson y Johnson, 1991, p. 22). Constituye, pues, un modo de trabajar en el que la cooperación implica el trabajo conjunto para conseguir alcanzar metas compartidas; además, en este tipo de aprendizaje se hace uso de ejercicios y actividades cooperativas en las que el estudiantado busca los resultados que son beneficiosos tanto para ellos mismos como para el resto de componentes del grupo.

El AC, como señalan Johnson, Johnson y Holubec (1999), está formado por cinco elementos básicos:

1. *La interdependencia positiva*: si los componentes del grupo perciben que están enlazados entre sí para llevar a cabo una actividad y que no logran realizarla de forma exitosa a menos que cada miembro del grupo lo logre, se consigue que todos se impliquen de forma más activa y vigorosa y, además, se sentirán determinantes a la hora de acometer la actividad. El objetivo final se logra, pues, si todos consiguen los suyos.
2. *La interacción simultánea*: los alumnos deben «aprender con otros, favoreciendo que, de esta manera, compartan conocimientos, recursos ayuda o apoyo» (Prieto, 2007, p. 49). Deben, entonces, trabajar conjuntamente, estableciendo sus opiniones, puntos de vista o el modo cómo enfocarían la actividad a desarrollar.
3. *La responsabilidad individual*: tiene mucho que ver con el primero de los elementos (interdependencia positiva); el hecho de sentir que una parte de la actividad depende de uno mismo y que el resto de componentes confía en él para lograrlo favorece un aumento motivacional hacia la tarea asignada y que repercute, directamente, en el rendimiento grupal.
4. *Las habilidades sociales*: son básicas para que el grupo funcione en unidad y armonía, tanto a nivel académico (aprendizaje) como social (relaciones entre los miembros). Los roles que van adoptando los diferentes miembros del equipo, los conflictos que vayan surgiendo y cómo los gestionan van a ser aspectos que

los educandos tendrán que aprender a tratar y el uso de habilidades sociales va a ser determinante para superar las posibles dificultades que se les vayan presentando.

5. *La autoevaluación del grupo*: es una evaluación pilotada por el docente y es de especial relevancia puesto que el hecho de ofrecer la ocasión de que los estudiantes puedan evaluarse y sean capaces de valorar el proceso de aprendizaje que ha desarrollado su grupo va a permitir que cada alumno pueda analizar sus propias acciones dentro del equipo y, en consecuencia, se pueda desarrollar un proceso de toma de decisiones para mejorar aquellos aspectos susceptibles de mejora y se pueda analizar la actuación que el grupo ha desempeñado.

2.4.6. Gestión del aula y de la convivencia

La gestión del aula es un elemento clave para atender a la diversidad, pues un clima que evite la aparición de conflictos y donde todos (alumnos, profesores y demás agentes educativos) se sientan seguros favorece los procesos de aprendizaje. Se configura, pues, como un elemento imprescindible para el correcto desarrollo de las actividades.

Como apunta Vaello (2011),

«El profesor es un gestor de condiciones que está permanentemente, de forma consciente o inconsciente, creando oportunidades favorables o desfavorables: contribuye a la convivencia o a la disrupción, a la atención o a la distracción, al trabajo o a la pasividad... Debemos admitir, por lo tanto, que hay profesores cuyo estilo de gestión es un factor de riesgo: el que no controla, no motiva, no conecta con sus alumnos y los atiende deficientemente, tiene muchas probabilidades de tener conflictos» (Vaello, 2011, p.37).

Así pues, es importante que el docente logre mantener un buen clima de aula que sea favorable al trabajo y a la convivencia, y que se concreta en tres áreas de gestión que se relacionan entre sí dando lugar al contexto social del aula y del grupo clase. Estas tres áreas son, según Vaello (2011, p. 40), las siguientes:

1. El *control*, que hace referencia a la fijación de límites y su mantenimiento a través de advertencias, compromisos, sanciones y derivaciones. Éste debe ser mínimo pero a su vez suficiente para asegurar que se cumplen las condiciones necesarias para el aprendizaje.
2. Las *relaciones intra e interpersonales*, que son la principal fuente de satisfacciones y malestares, por lo que deben ser cálidas, respetuosas y pro-sociales. Para ello, es

necesario fortalecer en el alumnado las competencias socioemocionales como el autocontrol, la asertividad o la empatía.

3. El *rendimiento*, que debe entenderse no solo en su faceta cognitiva-académica, sino también en los aspectos socioemocionales. Es decir, perseguir, además del éxito académico, el éxito personal, puesto que si bien no podemos esperar que todos los alumnos sean buenos estudiantes, si podemos (y debemos) esperar que lleguen a ser buenas personas (en el sentido de buenos ciudadanos). Por lo tanto, se debe prestar atención (y esto quiere decir enseñar y evaluar) a estos aspectos y competencias.

En general, los docentes deben tener presente que los conflictos en el aula, si bien pueden aparecer en cualquier momento, es más probable que lo hagan cuando las condiciones de la misma son propicias a su aparición. Por ello, es aconsejable adoptar un enfoque constructivo-proactivo, de tal modo que se creen y planifiquen las condiciones que favorezcan la motivación, el trabajo, el respeto y la convivencia entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor. Para ello, el docente debe, antes del inicio del curso, prepararse psicológicamente (mentalizarse), concretar sus propósitos, determinar prioridades, establecer principios de actuación y calibrar su poder de influencia individual y colectiva; durante los primeros días, ha de fijar límites (colectivos e individuales), iniciar el conocimiento personal y académico de los alumnos, contactar con las familias y detectar y regular rutinas; a lo largo del curso, debe mantener los límites fijados, haciendo uso de estrategias de control (advertencias, pactos y sanciones), empatía, respeto y motivación, fortalecer las relaciones prosociales en el aula y reconducir aquellas antisociales, y promover el rendimiento de todos los alumnos, según sus capacidades e intereses; y, finalmente, al final de curso, ha de detectar los problemas más frecuentes del curso, hacer una puesta en común sobre logros y errores y proponer medidas correctoras para el siguiente curso (Vaello, 2011, págs. 55 y 56).

Así pues, la convivencia y los procesos de aprendizaje deben ser considerados como dos partes que forman un único tronco común: la formación integral del estudiante, que se basa en el desarrollo de capacidades cognitivas, pero también, y no menos importantes, de capacidades sociales y emocionales.

2.4.7. La evaluación como un momento clave del proceso de aprendizaje

Esta es, quizás, una de las dimensiones sobre la cual parece más difícil cambiar la concepción tradicional que actualmente aún predomina. El cambio que pide una perspectiva inclusiva debe dirigirse, sobretodo, a integrar la evaluación dentro del proceso de aprendizaje, como un momento más y, por lo tanto, no se ha de considerar

tan solo en su dimensión acreditativa sino también y, principalmente, como una herramienta de reflexión de los aprendizajes que permita aumentar las habilidades meta-cognitivas y ayude a incorporar al alumnado en los procesos de evaluación, de tal modo que nos permita desarrollar las competencias relacionadas con la autonomía, la autorregulación y las habilidades cognitivas de alto nivel.

Para llegar a conseguir estos objetivos, es imprescindible deshacerse de las concepciones tradicionales que se centran en evaluaciones unidireccionales y excesivamente cerradas, y empezar a diversificar los momentos, los procesos, los objetos, los instrumentos y los criterios de evaluación. El portafolio, el diario de aprendizaje o las rúbricas son algunas estrategias interesantes dentro de este ámbito.

2.4.8. El plan individualizado (PI)

Como se indica en el proyecto de decreto de escuela inclusiva de la Generalitat de Catalunya,

«el plan individualizado (PI) es un documento que recoge las variaciones y la toma de decisiones de los equipos docentes, con la participación de la familia y del alumno, sobre la planificación de las medidas, actuaciones y soportes para dar respuesta a situaciones singulares de determinados alumnos en todos los contextos en los que se desarrolla el proyecto educativo» (Proyecto de decreto, 2017, art. 11).

Como se ha comentado anteriormente, esta medida representa la última alternativa para atender a la diversidad, una vez se han agotado o han fracasado el resto de estrategias, ya que supone una medida intensiva de soporte a la respuesta educativa.

Un PI debe incorporar, además de la justificación de su elaboración, los objetivos prioritarios para el alumno, las actuaciones preferentes que se derivan de dichos objetivos, los criterios de evaluación específicos, la planificación horaria que especifique dónde se encuentra el alumno y con qué soportes específicos, y el proceso para el seguimiento del mismo plan.

Por lo que respecta a su elaboración, el PI debe contar con la participación de todo el profesorado y de los agentes educativos implicados con el alumno, así como también de la familia, asumiendo unos roles específicos y a través de las siguientes actuaciones:

1. *Propuesta de elaboración.* La puede realizar cualquier docente, aunque el órgano encargado de gestionar las propuestas, decidir su prioridad, su idoneidad, etc., es la Comisión de Atención a la Diversidad (CAD). En este contexto, los alumnos con dictamen deben ser los más prioritarios, puesto que la normativa exige que tengan un PI.

2. *Coordinación del proceso.* Lo realiza el tutor del alumno, aunque todo el equipo docente debe hacerse responsable de su elaboración y cumplimiento.
3. *Asesoramiento.* El profesorado especialista en orientación y los servicios educativos deben actuar como asesores en todo el proceso de elaboración e implementación de los PI, procurando, sobretodo, que esta estrategia se convierta en una herramienta de inclusión y no de exclusión del alumno.

2.5. El papel del profesorado en la escuela inclusiva

2.5.1. El orientador como garante de la inclusión escolar

El papel del orientador es clave en la promoción de una escuela inclusiva, pues su función principal consiste en asesorar y acompañar a los docentes y demás agentes educativos en los procesos de atención a la diversidad y colaborar con ellos en el diseño e implementación de prácticas e intervenciones que permitan ajustar la respuesta educativa que ofrece el centro en pro del aprendizaje de sus alumnos.

Como orientadores, es necesario que nos fijemos, primeramente, en las oportunidades que abren las prácticas docentes tradicionales como inicio del camino hacia prácticas más inclusivas. Es decir, debemos centrarnos en aquellos detalles de las actividades que se están realizando en el centro que permiten un enfoque más inclusivo, y aprovechar estas prácticas para introducir y reforzar otras prácticas docentes con la finalidad de convertirlas todas en inclusivas. Este factor es importante porque los docentes, en general, son un colectivo con mucha resistencia al cambio, y una aproximación cercana, que recoja y valore los aspectos positivos del trabajo que ya se está realizando, permite aumentar la confianza del profesorado y situarlos en una perspectiva más receptiva y abierta a las sugerencias y recomendaciones de los demás.

Esto, además, facilita una aproximación colaborativa por parte del orientador, tan necesaria para el desarrollo de su tarea. Hay que tener en cuenta que es posible (e indispensable) que el orientador educativo trabaje con otros profesionales con los que no comparta todas las concepciones, si previamente ha aprendido estrategia para acercarse a ellos y conseguir encontrar los puntos en común que le pueden llevar a trabajar de forma conjunta, incluso cuando estas afinidades solo se dan en la práctica y no en el plano de las representaciones o planteamientos que las fundamentan. No obstante, esta es una tarea complicada porque reclama estar muy atento al trabajo de los demás compañeros y ceder en muchas situaciones con la finalidad de crear puentes en común.

Por lo tanto, el primer paso debe darlo el orientador al entender que él no representa una pieza especial dentro de la comunidad educativa, sino una pieza cualquiera que, como las demás, tiene unas funciones específicas pero no absolutamente exclusivas, y que por ello debe colaborar y delegar ciertos problemas a los demás profesores; puesto que, si el orientador es el primero en creer que hay cierto tipo de alumnado que es su responsabilidad, nunca podrá dar el paso de colaborar con los demás compañeros y mostrar que todos los problemas que pueden aparecer sobre el aprendizaje del alumnado (sean cuales sean sus cualidades y dificultades) deben ser problemas compartidos por toda la comunidad educativa. En conclusión, la comunidad educativa debe considerar que son todos los agentes educativos y docentes los que deben implicarse con los alumnos con más barreras para el aprendizaje y la participación y, en consecuencia, los que deben codefinir el problema, colaborar en las soluciones y corresponsabilizarse de los procesos y las prácticas que impliquen a este alumnado.

Otra función relevante del orientador educativo dentro del marco de la escuela inclusiva está relacionada con el conocimiento y la promoción de las estrategias de atención a la diversidad que facilitan la adaptación y la personalización de los procesos de enseñanza aprendizaje. En este sentido, el orientador debe apoyar y asesorar a los profesores con el propósito de introducir ciertos cambios en su práctica, que normalmente se sitúan en el seno de una docencia tradicional y/o segregada.

Es importante que el orientador difunda una visión preventiva de la docencia, que considera que la intervención psicopedagógica tiene que servir para mejorar y enriquecer los contextos y evitar los conflictos y las situaciones problemáticas. Así pues, ayudar al claustro a entender que la intervención no debe llevarse a cabo sólo sobre el alumno, sino en el sí de toda la comunidad con la finalidad de modificar las relaciones y los contextos que generan estas dificultades para así poderlas prevenir en un futuro.

También debe incidir sobre las dimensiones clave que permiten conseguir un aula inclusiva, lo que implica asesorar al profesorado en la introducción de cambios en el clima y la gestión de la convivencia, en las actividades y su metodología y organización y en la evaluación de los aprendizajes.

Ahora bien, a veces, aunque se hayan introducido estas mejoras y adaptaciones en las programaciones y en las aulas con la finalidad de atender al máximo la diversidad y hacer nuestra escuela más inclusiva, es posible que haya alumnos que necesiten una respuesta educativa aún más personalizada y adaptada a sus necesidades. En este contexto, entra en acción la noción de *personalización de la enseñanza*, que hace referencia a la necesidad de dirigirse al alumnado en tanto que personas, con el objetivo de conocer las particularidades de cada uno en el marco del grupo. Esta noción no se

debe confundir con el concepto de individualización, que supone una intervención directa y exclusiva del especialista o del docente con el alumno, de forma individual y al margen del grupo.

Dentro de esta perspectiva personalizada de la enseñanza, y como respuesta específica para aquellos que, incluso con adaptaciones, no consiguen estar completamente incluidos en el aula, podemos hablar de una intervención personalizada que represente un soporte para que el alumno con más necesidades pueda participar en la actividad conjunta con los demás compañeros y que, a la vez, permita y fomente la mejora de sus capacidades de autonomía y autorregulación.

Para poder conocer a fondo y de forma rigurosa estas necesidades y poder diseñar este tipo de soporte de la forma más ajustada posible, el orientador educativo debe realizar una evaluación psicopedagógica. Este instrumento no debe confundirse con un diagnóstico clínico, sino que representa un proceso contextualizado, estratégico y colaborativo a través del cual podemos obtener toda la información necesaria para el diseño de la respuesta educativa, que se concreta con la figura del Plan Individualizado (PI).

Hay que tener en cuenta que un plan individualizado debe ser una herramienta de inclusión para el alumno y que, por lo tanto, en él se han de fijar los mínimos comunes que todos los profesores consideren indispensables que el alumno aprenda teniendo en cuenta que los tiene que poder alcanzar dentro del aula ordinaria y juntamente con sus compañeros. Este punto se va a desarrollar con mayor detenimiento en el apartado siguiente.

2.5.2. Docentes e inclusión: competencias y formación del profesorado en el marco de la escuela inclusiva

Durante el presente trabajo se ha puesto especial énfasis en uno de los pilares básicos sobre los que debe apoyarse cualquier acción docente: la formación. Y, concretamente, en el marco de la escuela inclusiva este aspecto adopta un papel básico, puesto que contar con un profesorado bien formado va a ser esencial para que se sucedan con éxito todas las acciones llevadas a pie de aula y que van a servir para que los procesos de enseñanza-aprendizaje culminen de forma exitosa.

Si bien no es objeto del presente documento realizar un análisis exhaustivo del perfil profesional del docente en el marco de la educación inclusiva, sí es de especial interés mencionar los valores en la enseñanza y el aprendizaje que debería ser la base de todos los docentes en la educación inclusiva. Según la Agencia Europea para el Desarrollo de

la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012), estos valores serían los siguientes:

1. *Valorar la diversidad del alumnado*: las diferencias entre los alumnos son un recurso y un valor educativo, no un “inconveniente” o algo que deba ser tomado como “negativo”.
2. *Apoyar a todo el alumnado*: los profesores esperan lo mejor de todos sus alumnos.
3. *Trabajar en equipo*: la colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para todos los docentes.
4. *Desarrollo profesional permanente del profesorado*: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida.

Asimismo, Imbernon (2014) destaca la necesidad de formar éticamente a los docentes, con la finalidad de construir sociedades más justas y equitativas, puesto que

«la formación ética tiene que permitir desarrollar en el profesorado la construcción y apreciación de unos determinados valores que lleven a una moral educativa, a desaprender valores que cultivan seres humanos competitivos, aislados e insolidarios para traer al aula el aprendizaje de una práctica de ciudadanía activa, unos valores democráticos, una lucha a favor de la inclusión social, una responsabilidad compartida y la necesidad de implicarse en proyectos colectivos que reflejen un trabajo comprometido con la dignidad de todos los seres humanos» (Imbernon, 2014, págs. 167 y 168).

3. Propuesta de intervención

3.1. Contextualización de la propuesta

3.1.1. Título de la propuesta

De los grupos homogéneos a los grupos heterogéneos: un cambio en la organización social del alumnado para una escuela más inclusiva.

3.1.2. Contextualización de la propuesta

El centro educativo donde se va a implementar la propuesta de intervención es un centro educativo de educación secundaria y de titularidad privada concertada por la Generalitat de Catalunya. Está ubicado en Mataró, capital de la comarca del Maresme (provincia de Barcelona), situada a unos treinta kilómetros al norte de Barcelona. Concretamente, se emplaza en el barrio de Rocafonda, un barrio de nivel socioeconómico medio-bajo y con un porcentaje de inmigración elevado, que se refleja en la escuela en un 21% de alumnado inmigrante. Cuenta, asimismo, con múltiples recursos municipales (biblioteca, polideportivo, centro cívico, etc.) y goza de una buena comunicación con el centro de la ciudad.

El centro educativo se define, como indica el PEC (2014), «como una escuela laica y catalana. El catalán es la lengua vehicular de aprendizaje, tanto en las actividades internas como en las de proyección externa» (Escola Freta, 2014, p. 13). En el centro se ofertan los siguientes estudios: Educación Secundaria Obligatoria (ESO), bachillerato (cuatro modalidades) y ciclos formativos de grado medio y grado superior.

En el caso que nos ocupa, nos vamos a centrar en la etapa formativa de la ESO, concretamente en el primer curso. Cada año, al finalizar el curso, se realiza el traspaso de información de los alumnos que van a ingresar al centro educativo el curso siguiente. A partir de la información académica que se obtiene en dicho traspaso, que básicamente son el expediente académico del educando y los resultados de las competencias básicas (pruebas externas que se realizan por parte de la Generalitat de Catalunya en el último curso de la Educación Primaria), se configuran los tres grupos-clase del primer curso de la ESO. Así pues, en el colegio se trabaja a partir del llamado proyecto por niveles, que se caracteriza, como se indica en el PEC del centro educativo, «por la organización de los alumnos de la ESO en grupos clase según su ritmo de aprendizaje» (Escola Freta, 2014, p. 19). De las dos líneas que el centro tiene concertadas, se desdoblán en tres grupos, A, B y C, siendo A el grupo clase que posee un ritmo de aprendizaje más rápido y un expediente académico mejor; B, el alumnado con

un ritmo de aprendizaje medio y un expediente académico medio; y C, el estudiantado con un ritmo de aprendizaje lento y con un expediente académico bajo. Esta organización del alumnado cuenta con el “apoyo” del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP), bajo la condición de que éstos sean lo más flexibles posible, de modo que si un alumno del grupo C mejora su rendimiento académico, se le propone para ascender al grupo B, previo consenso de todo el claustro. Del mismo modo, si un escolar del grupo A disminuye o le cuesta seguir el ritmo de clase, se le propone para bajar al grupo B. Es una decisión, pues, que compete exclusivamente al claustro y al equipo directivo, sin que haya objeciones por parte de la familia o del propio alumno. Estas mudanzas de grupo se pueden dar a lo largo de todo el curso académico, de modo que los cambios que el alumno tiene que “sufrir” cuando es propuesto para subir o bajar de grupo son notables: cambio de compañeros, cambio de aula (físicamente hablando), cambio en el modo de trabajar del aula, entre otros.

Generalmente, los alumnos provienen de varias escuelas distintas (todas ubicadas en Mataró), tanto de titularidad pública como privada concertada, en las que los estilos educativos, la organización escolar y las metodologías didácticas son muy dispares. Este curso académico (2016-2017), por ejemplo, han llegado alumnos des de doce escuelas y, si se consultan los datos de las preinscripciones para el curso siguiente (2017-2018), son catorce las escuelas de las que van a provenir los estudiantes. Por ello, pues, nos encontramos ante una diversidad de alumnado importante que proviene de centros educativos también muy diversos.

3.1.3. Objetivos de la propuesta

Se presentan, a continuación, los cuatro objetivos de la propuesta planteada:

1. Eliminar prácticas excluyentes y aumentar el nivel de inclusión.
2. Introducir políticas inclusivas para la atención a la diversidad.
3. Ajustar las prácticas de atención a la diversidad en relación a los principios de escuela inclusiva.
4. Dotar al claustro de los recursos necesarios que potencien aquellas competencias para dar una respuesta educativa acorde con los postulados de la inclusión educativa.

3.2. Fases y desarrollo de la propuesta

La planificación de la propuesta de intervención que aquí se describe se inspira en el modelo para gestionar el cambio dentro de una organización propuesto por Kotter (1996). Es un modelo que goza de una aceptación más que notable por gran parte de profesionales de varios ámbitos y, aunque tiene su origen en el mundo empresarial, es un sistema que puede extrapolarse a otros entornos que estén compuestos por colectivos organizados de forma jerárquica, como es el caso del ámbito educativo.

Las fases originales del modelo de Kotter (1996) son las siguientes:

1. Crear sentido de urgencia
2. Formar una coalición
3. Crear visión para el cambio
4. Comunicar la visión
5. Eliminar los obstáculos
6. Asegurarse triunfos a corto plazo
7. Construir sobre el cambio
8. Anclar el cambio a la cultura de la organización

En el caso que nos ocupa, se usará el modelo adaptado a las instituciones educativas que ha planteado el programa *Escola Nova 21* (2017):



Figura 2. Fases del modelo adaptado a las instituciones educativas de Kotter (*Escola Nova 21*, 2017).

Es importante apuntar que las fases del modelo no son lineales, en tanto que pueden sucederse de forma simultánea y sin un orden específico. También hay que tener en cuenta que no hay una culminación del proceso, sino que el centro educativo hace del

propio cambio su naturaleza de acción, capaz de convertirse en una escuela innovadora, versátil y en constante aprendizaje dirigido a la mejora educativa.

3.2.1. Fase 1: Necesidad y oportunidad de cambio

Ésta es una de las fases más determinantes para que todo el proyecto se enderece de forma correcta. Consiste, esencialmente, en despertar y generar, principalmente en el claustro, la motivación preliminar para conseguir el cambio deseado. Es determinante, pues, establecer espacios para el diálogo para que cada vez más personas empiecen a hablar sobre dicho cambio y potenciar, así, que la misma necesidad de cambio se retroalimente.

En este sentido, el papel que se tiene del rol de la orientadora educativa es el de introducir, precisamente, la urgencia del cambio de modelo educativo que impera en el colegio (más bien poco inclusivo) en el equipo directivo a través de un encuentro formal entre el director, la coordinadora de la ESO y la orientadora educativa. Así, se hace especial énfasis en el marco legislativo estatal y autonómico, sobre todo en la Ley de Educación de Catalunya (LEC) y en la propuesta de decreto que se publicará próximamente, que apuesta, claramente, por un modelo de escuela inclusiva. Además, también se traslada al equipo directivo la postura del Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP) que, como se ha comentado líneas más arriba, “permite” este modelo de organización del alumnado (por niveles) siempre que éstos sean lo más flexibles posible. También es función de la orientadora, en todo momento, asesorar tanto a equipo directivo como a equipo docente en todo el proceso de cambio.

Asimismo, otra acción que es importante destacar es la realización de dos sesiones informativas. La primera, a cargo del director, en la que traslada al equipo docente los motivos por los cuales se debe dar el cambio y expone sus principales inquietudes; la otra, a cargo de la Comisión de Innovación Docente y Curricular (CIDoC, en adelante; véase apartado 3.3. *Recursos*), que efectúa una explicación de qué es, qué funciones tiene y cuál es el papel que adopta en todo el proceso de cambio.

Finalmente, en esta fase se lleva a cabo una evaluación inicial, también a cargo de la orientadora educativa, a través de dos herramientas esenciales: por un lado, el cuestionario para docentes de la herramienta *Index for Inclusion*, que aporta información y que permite describir y ubicar el centro en relación a los principios de escuela inclusiva y en base a los procesos de atención a la diversidad; y, por el otro, la observación directa en las aulas y de la documentación del centro a través de una pauta de observación (véase Anexo 1) de elaboración propia.

3.2.2. Fase 2: Crear el equipo impulsor

Esta segunda fase consiste, como su nombre indica, en identificar el grupo de personas que van a impulsar y liderar el cambio. Cada institución educativa (y cada claustro) es distinto, por lo que «cada equipo impulsor del cambio en una organización dependerá de la cultura que ésta tenga y de las características del cambio que se quiera llevar a cabo» (Escola Nova 21, 2017, p. 9). Entre las funciones que va a desempeñar este equipo impulsor, pueden destacarse las siguientes (Escola Nova 21, 2017, p.11):

- ✓ Tener una perspectiva general sobre el proceso de cambio y seguir las etapas establecidas, adaptándolas a la realidad del centro educativo
- ✓ Implicar en el proceso de cambio a toda la comunidad educativa
- ✓ Asegurar que las acciones que se desarrollan en el centro educativo están alineadas con la visión estratégica del centro establecida para el proceso de cambio

Su organización es, además, de carácter horizontal: la relación entre los miembros del grupo es entre iguales: el equipo impulsor carece de dirección jerárquica. Es importante indicar, también, que

«el equipo impulsor tiene que mantener una relación estrecha con el equipo directivo, sin que esta relación sea de dependencia. Es recomendable que al menos un miembro del equipo directivo forme parte del equipo impulsor para mejorar la coordinación entre los dos equipos» (Escola Nova 21, 2017, p.14)

Así, se celebra una reunión entre el equipo directivo y la orientadora educativa en la que ésta asesora al equipo directivo en referencia a las cualidades y características que debe tener el grupo impulsor y, a partir de aquí, el equipo directivo propone que el grupo impulsor de la propuesta que aquí se presenta esté formado por seis personas, que son:

- ✓ Director del centro educativo
- ✓ Coordinadora de la etapa formativa de la ESO
- ✓ Orientadora educativa del centro
- ✓ Coordinadores de los tres departamentos didácticos de la ESO (ciencias, humanidades y lengua)

Una vez configurado este equipo, se efectúa la primera reunión oficial del mismo, en la que se presentan los miembros y se empieza a trabajar en la planificación del trabajo a realizar, se establecen los objetivos a corto, medio y largo plazo y se hace especial énfasis en un factor clave en el proceso de cambio: los aspectos esenciales que deberá cubrir la formación al equipo docente.

3.2.3. Fase 3: Crear la visión y la estrategia de cambio

Esta fase va a tener por objetivo principal generar e impulsar una visión y una estrategia de cambio protagonizada por todo el claustro que imparte clase en la ESO, ya que ellos van a ser los principales ejecutores del cambio a pie de aula.

En este paso, podemos destacar dos acciones principales. Por un lado, unas jornadas de reflexión, organizadas por el equipo impulsor (con el asesoramiento de la CIDoC), que tienen como objetivo primordial establecer los ejes básicos del PEC para consolidar una visión compartida y de cambio, además de debatir sobre qué respuesta educativa debe ofrecer el centro educativo en relación a los procesos de atención a la diversidad y a los principios de la escuela inclusiva, incluyendo las metodologías didácticas que acompañen a esta visión. Para ello, se va a trabajar cooperativamente para que el claustro experimente personalmente esta metodología de trabajo. Por el otro, la formación en centro al claustro, impartida por dos organismos: el Centro de Recursos Psicopedagógicos (CRP, en adelante; véase apartado 3.3. *Recursos*), que va a formar al claustro en algunas metodologías didácticas con un enfoque más inclusivo (por ejemplo: trabajo por proyectos, trabajo por problemas, APS, aprendizaje cooperativo, etc.), y la CIDoC y la orientadora educativa, que se van a encargar de formar y asesorar en evaluación y atención a la diversidad, respectivamente.

3.2.4. Fase 4: Comunicar e implicar

Una vez creada la visión y la estrategia de cambio, el siguiente paso va a ser comunicarla. Es muy posible que durante esta fase se vayan encontrando resistencias, por lo que es importante adoptar una posición asertiva y comunicarla una y otra vez las veces que sea necesario y a través de diferentes mecanismos.

En este sentido, son tres las acciones que se llevarán a cabo:

- En primer lugar, la creación de un curso en la plataforma virtual *Moodle* en el cual se irán colgando las noticias y los resultados que se vayan consiguiendo, además de la información necesaria que el equipo docente necesite. Esta herramienta permite también abrir un foro, por lo que podría ser interesante para que el claustro manifieste sus dudas y preguntas.
- En segundo lugar, la modificación del PEC, si fuera necesario, para, de este modo, establecer coherencia entre las acciones que se van a realizar y aquello que se dice que va a cambiar.
- En tercer lugar, realizar actos institucionales que permitan ejemplificar el proceso de cambio en el centro. Se propone, en esta línea, un congreso a final de curso, organizado por la orientadora educativa (asesorada por la CIDoC), en el

que se presenten las innovaciones realizadas durante el curso y se compartan los éxitos logrados. Este congreso es de carácter voluntario (pero altamente recomendable) y abierto a toda la comunidad educativa (la idea es que, una vez evaluada e institucionalizada esta actividad, adopte una dimensión pública, en la que puedan asistir familias, docentes de otros centros educativos, etc.) Con esta acción, el equipo docente puede retroalimentarse y aprender conjuntamente, además de poner en común aquello que ha sido más positivo, aquello que ha supuesto más esfuerzo acometer o aquello susceptible de mejora de cara a próximos cursos académicos.

3.2.5. Fase 5: Capacitar y superar obstáculos

Como se ha comentado en la fase anterior, durante el proceso de cambio se van a encontrar, con toda probabilidad, resistencias que pueden dificultar el desarrollo esperado del proceso. Por lo tanto, se deben comprobar asiduamente las dificultades que surjan e intentar apaciguarlas. Para ello, se proponen tres acciones principales: la formación permanente (además de la descrita líneas más arriba), el cambio de modelo organizativo y social del alumnado (pasar de grupos homogéneos a grupos heterogéneos) e introducir prácticas educativas dentro el aula que exijan adoptar una mirada inclusiva (trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje entre iguales, etc.).

En relación a la primera de las acciones, va a ser imprescindible que el claustro esté actualizado en aquellas áreas que sean de especial interés y utilidad de cara al proceso de cambio hacia un modelo de escuela inclusiva. Para ello, puede hacer uso de los *massive open online courses* (MOOC's; por ejemplo, *Miriadax* o *Coursera*), los cursos de formación permanente de los diferentes Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) de las universidades o la formación que se ofrece a través de la *Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya* (XTEC). En cuanto a la segunda, el cambio de modelo organizativo y social del alumnado, va a ser una de las modificaciones más importantes a nivel fáctico, puesto que el objetivo es pasar de grupos homogéneos a grupos heterogéneos, ya que ésta es una propuesta que encaja con los postulados de la escuela inclusiva y la atención a la diversidad dentro de este paradigma. Para realizarlo, se cuenta con el asesoramiento de la orientadora educativa en lo referente a cómo deben ser estos nuevos grupos, qué papel debe adoptar el docente, etc. La tercera y última acción, introducir prácticas educativas que exijan adoptar una mirada inclusiva, va a ser, igual que la anterior, esencial de cara a que la propuesta de mejora que aquí se presente empiece con buen pie y se mantenga en el tiempo. Los docentes son, por lo tanto, los verdaderos protagonistas de todo el cambio, puesto que por ellos va a pasar

todo lo que ocurra en las aulas y que, en definitiva, se configura como lo más determinante. La orientadora educativa puede, como en la segunda acción, “estar ahí” por si algún profesor quiere disipar sus dudas o inquietudes y pedir ayuda, si lo necesita.

3.2.6. Fase 6: Generar y celebrar éxitos

Los proceso de cambio y, en especial, la propuesta que aquí se presenta va a durar, según lo planificado, varios años académicos. Por ello es importante que se marquen metas a corto plazo –además de los objetivos generales y a largo plazo– que sean fáciles de lograr para aumentar, de este modo, la motivación en el equipo docente. En este sentido, la acción principal va a ser, de nuevo, el congreso comentado anteriormente en el cual se presenten las innovaciones realizadas y se compartan los éxitos logrados.

3.2.7. Fase 7: No aflojar el ritmo

Empezar con ganas y con una motivación elevada es positivo para que el cambio se haga realidad de forma exitosa. Es primordial, pues, que todas las prácticas llevadas a cabo se establezcan de forma rutinaria e institucionalizarlas. Acciones que se podrían ejecutar para no aflojar el ritmo son las reuniones del grupo impulsor, mantener actualizado el curso *Moodle*, realizar jornadas de reflexión y de debate anuales, etc. Se trata, en definitiva, de adoptar un papel activo y ser perseverante.

3.2.8. Fase 8: Crear una nueva cultura

Una vez todas las prácticas llevadas a cabo en las aulas se enmarquen dentro del paradigma de escuela inclusiva y éste se convierta en el modo habitual de trabajo, hay que plasmarlas en el PEC para anclarlas en la nueva cultura de centro, para que se hallen en un documento esencial al que toda la comunidad educativa pueda tener acceso. Por lo tanto, todas las acciones van a ir encaminadas a solidificar prácticas que generen una nueva cultura de centro.

Asimismo, éste es un paso que, como se ha indicado líneas más arriba, lleva, otra vez, al planteamiento de nuevos retos e implica volver a empezar, estar en constante evolución, en tanto que el centro educativo es una entidad que está siempre en continuo aprendizaje para poder mejorar.

3.3. Recursos

Antes de pasar a describir los recursos que han sido (y serán) necesarios para llevar a la práctica la propuesta anteriormente descrita, cabe señalar que es una propuesta factible a nivel económico, donde la gran mayoría de recursos que se precisan ya están disponibles en el centro educativo y otros son accesibles de forma gratuita.

Así pues, y en referencia a los recursos materiales, para desarrollar la propuesta se van a necesitar espacios o salas de reuniones que dispongan de proyector y ordenador para llevar a cabo los diferentes encuentros durante el transcurso de la propuesta, ya que se trata de un proyecto que va a requerir de muchos encuentros y reuniones entre los diferentes agentes que participan (claustro, equipo directivo, equipo impulsor, etc.). Habitualmente, en el centro escolar ya se usa una clase determinada, llamada *Aula o*, en la que se realizan, además de las clases pertinentes, reuniones y encuentros de diversa índole. Además, otro recurso material importante a destacar es la conexión WI-FI, que va a permitir, a su vez, usar una herramienta clave en todo el proceso de la propuesta, que es el espacio virtual del centro educativo: la intranet y, más específicamente, la plataforma *Moodle*. Ésta va a ser determinante en tanto que en ella se va a poder encontrar un curso virtual a través del cual se va a ir colgado toda la información para que el claustro conozca y sea informado de todo lo relacionado con la propuesta como, por ejemplo, el calendario de reuniones, información relativa a la formación, etc.

Otro recurso material a destacar es la herramienta gratuita *Google Forms*, a través de la cual se ha diseñado el cuestionario *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2000a, 2002b) para que sea cumplimentado por los docentes del centro educativo a través de un enlace que se colgó en el espacio virtual del centro. Igualmente, el mismo *Index for Inclusion* es otro de los recursos esenciales que se van a precisar para desarrollar un análisis inicial de la situación y conocer en qué punto nos encontramos para, así, planificar las acciones a llevar a cabo de forma más idónea y que conduzcan al éxito.

En cuanto a los recursos personales, se podrían destacar, principalmente, dos; por un lado, el Centro de Recursos Pedagógicos (CRP, en adelante) de Mataró³. A través del

³ Los CRP son, como indica la página web de la *Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC)*, «equipos que dan soporte a la actividad pedagógica de los centros y a la tarea docente de maestros y profesorado, especialmente, en temas de formación permanente, de recursos pedagógicos y de dinamización de proyectos de centro y de la zona» (XTEC, s.f.). Los CRP, pues, se configuran como un servicio que atiende de forma directa las demandas de maestros y profesores y des del cual se proporcionan orientaciones y asesoramiento entorno a las necesidades que se hayan detectado. Actualmente, en Catalunya hay 75 CRP que cubren las

CRP se va a ofrecer parte de la formación en centro al claustro de profesores durante el curso 2017-2018, en forma de un curso de treinta horas y que va a girar entorno a las metodologías didácticas dentro del marco de la escuela inclusiva. Por el otro, la Comisión de Innovación Docente y Curricular⁴ va a ser el otro recurso esencial para llevar a cabo la propuesta. La CIDoC se va a encargar de otra parte de la formación en centro al claustro, más centrada en los procesos de evaluación del alumnado y, además, va a tener funciones de apoyo y asesoramiento al grupo impulsor.

3.4. Cronograma

El cronograma que se presenta a continuación está diseñado a partir de las ocho fases anteriormente descritas. En él se plasman las actuaciones concretas de cada fase, el periodo que abarcan, los responsables de cada actuación, los agentes de la comunidad educativa que están implicados y una breve descripción de cada una de las acciones que se proponen.

demandas de todo el territorio catalán. Recuperado el 30 de mayo de 2017 de: <http://xtec.gencat.cat/ca/serveis/sez/crp/>

⁴ Como se apunta en la página web del centro educativo, la CIDoC fue creada en el curso académico 2015-2016 para dar respuesta a las demandas educativas de la sociedad y de los jóvenes de hoy en día. La coordinan dos profesores y la orientadora educativa del centro educativo que la institución tiene ubicado en Calella, y es una comisión que «ha nacido con la finalidad de diseñar, implementar, gestionar y evaluar los proyectos de innovación e investigación educativa que se dan en el centro educativo. Todo esto, además, para conseguir objetivos y estándares de calidad, coherentes con las directrices de evaluación de la administración pública y que permitan, a su vez, transformar la escuela en un centro educativo innovador y con una estructura académica y organizativa versátil, en constante aprendizaje y mejora» (Escola Freta, 2015). Recuperado el 28 de mayo de 2017 de: <http://www.freta.cat/qualitat/>

Tabla 1. Temporalización de las diferentes actuaciones de la propuesta. (Fuente: elaboración propia)

Fase	Actuaciones	Periodo	Responsable/s	Agentes implicados	Descripción
1. Necesidad y oportunidad de cambio	Sensibilización y asesoramiento	Marzo '17	Orientadora educativa	Equipo directivo	Reunión entre la orientadora educativa y el equipo directivo en que se ponga de manifiesto la urgencia del cambio de modelo educativo que impera en el centro, haciendo hincapié en dos aspectos: la legislación, tanto estatal como autonómica; y la postura del EAP en referencia al modelo organizacional del alumnado en la ESO.
	Sesiones informativas	Abril '17	Director CIDoC	Equipo docente ESO	El director realiza una sesión informativa en la que expone los motivos por los cuales considera que es necesario el cambio y traslada al claustro sus inquietudes. La otra sesión, a cargo de la CIDoC, está dirigida a presentar la comisión, qué funciones ejerce y qué papel va a tener en el proceso de cambio.

	Evaluación inicial	Mayo '17	Orientadora educativa	Equipo docente ESO	Por un lado, se usa la herramienta <i>Index for Inclusion</i> (únicamente el cuestionario adaptado al profesorado) para conocer las opiniones del equipo docente de la ESO en referencia a las tres dimensiones que se plantean en él. Por el otro, se efectúa una observación directa en las aulas y un análisis de la documentación de centro a través de una pauta de observación.
2. Crear el equipo impulsor	Establecimiento de las características del equipo impulsor	Mayo '17	Orientadora educativa	Equipo directivo Orientadora educativa	En base a los requisitos descritos en el apartado anterior, se celebra una reunión en la que la orientadora educativa asesora y se establecen las características que debe tener el grupo impulsor y qué miembros serían candidatos a configurarlo, siempre teniendo en cuenta las particularidades del centro educativo.
	Configuración del equipo impulsor	Mayo '17	Director Coordinadora ESO	Equipo impulsor	Primera reunión oficial del grupo impulsor, en la que se presentan los miembros y se empieza a trabajar sobre uno de los puntos

					principales del proceso: qué aspectos deberá cubrir la formación al equipo docente.
	Planificación del plan de trabajo	Junio '17	Equipo impulsor	Equipo docente	Se reúne el equipo impulsor para establecer el plan de trabajo a seguir el próximo curso académico (reuniones periódicas, establecimiento de objetivos a corto, medio y largo plazo, etc.)
3. Crear la visión y la estrategia del cambio	Jornadas de reflexión	Septiembre '17	Orientadora educativa	Equipo docente ESO	Estas jornadas tienen como objetivo principal establecer los ejes básicos del PEC y poner en común qué respuesta educativa debe ofrecer el centro educativo en relación a los procesos de atención a la diversidad y a los principios de la escuela inclusiva.
	Formación en centro	Julio '17 Septiembre '17 - Diciembre '17	Equipo impulsor CIDoC	Equipo docente ESO	La formación va a tener dos ejes principales: por un lado, la formación que se va a ofrecer des del CRP, que va a formar al claustro en algunas metodologías didácticas con un enfoque más inclusivo; por el otro, la orientadora educativa y la CIDoC, que se van a encargar de formar y asesorar en

					evaluación y atención a la diversidad, respectivamente.
4. Comunicar e implicar	Curso <i>Moodle</i>	Curso 2017-2018	Orientadora educativa	Equipo docente ESO Equipo directivo	Creación de un curso en la plataforma virtual <i>Moodle</i> en el cual se irán colgando las noticias y los resultados que se vayan consiguiendo, además de la información necesaria que el equipo docente necesite.
	Actos institucionales		Orientadora educativa	Equipo docente ESO	Realizar actos institucionales que permitan ejemplificar el proceso de cambio en el centro. Se propone, en esta línea, un congreso a final de curso en que se presenten las innovaciones realizadas durante el curso y se compartan los éxitos logrados.
	Modificación PEC		Equipo directivo	Comunidad educativa	Estudio en profundidad del PEC para, si fuera necesario, modificarlo y establecer coherencia entre lo desarrollado en la realidad y lo que se afirma que se va a realizar.

5. Capacitar y superar obstáculos	Formación permanente	Curso 2017-2018 y sucesivos	Equipo impulsor CIDoC	Claustro de profesores	Formación continua a través de diferentes plataformas y en diferentes formatos en aquellas áreas que sean de especial interés en el campo de cada docente y que sea acorde al nuevo modelo de escuela que se pretende conseguir.
	Introducir prácticas educativas inclusivas	Curso 2017-2018 y sucesivos	Equipo impulsor Equipo docente ESO	Equipo docente ESO	Poner en práctica alguna de las metodologías didácticas aprendidas en las sesiones formativas que abarcan de un modo más amplio la atención a la diversidad y la inclusión.
	Cambio de modelo de organización social del alumnado	A partir del curso 2018-2019	Orientadora educativa Equipo directivo	Alumnado ESO	Implementar, con el asesoramiento de la orientadora educativa, el nuevo modelo de organización del alumnado (grupos heterogéneos). Este cambio se realizará de forma gradual, empezando por el primer curso de la ESO en

					el año académico 2018-2019, y así sucesivamente hasta llegar al último curso de la ESO.
6. Generar y celebrar éxitos	Congreso	A final de cada curso académico a partir del curso 2018-2019	Orientadora educativa	Equipo docente ESO	Congreso en el que se presenten las innovaciones realizadas durante el curso y se compartan los éxitos logrados.
7. No aflojar el ritmo	Reuniones sistematizadas Actualización curso <i>Moodle</i> Puesta en común de resultados	Continuamente	Comunidad educativa	Comunidad educativa	Mantener, por parte de todos los agentes implicados, una actitud permanentemente en constante aprendizaje, manteniendo un nivel de compromiso y una motivación elevados. Para conseguirlo, se proponen reuniones sistematizadas (cada semana, por ejemplo, se podría reunir el equipo impulsor), mantener actualizado el curso <i>Moodle</i> , colgando noticias, recursos y otras herramientas de interés y, finalmente, poner en común los resultados y las prácticas realizadas (jornadas, congresos, etc.) para mantener un compromiso firme con la propuesta de

					cambio que se propone.
8. Crear una nueva cultura	Revisión documentación de centro	A partir del curso 2017-2018	Equipo directivo	Comunidad educativa	<p>La revisión de la documentación de centro se realiza a partir de una plantilla de observación y, en base a los resultados obtenidos, decidir la conveniencia de modificar algunos aspectos.</p> <p>Todas las acciones, además de ésta, deben ir encaminadas a solidificar prácticas que generen una nueva cultura de centro.</p>

3.5. Evaluación de la propuesta

Para evaluar la propuesta que aquí se presenta se proponen dos tipos de evaluación: interna y externa. Además, se plantea que la evaluación no se debería efectuar, únicamente, al llegar a la culminación de la propuesta, sino que debería configurarse como un proceso, a lo largo del transcurso de la propuesta, para, de este modo, detectar posibles dificultades e intentar enderezarlas del modo más eficaz. En otras palabras: se trataría de realizar una evaluación del propio proceso, además de, evidentemente, el progreso logrado.

3.5.1. Evaluación interna

Para desarrollar la evaluación que el propio centro plantea, se pueden desarrollar las siguientes actuaciones:

- ✓ *Volver a realizar el cuestionario del Index adaptado a profesores al equipo docente de la etapa de la ESO* en dos momentos; por ejemplo, al cabo de dos y cuatro años académicos (a partir del curso 2018-2019), respectivamente, para poder observar, así, si ha habido cambios en las tres dimensiones, secciones e indicadores que el cuestionario plantea. A partir del análisis de dichos resultados, se debería realizar un informe que recogiera aquellos aspectos más significativos y compartirlos con el claustro y el equipo directivo.
- ✓ *Volver a realizar un análisis de la documentación de centro* a partir de la plantilla de observación ya usada para corroborar que el proceso de cambio está plasmado (o se empieza a plasmar) en la documentación (Proyecto Educativo de Centro, Programación General Anual, etc.).
- ✓ *Analizar los resultados internos del centro educativo*. Se trataría de analizar el rendimiento académico del alumnado (si ha mejorado, o no, y en qué aspectos, áreas y/o ámbitos), observar qué tanto por ciento de alumnos promocionan, etc.
- ✓ *Realizar un cuestionario de satisfacción* dirigido al claustro y al equipo directivo para conocer aquellos aspectos que han tenido éxito y aquellos que sean susceptibles de mejora.

3.5.2. Evaluación externa

La evaluación externa se basaría en los resultados de la evaluación de educación secundaria⁵ que el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo, órgano dependiente de la Generalitat de Catalunya, realiza, anualmente, a los estudiantes de cuarto de la ESO. Con el análisis de estos datos, se podría determinar si las actuaciones que se han llevado a cabo mejoran al aprendizaje de las competencias que establece el currículum.

⁵ La evaluación de la educación secundaria obligatoria es, como se indica en la página web del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo (2016), «una prueba que evalúa las competencias y conocimientos básicos que debe haber adquirido el alumnado al final de la educación secundaria obligatoria en competencia comunicativa lingüística (en lengua catalana, castellana y extranjera), en competencia matemática y en competencia científico-tecnológica. [...]. Es una evaluación externa de carácter informativo, formativo y orientadora [...]. Es de carácter obligatorio, dado que está configurada como un derecho y un deber de los alumnos» (Generalitat de Catalunya, 2016). Recuperado el 2 de junio de 2017 de: http://csda.gencat.cat/ca/arees_d_actuacio/avaluacions-consell/avaluacio-quart-eso/2017/que-es/

4. Conclusiones

4.1. Presentación de los resultados

Se desarrollarán, a modo de síntesis, los resultados obtenidos a partir del cuestionario adaptado para profesores del *Index* junto con lo observado en la documentación del centro. Para una mayor profundización en los resultados obtenidos, pueden consultarse los anexos 2 y 4.

Si nos centramos ya en los resultados del cuestionario, cabe destacar que fue respondido por el 89% del equipo docente de la ESO (esto es, 24 de 27 profesores). Este hecho pone de manifiesto, pues, que se trata de un claustro comprometido, trabajador y profesional que acomete las tareas que se le proponen.

La primera dimensión (*Dimensión A. Crear culturas inclusivas*) ha obtenido una puntuación media de 1,46 sobre 2 puntos. La sección *A.1. Construir comunidad* señala que existe una amplia colaboración entre los docentes; no obstante, el nivel de colaboración disminuye cuando se trata de los binomios profesorado-familias y profesorado-Consejo Escolar. Además, otro aspecto relevante es que, según las opiniones del profesorado, la implicación de las instituciones de la comunidad en el centro educativo puede mejorar considerablemente. La sección *A.2. Establecer valores inclusivos*, por su parte, muestra que, bajo el punto de vista de los docentes, se realiza un trabajo esencial en las aulas en cuanto a algunos aspectos básicos de la inclusión, como son el hecho de valorar del mismo modo a todo el alumnado, la disminución de las prácticas discriminatorias y/o la eliminación de todas las barreras al aprendizaje y a la participación del centro. No obstante, es sorprendente que, en relación a las expectativas que tienen de sus alumnos, más de la mitad haya considerado que no siempre sean altas. Por lo tanto, es pertinente considerar que existe un margen de mejora de cara a impulsar, como los propios autores del *Index* indican, «una comunidad segura, acogedora, colaborativa y estimulante que impulse valores inclusivos compartidos por toda la comunidad educativa» (Booth y Ainscow, 2002, p.60).

La *Dimensión B. Elaborar políticas inclusivas* ha obtenido una puntuación media de 1,47 sobre 2 puntos. Por un lado, los datos de la sección *B.1. Construir comunidad* indican que el centro se esfuerza para admitir a todo el alumnado de su localidad e intenta elaborar políticas que permitan una integración plena, tanto del alumnado como del profesorado, al centro educativo. Este hecho es, sin duda, muy positivo de cara a la propuesta que se ha explicado anteriormente. Por el otro, de la sección *B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad* se puede deducir que el centro

educativo dispone de un soporte psicopedagógico sólido, que se encarga de reducir las barreras del aprendizaje del alumnado; por el contrario, podría aumentar la coordinación entre los diferentes soportes (internos-externos). Asimismo, un aspecto clave a perfeccionar tiene que ver con la formación del profesorado, ya que ésta debería ir encaminada a dotar al profesorado de las herramientas y estrategias necesarias para atender a la diversidad del alumnado. Así pues, y como en la dimensión anterior, es necesario seguir trabajando para garantizar la inclusión en los pilares del desarrollo del centro educativo y en todas sus políticas.

La *dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas* es la que ha obtenido la puntuación media más baja de las tres dimensiones: un 1,26. Si bien es cierto que, en base a las respuestas del profesorado, se intenta promover la participación de todo el alumnado en las clases y el respeto mutuo es la base de la disciplina en las aulas, los docentes ponen de manifiesto que el nivel de implicación del alumnado en su propio aprendizaje es bajo y las metodologías didácticas que favorecen la inclusión (aprendizaje colaborativo, docencia compartida, evaluación entendida como herramienta para el progreso y el éxito del alumnado, etc.) no son las imperantes en las aulas. Además, y como pone de manifiesto la sección *C.2. Mover recursos*, las diferencias entre el alumnado no son vistas como un recurso para dar soporte al aprendizaje y a la participación.

En lo comentado líneas más arriba pueden observarse coincidencias con lo observado en la documentación de centro. Tanto la Programación General Anual (PGA) como las programaciones de aula disponen de estrategias didácticas que favorecen escasamente algunos de los valores de la escuela inclusiva. El PEC, por su parte, justifica el modelo educativo que se viene usando en el centro (proyecto por niveles) como una medida de atención a la diversidad que garantiza una atención personalizada a las necesidades de cada alumno.

A modo de síntesis, pues, es necesario un replanteamiento y una reflexión de ciertos aspectos básicos de la educación inclusiva, como pueden ser las agrupaciones heterogéneas, el aprendizaje estratégico, la concepción constructivista del aprendizaje, la colaboración y coordinación entre los diferentes agentes de la comunidad educativa, el establecimiento de una red de soportes sólida y fluida, entre otros.

4.2. Conclusiones finales

El objetivo general del presente trabajo es proponer una propuesta de mejora para la atención a la diversidad en el marco de la escuela inclusiva en la etapa formativa de la ESO de un centro educativo en particular. Para llevarlo a cabo, se ha planteado una propuesta que pretende iniciar un proceso de cambio en la escuela que regenere la cultura de centro, mejore la respuesta y la calidad educativa y se fomenten los principios de la escuela inclusiva.

Concretamente, y para alcanzar el objetivo principal, se propusieron cuatro objetivos específicos. Para acometer tres de los objetivos específicos (*iniciar un análisis del estado actual de la inclusión en el centro escolar, identificar qué aspectos de la escuela amenazan la inclusión de todo el alumnado y valorar qué factores del centro educativo representan una fortaleza a aprovechar*), se han realizado varias acciones: se ha usado el cuestionario adaptado a profesores del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002), se ha realizado una observación minuciosa de toda la documentación del centro y se ha realizado un análisis de la legislación vigente en referencia a la inclusión para obtener una visión global de lo que la normativa dice en cuanto a la inclusión y la atención a la diversidad. Si bien es cierto que estos tres objetivos se han logrado, a juicio de la persona que escribe estas líneas, satisfactoriamente, es pertinente apuntar que la limitación de tiempo no ha permitido trabajar dichos objetivos más bastamente. El cuarto objetivo específico, *plantear las fases que se deberían seguir para avanzar hacia un modelo educativo más inclusivo*, se ha cumplido de forma eminentemente satisfactoria, planteando y desarrollando las diferentes fases del modelo de Kotter adaptado a las instituciones educativas que el programa Escola Nova 21 (2017) ha diseñado.

La propuesta que aquí se presenta, pues, va a significar un cambio de metodologías didácticas, de estrategias de atención a la diversidad, de agrupación del alumnado, pero también va a significar una transformación más profunda que renueve la cultura y las políticas de la institución educativa para que se convierta en una «escuela comprensiva y abierta a la diversidad [...], respetando las características individuales de cada uno» (Domingo, s.f., p. 3).

5. Limitaciones y prospectivas

Una de las limitaciones principales que se han encontrado son las condiciones de calendario del presente trabajo, ya que esta propuesta solo se ha podido plasmar de forma parcial: se ha realizado el cuestionario al claustro de profesores de la ESO y se ha llevado a cabo la observación directa sobre la documentación de centro, pero no se han podido realizar las entrevistas en profundidad ni los cuestionarios a alumnado y sus familias. Además, al tratarse de una propuesta que dura varios cursos académicos, los resultados globales de la misma todavía no se han podido evaluar (por ejemplo, el rendimiento académico de los alumnos una vez instaurado el cambio). Otra limitación importante tiene que ver con el propio concepto de inclusión: si bien es cierto que la implementación de la propuesta persigue mejorar el nivel de inclusión del centro, verdaderamente (y desafortunadamente) es un concepto que aún queda lejos de la realidad educativa actual.

En cuanto a las prospectivas, cabe destacar el cambio de equipo directivo que se efectuará en, aproximadamente, cuatro años; este nuevo equipo ha manifestado su total apoyo a la propuesta y ya ha participado en alguna de las actuaciones que se han realizado, por lo que la continuidad de la propuesta queda garantizada. En esta línea, también, se va a efectuar el relevo de la orientadora educativa el curso que viene (2017-2018), y que, sin duda, apoya completamente el cambio.

El último aspecto que merece ser comentado puede entenderse como una limitación y una prospectiva a la vez: el nuevo proceso de evaluación en la educación secundaria⁶ que la Generalitat de Catalunya va a poner en marcha el curso siguiente (2017-2018). Supondrá más carga de trabajo para el claustro (reformular el proceso evaluativo de los alumnos, modificar criterios de evaluación, etc.) pero representa una oportunidad en tanto que la evaluación que se prevé es más acorde a los postulados de la educación inclusiva y exigirá al profesorado, de algún modo, un cambio en la visión de la evaluación y sus funciones.

⁶ Como ya ha ocurrido el curso 2016-2017 en Educación Primaria, está previsto que en la Educación Secundaria, a partir del curso 2017-2018, se evalúe totalmente por competencias. Que la evaluación sea concebida, pues, como una parte más del aprendizaje (más allá de simplemente calificar). Puede encontrarse más información en la noticia que publicó el periódico *La Vanguardia* el día 21 de abril de 2017. Recuperado el 11 de junio de 2017 de: <https://www.pressreader.com/spain/la-vanguardia/20170421/282024737141298>

6. Referencias bibliográficas

Actividades auténticas. Barberà, E. (Director). (2012). [Vídeo] YouTube. Recuperado el 21 de mayo de 2017 de:

<https://www.youtube.com/watch?v=EHWOhNqto9Y>

Agència Catalana de Notícies (2016, 29 de septiembre). Quatre escoles i un institut de Mataró se sumen al projecte Escola Nova 21. *Capgròs. Edición digital*. Recuperado el 12 de abril de 2017 de:

http://www.capgròs.com/mataro/educacio/quatre-escoles-i-un-institut-de-mataro-se-sumen-al-projecte-escola-nova-21-_705906_102.html

B.O.E., 103, de 7 de abril de 1982. Ley 13/1982, de 7 de abril, de *Integración Social de Minusválidos*. Recuperado el 10 de abril de 2017 de:

<https://www.boe.es/boe/dias/1982/04/30/pdfs/A11106-11112.pdf>

B.O.E., 159, de 4 de julio de 1985. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del *Derecho a la Educación*. Recuperado el 11 de abril de 2017 de:

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>

B.O.E., 238, de 4 de octubre de 1990. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*. Recuperado el 11 de abril de 2017 de:

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

B.O.E., 278, de 21 de noviembre de 1995. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de 1995, de la *participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes*. Recuperado el 8 de abril de 2017 de:

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-25202>

B.O.E., 106, de 4 de mayo de 2006. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Recuperado el 8 de abril de 2017 de:

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

B.O.E., 295, de 10 de diciembre de 2013. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para *la mejora de la calidad educativa*. Recuperado el 9 de abril de 2017 de:

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)

Bueno, V. (2017, 31 de marzo). Una nova manera d'aprendre. *Capgròs*. 1448. 6-15.

Duk, C., Murillo, F.J. (2014). La co-enseñanza como estrategia de respuesta a la diversidad en el aula. *REICE. Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 11-13. Recuperado el 18 de mayo de 2017 de:

http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/RLEI_8,1.pdf

Decreto XX/20XX, de XX de XX, de *atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo*. Pendiente de publicación. Recuperado el 26 de mayo 2017 de:

<http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/disposicions-normatives/projectes-decret/datencioeducativa-versio-actualitzada.pdf>

Domingo, M. (s.f.). *Tema 12. Dificultades II – Educación infantil*. Material no publicado.

Echeita, G. (2006, marzo). Barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación en educación secundaria. Ponencia presentada en *VII Jornadas de cooperación con ibero America sobre educación especial e inclusión educativa*, Madrid, España. Recuperado el 13 de abril de 2017 de:

<http://www.mecd.gob.es/dms-static/caa38c92-5f5f-454d-b030-89cf3f39edbc/gerardo-echeita-pdf.pdf>

Echeita, G., Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. Recuperado el 13 de abril de 2017 de:

https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

Escola Freta. (2014). *Projecte educatiu de centre*. Material no publicado.

Escola Freta (2015). *Qualitat i innovació*. Recuperado el 28 de mayo de 2017 de:

<http://www.freta.cat/qualitat/>

Escola Nova 21. *Orientacions per a la creació de l'equip impulsor del canvi*. Recuperado el 22 de mayo de 2017 de:

<https://docs.google.com/presentation/d/17CKIxn13fdZ2o8hJSS6e5TpyNUxC82I7pGfhrbUYc94/edit?ts=5935482d#slide=id.p4>

European Agency for Development in Special Needs Education. (2012). *Teacher Education for Inclusion – Profile of inclusive teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Recuperado el 20 de mayo de 2017 de:

<https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>

Farreras, C. (2017, 21 de abril). Los alumnos de la ESO ya no tendrán notas con número sino con “logros”. *La Vanguardia. Edición digital*. Recuperado el 11 de junio de 2017 de:

<https://www.pressreader.com/spain/la-vanguardia/20170421/282024737141298>

Giné, C. (2005). Aportacions a la comprensió, construcció i manteniment d'una escola per a tots. *Àmbits de Psicopedagogia*, 15, 10-13.

Huguet, T. (2006). *Aprender juntos a l'aula. Una proposta inclusiva*. Barcelona: Graó

Imbernon, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro

Instituto Nacional de Educación Especial (1978). *Plan Nacional de Educación Especial*. Recuperado el 9 de abril de 2017 de:

<http://educa.feyts.uva.es/~vmatia/Documentos%20Red/PLANACEE.pdf>

Johnson, D., Johnson, R. (1991). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*. Needham: Allyn and Bacon

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Kotter, J. P. (1996). *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press.

López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15(1), 1-20. Recuperado el 3 de abril de 2017 de:

http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm

Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné (coord.), *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE Horsori

Peterson, M., Hittie, M. y Tamor, L. (2002). *Authentic, multilevel teaching. Teaching children with diverse academic abilities together well*. Detroit, Michigan: Whole Schooling Consortium, Wayne State University. Recuperado el 29 de mayo de 2017 de:

<http://www.wholeschooling.net/WS/WSPress/Authentic%20MultiLvl%206-25-02.pdf>

Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC

Pujolàs, P., Lago, J.R. (2006). *Cap a una educació inclusiva*. Vic: EUMO

Real Decreto 2298/1983, de 28 de julio, de *regulación del sistema de becas y otras ayudas al estudio de carácter personalizado*. Boletín Oficial del Estado, 205, de 25 de agosto de 1983. Recuperado el 1 de abril de 2017 de:

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1983-23023

Real Decreto 695/1995, de 28 de abril, de *ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. Boletín Oficial del Estado, 131, de 2 de junio de 1995. Recuperado el 29 de marzo de 2017 de:

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1995-13290

Stainback, S. (2001, febrero). Componentes críticos en el desenvolupament de l'educació inclusiva. Ponencia presentada en *Xarxa Interuniversitària de Recerca sobre: "Atenció a la diversitat dels alumnes en una escola per a tothom"*, Vic, España. Recuperado el 28 de marzo de 2017 de:

<http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/viewFile/102023/141954>

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO (2015, 19-22 de mayo). *Foro Mundial sobre Educación 2015*. Mensaje publicado en <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/educacion-inclusiva>

UNESCO (2017). *Educación: Lucha contra la exclusión*. Recuperado el 10 de abril de 2017 de:

<http://unesco.org/new/es/inclusive-education>

Universidad Internacional de Valencia (2014). *La Declaración de Salamanca sobre NEE 20 años después: valoración y perspectivas*. Recuperado el 12 de abril de 2017 de:

<http://www.viu.es/la-declaracion-de-salamanca-sobre-nee-20-anos-despues-valoracion-y-perspectivas/>

Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó

Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (s.f.). *Centres de Recursos Pedagògics*.

Recuperado el 30 de mayo de 2017 de:

<http://xtec.gencat.cat/ca/serveis/sez/crp/>

7. Anexos

Anexo 1. Pauta de observación para analizar la documentación de centro (modelo)

Fenómeno	Dimensión	Subdimensión	Indicador	Se cumple	No se cumple	Comentarios
Políticas inclusivas	Documentación de centro	Proyecto Educativo de Centro (PEC)	Incluye los procedimientos de inclusión y fomenta y garantiza una atención educativa inclusiva y de calidad para todos los alumnos.			
			Incluye los elementos metodológicos y organizativos necesarios para atender correctamente la diversidad del alumnado			
			Prevé las medidas y los soportes para la atención educativa de los alumnos			
			Se indica, para cada medida, el grado de intensidad de soporte al cual corresponden.			
		Normas de Organización y Funcionamiento de Centro (NOFC)	Prevén las medidas y los soportes para la atención educativa de los alumnos.			
			Se indica, para cada medida, el grado de intensidad de soporte al cual corresponde.			
		Programación General Anual (PGA)	Se concretan las medidas y los soportes para la atención educativa de los alumnos			
			Se indica, para cada medida, el grado de intensidad de soporte al cual corresponden.			
		Memoria General Anual (MGA)	Se evalúan las medidas y los soportes para la atención educativa de los alumnos.			
		Programaciones de aula	Se prevén y se concretan medidas y soportes para la atención educativa de los alumnos			
	Se indica, para cada medida, el grado de intensidad de soporte al cual corresponden.					
	Dirección, organización y coordinación pedagógica	Dirección	El director asegura que se cumplen los planteamientos inclusivos.			
		Comisión de Atención a la Diversidad (CAD)	Se ha constituido la CAD en el centro.			
			La CAD se reúne periódicamente para organizar y gestionar las medidas y los soportes para la atención de todo el alumnado del centro.			

			La Comisión de Atención a la Diversidad se reúne periódicamente para realizar el seguimiento y la evaluación del alumnado y de las medidas y soportes de atención a la diversidad para ajustarlas a sus necesidades.			
		Coordinación pedagógica	El coordinador pedagógico de la ESO organiza los contenidos curriculares de forma flexible, diversa e individualizada para facilitar una educación inclusiva.			
			Los jefes de departamento y/o departamentos didácticos organizan los contenidos curriculares de forma flexible, diversa e individualizada para facilitar una educación inclusiva.			
			Los equipos docentes organizan los contenidos curriculares de forma flexible, diversa e individualizada para facilitar una educación inclusiva.			
Prácticas inclusivas	Acción docente y respuesta educativa		Los docentes adecúan los procesos de enseñanza aprendizaje al ritmo de aprendizaje individual, aplicando prácticas inclusivas.			
			La acción educativa es, en general, de carácter preventivo, con la finalidad de minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y garantizar el progreso de todos los alumnos.			
			Los alumnos son atendidos con prácticas inclusivas y de compensación.			
			La organización social que propone el centro y el profesorado fomenta la cooperación entre los alumnos			

Anexo 2. Pauta de observación para analizar la documentación de centro (cumplimentada)

Fenómeno	Dimensión	Subdimensión	Indicador	Se cumple	No se cumple	Comentarios
Políticas inclusivas	Documentación de centro	Proyecto Educativo de Centro (PEC)	Incluye los procedimientos de inclusión y fomenta y garantiza una atención educativa inclusiva y de calidad para todos los alumnos.		X	Proyecto por niveles; no se incluyen metodologías operativas ni orientadas a impulsar al alumno como protagonista de su propio aprendizaje.
			Incluye los elementos metodológicos y organizativos necesarios para atender correctamente la diversidad del alumnado en el marco de la escuela inclusiva		X	Para atender a la diversidad, sí, aunque no dentro de los postulados de la educación inclusiva.
			Prevé las medidas y los soportes para la atención educativa de los alumnos	X		
			Se indica, para cada medida, el grado de intensidad de soporte al cual corresponden.		X	
		Normas de Organización y Funcionamiento de Centro (NOFC)	Prevén las medidas y los soportes para la atención educativa de los alumnos.	X		Documento centrado en la sanción y el castigo y no en la reparación del daño.
			Se indica, para cada medida, el grado de intensidad de soporte al cual corresponde.	X		
		Programación General Anual (PGA)	Se concretan las medidas y los soportes para la atención educativa de los alumnos	X		La última versión a la que se puede acceder es la correspondiente al curso 15-16; se plantean en ella los objetivos prioritarios que el centro pretende lograr, y a partir de este punto se establecen tres apartados: responsables y recursos, actuaciones a realizar y temporalización.

			Se indica, para cada medida, el grado de intensidad de soporte al cual corresponden.	X		Presencia de indicadores de progreso.
		Memoria General Anual (MGA)	Se evalúan las medidas y los soportes para la atención educativa de los alumnos.	X		La última versión a la que se puede acceder es la correspondiente al curso 14-15. Parte de los objetivos planteados en la PGA y está estructurada en forma de tabla.
		Programaciones de aula	Se prevén y se concretan medidas y soportes para la atención educativa de los alumnos	--	--	No se puede tener acceso
			Se indica, para cada medida, el grado de intensidad de soporte al cual corresponden.	--	--	No se puede tener acceso
	Dirección, organización y coordinación pedagógica	Dirección	El director asegura que se cumplen los planteamientos inclusivos.	X		Si bien es cierto que el director ha
		CAD	Se ha constituido la Comisión de Atención a la Diversidad en el centro.	X		La forman la orientadora educativa del centro y la coordinadora de ESO; de modo puntual, también participa el EAP, cuando hay que tomar alguna medida extraordinaria; anteriormente, también formaba parte de la CAD una técnica del Ayuntamiento de Mataró, que colaboraba en el Plan para el Éxito Escolar impulsado por el propio ayuntamiento; con los recortes económicos, se disolvió dicho plan y la técnica dejó de asistir al centro educativo.
			La Comisión de Atención a la Diversidad se reúne periódicamente para organizar y gestionar las medidas y los soportes para la atención de todo el alumnado del centro.		X	La orientadora me comenta que no se realiza ningún tipo de encuentro formal en la actualidad.
			La Comisión de Atención a la		X	La orientadora me indica que no se realiza

			Diversidad se reúne periódicamente para realizar el seguimiento y la evaluación del alumnado y de las medidas y soportes de atención a la diversidad para ajustarlas a sus necesidades.			ningún tipo de encuentro formal en la actualidad.
		Coordinación pedagógica	El coordinador pedagógico de la ESO organiza los contenidos curriculares de forma flexible, diversa e individualizada para facilitar una educación inclusiva.		X	Se tiende a organizar el contenido curricular dirigido al alumno medio.
			Los jefes de departamento y/o departamentos didácticos organizan los contenidos curriculares de forma flexible, diversa e individualizada para facilitar una educación inclusiva.		X	Se tiende a organizar el contenido curricular dirigido al alumno medio.
			Los equipos docentes organizan los contenidos curriculares de forma flexible, diversa e individualizada para facilitar una educación inclusiva.		X	Se tiende a organizar el contenido curricular dirigido al alumno medio.
Prácticas inclusivas	Acción docente y respuesta educativa		Los docentes adecúan los procesos de enseñanza aprendizaje al ritmo de aprendizaje individual, aplicando prácticas inclusivas.		X	Los docentes sí que adecúan los procesos de enseñanza aprendizaje al ritmo de aprendizaje individual, pero no a través de prácticas inclusivas, sino a través del propio modelo educativo que actualmente se usa en el centro educativo, el proyecto por niveles, que representa que se lleva a cabo para atender de un modo más individualizado a las peculiaridades del alumnado.
			La acción educativa es, en general, de carácter preventivo, con la finalidad de minimizar las		X	

		barreras para el aprendizaje y la participación y garantizar el progreso de todos los alumnos.			
		Los alumnos son atendidos con prácticas inclusivas y de compensación.		X	
		La organización social que propone el centro y el profesorado fomenta la cooperación entre los alumnos		X	Se tiende a homogeneizar los grupos, hecho que disminuye las probabilidades de que se desarrollen prácticas colaborativas entre el alumnado.

Anexo 3. Preguntas del cuestionario adaptado a profesores del *Index for Inclusion*

CUESTIONARIO SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA

En el siguiente cuestionario, llamado *Index for Inclusion* (Booth y Aiscow, 2002), encontrarás una lista de preguntas relacionadas con la atención a la diversidad en la escuela donde trabajas. El objetivo principal es conocer tu visión y valoración sobre ciertos aspectos relacionados con la inclusión educativa en el si de tu escuela.

Este cuestionario forma parte de una investigación sobre los procesos de atención a la diversidad y la respuesta educativa que ofrece el centro donde trabajas en el marco de la escuela inclusiva. Los resultados de esta investigación se usarán para formular y desarrollar una propuesta de mejora de los procesos de atención a la diversidad que se llevan a cabo en el centro, de tal manera que la escuela podrá hacer uso de los beneficios que esta investigación genere.

Tus respuestas son determinantes para saber qué piensa el claustro sobre esta temática, y como los valora y gestiona. Ten presente que las respuestas se mantendrán en absoluta confidencialidad, ya que sólo serán usadas para obtener resultados que se analizaran de forma global con procedimientos estadísticos. Se pide, por lo tanto, que respondas con la mayor sinceridad posible.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Sexo:Hombre Mujer **Edad:**Entre 24 y 35 años Entre 36 y 45 años Entre 46 y 55 años Más de 56 años

Por favor, pon una cruz en el recuadro que represente su opinión	Comple- tamente de acuerdo	De acuer- do hasta cierto punto	En desacuerdo	Necesito más información
A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido				
A.1.2. Los alumnos se ayudan los unos a los otros				
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos				
A.1.4. El profesorado y los alumnos se tratan mutuamente con respeto.				

A.1.5. Hay colaboración entre el profesorado y las familias.				
A.1.6. El profesorado y los miembros del Consejo Escolar trabajan conjuntamente.				
A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad local están implicadas en el centro.				
A.2.1. Las expectativas son altas para todos los alumnos.				
A.2.2. La comunidad educativa comparte los valores de la educación inclusiva.				
A.2.3. Todos los alumnos son igualmente valorados.				
A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas, independientemente de su rol.				
A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y a la participación en el centro.				
A.2.6. El centro se esfuerza para reducir cualquier forma de discriminación.				
B.1.1. Los nombramientos y las promociones del profesorado son justos.				
B.1.2. Se ayuda al profesorado nuevo a integrarse al centro.				

B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.				
B.1.4. Las instalaciones del centro son accesibles a todo el mundo.				
B.1.5. Se ayuda al alumnado nuevo a integrarse al centro.				
B.1.6. El centro hace los agrupamientos del alumnado de forma que todo el mundo se sienta valorado.				
B.2.1. Se coordinan todas las formas de soporte.				
B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.				
B.2.3. Las políticas sobre las necesidades educativas especiales favorecen la inclusión.				
B.2.4. El soporte psicopedagógico se usa para reducir las barreras del aprendizaje y a la participación de todo el alumnado.				
B.2.5. El soporte que se da a los alumnos de incorporación tardana, que no conocen el catalán, se coordina con otros soportes psicopedagógicos.				

B.2.6. Los programas de orientación educativa y de soporte a problemas de conducta se vinculan al currículum y a las medidas de soporte al aprendizaje.				
B.2.7. Se reducen las expulsiones por indisciplina.				
B.2.8. Se reduce el absentismo escolar.				
B.2.9. Se reduce la intimidación.				
C.1.1. Se programa pensando que todo el alumnado aprenda.				
C.1.2. Las clases promueven la participación de todo el alumnado.				
C.1.3. El trabajo a clase promueve una comprensión más grande de la diferencia.				
C.1.4. El alumnado se implica en su propio aprendizaje.				
C.1.5. Los alumnos aprenden colaborativamente.				
C.1.6. la evaluación fomenta el progreso y el éxito de todo el alumnado.				
C.1.7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.				
C.1.8. El profesorado usa la docencia compartida (dos				

profesores en el aula).				
C.1.9. El profesorado de soporte se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
C.1.10. Los deberes contribuyen al aprendizaje de todo el alumnado.				
C.1.11. El alumnado puede participar en actividades extraescolares.				
C.2.1. Las diferencias entre los alumnos se usan como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.				
C.2.2. La experiencia del profesorado se usa plenamente.				
C.2.3. El profesorado desarrolla recursos para dar soporte al aprendizaje y a la participación.				
C.2.4. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.				
C.2.5. Los recursos del centro se distribuyen equitativamente para dar soporte a la inclusión.				

Prioridades a mejorar:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Anexo 4. Análisis de los resultados del cuestionario adaptado a profesores del *Index for Inclusion*

El cuestionario estuvo colgado, a través de un enlace, en la intranet del centro educativo y estuvo activo durante una semana. Fue contestado por 24 de los 27 docentes que imparten clase en la ESO. Este dato representa el 89% del equipo docente de la ESO; por lo tanto, se puede afirmar que los resultados obtenidos reflejan de una forma verdadera la posición y el pensar del claustro respecto a las cuestiones que el *Index* plantea.

Para realizar el análisis cuantitativo de los datos, se optó por otorgar una cantidad numérica a tres de las cuatro respuestas de cada indicador, de tal modo que:

0= “En desacuerdo”

1= “De acuerdo hasta cierto punto”

2= “Totalmente de acuerdo”

Se ha considerado que la cuarta opción de respuesta, “Necesito más información”, no forma parte del mismo intervalo que las otras tres anteriores, por lo que no se le ha asignado ningún valor numérico.

Una vez obtenidos los resultados numéricos, el siguiente paso fue calcular la mediana de cada dimensión, la mediana de cada sección y la mediana de cada indicador y plasmar, de modo gráfico, la información obtenida. Además, también se calculó la moda de cada indicador. Para ello, los resultados se van a presentar, primeramente, de forma global (es decir, en relación a las tres dimensiones del *Index*) para posteriormente concretar más el análisis, estudiando cada dimensión (centrándose en las dos secciones de cada dimensión) y, finalmente, se presenta el análisis a nivel de indicadores. Este último se va a realizar a partir de los datos cualitativos obtenidos; es decir, sin aplicar valor numérico a las respuestas.

Para que la lectura de los resultados sea más clara, es interesante tener presentes las dimensiones y las secciones del *Index*:

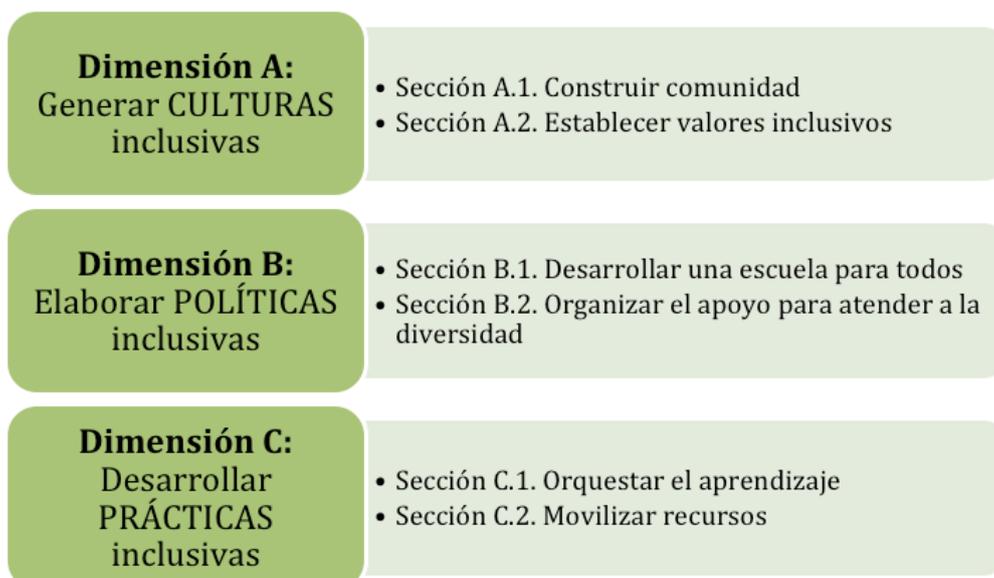


Figura 3. Dimensiones y secciones del Index for Inclusion (Fuente: Booth y Ainscow, 2002).

Como se puede observar en el gráfico siguiente, las dimensiones A y B han obtenido, prácticamente, la misma puntuación media (1,46 y 1,47, respectivamente), mientras que la dimensión C ha obtenido una puntuación media inferior, un 1,25.

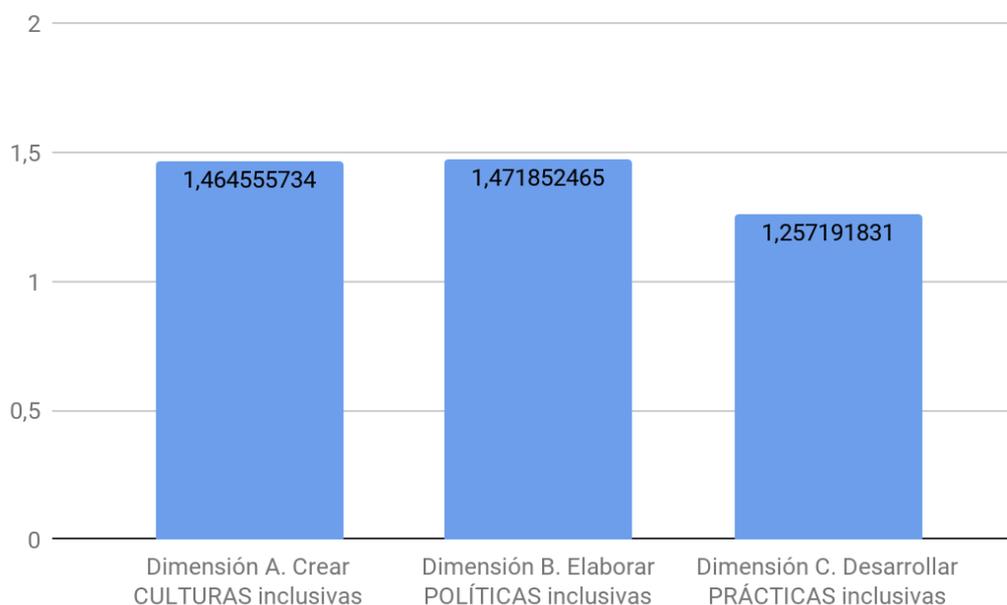


Figura 4. Puntuaciones medias de las tres dimensiones del Index.

El siguiente gráfico, que muestra el desglose de cada sección de las tres dimensiones, se puede destacar que la sección 1 de la dimensión C (“Orquestar el aprendizaje”) es la que ha obtenido una puntuación más baja (1,25), mientras que la sección 2 de la dimensión A (“Establecer valores inclusivos”) es la que se sitúa con una puntuación más elevada

(1,54). Es interesante señalar, además, que las dos secciones de cada dimensión han obtenido unas puntuaciones medias muy similares entre ellas.

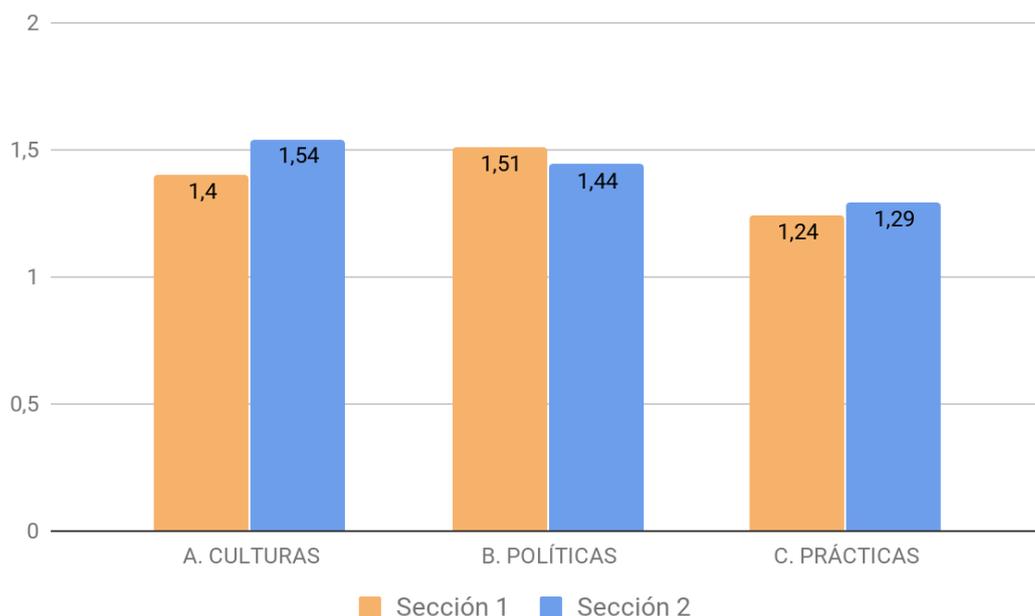


Figura 5. Puntuaciones medias de las dimensiones en base a las secciones.

Dimensión A. Crear CULTURAS inclusivas.

Esta primera dimensión, como indican los propios autores del *Index*, «se centra en crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todos el alumnado tenga los mayores niveles de logro» (Booth y Ainscow, 2002, p. 60). Pretende impulsar, además, valores inclusivos que sean compartidos por todos los agentes de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias, etc.).

La siguiente tabla muestra los resultados de esta dimensión:

Tabla 2. Puntuaciones medias obtenidas en la dimensión A. (Fuente: elaboración propia).

Dimensión del <i>Index</i>	Puntuación media
Dimensión A. Crear CULTURAS inclusivas	1,46
Sección A.1. Construir comunidad	1,40
Sección A.2. Establecer valores inclusivos	1,54

Sección A.1. Construir comunidad

La puntuación media obtenida ha sido de 1,40 sobre 2. La puntuación más alta la ha obtenido el indicador A.1.1., con 1,95, mientras que la puntuación más baja la comparten dos indicadores, el A.1.6 y el A.1.7., con 0,8 y 1, respectivamente. Este último dato se explica más detalladamente a continuación.

Las puntuaciones medias obtenidas en cada indicador son las siguientes:

Tabla 3. Puntuaciones medias obtenidas en la sección A.1.1. Construir comunidad. (Fuente: elaboración propia).

Dimensión A. Crear CULTURAS inclusivas	Puntuación media
Sección A.1. Construir comunidad	
A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido	1,95
A.1.2. Los alumnos se ayudan los unos a los otros	1,36
A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos	1,65
A.1.4. El profesorado y los alumnos se tratan mutuamente con respeto	1,48
A.1.5. Hay colaboración entre el profesorado y la familia	1,52
A.1.6. El profesorado y los miembros del Consejo Escolar trabajan conjuntamente	0,8
A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad local están implicadas en el centro	1

En este sentido, es importante destacar que el indicador A.1.1., que ha obtenido la puntuación más alta, ha sido contestado con la respuesta “Totalmente de acuerdo” por el 91,7% de docentes. Así pues, la inmensa mayoría del equipo docente considera que la educación debe favorecer el sentimiento de aceptación de todos.



Figura 6. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador A.1.1.

Otro aspecto interesante es la información que proporciona el indicador A.1.2., media del cual se sitúa en 1,36. El 50% del profesorado se ha decantado por la opción “De acuerdo hasta cierto punto” y un 42% ha respondido “Totalmente de acuerdo” a esta cuestión. Por lo tanto, la ayuda entre los alumnos es un hecho que se da en el centro educativo pero que puede mejorarse sustancialmente.



Figura 7. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador A.1.2.

En referencia al indicador A.1.3., el 63% han respondido “Totalmente de acuerdo” y el 38% lo han hecho “De acuerdo hasta cierto punto”. Se puede decir, pues, que la colaboración entre los profesores es una práctica bastante habitual pero con un margen de mejora a tener en cuenta.

A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.

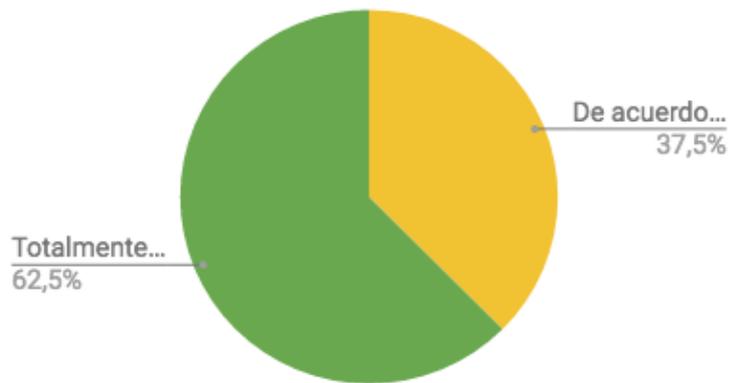


Figura 8. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador A.1.3.

El indicador A.1.4. sigue la línea de los anteriores: un 54% de los docentes ha respondido “De acuerdo hasta cierto punto” y un 49% ha contestado “Totalmente de acuerdo”. Así pues, existe, a menudo, respeto recíproco entre profesorado y alumnado.

A.1.4. El profesorado y los alumnos se tratan mutuamente con respeto.

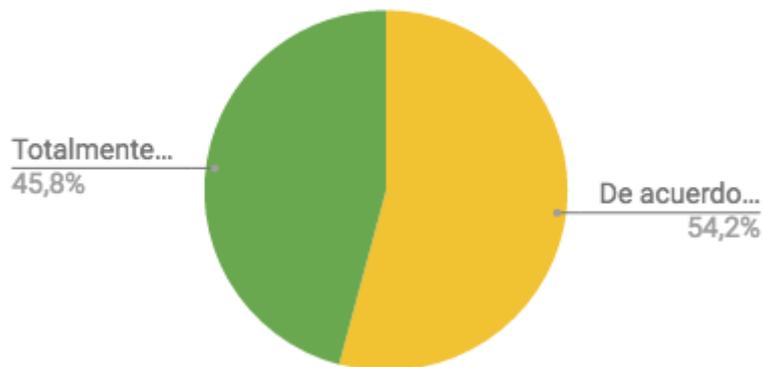


Figura 9. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador A.1.4.

El indicador A.1.5. muestra que la colaboración entre el profesorado y las familias es un hecho habitual en el centro educativo, hecho respaldado por la mitad del profesorado.

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

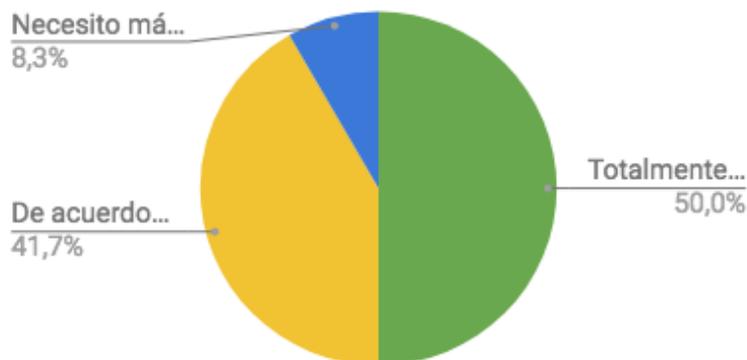


Figura 10. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador A.1.5.

Los indicadores A.1.6. y A.1.7. son los que han obtenido unas puntuaciones medias más bajas, 0,8 y 1, respectivamente.

Cabe destacar que la respuesta más empleada en los dos indicadores ha sido “Necesito más información”, con el 33% de respuestas en el indicador A.1.6. y el 42% de respuestas en el indicador A.1.7. Asimismo, es importante señalar que en el indicador A.1.6. ha habido un 29% de profesores que se ha decantado por la opción “En desacuerdo”, por lo que el trabajo conjunto entre el Consejo Escolar y el profesorado puede mejorar considerablemente.

El indicador A.1.7. apunta una disparidad de opiniones, por lo que sería conveniente realizar un análisis más concreto en relación a la implicación de las instituciones locales en el centro educativo.

A.1.6. El profesorado y los miembros del Consejo Escolar trabajan conjuntamente.

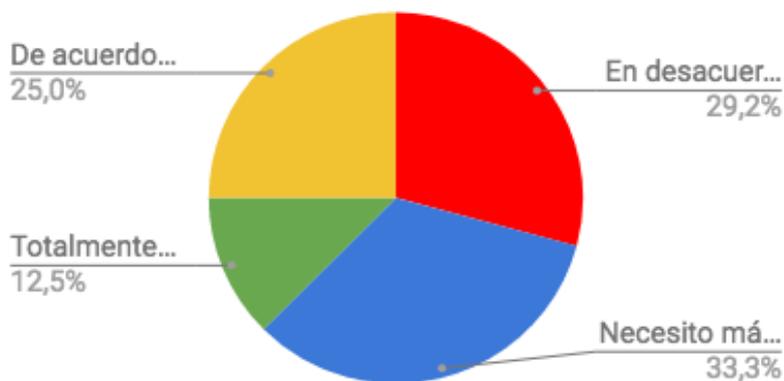


Figura 11. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador A.1.6.

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

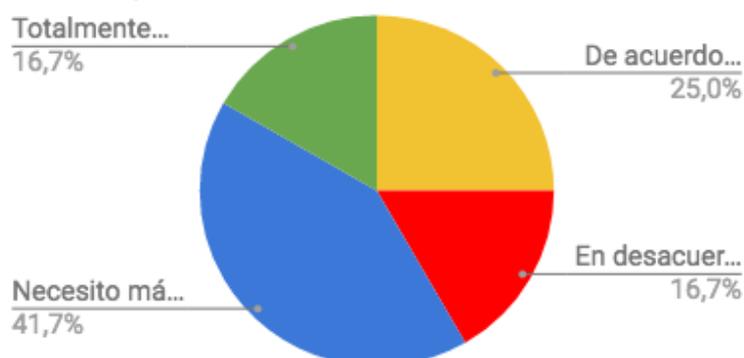


Figura 12. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador A.1.7.

Sección A.2. Establecer valores inclusivos

La puntuación media obtenida en esta sección ha sido de 1,54. La puntuación más alta la obtiene el indicador A.2.1, con un 1,13; las puntuaciones más altas son para los indicadores A.2.5 y A.2.6., con una puntuación media de 1,77 y 1,87, respectivamente.

La siguiente tabla muestra las puntuaciones medias obtenidas en cada indicador:

Tabla 4. Puntuaciones medias obtenidas en la sección A.2. Establecer valores inclusivos. (Fuente: elaboración propia).

Dimensión A. Crear CULTURAS inclusivas	Puntuación media
Sección A.2. Establecer valores inclusivos	1,54
A.2.1. Las expectativas son altas para todos los alumnos	1,13
A.2.2. La comunidad educativa comparte los valores de la educación inclusiva	1,36
A.2.3. Todos los alumnos son igualmente valorados	1,43
A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas, independientemente de su rol	1,70
A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y a la participación en el centro	1,77
A.2.6. El centro se esfuerza para reducir cualquier forma de discriminación	1,87

El indicador A.2.1., como se ilustra en el gráfico que sigue, ha sido contestado por un 54,2% del profesorado con la respuesta “De acuerdo hasta cierto punto”. Además, un 17% de profesores se ha decantado por la opción “En desacuerdo”. Por lo tanto, se puede afirmar que las expectativas que los profesores tienen sobre sus alumnos pueden ser más altas.



Figura 13. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador A.2.1.

El indicador A.2.2. muestra que el 46% de miembros de la comunidad educativa ha respondido “Totalmente de acuerdo” a la cuestión que plantea y un 37% ha contestado “De acuerdo hasta cierto punto”. Por lo tanto, la mayor parte de la comunidad educativa comparte, de modo total o parcial, los valores de la escuela inclusiva.

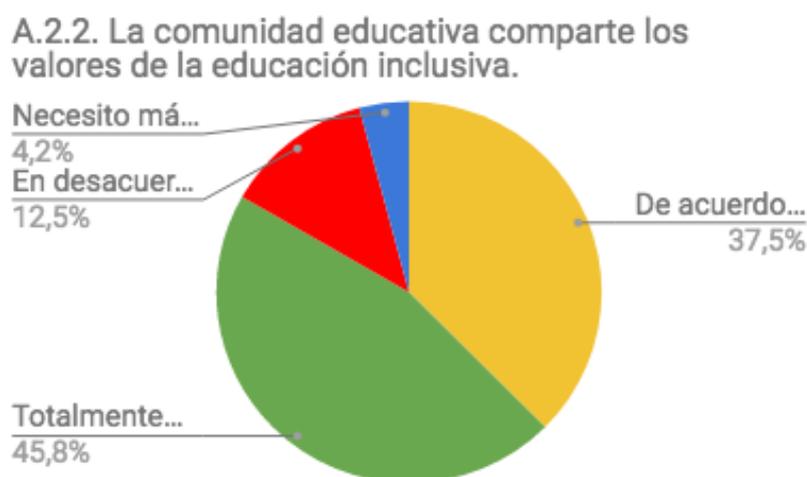


Figura 14. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador A.2.2.

El indicador A.2.3. señala que más de la mitad de profesores ha respondido “Totalmente de acuerdo” cuando se le ha preguntado si todos los alumnos son igualmente valorados. Un 33% se inclina por alegar “De acuerdo hasta cierto punto”. Así pues, se puede concluir que el profesorado valora a sus alumnos, en su mayoría, de un modo igual, aunque existe un margen de mejora a considerar.

A.2.3. Todos los alumnos son igualmente valorados.

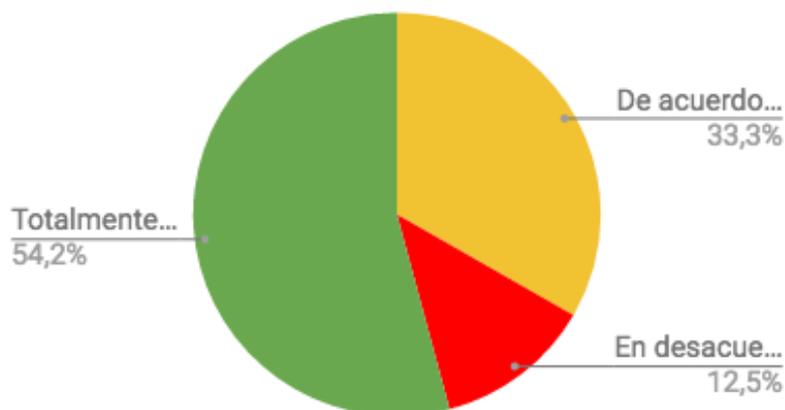


Figura 15. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador A.2.3.

El indicador A.2.4. expone que el 71% de docentes ha respondido “Totalmente de acuerdo” a esta cuestión, por lo que la mayor parte considera que profesorado y alumnado son tratados como personas, sin tener en cuenta su rol en el centro educativo. Es un dato, sin duda, positivo y que puede aumentar aún más.

A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas, independientemente de su rol.

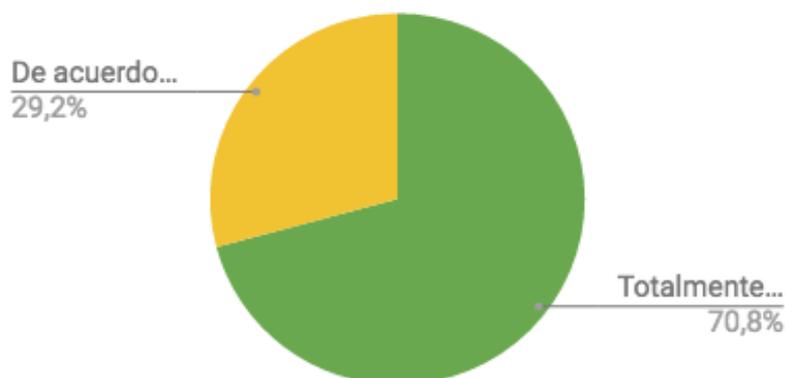


Figura 16. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador A.2.4.

El indicador A.2.5., con una media de 1,77, también es importante de destacar, puesto que el 75% de los profesores ha respondido “Totalmente de acuerdo” a esta cuestión. Por lo tanto, el profesorado del centro educativo intenta permanentemente eliminar todas las barreras al aprendizaje y a la participación de sus alumnos, hecho muy positivo a tener en cuenta.



Figura 17. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador A.2.5.

Para finalizar con la sección (y con la dimensión), el último ítem a comentar es el A.2.6., que ha obtenido la puntuación media más alta de todos los indicadores. El 83.3% del equipo docente ha contestado “Totalmente de acuerdo”; se trata, pues, de un centro que está muy comprometido con la reducción de cualquier forma de discriminación.

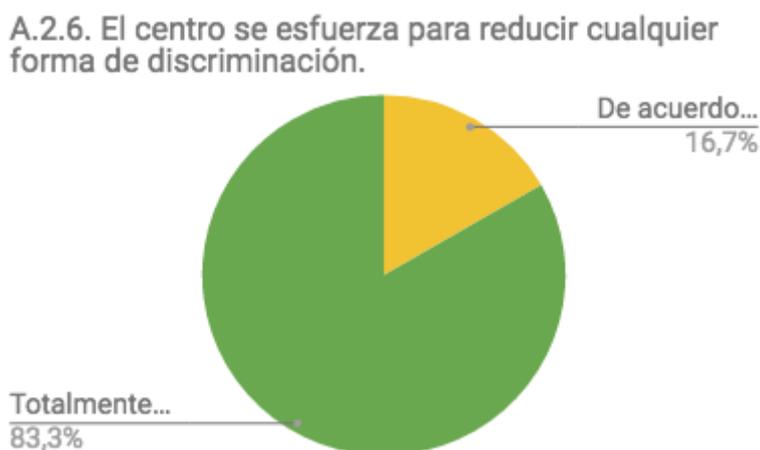


Figura 18. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador A.2.6.

Dimensión B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas

Como apuntan Booth y Ainscow (2002), esta dimensión pretende garantizar la inclusión en los fundamentos del desarrollo de la institución educativa, involucrando todas sus políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado.

A continuación se muestran los resultados globales de esta dimensión:

Tabla 5. Puntuaciones medias obtenidas en la dimensión B. Elaborar políticas inclusivas

Dimensión del Index	Puntuación media
Dimensión B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas	1,47
Sección B.1. Desarrollar una escuela para todos	1,51
Sección B.2. Organizar el apoyo para atender la diversidad	1,44

Sección B.1. Desarrollar una escuela para todos

La puntuación media obtenida ha sido de 1,51 sobre 2. La puntuación más alta la ha obtenido los indicadores B.1.2., con 1,74, y B.1.5, con 1,86. La puntuación más baja se puede observar en el indicador B.1.1., con un 0,64, hecho que se comentará más adelante.

La siguiente tabla muestra las puntuaciones medias obtenidas en cada indicador:

Tabla 6. Puntuaciones medias obtenidas en la sección B.1. Desarrollar una escuela para todos. (Fuente: elaboración propia).

Dimensión B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas	Puntuación media
Sección B.1. Desarrollar una escuela para todos	1,51
B.1.1. Los nombramientos y las promociones del profesorado son justos.	0,64
B.1.2. Se ayuda al profesorado nuevo a integrarse al centro.	1,74
B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.	1,8
B.1.4. Las instalaciones del centro son accesibles a todo el mundo.	1,6
B.1.5. Se ayuda al alumnado nuevo a integrarse al centro.	1,86

B.1.6. El centro hace los agrupamientos del alumnado de forma que todo el mundo se sienta valorado.	1,43
---	------

El indicador B.1.1., con la puntuación media más baja, pone de manifiesto que la mitad del claustro necesita más información para poder decidir si los nombramientos y las promociones del profesorado son justos. Un 20%, por su parte, afirma estar “En desacuerdo”, y un 25% está “De acuerdo hasta cierto punto”. Así pues, se evidencia una falta de información en referencia a este asunto y una disparidad de pareceres.

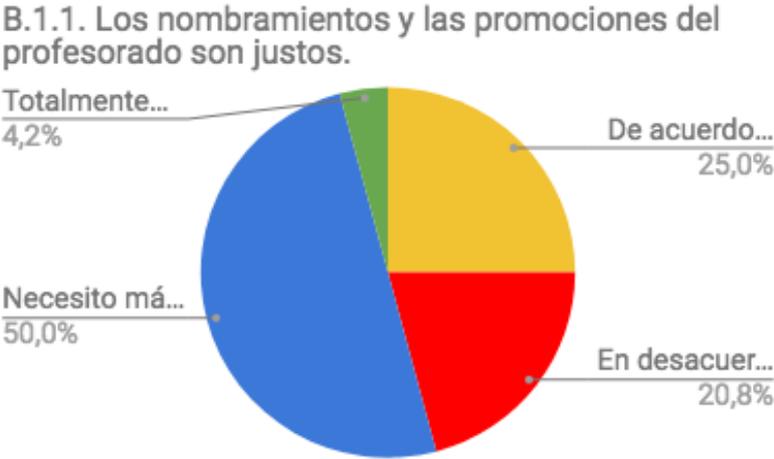


Figura 19. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador B.1.1.

El indicador B.1.2. señala que el 79% de profesorado está totalmente de acuerdo en que se ayuda al profesorado nuevo a integrarse en el centro, por lo que se puede afirmar que los procedimientos que se usan para tal fin son efectivos y el claustro demuestra una sensibilidad notoria hacia este punto.

B.1.2. Se ayuda al profesorado nuevo a integrarse al centro.

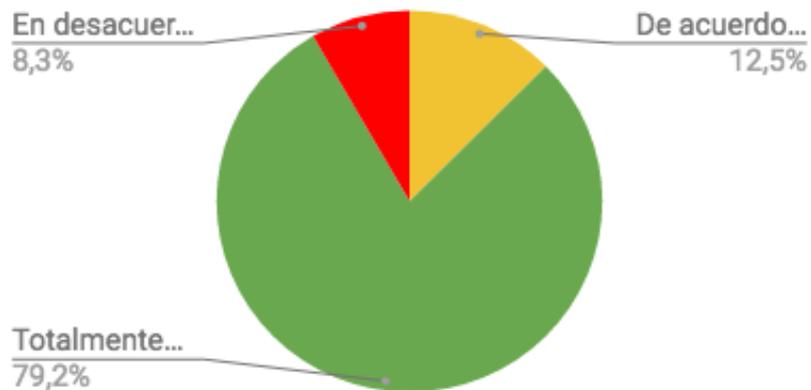


Figura 20. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador B.1.2.

El intento de admitir a todo el alumnado de la localidad por parte del centro es un aspecto que comparte más de la mitad del profesorado, concretamente un 54%, por lo que se puede concluir que, aunque un 33% necesite más información para responder a la pregunta, se trata de un centro que no realiza discriminaciones de aceptación del alumnado por su ubicación en la localidad.

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

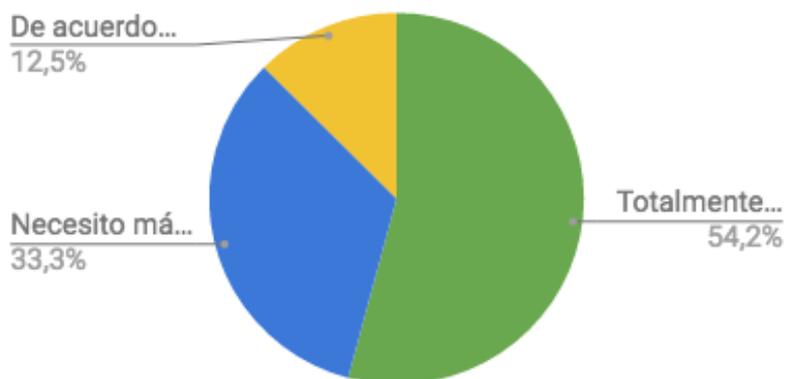


Figura 21. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador B.1.3.

El indicador B.1.4. remarca que casi el 60% de educadores está totalmente de acuerdo en afirmar que las instalaciones del centro son accesibles a todo el mundo, por lo que el centro se configura como un espacio en que la accesibilidad está convenientemente asegurada.

B.1.4. Las instalaciones del centro son accesibles a todo el mundo.

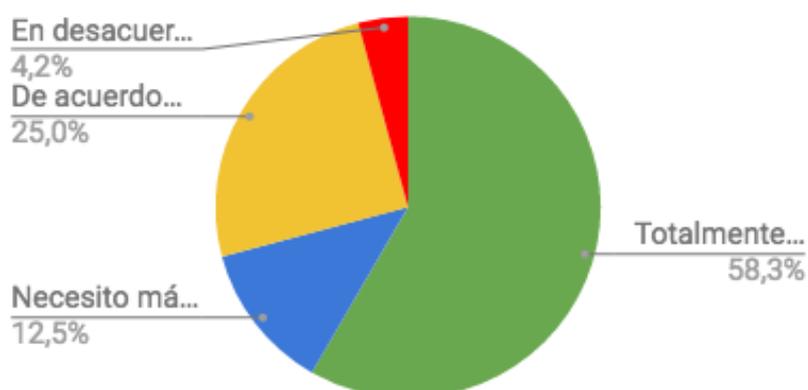


Figura 22. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador B.1.4.

El indicador B.1.6. pone de manifiesto que el 46% de profesores ha respondido “Totalmente de acuerdo” al hecho de que el tipo de agrupamientos del alumnado de realiza el centro propicia que todo el mundo se sienta valorado. El mismo porcentaje de docentes considera estar “De acuerdo hasta cierto punto”, y un 8% está “En desacuerdo”. Así pues, cabe la posibilidad de modificar el tipo de agrupamientos para que haya un mayor porcentaje de docentes que se decantara por la respuesta “Totalmente de acuerdo”.

B.1.6. El centro hace los agrupamientos del alumnado de forma que todo el mundo se sienta valorado.

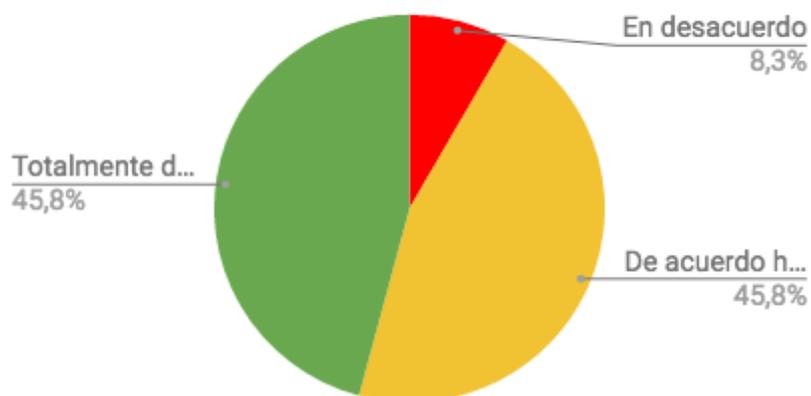


Figura 23. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador B.1.6.

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

La puntuación media obtenida ha sido de 1,44 sobre 2. La puntuación más alta la ha obtenido el indicador B.2.4., con una puntuación media de 1,8. La puntuación más baja la obtiene el indicador B.2.1., con un 1; cabe señalar, además que hay cuatro de los nueve indicadores que se sitúan alrededor del 1,30.

La siguiente tabla muestra las puntuaciones medias obtenidas en cada indicador:

Tabla 7. Puntuaciones medias obtenidas en la sección B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad. (Fuente: elaboración propia).

Dimensión B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas	Puntuación media
Sección B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad	1,51
B.2.1. Se coordinan todas las formas de soporte.	1,32
B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.	1
B.2.3. Las políticas sobre las necesidades educativas especiales favorecen la inclusión.	1,37
B.2.4. El soporte psicopedagógico se usa para reducir las barreras del aprendizaje y a la participación de todo el alumnado.	1,8
B.2.5. El soporte que se da a los alumnos de incorporación tardana, que no conocen el catalán, se coordina con otros soportes psicopedagógicos.	1,6
B.2.6. Los programas de orientación educativa y de soporte a problemas de conducta se vinculan al currículum y a las medidas de soporte al aprendizaje.	1,31
B.2.7. Se reducen las expulsiones por indisciplina.	1,33
B.2.8. Se reduce el absentismo escolar.	1,63
B.2.9. Se reduce la intimidación.	1,65

El indicador B.2.1. evidencia que la coordinación entre todas las formas de soporte puede ser objeto de mejora, puesto que el 50% de docentes ha respondido “De acuerdo hasta cierto punto”.

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

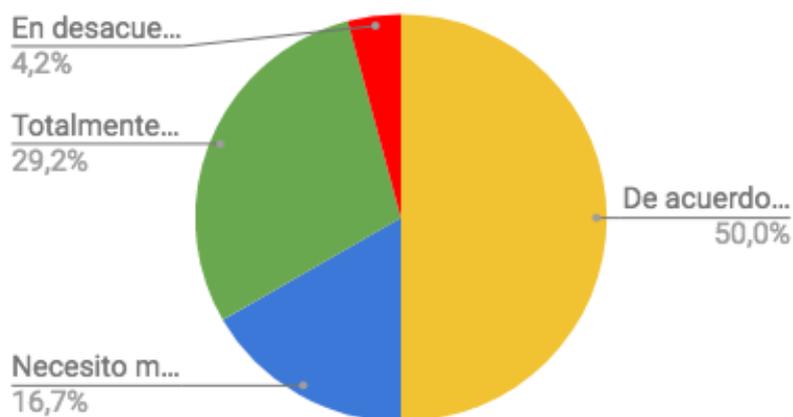


Figura 24. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador B.2.1.

El indicador B.2.2. revela que el 38% de docentes está “De acuerdo hasta cierto punto” en que las actividades de formación le ayudan a atender a la diversidad del alumnado; un 29% se posiciona “En desacuerdo”, por lo que puede deducirse que las actividades de formación, entre otros temas, debe ir enfocada a proporcionar estrategias al profesorado para que éste pueda atender a la diversidad de su alumnado.

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

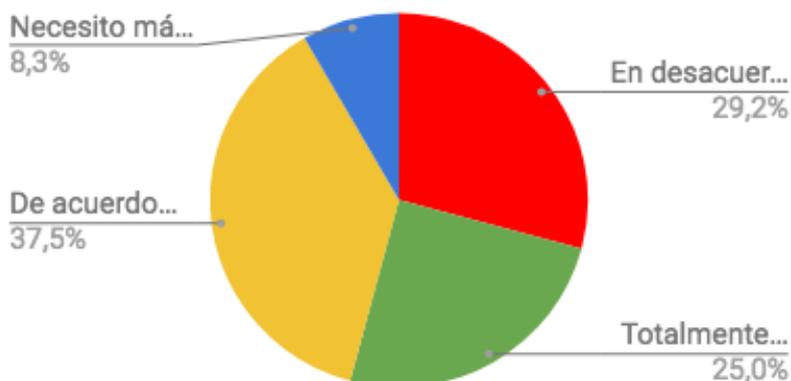


Figura 25. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador B.2.2.

El indicador B.2.3. pone de manifiesto que el 54% de educadores considera estar “De acuerdo hasta cierto punto” al hecho de que las políticas sobre necesidades educativas especiales favorecen la inclusión. Consecuentemente, podría ser interesante revisar las políticas del centro educativo para que éstas favorezcan, aún más, la inclusión.

B.2.3. Las políticas sobre las necesidades educativas especiales favorecen la inclusión.

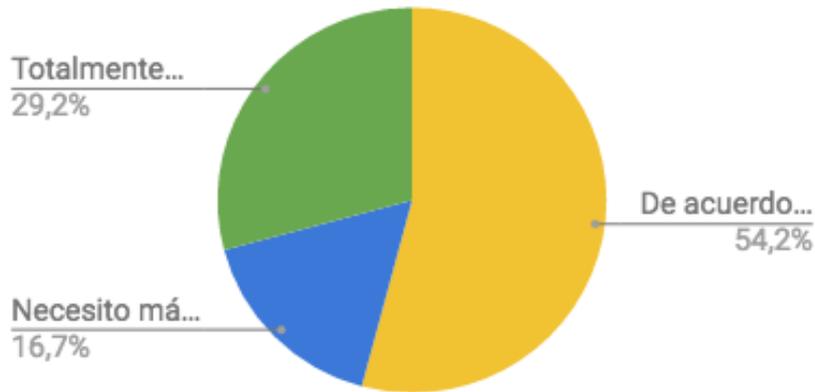


Figura 26. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador B.2.3.

El 67% de educadores se inclina por responder “Totalmente de acuerdo” a la cuestión que plantea el indicador B.2.4. Este resultado, pues, da pie a considerar que el soporte psicopedagógico es una herramienta útil para reducir las barreras del aprendizaje y a la participación de todo el alumnado.

B.2.4. El soporte psicopedagógico se usa para reducir las barreras del aprendizaje y a la participación de todo el alumnado.

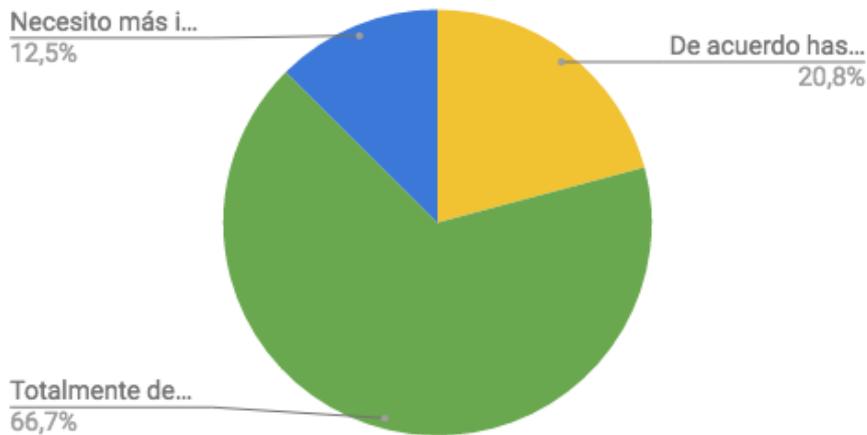


Figura 27. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador B.2.4.

El indicador B.2.5. ha sido respondido más veces con la opción de respuesta “Necesito más información”, que se representa en un 38% de los docentes encuestados. El mismo porcentaje de profesores también responde al indicador con la respuesta “Totalmente de acuerdo”, y un 25% con “De acuerdo hasta cierto punto”. De estos datos se puede concluir que sería interesante potenciar la coordinación entre el soporte que se ofrece des del centro educativo a este tipo de alumnos con otros soportes psicopedagógicos.

B.2.5. El soporte que se da a los alumnos de incorporación tardana, que no conocen el catalán, se coordina con otros soportes psicopedagógicos.

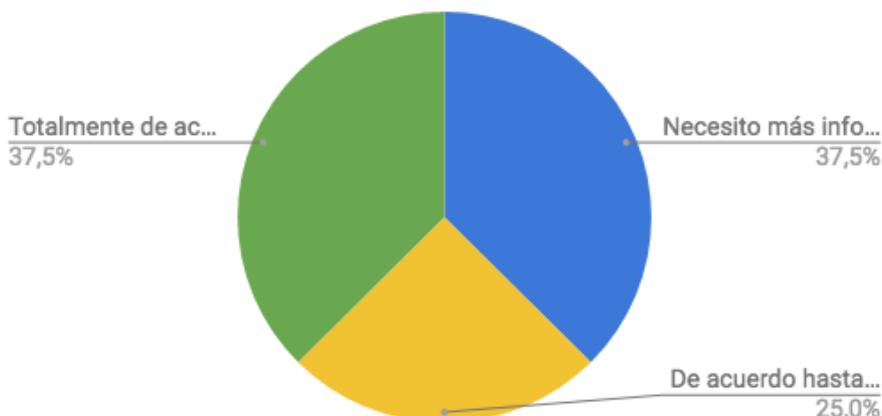


Figura 28. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador B.2.5.

El indicador que sigue, como el anterior, ha sido respondido con más frecuencia con la opción de respuesta “Necesito más información”; un 42% de docentes ha respondido con esta opción al indicador. El mismo porcentaje de educadores, un 25%, ha optado por responder “Totalmente de acuerdo” o “De acuerdo hasta cierto punto”, mientras que un 8% se ha inclinado por el “En desacuerdo”. Cabe pues, repensar este tipo de programas y vincularlos más directamente al currículum y a las medidas de soporte al aprendizaje, además de comunicarlos al claustro.

B.2.6. Los programas de orientación educativa y de soporte a problemas de conducta se vinculan al currículum y a las medidas de soporte al aprendizaje.

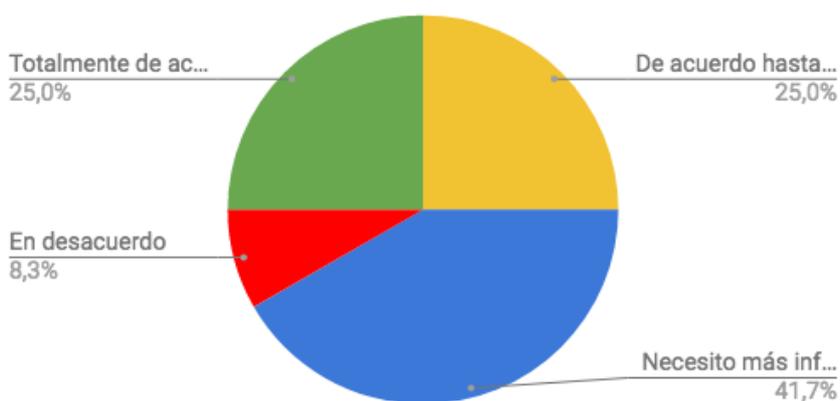


Figura 29. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador B.2.6.

El indicador B.2.7. muestra que el 46% de docentes considera estar “Totalmente de acuerdo” en que las acciones llevadas por el centro educativo reducen las expulsiones por indisciplina; un 30% afirma estar “De acuerdo hasta cierto punto” y un 17% está “en desacuerdo”. Sería interesante, pues, llevar a cabo acciones, además de las que ya se están llevando a cabo, que impulsaran una reducción más drástica de las expulsiones por indisciplina.



Figura 30. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador B.2.7.

Más de la mitad de los docentes han respondido “Totalmente de acuerdo” al indicador B.2.8., hecho que hace pensar que las actuaciones que se desarrollan para reducir el absentismo escolar son efectivas. Hay un 25% de profesores que opina “De acuerdo hasta cierto punto”, por lo que hay, también, opciones de mejoría.

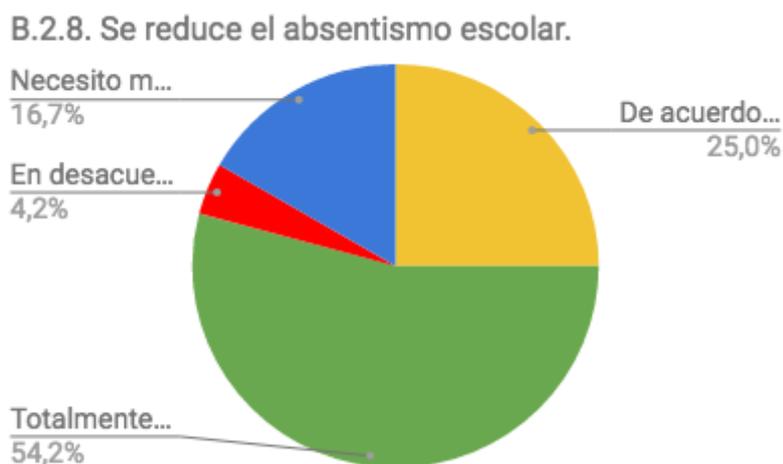


Figura 31. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador B.2.8.

El indicador B.2.9. ha sido contestado por el 50% de los educadores con la respuesta “Totalmente de acuerdo”, y un 20% ha respondido “De acuerdo hasta cierto punto”. Cabe indicar, pues, que los procedimientos que se están desarrollando en el centro educativo son percibidos por el equipo docente de la ESO como efectivos, si bien hay, también, margen de mejora.

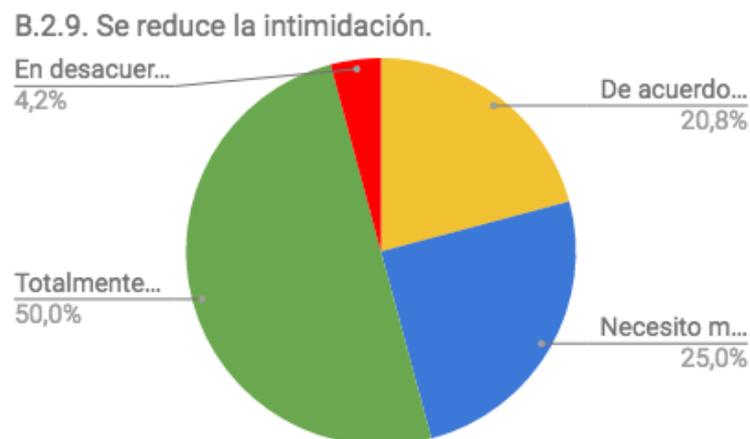


Figura 32. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador B.2.9.

Dimensión C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas.

Esta dimensión, como señalan sus autores,

«se centra en que las prácticas del centro educativo reflejen la cultura y las políticas inclusivas escolares. Pretende asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares alienten la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera de la escuela. La docencia y los apoyos se integran para “orquestrar” el aprendizaje y la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos» (Booth y Ainscow, 2002, p. 60).

La siguiente tabla muestra los resultados globales de esta dimensión:

Tabla 8. Puntuaciones medias obtenidas en la dimensión C. Desarrollar prácticas inclusivas. (Fuente: elaboración propia).

Dimensión del Index	Puntuación media
Dimensión C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas	1,26
Sección C.1. Orquestar el aprendizaje	1,24
Sección C.2. Movilizar recursos	1,29

Como se puede observar, ésta es la dimensión que ha obtenido una puntuación más baja, por lo que será la dimensión sobre la cual deberá realizarse un trabajo más específico. la sección con una puntuación más baja también pertenece a esta dimensión, concretamente la sección 1.

Sección C.1. Orquestar el aprendizaje

La puntuación media obtenida ha sido de 1,24 sobre 2. Es la sección con la puntuación más baja de las seis que conforman el *Index*. Las puntuaciones más altas la han obtenido los indicadores C.1.7. y C.1.11., ambos con una puntuación media de 1,8. con La puntuación más baja la obtiene el indicador B.2.1., con un 1; cabe señalar, además que hay cuatro de los nueve indicadores que se sitúan alrededor del 1,30.

A continuación se presentan las puntuaciones medias obtenidas en cada indicador:

Tabla 9. Puntuaciones medias obtenidas en la sección C.1. Orquestar el aprendizaje. (Fuente: elaboración propia).

Dimensión C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas	Puntuación media
Sección C.1. Orquestar el aprendizaje	1,24
C.1.1. Se programa pensando que todo el alumnado aprenda.	1,65
C.1.2. Las clases promueven la participación de todo el alumnado.	1,68
C.1.3. El trabajo a clase promueve una comprensión más grande de la diferencia.	1,48
C.1.4. El alumnado se implica en su propio aprendizaje.	0,9
C.1.5. Los alumnos aprenden colaborativamente.	0,7
C.1.6. la evaluación fomenta el progreso y el éxito de todo el alumnado.	1,1

C.1.7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.	1,8
C.1.8. El profesorado usa la docencia compartida (dos profesores en el aula).	0,1
C.1.9. El profesorado de soporte se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	1,3
C.1.10. Los deberes contribuyen al aprendizaje de todo el alumnado.	0,9
C.1.11. El alumnado puede participar en actividades extraescolares.	1,8

El indicador C.1.1. señala que el 71% de docentes considera que las programaciones didácticas que confeccionan se realizan de forma que todo el alumnado aprenda. Hay un 21% que opina “De acuerdo hasta cierto punto”, y un 8% ha respondido “En desacuerdo”. Por lo tanto, en el claustro hay la convicción que se programa pensando que se abarque el aprendizaje de la totalidad del estudiantado.

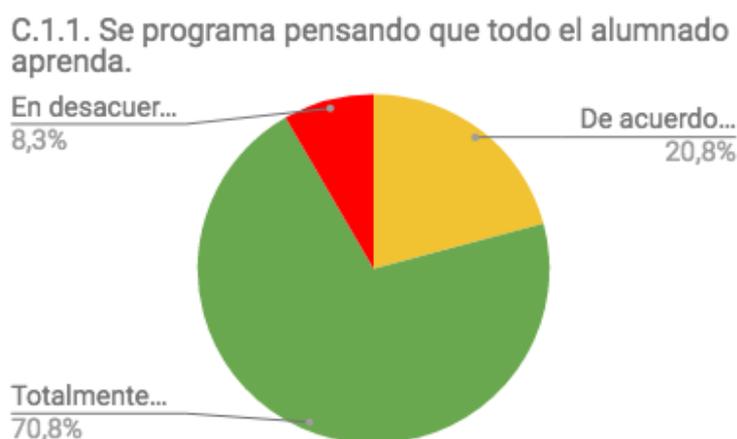


Figura 33. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador C.1.1.

El indicador C.1.2. pone de manifiesto que el 71% de profesores está totalmente de acuerdo en el hecho de que las clases promueven que todo el alumnado participe en ellas; es un dato muy positivo, pues, que debe tenerse en cuenta.

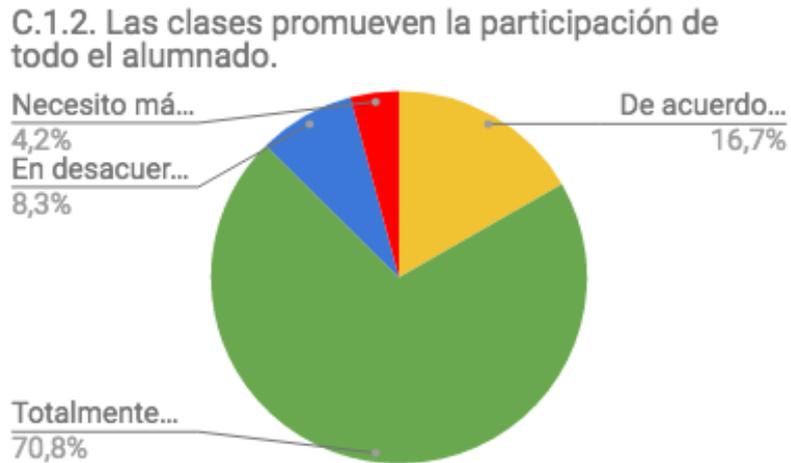


Figura 34. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador C.1.2.

El indicador C.1.3. ha sido contestado por el 50% de docentes con la respuesta “Totalmente de acuerdo”; por lo tanto, entre el claustro hay la idea firme de que el trabajo que se propone en las clases propicia que se dé una comprensión más grande de la diferencia. Cabe señalar, aún así, que hay un 29% de docentes que han respondido “De acuerdo hasta cierto punto” y un 13% lo ha hecho con la respuesta “En desacuerdo”, por lo que este aspecto puede enriquecerse.

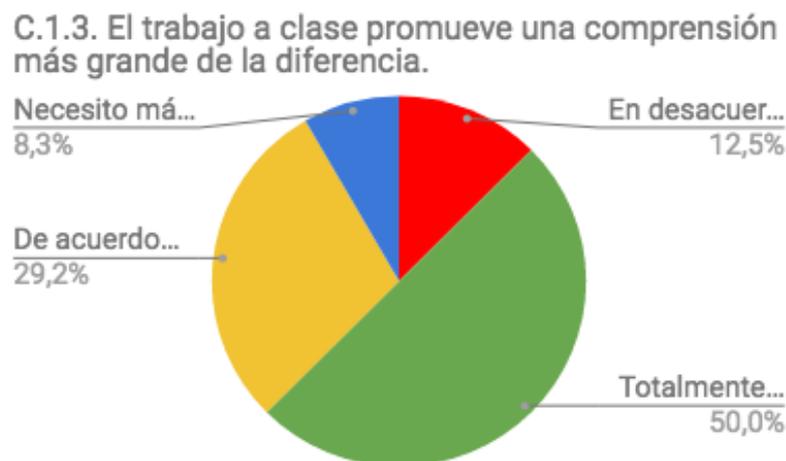


Figura 35. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador C.1.3.

El indicador siguiente muestra que el 67% de educadores considera “De acuerdo hasta cierto punto” que el alumnado se implica en su propio aprendizaje; un 21% está “En desacuerdo”, por lo que éste es un asunto en el que deben movilizarse recursos que permitan aumentar la implicación de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje.

C.1.4. El alumnado se implica en su propio aprendizaje.

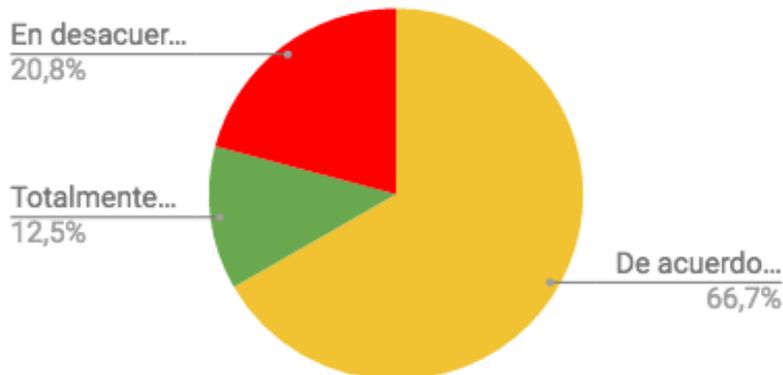


Figura 36. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador C.1.4.

Relacionado con el anterior, el indicador C.1.5. muestra que el 50% de profesores está “De acuerdo hasta cierto punto” en el hecho de que los alumnos aprenden de forma colaborativa; el 33% está “En desacuerdo”. Así pues, éste es otro de los puntos en los que debe centrarse la mejora.

C.1.5. Los alumnos aprenden colaborativamente.

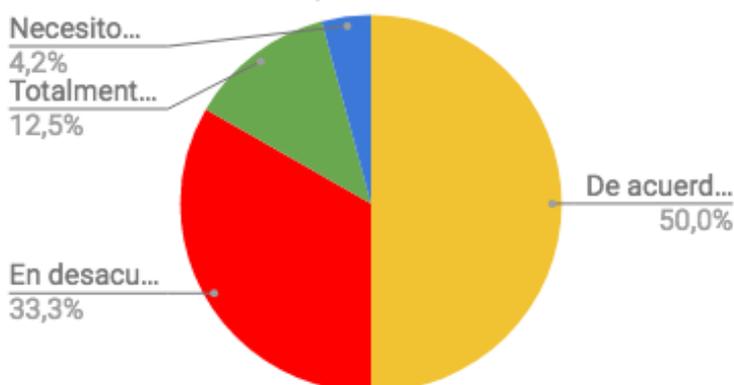


Figura 37. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador C.1.5.

El indicador C.1.6. apunta que el 63% de educadores está “De acuerdo hasta cierto punto” cuando se le pregunta si la evaluación fomenta el progreso y el éxito de todo el alumnado. Por lo tanto, e igual que en el indicador anterior, éste es otro aspecto en el que debería hacerse hincapié.

C.1.6. la evaluación fomenta el progreso y el éxito de todo el alumnado.

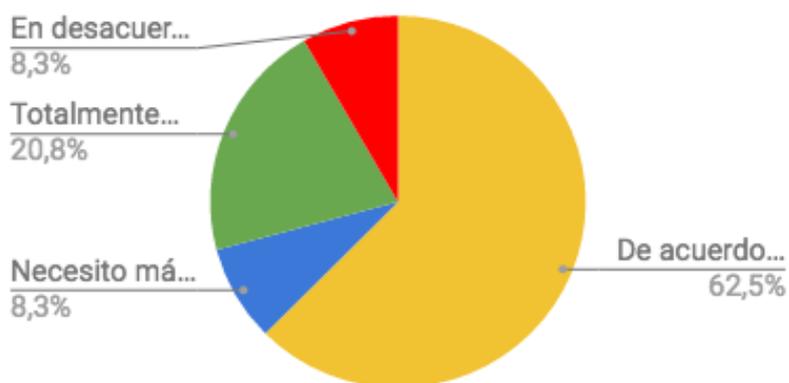


Figura 38. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador C.1.6.

El indicador C.1.7. pone de manifiesto que el 79% de profesores ha respondido “Totalmente de acuerdo” a lo que plantea este indicador. Así pues, se puede afirmar que la disciplina dentro del aula se basa en el respeto mutuo, hecho muy positivo.

C.1.7. La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.

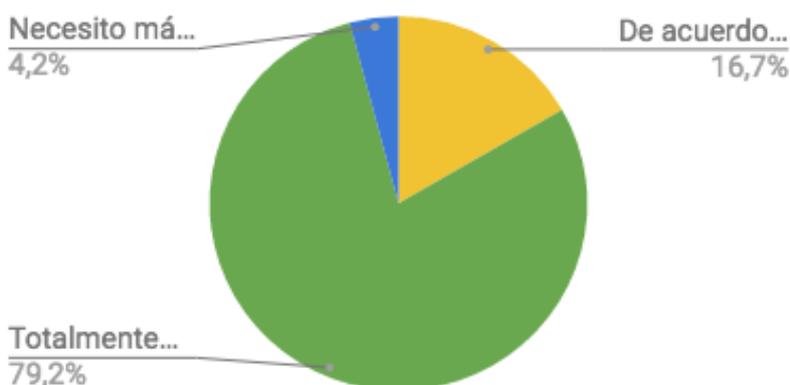


Figura 39. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador C.1.7.

El indicador C.1.8. señala que la docencia compartida no es una de las estrategias metodológicas que se use en el centro de forma regular. Este resultado era ya esperable, puesto que en el centro educativo todavía no se desarrollan, mayoritariamente, metodologías didácticas que favorezcan la inclusión.

C.1.8. El profesorado usa la docencia compartida (dos profesores en el aula).

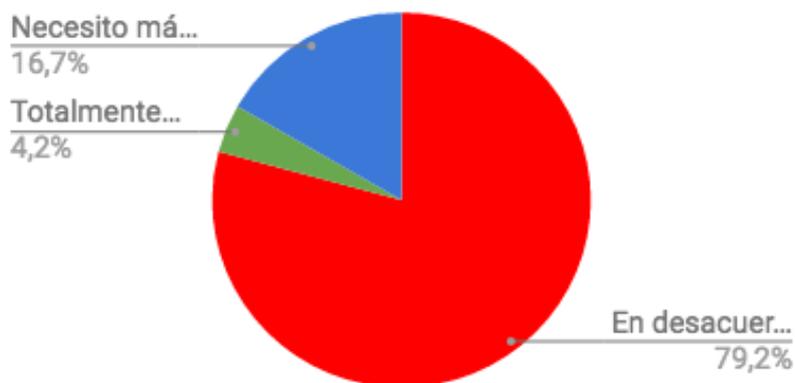


Figura 40. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador C.1.8.

El indicador C.1.9. ha sido respondido por el 58% de docentes con la respuesta “Necesito más información”; un 25% afirma estar “Totalmente de acuerdo”; Es destacable, pues, que más de la mitad de docentes conoce poco si el profesorado de soporte se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

C.1.9. El profesorado de soporte se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

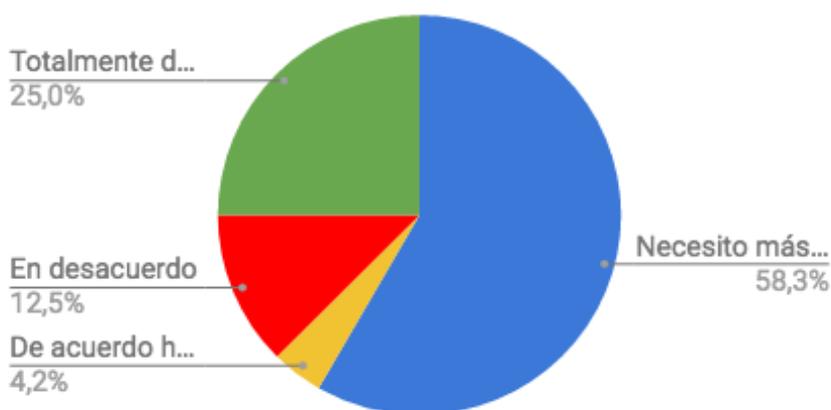


Figura 41. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador C.1.9.

El indicador C.1.10. muestra que el 58% de docentes se inclina por la opción de respuesta “De acuerdo hasta cierto punto” en referencia a si los deberes contribuyen al aprendizaje de todo el alumnado. Un 21% afirma estar “En desacuerdo”, por lo que uno de los asuntos sobre los que sería interesante reflexionar es el hecho de reformular la función o funciones de las tareas para casa.

C.1.10. Los deberes contribuyen al aprendizaje de todo el alumnado.

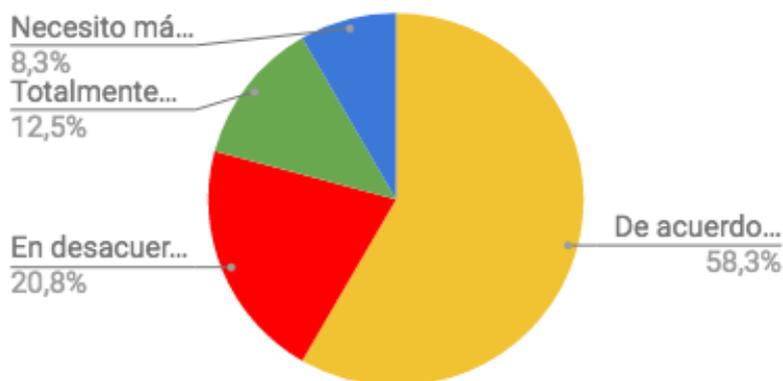


Figura 42. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador C.1.10.

El 79% de profesores, como señala el indicador C.1.11., está “Totalmente de acuerdo” en que el alumnado puede participar en actividades extraescolares. Este dato apunta, pues, que los alumnos pueden, después del horario escolar, estructurar aquellas actividades fuera del centro que les sean de su interés sin que puedan verse interferidas.

C.1.11. El alumnado puede participar en actividades extraescolares.

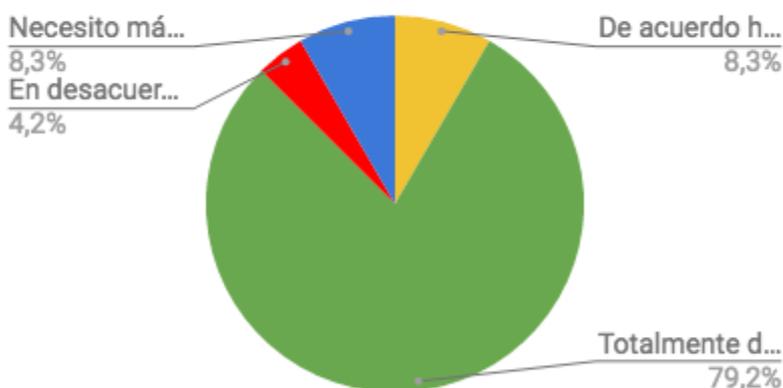


Figura 43. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador C.1.11.

Sección C.2. Movilizar recursos

La puntuación media obtenida ha sido de 1,29 sobre 2. El indicador con una puntuación media más baja es el C.2.1., con un 1, seguido del C.2.2., con un 1,2. Las puntuaciones más altas la han obtenido los indicadores C.2.3. y C.2.5., ambos con una puntuación media de 1,5.

La tabla siguiente ilustra las puntuaciones medias obtenidas en cada indicador:

Tabla 10. Puntuaciones medias obtenidas en la sección C.2. Movilizar recursos. (Fuente: elaboración propia).

Dimensión C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas	Puntuación media
Sección C.2. Movilizar recursos	1,29
C.2.1. Las diferencias entre los alumnos se usan como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.	1
C.2.2. La experiencia del profesorado se usa plenamente.	1,2
C.2.3. El profesorado desarrolla recursos para dar soporte al aprendizaje y a la participación.	1,5
C.2.4. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.	1,3
C.2.5. Los recursos del centro se distribuyen equitativamente para dar soporte a la inclusión.	1,5

Las respuestas del indicador C.2.1. son bastante dispares. El 33% de docentes ha respondido “De acuerdo hasta cierto punto”; el 29% se ha inclinado por responder “En desacuerdo” y el 25% de profesores está “Totalmente de acuerdo”. Un 13% necesita más información para responder al indicador. Por lo tanto, entre el claustro pueden observarse varias líneas de pensamiento en el hecho de que las diferencias entre los alumnos se usan como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.



Figura 44. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador C.2.1.

Algo similar ocurre en el indicador C.2.2. Un 33% anuncia estar “Totalmente de acuerdo” en afirmar que la experiencia del profesorado se usa plenamente; otro 33% se

inclina a responder “De acuerdo hasta cierto punto”; un 21% ha respondido “En desacuerdo”, y un 13% necesita más información. Por lo tanto, entre el claustro hay una variabilidad considerable respecto al uso de su propia experiencia.



Figura 45. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador C.2.2.

El indicador C.2.3., que tiene que ver con el desarrollo de recursos por parte del profesorado para dar soporte al aprendizaje y a la participación, ha sido respondido con la opción de respuesta “Totalmente de acuerdo” por el 63% de docentes; un 21% ha contestado “De acuerdo hasta cierto punto”, y un 13% manifiesta estar “En desacuerdo”. Se puede concluir que, mayormente, el claustro considera que desarrolla este tipo de recursos.



Figura 46. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador C.2.3.

El indicador C.2.4. tiene que ver con los recursos de la comunidad. El 42% de los profesores está “De acuerdo hasta cierto punto”; el 33% está “Totalmente de acuerdo” y un 16% muestra su desacuerdo. Éste es un asunto, pues, que podría mejorar.



Figura 47. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador C.2.4.

Para finalizar, el indicador C.2.5. pone de manifiesto que el 38% de docentes está “Totalmente de acuerdo” en el hecho de que los recursos del centro se distribuyen equitativamente para dar soporte a la inclusión; un 29% se inclina por la opción de respuesta “De acuerdo hasta cierto punto”; el mismo tanto por ciento ha contestado “Necesito más información”. Por lo tanto, se puede deducir que los recursos del centro podrían distribuirse, según el criterio de los docentes, de forma aún más equitativa.



Figura 48. Distribución de los porcentajes obtenidos en el indicador C.2.5.

