



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Proyecto de investigación: Análisis de la percepción de la sociedad hacia la inclusión educativa del alumnado con diversidad funcional.

Trabajo fin de máster presentado por: Aída Ezquerro Pérez
Titulación: Máster en Educación Especial
Línea de investigación: Proyecto de investigación
Director/a: Marta Beranuy Farguez

Logroño
27 de julio de 2017

*La escuela debe ser un lugar para todos los niños,
no basada en la idea de que todos son iguales, sino que todos son diferentes.*

Loris Malaguzzi

RESUMEN

La inclusión, junto al principio de normalización, se configura como un principio básico para crear una sociedad más justa y un sistema educativo más equitativo, incluyendo en las escuelas a todos los alumnos independientemente de sus características. En el presente Trabajo de Fin de Máster se plantea un proyecto que estudia las percepciones y actitudes de docentes y familias acerca de la inclusión educativa del alumnado con diversidad funcional en los centros educativos ordinarios de la Comunidad Autónoma de La Rioja. En el mismo se pueden distinguir tres partes. La primera consiste en una revisión bibliográfica fundamentada, basada en la idea de que la inclusión educativa es la clave de una educación para todos. Para reducir la exclusión es necesario contar con una educación que atienda a la diversidad del alumnado, puesto que no es el individuo quien ha de adaptarse al contexto sino que es la escuela la que tiene que responder a sus necesidades. A continuación se presenta el diseño metodológico completo del proyecto, que consiste en analizar las percepciones de 150 participantes (docentes y familias) de cinco colegios de La Rioja sobre la inclusión de alumnos con diversidad funcional en los mismos, empleando como instrumento de recogida de datos un cuestionario de elaboración propia basado en el *Index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2002). Además, en la prueba piloto del proyecto llevada a cabo en uno de los centros seleccionados con una muestra de nueve sujetos, se analizan unos resultados preliminares que confirman la hipótesis general del proyecto. Por último, se puede concluir que los objetivos han sido cumplidos y que este proyecto de investigación podría hacerse extensivo a otros centros para analizar y tratar de mejorar la inclusión en las escuelas, creando una sociedad más equitativa, tolerante y diversa.

Palabras clave: educación, actitudes, inclusión educativa, diversidad funcional.

ABSTRACT

Inclusion, along with the principle of normalisation, is configured as a basic principle in order to create a fairer society and a more equitable education system, including every student in schools regardless of their characteristics. The present project lays out a study about the teachers and families' perceptions and attitudes about the educational inclusion of students with diverse functionality in ordinary schools of the Autonomous Community of La Rioja. This project has three parts. The first one consists in a bibliographic review, based on the idea of inclusion as the key of an education for everyone. In order to reduce exclusion, it is necessary to have an education that deals with the students' diversity. It is not the person who has to adapt himself to the context, but the school which has to respond to his needs. Afterwards, the complete methodological design of the project is presented. It consists in the analysis of the perceptions of 150 participants (teachers and families) from five schools of La Rioja about the inclusion of students with diverse functionality. It employs as an instrument of data collection a questionnaire prepared by the author based on the *Index for inclusion* (Booth & Ainscow, 2002). Furthermore, in the pilot test of the project, carried out in one of the schools with a sample of nine subjects, some preliminary data are analyzed and they confirm the general hypothesis of the project. Finally, as a conclusion, the objectives have been achieved and this project could be carried out in other schools in order to analyze and try to improve inclusion, creating a more equitable, tolerant and diverse society.

Key words: education, attitudes, educational inclusion, diverse functionality.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	9
1.1 Justificación	9
1.2 Objetivos	10
1.2.1 Objetivo general	10
1.2.2 Objetivos específicos	10
2. MARCO TEÓRICO	12
2.1 Diferencia entre integración e inclusión	12
2.2 Definición de inclusión	13
2.3 ¿Qué es la educación inclusiva?	14
2.4 La inclusión educativa en el marco legislativo español	15
2.5 De la teoría a la práctica	17
2.6 Otros estudios relacionados	18
2.7 Conclusiones del marco teórico	19
3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	20
3.1 Problema que se plantea	20
3.2 Objetivos / Hipótesis	21
3.3 Diseño	22
3.4 Población y muestra	23
3.4.1 Contextualización de los centros seleccionados	24
3.5 Variables medidas e instrumentos aplicados	25
3.5.1 Variables medidas	25

3.5.2 Instrumentos aplicados	26
3.6 Procedimiento	29
3.7 Análisis de datos	29
3.8 Prueba piloto y resultados preliminares	32
3.8.1 Alumnos y familias	35
3.8.2 Profesores	36
3.8.3 Metodología	37
3.8.4 Centro educativo	38
4. CONCLUSIONES	41
4.1 Conclusiones	41
4.2 Limitaciones	43
4.3 Prospectiva de futuro	43
5. BIBLIOGRAFÍA	44
5.1 Referencias bibliográficas	44
ANEXOS	46

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Selección de los cinco centros de La Rioja</i> _____	23
Tabla 2. <i>Operativización de la variable</i> _____	25
Tabla 3. <i>Esquema de la estructura de la segunda parte del cuestionario</i> _____	28
Tabla 4. <i>Indicadores agrupados por categorías</i> _____	34
Tabla 5. <i>Actitud de los alumnos y familias hacia la inclusión de alumnos con diversidad funcional</i> _____	35
Tabla 6. <i>Actitud de profesores hacia la inclusión de alumnos con diversidad funcional</i> _____	36
Tabla 7. <i>Percepción acerca del grado de inclusión que fomenta la metodología</i> _____	37
Tabla 8. <i>Percepción acerca del grado de inclusión que promueve el centro</i> _____	38

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Fases en el análisis de datos cuantitativos</i>	30
Figura 2. <i>Gráficos sobre las preguntas de identificación de los participantes</i>	32
Figura 3. <i>Relación de los participantes con alguna persona con diversidad funcional</i>	33
Figura 4. <i>Análisis general por dimensiones</i>	33
Figura 5. <i>Gráfico de la actitud de alumnos y familias</i>	35
Figura 6. <i>Gráfico de la actitud de los profesores</i>	36
Figura 7. <i>Gráfico sobre el grado de inclusión que fomenta la metodología</i>	37
Figura 8. <i>Gráfico sobre el grado de inclusión que promueve el centro</i>	38

1. INTRODUCCIÓN

1.1 *Justificación*

En una sociedad en la que, cada vez más, se habla de la gran relevancia de aspectos relacionados con la calidad de vida, el Estado de Bienestar, la lucha para acabar con las desigualdades o la integración; no cabe duda de que todavía queda un largo camino por recorrer. Esta búsqueda de la mejora de las condiciones de vida de los ciudadanos constituye uno de los objetivos primordiales de toda sociedad desarrollada, para lo cual se ponen en marcha diversidad de proyectos y políticas económicas, sociales y educativas.

Para lograrlo, uno de los pilares fundamentales es la educación. Invertir en educación significa invertir en desarrollo, crecimiento, equidad y progreso (Espinosa y Vaca, 2012). Además, la educación contribuye a la compensación de las desigualdades y la supresión de barreras sociales, formando así ciudadanos más responsables, tolerantes e integrados en la sociedad.

No obstante, el primer paso para conseguir esa integración en la sociedad es alcanzarla primero en la escuela. Para ello, es imprescindible tener en cuenta a todas esas personas que, por unas causas u otras, son más vulnerables a la exclusión social, alejándose de esas condiciones deseables de calidad de vida e integración social. Se trata de aquellos niños y jóvenes que no tienen acceso a la educación, los que abandonan prematuramente el sistema, las víctimas de fracaso escolar, los que tienen “necesidades especiales”, los que se encuentran en situación de riesgo o para los que el proceso de enseñanza-aprendizaje no responde a sus necesidades (UNESCO, 2008).

Los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan actualmente al reto de ofrecer una educación de calidad y excelencia (Pérez, 2012). No obstante, lograr esa excelencia también depende de todo el alumnado, incluso de aquellos considerados “diferentes” y que presentan en algunas situaciones “necesidades especiales”. Es aquí donde aparece la gran meta a alcanzar surgida en las últimas décadas: la inclusión educativa.

De acuerdo con Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013), la educación inclusiva se relaciona con “que todo el alumnado sea aceptado, valorado, reconocido en su singularidad, independientemente de su procedencia o características psicoemocionales, etnia o cultura” (p. 25). Pero la inclusión educativa requiere de un gran esfuerzo, trabajo, cambio de perspectiva y metodologías en la escuela, puesto que cada aula está formada por un conjunto de alumnos que son seres únicos y diferentes entre sí, con diversidad de capacidades, habilidades, intereses y necesidades.

En este trabajo la atención va a centrarse en aquellos alumnos con diversidad funcional que, en ocasiones, requieren de algunos cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ya sea en cuanto

a recursos, metodología, temporalización o contenidos) y en su inclusión en el centro educativo ordinario, desarrollándose junto al resto del grupo de iguales.

Sin embargo, ¿están el sistema educativo y los centros escolares promoviendo esta inclusión o, por el contrario, generan inintencionadamente discriminación y exclusión social? ¿Cuál es la percepción de familias y docentes sobre este aspecto? Este es el análisis que se pretende llevar a cabo a través de este proyecto de investigación, que tratará de conocer las distintas actitudes y percepciones tanto de familias como de docentes de diversos centros ordinarios de Educación Infantil y Primaria de La Rioja acerca de la inclusión educativa en los mismos.

La inclusión es la clave de una educación para todos (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2013), educando de forma que se atienda a la diversidad del alumnado. De ahí la importancia de ponerla en práctica en cada centro escolar y comprobar que ningún alumno quede excluido. Por tanto, se torna necesario y relevante contar con las opiniones y percepciones de aquellos que dan lugar y vida al centro escolar: alumnos, docentes y familias; para tener en cuenta sus actitudes y valoraciones acerca del grado de inclusión educativa que experimentan día a día.

En definitiva, la principal meta de la educación de hoy en día es la consecución de una escuela para todos, en la que la inclusión de los alumnos con diversidad funcional u otros aspectos que les hacen más vulnerables (origen, etnia, cultura, ritmo de aprendizaje) sea un hecho. La diversidad hace a las personas únicas e irrepetibles, enriqueciendo con sus diferencias una sociedad heterogénea que se desarrolla gracias a la variedad de ideas, actuaciones, habilidades y motivaciones.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Diseñar un proyecto de investigación para analizar la percepción de las familias y los docentes sobre la inclusión educativa del alumnado con diversidad funcional en cinco centros ordinarios de Educación Infantil y Primaria de La Rioja y detectar necesidades con el fin de mejorarla.

1.2.2 Objetivos específicos

- Elaborar un marco teórico sobre la inclusión y la percepción de familias y docentes acerca de la misma.
- Conocer o describir las distintas actuaciones y programas que se llevan a cabo actualmente para lograr una inclusión más efectiva.

- Revisar estudios sobre la inclusión y seleccionar o crear instrumentos que permitan evaluarla.
- Diseñar/seleccionar una estrategia de muestreo válida para este estudio.
- Diseñar la estrategia de evaluación y de análisis de los resultados.
- Aplicar algunos cuestionarios y presentar, si es posible, algunos resultados preliminares del estudio.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Diferencia entre integración e inclusión

No cabe duda de que integración e inclusión son dos conceptos próximos y muy ligados entre sí, los cuales han sido utilizados en numerosas ocasiones como sinónimos. Sin embargo, la gran cantidad de estudios realizados por diversos autores acerca de la diferenciación de estos términos ha contribuido a que su utilización indistinta sea cada vez menor.

Como explica Leiva (2013) la inclusión en el ámbito educativo consiste en “un proceso, un camino que emprenden las escuelas con el fin último de conseguir progresivamente que todos sus miembros se sientan parte integrante del centro, aceptados y valorados” (p. 7). Por otro lado, la integración representa una situación en la que todos los alumnos son educados en el mismo lugar, integrándose con el resto de alumnos, pero sin conllevar ningún tipo de modificación en las metodologías o perspectivas didácticas del sistema educativo (Leiva, 2013). Es decir, consiste en localizar a los alumnos con diversidad funcional o dificultades de aprendizaje en centros ordinarios, en los que han de adaptarse a la organización y tipo de enseñanza ya existentes.

Para algunos autores, el concepto de integración está siendo cada vez menos utilizado debido a las connotaciones negativas que alberga, dando a entender que se dirige directamente a personas que necesitan ser adaptadas a la vida escolar porque han sido excluidas primeramente (Barrio de la Fuente, 2009).

La diferencia fundamental entre estos dos conceptos está en los aspectos en los que se centran. La integración se basa en las dificultades y las deficiencias, sustentando la idea de que el problema está en el alumno y es una carga que hay que soportar. Por el contrario, la inclusión se centra en las potencialidades y capacidades de cada persona, favoreciendo su participación y transformando las perspectivas y prácticas educativas (Leiva, 2013).

Como expone Ainscow (2003) “la integración lleva implícito el concepto de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a los alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado” (p. 19). De este modo, estas reformas adicionales consisten en programas específicos para atender las diferencias del alumno concreto, adaptando el currículo de forma excepcional y contando con recursos, tiempos y lugares de actuación determinados. Pero, contradictoriamente, estos intentos de “integración” escolar a través de programas específicos a lo que dan lugar es a la categorización y clasificación del alumnado, discriminándolo y actuando de forma segregadora en la escuela (Muntaner, 2010).

La incorporación del alumnado con diversidad funcional al centro ordinario requiere de una serie de cambios para responder satisfactoriamente a sus necesidades. Pero si esta incorporación no va acompañada de modificaciones organizativas, curriculares, estratégicas y metodológicas, se dará lugar a barreras que dificultarán la consecución de una educación inclusiva. “La inflexibilidad de la estructura organizativa ha sido uno de los principales obstáculos a la implementación de políticas educativas de naturaleza inclusiva” (UNESCO, 2008, p. 10).

No es el niño el que tiene que ser capaz de integrarse en la escuela, sino ésta la que ha de transformarse para responder a sus necesidades. Según Muntaner (2010) la educación inclusiva se basa en “la aceptación de la diversidad, en la adaptación del sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos” (p. 6).

En contraposición a los rasgos definatorios de la integración, la inclusión significa una inserción total e incondicional, que exige rupturas en los sistemas dando lugar a transformaciones profundas que benefician a todo el alumnado. Es decir, que la sociedad se adapta para atender a las necesidades de las personas con diversidad funcional, y no al revés, defendiendo de este modo los derechos de todas las personas.

2.2 Definición de inclusión

Una vez aclarada la diferencia entre estos dos términos es posible un mayor acercamiento al modelo de la inclusión, consistente en una nueva perspectiva que deja atrás los principios de la integración, en la que era el niño quien debía adaptarse a la escuela.

Numerosos autores, como Ainscow (2003) o Echeita y Sandoval (2002), señalan que no hay una única definición de inclusión, sino que este concepto abarca diferentes acepciones.

Etimológicamente, inclusión proviene del verbo latino “includo”, que significa encerrar o insertar. Por otro lado, la Real Academia Española define el verbo incluir como: “poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites.”

Además, la inclusión se entiende como un proceso a través del cual se puede atender a la diversidad de las necesidades del alumnado, promoviendo su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en su entorno social y cultural, minimizando la exclusión (UNESCO, 2005).

En la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra por la UNESCO en 2008, se detalla que en la definición de inclusión hay que aclarar los siguientes aspectos:

La inclusión significa: acoger la diversidad; buscar el beneficio de todos los educandos, no sólo el de los excluidos; ofrecer acceso igualitario a la educación o desarrollar modalidades de atención para ciertas categorías de niños, con especial cuidado de no excluirlos.

La inclusión no es: responder sólo a la diversidad, sino también mejorar la calidad de la educación para todos los educandos; escuelas especiales, pero tal vez también un apoyo complementario para los alumnos dentro del sistema escolar ordinario; responder únicamente a las necesidades de los niños discapacitados; responder a las necesidades de un niño en detrimento de otro niño (UNESCO, 2008, p. 9).

También de acuerdo con las Orientaciones para la inclusión de la UNESCO (2008), el sistema educativo es el responsable de educar a todos los niños y niñas en edad escolar, independientemente de sus características.

No obstante, la inclusión no es posible si no va acompañada de cambios en la formación y roles del profesorado, en el currículo y en la organización del sistema. Además, Echeita y Ainscow (2010) añaden que tampoco será factible “si no existe un cambio de mentalidad en aquellos líderes y dirigentes que tienen la responsabilidad de la dirección de las políticas nacionales y de su concreción en la práctica” (p. 3).

2.3 ¿Qué es la educación inclusiva?

La educación inclusiva podría definirse como un proceso que intenta atender a la diversidad del alumnado, promoviendo su participación a través de la modificación del sistema educativo para lograr una escuela para todos. Para ello, es necesario acabar con los obstáculos que dificultan que la escuela sea la que se adapte a sus alumnos concretos, así como prestar más atención a aquellos alumnos más vulnerables para impedir su exclusión.

Este concepto tiene su origen en la Declaración de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994), en la que se estableció que la escuela ordinaria ha de educar a todos los alumnos independientemente de sus distintas aptitudes. Además, según Muntaner (2010), los dos objetivos primordiales de la educación inclusiva son los siguientes:

- “La defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones.
- La lucha contra la exclusión y la segregación en la educación” (p. 7).

Sin embargo, para lograrlos tiene que producirse un cambio en la mentalidad de las personas implicadas (docentes, autoridades, familias...) y una mejora del sistema educativo para garantizar que todos los alumnos puedan aprender eficazmente (UNESCO, 2009).

Por otra parte, Ainscow, Booth y Dyson (2006) proponen una “definición operativa” de inclusión educativa en la que destacan que se trata de un proceso de análisis para acabar con las barreras que restringen la participación, presencia y aprendizaje de los alumnos en el centro ordinario, especialmente de los más vulnerables.

Por tanto, la meta de la educación inclusiva es conseguir que tanto profesores como alumnos acepten la diversidad y la entiendan como una oportunidad y un reto para mejorar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2005). La diversidad no ha de ser concebida como un problema en la escuela, sino como algo positivo que permite ver la realidad desde distintas perspectivas, permitiendo que todos y cada uno de los alumnos se beneficien de la riqueza y variedad en el aula.

La inclusión educativa da un gran valor a la diversidad, centrándose en el ambiente más que en el individuo, puesto que no es el niño quien ha de adaptarse sino la escuela. Esta puede y debe llevar a cabo las transformaciones necesarias para poder dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, pero para ello es necesario que el poder político lo tenga en cuenta en la legislación educativa. Así, en el siguiente punto se va a tratar la inclusión educativa en el marco legislativo español.

2.4 La inclusión educativa en el marco legislativo español

Con el paso del tiempo, la legislación educativa en España en referencia a la integración y la inclusión educativa del alumnado con diversidad funcional ha experimentado numerosos y notables cambios, dando lugar a unas leyes cada vez más concienciadas sobre la importancia de educar a todos los alumnos en la escuela ordinaria, independientemente de sus aptitudes y características.

Ya en la Ley General de Educación (LGE) de 1970 se contemplaba que solamente el alumnado con “discapacidades graves” sería escolarizado en centros de educación especial, mientras que el resto sería escolarizado en unidades especiales dentro de los centros ordinarios (Burack, Crespo, Arlett, Gerez, Jullien y Redondo, 2011). A pesar de no tratarse de un modelo de inclusión educativa ya que procede a la segregación del alumnado, esta ley constituyó el primer paso hacia la integración en aquella época.

Más tarde, la Constitución Española de 1978 incluyó varios puntos en los que remarcaba el derecho de todos los ciudadanos a la educación en igualdad de condiciones. “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (LGE, 1970, Art.27.2).

Por otra parte, la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) fue la que impulsó en ese momento la integración educativa en la escuela ordinaria, dictando que solo los casos de gran gravedad serían escolarizados en centros de educación especial (Burack et al., 2011). De este modo, todas las personas con diversidad funcional (denominadas en esta Ley como “minusválidos”) habrían de recibir cuidados, educación, orientación, integración laboral y Seguridad Social por parte del Estado.

Unos años después se estableció el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, el cual supuso un gran paso en la integración de los alumnos con diversidad funcional al dejar de considerar la Educación Especial como algo independiente al sistema educativo. Así, se estableció un currículo general que estaba dirigido a todos los alumnos teniendo en cuenta sus diferencias individuales.

Posteriormente, la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) introdujo el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), refiriéndose a los alumnos escolarizados en centros ordinarios que requieren apoyos especiales o adaptaciones curriculares para superar las deficiencias o dificultades de aprendizaje o desarrollo. Además, esta Ley da especial importancia a los principios de normalización e integración, estableciendo la escolarización en centros específicos solo en casos excepcionales.

Es la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), la que por primera vez trata explícitamente la idea de “inclusión educativa”. Es más, ya en su Preámbulo incluye ideas como la siguiente:

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 LOE también señala que los centros tienen el compromiso social de escolarizar sin ningún tipo de exclusión a los educandos, respetando los principios de calidad y equidad en la educación.

Por último, la actual ley educativa es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Esta ley modifica a la anterior, aunque en cuanto a la inclusión educativa mantiene los mismos principios, por lo que no se encuentra ningún avance significativo.

2.5 De la teoría a la práctica

Tras la revisión teórica de los conceptos clave de este proyecto, a continuación se ahondará en las actuaciones necesarias para llevar a la práctica la inclusión educativa. Una escuela inclusiva es aquella que atiende a la diversidad del alumnado, ofreciendo igualdad de oportunidades a todos los alumnos y educando en grupos heterogéneos, donde la diversidad funcional no impida la inclusión en el aula ordinaria.

Por tanto, la aceptación de las diferencias es fundamental para acabar con los obstáculos que limitan la participación de los alumnos. No solo hay que centrarse en los alumnos con diversidad funcional, sino que la escuela inclusiva tiene en cuenta a todos y cada uno de sus alumnos y sus características, dando lugar a una escuela para todos con igualdad de oportunidades.

Según Muntaner (2010), el objetivo de la educación inclusiva es “reestructurar” las escuelas de acuerdo a las necesidades de todos los alumnos, para lo cual se basa en las tres dimensiones propuestas por Booth y Ainscow (2002) en su *Index for inclusion*, el cual tendrá una gran relevancia en el diseño metodológico y la puesta en práctica de este proyecto. Estas tres dimensiones son: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.

- Crear culturas inclusivas

Se basa en la creación de una comunidad escolar “segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado”. De este modo se pretende que los alumnos adquieran un mayor nivel, así como una serie de valores inclusivos compartidos por toda la comunidad escolar.

A partir de esta cultura escolar se da lugar a un conjunto de principios que orientan las decisiones y políticas escolares de cada centro, de forma que “el aprendizaje de todos encuentra apoyo en el proceso continuo de innovación educativa” (Booth y Ainscow, 2002, p. 16).

- Elaborar políticas inclusivas

Esta segunda dimensión tiene la intención de asegurar que la inclusión es el centro y la base del proceso de innovación, para lograr una mayor participación y eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con los autores de estas dimensiones, Booth y Ainscow (2002) “en este contexto se considera que *apoyo* son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad del alumnado” (p. 16).

- **Desarrollar prácticas inclusivas**

Se trata de que las prácticas de los centros reflejen las anteriores dimensiones: cultura y políticas inclusivas. Para ello, se pretende que las actividades del centro promuevan la participación de los alumnos teniendo en cuenta sus experiencias fuera del contexto escolar.

Los maestros han de poner en marcha los recursos y apoyos necesarios para lograr un aprendizaje efectivo y dinámico por parte de todos los alumnos, independientemente de sus características.

2.6 Otros estudios relacionados

A pesar de tratarse de un aspecto relativamente reciente, la inclusión educativa ha sido estudiada por numerosos autores, los cuales han tratado de clarificarla y definirla de formas diversas. Como resultado, no existe una definición única de este término, sino un conglomerado de aportaciones sobre ella que dan lugar al concepto final de “inclusión”. Como afirman Echeita y Ainscow (2010), existe una gran confusión a nivel internacional en este campo de estudio, puesto que la educación inclusiva se puede definir de muchas formas.

En cuanto al estudio que se propone este proyecto de investigación, basado en las percepciones de familias y docentes acerca de la inclusión educativa de alumnos con diversidad funcional en centros ordinarios, es posible encontrar diversas investigaciones y artículos que se han centrado en esta perspectiva de la inclusión educativa.

Uno de ellos es el elaborado por Benítez (2014). En este artículo se analizan las percepciones y actitudes de padres de alumnos con Síndrome de Down acerca de la atención a la diversidad y las medidas de inclusión educativa recibidas en sus centros escolares. Para llevarlo a cabo, 200 padres y madres respondieron a un cuestionario que fue validado por once profesores universitarios expertos en el tema a través de la técnica Delphi. Todos los padres pertenecían a asociaciones de Síndrome de Down en España y sus hijos estaban cursando algún nivel de la etapa escolar obligatoria. El cuestionario se envió a las asociaciones, que fueron las que los entregaron a las familias para ser posteriormente devueltos a la dirección que se les indicó. El cuestionario estaba compuesto por escalas tipo Likert y preguntas con respuesta múltiple.

Los resultados de la investigación dejaron claro que los padres y madres de alumnos con Síndrome de Down perciben positivamente la respuesta educativa que los centros ofrecen a sus hijos. Sin embargo, cabe destacar que las propuestas de mejora van encaminadas al problema que gran parte de los padres señalan: la falta de recursos tanto materiales como humanos para su correcto desarrollo.

Por otro lado, otro ejemplo de proyecto sobre este tema podría ser el elaborado por Cortés, Waliño, Saiz y Peirats (2016), sobre las percepciones del profesorado y familias sobre la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Trastorno Mixto del Lenguaje (TML) de un aula de Comunicación y Lenguaje. En el mismo se empleó un diseño mixto, utilizando instrumentos de recogida de información cualitativos como la entrevista y la observación participante, así como cuantitativos con técnicas de encuesta. La muestra se conformó con el 70% de los profesores del centro y seis familias.

Los resultados mostraron que la percepción acerca del funcionamiento del aula de CyL en general era positiva. No obstante, se pudieron extraer distintas conclusiones al analizar los datos, como el hecho de que los profesores sentían que les faltaba formación en este aspecto.

2.7 Conclusiones del marco teórico

Como se ha podido observar en los apartados anteriores, la inclusión educativa es actualmente un tema de estudio muy investigado debido a su gran relevancia. Dada la necesidad de transformar los sistemas educativos para dar lugar a una escuela en la que todos vean satisfechas sus necesidades y puedan participar en igualdad de oportunidades sean cuales sean sus características, el estudio de la inclusión ha ganado importancia en el campo de la investigación en educación.

Tras esta revisión de la literatura sobre el tema en cuestión, es conveniente destacar que la inclusión educativa constituye un proceso muy amplio y complejo que abarca diversidad de aspectos. Es por ello por lo que se configura como una tarea nada fácil de abordar, al intervenir gran cantidad de factores y agentes implicados (Cortés et al., 2016).

Sin embargo, se torna relevante y necesario analizar las percepciones de familias y docentes en los centros escolares para comprobar si la intervención educativa que se lleva a cabo en el mismo favorece o no la inclusión de todos los alumnos (con y sin diversidad funcional). De este modo, se podrán conocer las prácticas o planteamientos erróneos que se llevan a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, introducir los cambios o respuestas necesarias para atender a la diversidad y dar una educación lo más inclusiva posible.

3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La finalidad fundamental del presente Trabajo de Fin de Máster es el análisis de las percepciones de familias y maestros sobre la inclusión educativa de los alumnos con diversidad funcional, es decir, que se propone conocer e interpretar una realidad educativa en su contexto natural. Para ello, se requiere de la elaboración de un marco metodológico que guíe la puesta en práctica de este proyecto de investigación, basándose en la búsqueda y el diseño de los espacios de actuación, las técnicas de muestreo más adecuadas, las variables a medir, la selección de los instrumentos aplicados y los diversos procedimientos para el análisis de datos.

Por tanto, teniendo en cuenta estos aspectos, a continuación se procederá a clarificar los puntos más representativos de esta investigación.

3.1 Problema que se plantea

En primer lugar y de acuerdo con numerosos autores, nombrados en el marco teórico, aquellas escuelas que avanzan hacia un sistema más inclusivo propician la participación y aprendizaje de todo el alumnado con igualdad de oportunidades, sean cuales sean sus características, necesidades y capacidades. Por tanto, el problema que se pretende investigar en este proyecto es la inclusión educativa, y del mismo se pueden extraer una serie de interrogantes que se tratarán de responder a lo largo de este estudio. Entre ellos se encuentran los siguientes:

- ¿Qué es la inclusión educativa?
- ¿Cuáles son las opiniones y actitudes de los maestros sobre la inclusión en sus centros?
- ¿Cuáles son las opiniones y actitudes de las familias sobre la inclusión en sus centros?
- ¿Muestran los resultados el grado en el que un centro es considerado inclusivo?
- ¿Qué problemas y limitaciones se encuentran para dar lugar a una escuela más inclusiva?
- ¿Cómo podría mejorarse la inclusión de alumnos con diversidad funcional en un centro?

Por tanto, en esta investigación se va a estudiar cuáles son las opiniones y actitudes tanto de los docentes como de las familias de cinco centros ordinarios de Educación Infantil y Primaria, con el fin de comprobar cómo es la inclusión de los alumnos con diversidad funcional en ellos. Además, se podrá comprender la situación de los centros en cuanto a la inclusión, pudiendo proponer mejoras para su posterior intervención.

3.2 Objetivos e hipótesis

El presente estudio persigue el siguiente objetivo general:

- *Analizar la percepción de las familias y los docentes sobre la inclusión educativa del alumnado con diversidad funcional en cinco centros ordinarios de Educación Infantil y Primaria de La Rioja y detectar necesidades con el fin de mejorarla.*

Por tanto, a través de este proyecto de investigación se pretende realizar un análisis de la situación actual de la inclusión de alumnos con diversidad funcional en centros ordinarios de Educación Infantil y Primaria. Este hecho se analizará desde dos perspectivas diferentes: la de las familias y la del profesorado; estudiando las percepciones y opiniones de sujetos de ambos grupos. Partiendo de este objetivo general, se pueden extraer los siguientes objetivos específicos:

- Aplicar algunos cuestionarios y presentar, si es posible, algunos resultados preliminares del estudio.
- Constatar y considerar si el tipo de formación de las familias afecta a su opinión sobre la escolarización de alumnos con diversidad funcional en el aula ordinaria.
- Comprobar si el hecho de contar con una persona con diversidad funcional en círculos cercanos influye en la percepción y actitudes hacia su inclusión educativa.
- Proponer aspectos susceptibles de mejora para la inclusión del alumnado con diversidad funcional.

Por otra parte y teniendo en cuenta el objetivo principal de esta investigación, descrito previamente, se puede formular la siguiente hipótesis general:

- *Las familias y docentes de los centros de Educación Infantil y Primaria de La Rioja perciben de forma positiva la inclusión educativa de los alumnos con diversidad funcional en los mismos.*

Para concretar más esta hipótesis general se exponen a continuación aquellas más específicas en relación a los mencionados objetivos.

- Los resultados preliminares muestran que la inclusión educativa es percibida favorablemente.
- Las familias con formación superior o estudios en educación valoran de forma más positiva la escolarización de alumnos con diversidad funcional en aulas ordinarias.
- Aquellos que cuentan con alguna persona con diversidad funcional en sus círculos cercanos (familia, amistades) muestran una actitud más abierta y positiva hacia su inclusión educativa.
- La formación del profesorado y el aumento de los recursos en los centros son propuestos por los participantes como aspectos susceptibles de mejora.

3.3 Diseño

El diseño de un proyecto de investigación consiste básicamente en la idea de cómo va a realizarse la investigación científica. De acuerdo con De Lara y Ballesteros (2007), hay que tener en cuenta tanto la disposición y relación de todos los elementos de la investigación, así como el plan de actuación para obtener los datos necesarios que la verifiquen. Es decir, que el diseño se refiere específicamente a cómo se organizan los elementos del estudio.

Teniendo en cuenta la naturaleza de esta investigación, se ha decidido plantear una metodología o diseño cuantitativo. El término “investigación cuantitativa” es muy amplio, por lo que numerosos autores han estudiado este concepto dando lugar a múltiples definiciones del mismo. Siguiendo a Pita y Pértegas (2002), la investigación cuantitativa intenta “determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede” (p. 76).

La diferencia fundamental entre la investigación cuantitativa y la cualitativa es que la primera genera datos numéricos o bien información que se puede convertir en números, mientras que la cualitativa genera información nominal y no numérica. En este caso, la variable de estudio es la inclusión, la cual podría considerarse una variable cualitativa al ser un atributo que no se suele cuantificar. No obstante, en la presente investigación se ha operativizado esta variable dándole unos valores que pueden ser ordenados cuantitativamente. Por tanto, se realiza el análisis con esta variable cuasi-cuantitativa u ordinal, puesto que pueden asignársele números y ordenarla de mayor a menor o viceversa.

Se ha optado por este tipo de metodología puesto que permite una visión más objetiva acerca de la inclusión educativa de los centros, empleando un cuestionario que cuantifica el grado de acuerdo o desacuerdo con los distintos ítems. Para ello, habrá que analizar cómo los distintos agentes implicados y objeto de investigación (en este caso, familias y docentes) perciben, construyen y desarrollan los hechos en su contexto educativo.

Concretando un poco más, dentro de los tipos de investigación cuantitativa se encuentra la investigación evaluativa, que recoge información para la emisión de juicios y una posterior toma de decisiones para la mejora u optimización del fenómeno evaluado. En este caso, se busca evaluar las percepciones de profesores y familias de alumnos con diversidad funcional acerca de la inclusión en los centros ordinarios para desarrollar propuestas de mejora que reduzcan la exclusión y atiendan a la diversidad.

En definitiva, se trata de un estudio descriptivo, ya que busca determinar las características de un fenómeno educativo como es la inclusión y proporcionar información para la posterior toma de decisiones.

3.4 Población y muestra

La población de referencia de esta investigación estaría formada por todos los docentes y familias de alumnos de los centros públicos o concertados de Educación Infantil y Primaria de La Rioja. No obstante, según Bisquerra (2004), no es posible trabajar con un grupo tan grande de sujetos, por lo que resulta necesario seleccionar una muestra representativa de esa población.

Esta selección se llevará a cabo empleando técnicas de muestreo no probabilístico, las cuales son las más empleadas en Ciencias Sociales y en las que la selección de individuos no depende de la probabilidad, sino de los criterios del investigador. En este caso, la selección de los sujetos se realizará mediante un muestreo casual o por accesibilidad.

Sin embargo, se incluirá también un muestreo intencional al seleccionar, en cada centro, al menos seis sujetos relacionados con casos de alumnos con diversidad funcional. Es decir, profesores que tengan en sus aulas alumnado con diversidad funcional o familias de los mismos. De este modo, con los seis sujetos de cada uno de los cinco centros se conformaría una muestra de 30 individuos relacionados con alumnos con diversidad funcional. Estos serán seleccionados de forma intencional por ser relevantes como fuente de información para esta investigación.

En cuanto a los centros seleccionados, se trata de lograr la mayor representatividad posible incluyendo centros con diversas características respecto a su titularidad (pública o concertada) y su localización en la capital, en otra ciudad o en un área rural. Los cinco centros seleccionados para esta investigación son los siguientes:

Tabla 1.

Selección de los cinco centros de La Rioja.

Nombre del centro	Titularidad	Localidad	Contacto
CEIP José Ortega Valderrama	Público	Pradejón	Julia Hernández 941150159
CRA Vista la Hez	Público	Ausejo	M ^a Carmen Alonso 941430042
CEIP Obispo Ezequiel Moreno	Público	Alfaro	Ana Aznar 941180089
CEIP Duquesa de la Victoria	Público	Logroño	Rosa M ^a Ezquerro 941249000
CPC Santa Teresa	Concertado	Calahorra	M ^a Victoria López 941145310

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la muestra estará conformada aproximadamente por 150 familias y docentes de estos cinco centros ordinarios de la Comunidad Autónoma de La Rioja, perteneciendo treinta a cada uno de los centros.

3.4.1 Contextualización de los centros seleccionados

- El CEIP José Ortega Valderrama es un centro público situado en Pradejón, una localidad de La Rioja Baja de 3919 habitantes (censo de 2016) en la que el número de inmigrantes asciende a un 35.9% del total. Su economía se basa en la agricultura (especialmente el cultivo de champiñón) y en pequeñas industrias (conservas, químicas, cerámicas, calzado...). El colegio cuenta con dos líneas y un total de 382 alumnos.

- El CRA Vista la Hez es un centro rural agrupado de titularidad pública que está formado por los colegios de seis pequeñas localidades de La Rioja Baja: Ausejo, Corera, Galilea, Alcanadre, El Villar de Arnedo y Tudelilla. El número de habitantes de estas poblaciones varía desde los 815 de Ausejo (cabecera del centro) y los 249 de Corera (censo de 2016). Su población se dedica en su mayoría a la agricultura o al trabajo en pequeñas industrias (calzado). Al ser un centro rural, en una misma aula se agrupan niños de distintos cursos y edades, siendo el total de alumnos 212.

- El CEIP Obispo Ezequiel Moreno se encuentra en la localidad de Alfaro, la cual cuenta con una población de 9.553 habitantes (censo de 2016). Aunque existe una gran tradición agrícola, la mayor parte de la población se ocupa en el sector de la industria, ya que existe un gran número de empresas de alimentación y transformación (conservas, vinícolas, congeladora, etc.). Este colegio público cuenta con dos líneas y un total de 339 alumnos.

- El CEIP Duquesa de la Victoria es un centro público localizado en la zona Este la capital riojana, Logroño, de 150.876 habitantes (censo de 2016). El nivel socio-económico de las familias de esta zona es medio, existiendo un gran número de familias inmigrantes que conforman el 19% del centro. Al tratarse de la capital de La Rioja, su economía se basa más en el sector servicios y en la industria. Se trata de un centro de gran tamaño con amplias instalaciones, puesto que cuenta con tres líneas y 672 alumnos.

- Por último, el CPC Santa Teresa es un centro concertado ubicado en la ciudad de Calahorra, la segunda mayor población de La Rioja con 23.827 habitantes. Su economía se ha ido transformando desde unas actividades más agrícolas hasta las actuales basadas en la industria y los servicios. Este centro concertado incluye las etapas de Educación Infantil, Primaria, Secundaria

Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional Básica. En las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria cuenta con dos líneas y en total el colegio tiene más de 800 alumnos.

3.5 Variables medidas e instrumentos aplicados

3.5.1 Variables medidas

Teniendo en cuenta la hipótesis general de esta investigación: *“Las familias y docentes de los centros de Educación Infantil y Primaria de La Rioja perciben de forma positiva la inclusión educativa de los alumnos con diversidad funcional en los mismos”*, se puede concluir que la variable medida en este estudio es la inclusión educativa puesto que es el fenómeno que se pretende investigar.

Para poder analizar una variable de forma cuantitativa se requiere que esta sea concreta y observable, presentándola en distintos niveles o categorías numéricas. Si una variable no es tan directamente observable, es necesario operativizarla y definirla lo más concretamente posible. En el caso de la inclusión educativa, se van a establecer tres niveles de la variable, que son los siguientes:

Tabla 2.

Operativización de la variable.

Variable	Operativización
Inclusión educativa	Baja: 0-50%
	Media: 50-90%
	Alta: 90-100%

Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, se operativiza la variable de la inclusión para poder trabajar con números y porcentajes. El nivel de la variable se medirá en porcentajes de respuesta gracias al análisis de los datos obtenidos a través del instrumento aplicado, el cual será un cuestionario. En el mismo, habrá distintos tipos de respuesta en función del acuerdo o desacuerdo de los participantes con los ítems, a los que se les puede asignar un número y pueden ser ordenados de mayor a menor o viceversa. Por tanto, la variable será cuasi-cuantitativa u ordinal.

El porcentaje de respuestas positivas que se obtenga indicará el nivel de inclusión del centro. No puede considerarse que por superar el 50% de respuestas positivas la inclusión sea la adecuada, ya que para que esto sea así debería acercarse al 100%.

3.5.2 Instrumentos aplicados

El instrumento seleccionado para llevar a cabo la recogida de datos sobre la inclusión en los cinco centros educativos es el cuestionario, el cual pertenece a las técnicas de encuesta y consiste en “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 310). Se considera este tipo de técnicas el más acertado para lograr un acercamiento a esta realidad educativa que permita su descripción e interpretación.

El cuestionario cuenta con distintos tipos de preguntas según su función y según el tipo de respuesta:

- **De identificación:** su función es permitir la obtención de una información general acerca de las características personales del sujeto.
- **De consistencia:** las cuales buscan la solidez de las respuestas.
- **Abiertas:** la respuesta es redactada libremente por el sujeto. Se trata de la parte más cualitativa del estudio ya que no se puede cuantificar, sino que se analizan de forma descriptiva las respuestas dadas por los participantes.
- **Cerradas:** la respuesta se presenta con varias opciones entre las que el sujeto debe elegir una o varias.

Por otro lado, al escoger un instrumento de recogida de datos también es necesario pensar en los participantes. Un cuestionario es sencillo de responder, no requiere mucho tiempo ni esfuerzo a los entrevistados y puede obtener de los mismos información muy relevante y clara sobre el objeto de estudio. En definitiva, se considera que el cuestionario será la forma idónea para aproximarse y estudiar en profundidad este fenómeno educativo.

Para su elaboración, se ha tomado como referencia el *Index for inclusion*, creado por los autores Booth y Ainscow (2002). El *Index* constituye un conjunto de recursos que tienen el fin de facilitar el desarrollo de la educación inclusiva en los centros, construyendo comunidades educativas colaborativas en las que todos los alumnos alcancen altos niveles de logro (Booth y Ainscow, 2002). Se trata de un proceso de auto-evaluación de los centros teniendo en cuenta tres dimensiones sobre la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas (explicadas con anterioridad en el marco teórico del presente trabajo). Además, este instrumento es considerado como un promotor de prácticas más inclusivas en los centros educativos.

El *Index* está compuesto por las tres dimensiones citadas, las cuales incluyen a su vez dos secciones cada una. Estas secciones proponen diversos indicadores para una educación inclusiva, configurando un total de cuarenta y cinco indicadores. Para hacerlo todavía más completo, en cada uno de estos indicadores se proponen una serie de preguntas para evaluar la inclusión de los centros.

Dimensión A: CREAR CULTURAS INCLUSIVAS

- Sección A1. Construir comunidad → 7 indicadores.
- Sección A2. Establecer valores inclusivos → 6 indicadores.

Dimensión B: ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS

- Sección B1. Desarrollar una escuela para todos → 6 indicadores.
- Sección B2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad → 9 indicadores.

Dimensión C: DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS

- Sección C1. Orquestar el proceso de aprendizaje → 12 indicadores.
- Sección C2. Movilizar recursos → 5 indicadores.

En esta investigación se va a emplear un cuestionario de elaboración propia que constituye una adaptación del *Index for inclusion* elaborado por Booth y Ainscow. Esta adaptación se ha llevado a cabo debido a la gran complejidad y excesiva extensión del original, el cual requiere de una metodología precisa para su implantación y una correcta formación del profesorado.

Además, en esta investigación se incluye a las familias como sujetos participantes para que, junto a las ideas del profesorado, las opiniones de ambos grupos de agentes reflejen sus percepciones hacia la inclusión educativa del alumnado con diversidad funcional en los centros ordinarios y sus propuestas de mejora.

Es necesario señalar que en un principio se sopesó la idea de emplear el *Index for inclusion* de forma íntegra, sin embargo, esta se descartó debido a la gran cantidad de preguntas que contiene y a la complejidad de las mismas. Por todo ello, se consideró oportuno elaborar un cuestionario de mayor sencillez que respondiera a los objetivos de esta investigación, tomando como base los datos aportados por el *Index* pero realizando las modificaciones pertinentes. De este modo, se decidió incluir todas sus dimensiones y secciones pero reducir el número de indicadores y preguntas dentro de cada apartado, adaptándolos al aspecto estudiado: la diversidad funcional. Este cuestionario puede encontrarse en el *Anexo 1* del presente trabajo.

Estructuralmente, este cuestionario ha quedado configurado por tres partes diferenciadas. Una primera parte formada por preguntas de identificación para clasificar al sujeto según su sexo, edad, tipo de centro, relación con el centro, nivel de estudios y relación cercana con alguna persona con diversidad funcional.

La segunda parte consiste en una escala de actitud tipo Likert basada en el *Index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) en el que se presentan algunos de los indicadores y preguntas de este,

frente a los cuales el sujeto debe indicar su grado de acuerdo o desacuerdo. Las opciones de respuesta son las siguientes: siempre (S), casi siempre (C.S), a veces (A.V), nunca (N) y no sabe/no contesta (NS/NC).

Por tanto, dentro de esta segunda parte se pueden encontrar las tres dimensiones del *Index*, dando lugar a 45 preguntas cerradas, de las cuales quince pertenecen a cada dimensión.

- En la dimensión A, *Crear culturas inclusivas*, la primera sección comprende 10 preguntas pertenecientes a seis indicadores, mientras que la segunda sección está formada por 5 preguntas de cuatro indicadores.
- La dimensión B, *Elaborar políticas inclusivas*, tiene 7 preguntas de cuatro indicadores en la sección uno; y 8 preguntas de cuatro indicadores en la sección dos.
- Y la dimensión C, *Desarrollar prácticas inclusivas*, contiene cuatro indicadores con 9 preguntas en la primera sección y otros cuatro indicadores con 6 preguntas en la segunda sección.

Tabla 3

Esquema de la estructura de la segunda parte del cuestionario.

Dimensiones	Secciones	Indicadores	Preguntas
Dimensión A	Sección A.1	6 indicadores	10 preguntas
	Sección A.2	4 indicadores	5 preguntas
Dimensión B	Sección B.1	4 indicadores	7 preguntas
	Sección B.2	4 indicadores	8 preguntas
Dimensión C	Sección C.1	4 indicadores	9 preguntas
	Sección C.2	4 indicadores	6 preguntas

Fuente: Elaboración propia

Por último, la tercera parte del cuestionario son dos preguntas abiertas en las que los sujetos han de expresar su opinión acerca de las mejoras que serían necesarias para lograr una mayor inclusión de los alumnos con diversidad funcional en su centro, así como su opinión sobre la presencia de niños con diversidad funcional en aulas ordinarias.

Finalmente, este cuestionario mixto está formado por un total de 7 preguntas de identificación, 45 cuestiones cerradas y dos abiertas. Se ha realizado una prueba para comprobar su validez y su tiempo de realización por el participante, siendo este de unos 8 minutos.

3.6 Procedimiento

El diseño de la investigación se estructura en una serie de fases, expuestas a continuación:

FASE 1: Fundamentación teórica, profundización en el *Index for inclusion*, selección de preguntas y elaboración del cuestionario.

FASE 2: Contacto con los centros, presentación del proyecto, firma de acuerdos de colaboración y pasar la Comisión Ética de los centros educativos.

FASE 3: Uso de uno de los centros educativos para pasar la prueba piloto del cuestionario y comprobar cómo responde y cuáles son sus índices de fiabilidad.

FASE 4: Administración de los cuestionarios en los centros en formato electrónico.

FASE 5: Análisis de datos e interpretación de los resultados.

FASE 6: Elaboración de resultados, discusión y conclusiones.

3.7 Análisis de datos

El análisis de la información obtenida es una fase de gran relevancia en el proceso de investigación, ya que proporciona los resultados de las pruebas y posibilita la extracción de conclusiones. El análisis de los datos cuantitativos es un proceso que se lleva a cabo empleando la estadística, técnica encargada de analizar la información cuantitativa. Sin embargo, la estadística no es suficiente para interpretar los fenómenos educativos dada su complejidad, por lo que resulta imprescindible que el investigador sea capaz de comprender los datos obtenidos y emplear esta información cuando sea necesario.

De acuerdo con Gil (2003), la estadística es “un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos para el manejo de datos, su ordenación, presentación, descripción, análisis e interpretación, que contribuyen al estudio científico de los problemas educativos” (p. 233). Además, la estadística también contribuye al conocimiento de los fenómenos educativos, la toma de decisiones acerca de ellos y la mejora de la práctica docente.

En este trabajo el tipo de estadística que se emplea es la aplicada a la investigación y al análisis de la realidad, ya que pretende estudiar las percepciones de la sociedad hacia un fenómeno educativo como es la inclusión de alumnos con diversidad funcional.

En el análisis de los datos cuantitativos se pueden diferenciar tres etapas:

○ El **análisis exploratorio inicial**, en el cual es muy importante la depuración de la matriz de datos para comprobar si tiene algún fallo. También se realiza el primer análisis descriptivo univariado, con distribuciones de frecuencias, representaciones gráficas, medidas de tendencia central como media y moda, de variación, de posición, etc.

Las distribuciones de frecuencias se presentan en forma de tablas en la que la información aparece recogida de forma muy visual y organizada. Además, la información de las tablas es expresada de manera gráfica en forma de gráficos de barras, en los que puede verse a simple vista la cantidad o el porcentaje de respuestas de cada tipo que han dado los participantes.

○ Una segunda etapa son las **pruebas de decisión estadística**. Se pueden comparar las medias entre colegios o bien las de profesores y alumnos, empleando pruebas paramétricas como la correlación de Pearson, la prueba t de Student y el análisis de la varianza (ANOVA).

○ Por último, existe el **análisis multivariante**, que se realiza en estudios más sofisticados y se basa en el principio de causación múltiple.

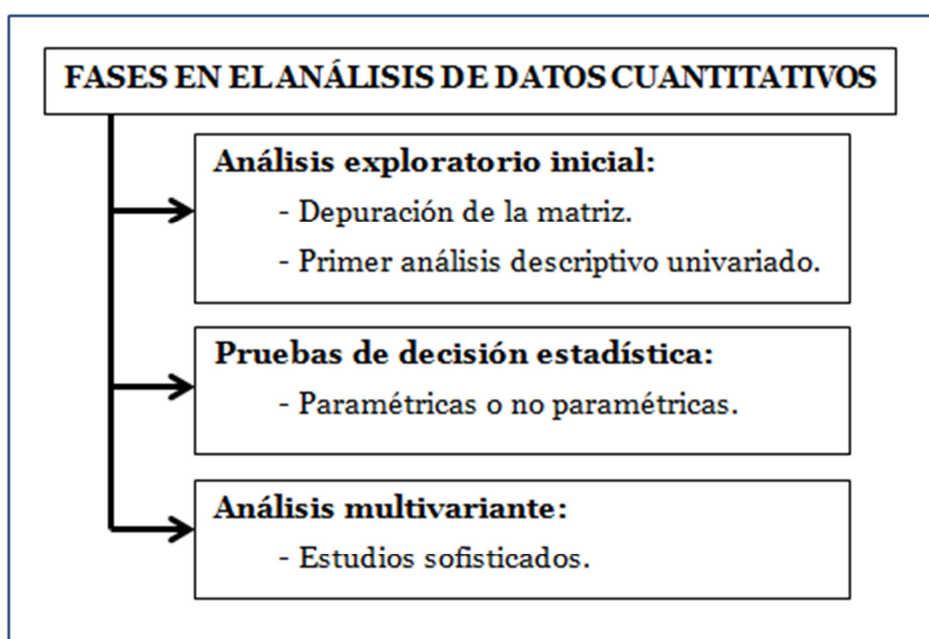


Figura 1. Fases en el análisis de datos cuantitativos (Fuente: elaboración propia).

Este análisis estadístico se lleva a cabo empleando el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences), un software de la empresa IBM que se usa habitualmente en la investigación en Ciencias Sociales. Las aportaciones de este paquete han sido muy relevantes en la investigación educativa, ya que permite realizar análisis descriptivo, inferencial, factorial y multivariante.

Para analizar los datos recogidos a través del cuestionario, se realiza una matriz en la que se introduce la siguiente información: nombre de la variable, tipo de escala de medida (ordinal), categorías o niveles (siempre=5, casi siempre=4, a veces=3, nunca=2, no sabe/no contesta=1) y formato (decimales). A partir de ahí, se van ingresando los datos de los cuestionarios y después se depura la matriz.

Con esos datos se procede al análisis de cuantitativos descriptivos, realizando la tabla de frecuencias y los gráficos de barras con toda la información. Empleando SPSS se calculan las medidas de posición, tendencia central y dispersión que sean relevantes para el análisis.

Además, también se realizará un análisis de los parámetros del cuestionario: Alfa de Cronbach para fiabilidad y un análisis de conglomerados (clúster) para ver si responde bien el cuestionario.

3.8 “Prueba piloto” y resultados preliminares.

Actualmente, la presente investigación se encuentra en la fase tres detallada en el procedimiento. Se ha usado uno de los centros educativos públicos para pasar la prueba piloto del cuestionario y poder estudiar unos resultados preliminares. No obstante, estos no son concluyentes puesto que la muestra no cuenta con los 30 sujetos sino solamente con 9. El centro en el que se ha llevado a cabo la prueba piloto ha sido el CEIP José Ortega Valderrama de la localidad de Pradejón.

Atendiendo a la primera parte del cuestionario formada por diversas preguntas de identificación, de los 9 participantes: tres son docentes del centro y seis son padres de alumnos, lo que corresponde al 33,33% y al 66,67% respectivamente. También tres de los sujetos son hombres y seis son mujeres. En cuanto a la edad de los mismos, la mayor parte tiene entre 35 y 50 años (55,56%) mientras que un 33,33% es menor de 35 años y solo un 11,11% mayor de 50 años (ver figura 3).

Su nivel de estudios se clasifica en: estudios primarios (33,33%); estudios secundarios (22,22%) y estudios superiores (44,44%).

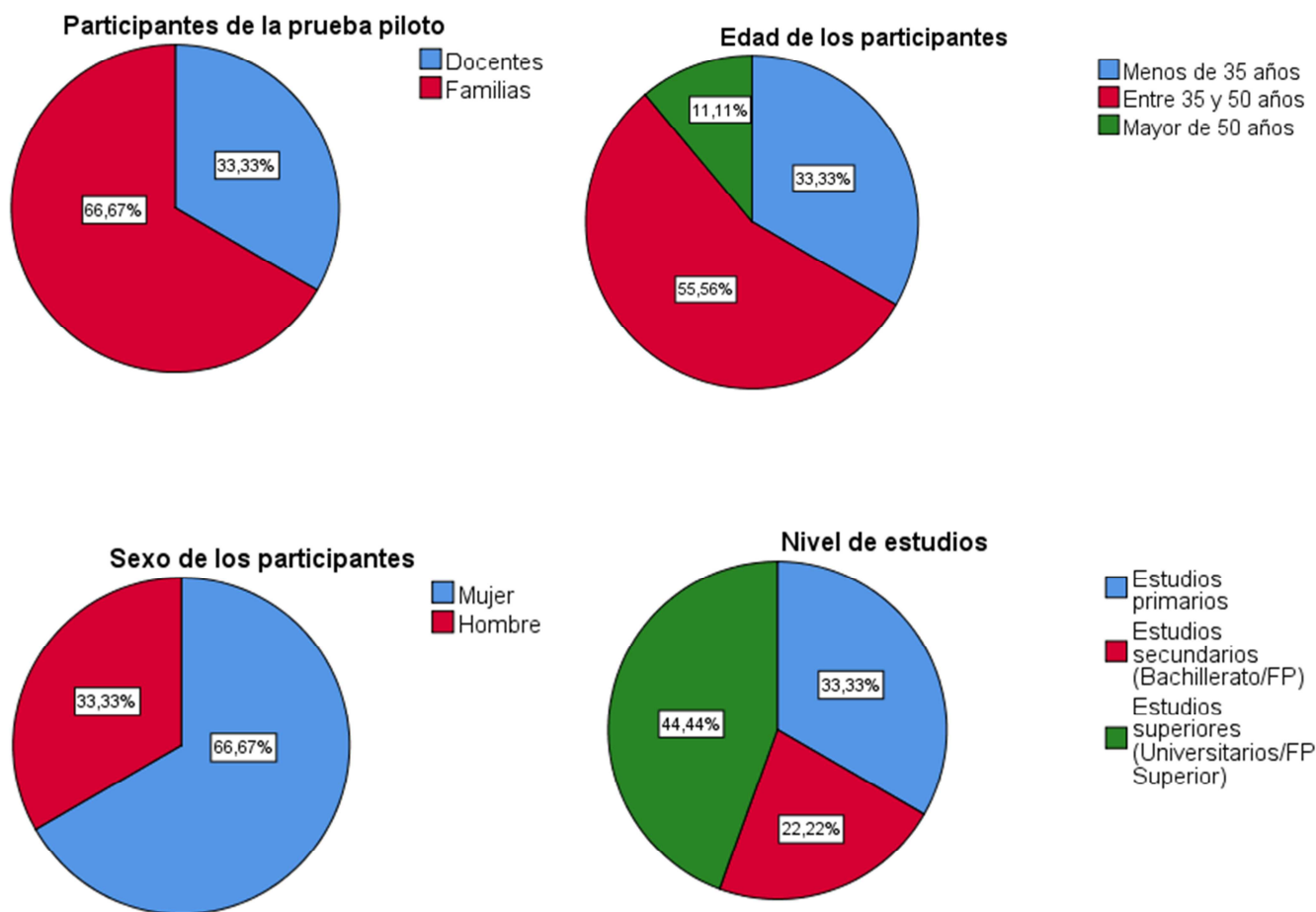


Figura 2. Gráficos sobre las preguntas de identificación de los participantes.

En cuanto a su relación con personas con diversidad funcional, en la figura 4 se puede observar cómo cuatro participantes no tienen ningún tipo de contacto con ellas, dos tienen algún amigo, uno es profesor de un alumno con diversidad funcional, uno tiene un familiar y otro un hijo con esta diversidad.

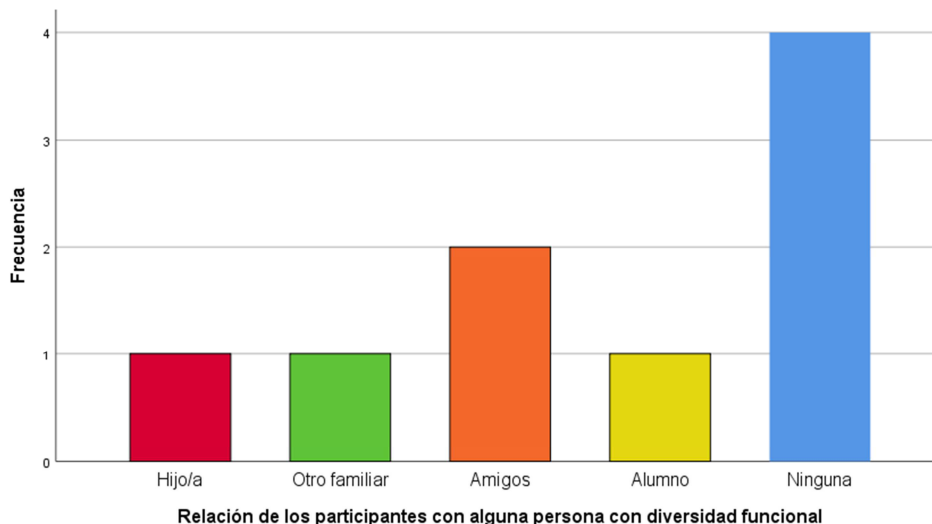


Figura 3. Relación de los participantes con alguna persona con diversidad funcional.

Tras el análisis de la primera parte consistente en las características de los sujetos participantes, se procede a analizar de forma general las respuestas dadas por los mismos en la segunda parte del cuestionario: la escala con las preguntas basadas en el *Index for inclusion*. Para este análisis general se usa el paquete estadístico SPSS y se generan los siguientes resultados por dimensiones:

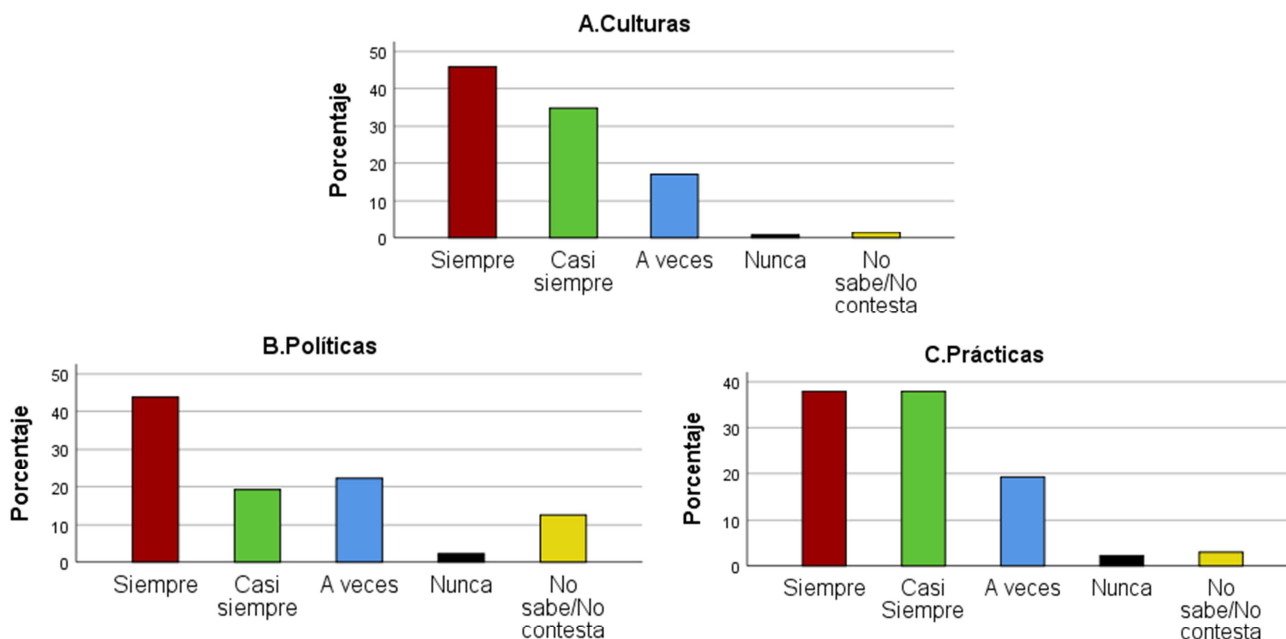


Figura 4. Análisis general por dimensiones.

Como se puede observar, la respuesta más elegida ha sido el valor máximo “Siempre”, que ha obtenido un 46% en la Dimensión A y un 44% en la Dimensión B. No obstante, en la Dimensión C ha quedado igualado a la opción “Casi siempre” con un 38%.

Por otro lado, el valor “Nunca” no ha sido apenas elegido, por lo que no ha superado el 2.2%. Los dos valores intermedios han sido bastante seleccionados, pero “A veces” solo ha sobrepasado a “Casi siempre” en la Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas. Además, en esta dimensión también se puede observar que es en la que más falta de información existe, ya que un 13% de las respuestas han sido “No sabe/No contesta”.

Una vez descrito este análisis general por dimensiones, se pasa a uno más específico en el que los datos han sido reducidos y agrupados por unidades de contenido. Estas unidades de contenido están relacionadas con cómo se favorece la inclusión en este colegio a través de: los alumnos y familias, los profesores, la metodología y el propio centro educativo. De este modo, a cada indicador del cuestionario se le ha asignado una de estas cuatro categorías:

- **Alumnos y familias** → indicadores que tratan la actitud de los alumnos y las familias hacia las personas con diversidad funcional en el aula ordinaria.
- **Profesores** → indicadores relacionados con la actitud de los profesores hacia la inclusión de alumnos con diversidad funcional en el aula, su colaboración con otros profesionales y su formación.
- **Metodología** → indicadores que estudian si la metodología, las unidades didácticas y los recursos usados en el aula favorecen la inclusión de los alumnos con diversidad funcional.
- **Centro** → indicadores que valoran si el centro favorece la inclusión de todos los alumnos, es accesible y desarrolla políticas adecuadas para eliminar la exclusión.

A continuación se presenta una tabla en la que se muestran estas cuatro categorías con sus indicadores correspondientes:

Tabla 4
Indicadores agrupados por categorías

Categoría	Indicadores
Alumnos y familias	A.1.2, A.1.5, A.2.2
Profesores	A.1.3, A.1.4, A.2.1, A.2.3, A.2.5, B.2.1, B.2.2, C.2.3, C.2.5
Metodología	C.1.1, C.1.3, C.1.7, C.1.12, C.2.1, C.2.4
Centro educativo	A.1.1, A.1.7, B.1.3, B.1.4, B.1.5, B.1.6, B.2.3, B.2.9

Fuente: elaboración propia.

3.8.1 Alumnos y familias

Los tres indicadores de esta categoría abarcan cinco preguntas del cuestionario, por lo que entre los nueve participantes suman un total de 45 cuestiones. Utilizando el paquete estadístico SPSS se ha llevado a cabo la tabla de frecuencias y el gráfico de las respuestas dadas a estas preguntas.

Tabla 5

Actitud de los alumnos y familias hacia la inclusión de alumnos con diversidad funcional.

		Actitud de los alumnos y familias			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	18	40,0	40,0	40,0
	Casi siempre	18	40,0	40,0	80,0
	A veces	9	20,0	20,0	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

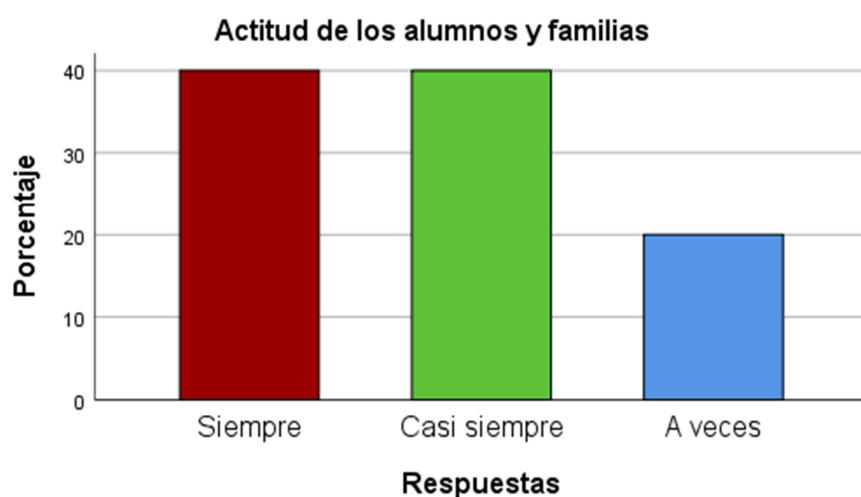


Figura 5. Gráfico de la actitud de los alumnos y familias.

La actitud de los alumnos y familias del centro hacia la inclusión de alumnos con diversidad funcional en el aula ordinaria ha sido valorada positivamente, ya que un 80% de las respuestas han sido “Siempre” (40%) y “Casi siempre” (40%). El 20% restante corresponde a la opción “A veces”, por lo que no ha habido ninguna respuesta negativa (“nunca”). No obstante, el hecho de que las dos primeras opciones hayan obtenido el mismo número de respuestas muestra que todavía hay aspectos que mejorar en esta categoría para conseguir una total inclusión.

3.8.2 Profesores

Esta categoría cuenta con nueve indicadores relacionados, los cuales están formados por 14 preguntas. Los resultados obtenidos de los cuestionarios de los nueve sujetos participantes son los siguientes:

Tabla 6

Actitud de los profesores hacia la inclusión de alumnos con diversidad funcional.

		Actitud de los profesores			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	47	37,3	37,3	37,3
	Casi siempre	40	31,7	31,7	69,0
	A veces	22	17,5	17,5	86,5
	Nunca	1	,8	,8	87,3
	No sabe/No contesta	16	12,7	12,7	100,0
Total		126	100,0	100,0	



Figura 6. Gráfico de la actitud de los profesores.

En este caso sí que ha predominado el valor máximo “Siempre” con un 37.3% de las respuestas, lo que indica que la labor del profesorado en cuanto a la inclusión de alumnos con diversidad funcional está bien valorada. Esto implica que los profesores del centro respetan a todos los niños por igual y consideran la diversidad como un elemento enriquecedor del aprendizaje.

Sin embargo, las opciones “Casi siempre” y “A veces” también han sido elegidas en numerosas preguntas, por lo que existen aspectos en los que los participantes no están totalmente de acuerdo y consideran que hay que mejorar. También cabe destacar que solamente una de las respuestas ha

sido negativa (0.8%) pero que un 12.7% no han podido ser contestadas por falta de información. Este porcentaje muestra que muchos de los participantes no conocen aspectos relacionados, sobre todo, con la formación continua del profesorado, sus conocimientos y experiencia.

3.8.3. Metodología

Seis de los indicadores del cuestionario, basados en el *Index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2002), cuestionan si la metodología del centro fomenta la inclusión de los alumnos con diversidad funcional, haciéndoles partícipes del aprendizaje y respetando sus ritmos y capacidades. Once son las preguntas del cuestionario correspondientes a estos indicadores.

Tabla 7

Percepción acerca del grado de inclusión que fomenta la metodología.

Percepción acerca del grado de inclusión de la metodología

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	41	41,4	41,4	41,4
	Casi siempre	39	39,4	39,4	80,8
	A veces	15	15,2	15,2	96,0
	Nunca	2	2,0	2,0	98,0
	No sabe/No contesta	2	2,0	2,0	100,0
	Total	99	100,0	100,0	

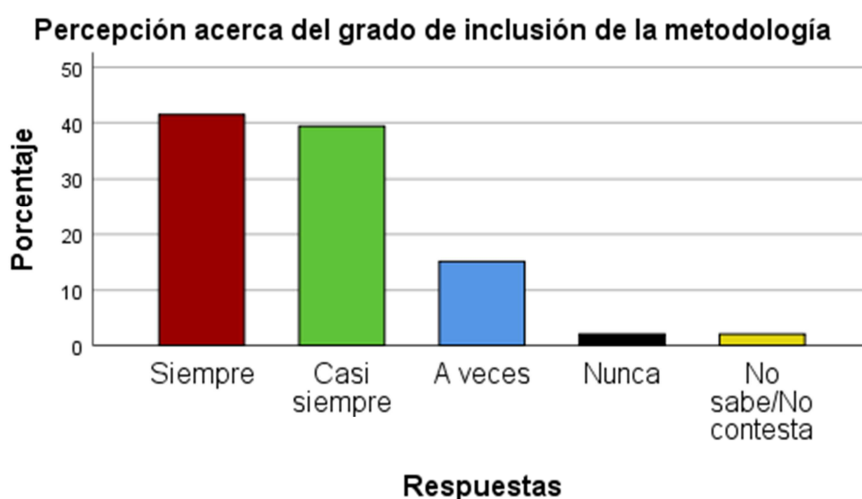


Figura 7. Gráfico sobre el grado de inclusión que fomenta la metodología.

El 80% de las respuestas indica que la metodología empleada en el centro fomenta la inclusión de alumnos con diversidad funcional “Siempre” (41%) o “Casi siempre” (39%). Es decir, que se

tiene en cuenta a la diversidad del alumnado al diseñar las unidades didácticas y emplear diferentes recursos en el aula.

Por otro lado, un 15% de “A veces” y un 2% de “Nunca”, a pesar de ser cifras bajas, implica un descontento con alguna parte de la metodología, como la creación de materiales adaptados por parte de los profesores o el uso del castigo como método de control del aula.

3.8.4. Centro educativo

Los ocho indicadores que se refieren a la labor que hace el centro educativo para promover el acceso, la inclusión y la participación de niños con diversidad funcional en el mismo han sido incluidos en el cuestionario a través de 15 preguntas.

Tabla 8.

Percepción acerca del grado de inclusión que promueve el centro.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	66	48,9	48,9	48,9
	Casi siempre	28	20,7	20,7	69,6
	A veces	36	26,7	26,7	96,3
	Nunca	1	,7	,7	97,0
	No sabe/No contesta	4	3,0	3,0	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

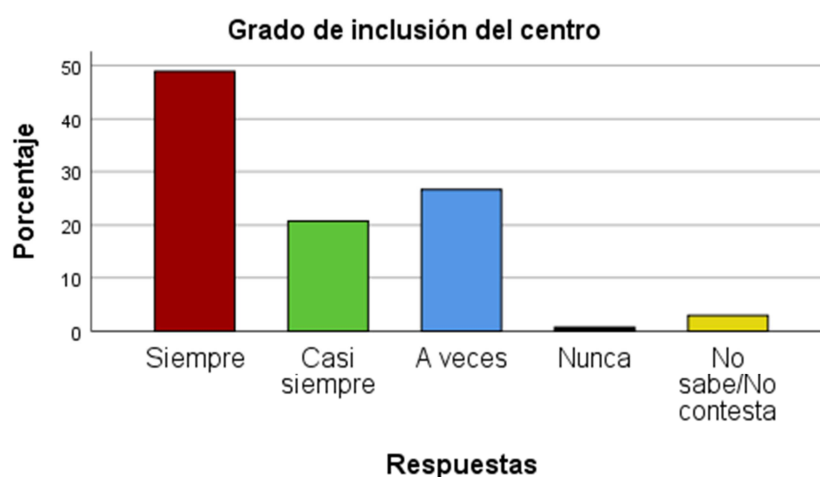


Figura 8. Gráfico sobre el grado de inclusión que promueve el centro.

En comparación con las otras tres categorías, ha sido en esta basada en la inclusión promovida por el centro educativo en la que se ha obtenido un mayor porcentaje de respuestas “Siempre” con un 48.9%. Por tanto, los participantes consideran que el centro desarrolla una labor adecuada en cuanto a la aceptación de todo tipo de alumnos y a las políticas de “necesidades especiales”.

Un dato llamativo es que la opción “A veces”, con un 26.7% de respuestas, supera en este caso a “Casi siempre”. Si se estudia cuáles han sido las preguntas que han obtenido la respuesta “A veces” se determina que en su mayoría corresponden a las instalaciones y la accesibilidad de los edificios del centro. Por ello, se puede deducir que todos los participantes consideran que las instalaciones podrían estar mejor adaptadas a todas las personas del centro.

Finalmente, solo ha habido una respuesta negativa y un 3% de “No sabe/No contesta”.

Por último, la tercera parte del cuestionario consistía en dos preguntas abiertas a las que los participantes podían responder libremente su propia opinión. A continuación se presentan ambas cuestiones junto con las respuestas que recibieron.

- *¿Qué aspectos cree que se deberían mejorar para lograr una mayor inclusión de los alumnos con diversidad funcional en este centro ordinario?*

En esta pregunta las respuestas se han repetido con gran frecuencia, siendo los aspectos señalados y el número de veces repetidos los siguientes:

- La formación del profesorado. (3)
- Las instalaciones y su accesibilidad. (7)
- Los materiales y recursos adaptados. (6)
- El número de profesores de apoyo y especialistas. (2)
- La mentalidad de la comunidad educativa. (1)

De estas respuestas se puede deducir que las prioridades de mejora de los participantes están enfocadas a la accesibilidad de las instalaciones, ya que, como ellos indican, el centro es antiguo, no tiene ascensor y existen varias barreras arquitectónicas que dificultan el acceso al mismo. La disponibilidad de materiales y recursos adaptados a todo tipo de alumnos también es algo a mejorar, así como la formación del profesorado.

- *¿Qué opina de que haya niños con diversidad funcional en un aula ordinaria? ¿En qué cree que afecta al resto de alumnos?*

La gran mayoría ha opinado que este hecho es necesario para lograr los principios de normalización e inclusión y que todos los alumnos pueden beneficiarse de tener compañeros con diversidad funcional: valorando las diferencias, educándose en valores, y creciendo como personas respetuosas y tolerantes.

Además, en general no consideran que este hecho pueda afectar negativamente al rendimiento de la clase, pero sí que ha habido dos respuestas que plantean la posibilidad de que el resto de alumnos pudiera verse retrasado.

4. CONCLUSIONES

4.1 Conclusiones

Una vez expuesto el diseño metodológico de esta investigación y propuesta una pequeña prueba piloto para mostrar unos resultados preliminares, resulta necesario incluir las conclusiones que se extraen de todo este proceso. Su finalidad es comprobar hasta qué punto han sido cumplidos los objetivos del proyecto, tomando como base todo el proceso de documentación llevado a cabo en el marco teórico y el diseño metodológico propuesto.

Este proyecto de investigación tiene como objetivo general: *analizar la percepción de las familias y docentes sobre la inclusión educativa del alumnado con diversidad funcional en cinco centros ordinarios de Educación Infantil y Primaria de La Rioja.*

Para ello, se ha diseñado un instrumento de evaluación consistente en un cuestionario basado en el *Index for inclusion* elaborado por Booth y Ainscow (2002). El *Index* pretende ser una herramienta de autoevaluación de los centros, siendo ellos mismos quienes los pongan en práctica y comprueben su grado de inclusión. No obstante, para ello se requiere una gran infraestructura y formación del profesorado, por lo que se ha optado por adaptar el *Index* a las características de este proyecto y a la inclusión de los alumnos con diversidad funcional específicamente.

El cuestionario, de elaboración propia, cuenta con 7 preguntas de identificación para clasificar a los participantes; 45 cuestiones cerradas basadas en las tres dimensiones del *Index for inclusion*; y dos preguntas abiertas para conocer la opinión de los sujetos. Su tiempo de realización por el participante es de unos 8 minutos, por lo que resulta sencillo, cómodo y rápido de llevar a cabo. Además, se ha puesto en práctica en una “prueba piloto” con nueve participantes, los cuales han manifestado unas valoraciones positivas hacia el mismo, siendo este bien acogido en el centro por ser coherente y completo.

Por tanto, se puede concluir que el objetivo general ha sido en parte cumplido, ya que se ha desarrollado de forma completa su diseño, a través de los marcos teórico y práctico elaborados. Sin embargo, la gran envergadura de este proyecto hace inviable su puesta en práctica en un Trabajo de Fin de Máster, debido a las limitaciones de tiempo existentes. Es por ello por lo que se ha decidido incluir en este trabajo una “prueba piloto” que permita poner en práctica a pequeña escala todo el diseño realizado.

En cuanto a los específicos, el objetivo de elaborar un marco teórico sobre la inclusión ha sido cumplido en la primera parte de este proyecto de investigación, llevando a cabo una revisión bibliográfica sobre el tema en cuestión. También se han podido revisar diversos estudios sobre la

inclusión, prestando especial atención al *Index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2002), en base al cual se ha conseguido crear un instrumento para evaluar la inclusión en los centros: el cuestionario. Además, los objetivos de seleccionar una estrategia de muestreo válida y diseñar la estrategia de evaluación y análisis de datos también han sido cumplidos en este trabajo.

Por último, se propuso aplicar algunos cuestionarios y presentar, si es posible, algunos resultados preliminares del estudio. Se ha logrado aplicar el cuestionario a nueve sujetos de un mismo centro educativo, cuyos resultados han sido analizados para presentar unos resultados preliminares.

Tras esta revisión del cumplimiento de los objetivos, es interesante comprobar si con los resultados de la prueba piloto se verifican las hipótesis de este proyecto de investigación. No obstante, al contar con una muestra tan pequeña los resultados no son válidos.

La hipótesis general dice: *las familias y docentes de los centros de Educación Infantil y Primaria de La Rioja perciben de forma positiva la inclusión educativa de los alumnos con diversidad funcional en los mismos*. Cabe destacar que la mayor parte de las respuestas de los nueve participantes fueron “Siempre” o “Casi siempre”, por lo que valoran muy positivamente la inclusión en su centro educativo. Pero también hay que tener en cuenta que la respuesta “A veces” también ha sido seleccionada en multitud de ocasiones, mostrando que a pesar de la buena actitud del centro hacia la inclusión de alumnos con diversidad funcional todavía quedan aspectos que mejorar.

Por otro lado, también ha quedado comprobado que el nivel de estudios o los estudios relacionados con la educación no tienen por qué estar relacionados con una valoración más positiva de la escolarización de alumnos con diversidad funcional en el centro ordinario, al contrario de lo que decía esa hipótesis.

Tampoco se puede asegurar que aquellos que tienen una relación cercana con alguna persona con diversidad funcional muestran una actitud más positiva hacia la inclusión que los que no la tienen, porque podría no ser así, por lo que la hipótesis no se ha verificado. Sí que muestran una mayor sensibilidad hacia estas personas, pero esto no significa que otra persona que no tiene ninguna relación no pueda mostrarla también.

Finalmente, queda verificada en los resultados preliminares la hipótesis específica de que la formación del profesorado y el aumento de los recursos en los centros son propuestas por los participantes como aspectos susceptibles de mejora. Sin embargo, no han sido estas las propuestas más repetidas. Siete de los nueve participantes han incluido como propuesta de mejora el hacer más accesibles las instalaciones de su centro, algo que inicialmente no estaba previsto en las hipótesis.

4.2 Limitaciones

En todo proyecto de investigación se encuentran unas limitaciones que suponen una barrera a lo que en un principio se pretende conseguir. En este caso, al tratarse de un Trabajo de Fin de Máster una limitación fundamental ha sido el tiempo de realización, que imposibilita llevar a la práctica este proyecto en su totalidad.

Además del tiempo, otra limitación es el tamaño de la muestra y las dificultades de acceso a la misma. Datos de treinta participantes de cinco colegios distintos de La Rioja, que hace un total de 150 sujetos (familias y docentes de los centros), no son posibles de conseguir y analizar por una sola persona en el tiempo del que se dispone en este tipo de trabajo. Por eso se decidió hacer la prueba piloto. También hay que tener en cuenta que posteriormente, al acercarse a la realidad hay colegios que no quieren participar.

4.3 Prospectiva de futuro

Para profundizar más en el tema de la inclusión de alumnos con diversidad funcional en centros ordinarios, sería interesante llevar a cabo un análisis más específico y trascendente, ampliando los instrumentos aplicados en la investigación. Además del cuestionario diseñado, podrían realizarse también entrevistas y grupos de discusión.

Con el fin de reforzar su fiabilidad y validez, podría hacerse extensivo este análisis de la inclusión a otros centros, e incluso ampliarlo a todos los centros ordinarios de la Comunidad Autónoma de La Rioja. De este modo, la gran importancia de la inclusión sería trabajada en todos los centros, acercándose más a su consecución en las escuelas.

Finalmente, tras el análisis de la inclusión en los centros y las propuestas de mejora, tendría sentido hacer una valoración posterior un tiempo después para comprobar la eficacia de las mejoras introducidas en cuanto a la inclusión de los niños con diversidad funcional en las aulas ordinarias.

5. BIBLIOGRAFÍA

- LISMI, Ley 13/1982, de 7 de abril, de *Integración Social de los Minusválidos*. Boletín Oficial del Estado, 103, de 30 de abril de 1982, 11106-11112.
- LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942.
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

5.1 Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En: Gobierno Vasco, (1ª ed.), *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva* (pp. 19-36). San Sebastián: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Barrio de la Fuente, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Benítez, A.M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 110-120.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Burack, V.L., Crespo, E., Arlett, C., Gerez, P., Jullien, J.L. y Redondo, L. (2011). *La educación inclusiva en España*. En Informe “El tiempo de los derechos”. Madrid: Universidad Carlos III.
- Cortés, S., Waliño, M.J., Saiz, H. y Peirats, J. (2016). Percepciones del profesorado y familias sobre la inclusión del alumnado con TEA y TML de un aula CyL. *Libro de actas del IV Congreso Internacional de investigación e innovación en Educación Infantil y Primaria*. 549-552.
- De Lara, E. y Ballesteros, B. (2007). *Métodos de investigación en Educación Social*. Madrid: UNED.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.

- Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Granada: Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Espinosa, O. y Vaca, P. (2012). *La Educación como motor de desarrollo integral: la importancia del capital humano en el crecimiento económico y social de largo plazo*. Colombia: Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Colombia.
- Gil, J. (2003). La estadística en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 231-248.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4 ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Leiva, J.J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de Educación Especial en un contexto universitario español. *Actualidades investigativas en educación*, 13(3), 1-27.
- LGE, Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de *Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546.
- LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207.
- Muntaner, J.J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. En: Actas del Congreso TecnoNEEt: 25 años de Integración en España. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Pérez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pita, S. y Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad Aten Primaria*, 9, 76-78.
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello M.A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *REOP*, 24(2), 24-36.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education to Education for All*. París: UNESCO.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO (2009): *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario

A continuación se incluye el cuestionario de elaboración propia creado en base al *Index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) y que ha sido empleado en la prueba piloto con nueve sujetos de la muestra.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA INCLUSIÓN

Nota: Con este cuestionario se pretende evaluar la inclusión del alumnado con diversidad funcional en los centros. La información proporcionada por los participantes será anónima, confidencial y para uso exclusivo de esta investigación.

Por favor, marque a continuación con una X los cuadros que respondan a sus características.

Tipo de centro:

Público Concertado

Relación con el centro:

Docente Familia

Sexo:

Mujer Hombre

Edad:

Menos de 35 Entre 35 y 50 Más de 50

Nivel de estudios:

Estudios primarios Estudios secundarios (Bachiller/FP)

Estudios superiores (Universitarios/FP Superior)

Estudios relacionados con la educación:

Sí No

Relación cercana con alguna persona con diversidad funcional:

Hijo/a Otro familiar Amigos Alumno Ninguna

Preguntas sobre la inclusión:

S: Siempre **C.S:** Casi Siempre **A.V:** A Veces **N:** Nunca **NS/NC:** No Sabe/No Contesta

Por favor, marque con una X según su opinión.	S	C.S	A.V	N	NS/NC
DIMENSIÓN A: Crear culturas inclusivas.					
Sección A.1. Construir comunidad.					
<u>A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido.</u>					
¿Los profesionales y familias se sienten partícipes del funcionamiento del centro?					
¿El centro acoge a todos los niños, incluso los que presentan alguna diversidad funcional?					
¿La información es accesible para todos los alumnos independientemente de su diversidad funcional (Braille, audios, información en letras grandes, dibujos, etc.)?					
<u>A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.</u>					
¿Se planifican actividades colaborativas para que los niños se ayuden entre sí?					
¿Los alumnos entienden que otros compañeros pueden tener necesidades diferentes y reconocen sus logros?					
<u>A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos.</u>					
¿Hay colaboración entre profesores para tomar decisiones y crear actividades conjuntas?					
<u>A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.</u>					
¿Se tratan con respeto unos a otros independientemente de sus características?					
<u>A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias.</u>					
¿Los profesores informan a las familias de las actividades y necesidades de sus hijos?					
¿Hay oportunidades para que las familias compartan sus ideas y apreciaciones para mejorar el aprendizaje de sus hijos?					
<u>A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.</u>					
¿Participan los grupos locales (entidades, asociaciones, colectivos, personas mayores...) en el centro?					
Sección A.2. Establecer valores inclusivos					
<u>A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.</u>					
¿Se valoran los logros de los niños en función de sus posibilidades y no en función de los logros de los demás?					
¿Los profesores intentan evitar las opiniones negativas sobre los alumnos que presenten alguna dificultad?					
<u>A.2.2. La comunidad educativa tiene una filosofía de inclusión.</u>					
¿Se valoran las diferencias y la diversidad como un recurso enriquecedor para el aprendizaje?					
<u>A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.</u>					
¿Se acepta a los niños con diversidad funcional tanto como a los que no la tienen?					
<u>A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.</u>					

¿Busca recursos o metodologías novedosos que permitan superar las barreras para el aprendizaje del alumno?					
DIMENSIÓN B: Elaborar políticas inclusivas.					
Sección B.1. Desarrollar una escuela para todos.					
<u>B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de la localidad.</u> ¿Se fomenta que todos los niños de la zona accedan al centro independientemente de sus características?					
¿Se ponen facilidades para que los niños de la zona que estén en centros de educación especial accedan al centro?					
<u>B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.</u> ¿El centro cuenta con los recursos y disposición necesaria para que sea accesible a cualquier persona?					
¿Se tienen en cuenta las necesidades de las personas con diversidad funcional a la hora de hacer accesibles los edificios e instalaciones?					
<u>B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.</u> ¿Se familiariza a los niños con el centro antes de acudir a él?					
¿Se les ayuda en su adaptación inicial?					
<u>B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.</u> ¿Se utiliza el trabajo grupal y cooperativo frente al individual?					
Sección B.2. Organizar el apoyo para atender a la diversidad.					
<u>B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo.</u> ¿Trabajan de forma coordinada los tutores de cada grupo y los profesores de apoyo?					
¿Se considera que los apoyos mejoran la cultura inclusiva además de ayudar a cada persona?					
<u>B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.</u> ¿Se forma al profesorado en la oferta de igualdad de oportunidades para el alumnado con diversidad funcional?					
¿El profesorado recibe formación para atender adecuadamente a la diversidad y usar las TIC en el aula?					
<u>B.2.3. Las políticas de “necesidades especiales” son inclusivas.</u> ¿Se intenta eliminar el etiquetado de los niños con “necesidades educativas especiales”?					
¿Los profesionales están comprometidos con la inclusión de todos los niños?					
<u>B.2.9. Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o “bullying”.</u> ¿Se consideran como aspectos del bullying los comentarios y comportamientos relacionados con la diversidad funcional?					

¿Existe una política anti-bullying y se implica a los alumnos en el desarrollo de estrategias para evitarlo y eliminarlo?					
DIMENSIÓN C: Desarrollar prácticas inclusivas.					
Sección C.1. Orquestar el proceso de aprendizaje.					
<u>C.1.1. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.</u> ¿Se preparan las clases teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos? ¿Las actividades permiten que los niños tengan distintos estilos y ritmos de aprendizaje?					
<u>C.1.3. Las unidades didácticas contribuyen a la comprensión de la diferencia.</u> ¿Se fomenta y desarrolla la empatía para conocer y defender las diferencias? ¿Los profesionales intervienen para fomentar la aceptación de los niños con diversidad funcional o hacer frente a comentarios negativos?					
<u>C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.</u> ¿Las normas de comportamiento en clase se basan en el respeto? ¿Se considera que los desacuerdos entre los niños pueden servir para aprender sobre sentimientos, relaciones y consecuencias de los actos? ¿Los profesionales evitan controlar a los niños a través de castigos?					
<u>C.1.12. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias.</u> ¿Todos los niños pueden participar en los acontecimientos especiales o viajes independientemente de sus características? ¿Se fomenta la participación de las familias en actividades especiales?					
Sección C.2. Movilizar recursos.					
<u>C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa.</u> ¿Se distribuyen los recursos de forma abierta y equitativa para responder a las necesidades de todo el alumnado?					
<u>C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.</u> ¿Se fomenta que los profesionales utilicen y compartan todas sus habilidades y conocimientos con los niños y con otros compañeros?					
<u>C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.</u> ¿Se considera que todo el mundo, independientemente de sus características, puede contribuir al aprendizaje de los demás?					
<u>C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje.</u> ¿El profesorado genera recursos “reutilizables” como apoyo? ¿Se dispone de materiales adecuadamente adaptados para los alumnos con diversidad funcional? ¿Todos los alumnos pueden beneficiarse de los recursos del centro (biblioteca, recursos tecnológicos, juguetes, etc.)?					

¿Qué aspectos cree que se deberían mejorar para lograr una mayor inclusión de los alumnos con diversidad funcional en este centro ordinario?

¿Qué opina de que haya niños con diversidad funcional en un aula ordinaria? ¿En qué cree que afecta al resto de alumnos?

¡Muchas gracias por su colaboración!