



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Estudio de la inclusión en un centro de Educación Primaria

Trabajo fin de grado presentado por: José Ramón Ibarra Limiñana

Titulación: Grado de Maestro de Educación Primaria

Línea de investigación: Iniciación a la investigación

Director/a: Dra. Mónica Gutiérrez Ortega

Barcelona

10 de julio de 2012

Firmado por: José Ramón Ibarra Limiñana

CATEGORÍA TESAURO:

1.1.8. Métodos pedagógicos

Debemos aprender a vivir juntos como hermanos o perecer juntos como necios
Martin Luther King Jr.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO SOBRE LA INCLUSIÓN ESCOLAR	9
1.1. Introducción.....	10
1.2. El marco legal	10
1.2.1. Normativa Internacional	10
1.2.2. Normativa a nivel estatal	11
1.2.3. Normativa Autonómica (Cataluña).....	12
1.3. El concepto de inclusión escolar: una escuela donde caben todos	12
1.3.1. La educación inclusiva entendida como un proceso	12
1.3.2. La educación inclusiva entendida como un hecho.....	13
1.4. Conclusiones del capítulo	14
CAPÍTULO 2. BUENAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS.....	15
2.1. Introducción	16
2.2. Concepto y algunas pautas.....	16
2.3. Conclusiones del capítulo	18
CAPÍTULO 3. MARCO PRÁCTICO.....	19
3.1. Introducción	20
3.2. Objetivos de la investigación	20
3.3. Método	20
3.3.1. Diseño y procedimiento	20
3.3.2. Participantes	21
3.3.3. Instrumento	22
3.4. Resultados.....	23
3.4.1 Análisis de los datos del cuestionario	23
3.5. Conclusiones del capítulo.....	33
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES, DISCUSIÓN, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	35
4.1. Introducción	36
4.2. Discusión de los resultados y conclusiones	36
4.2.1. Discusión y conclusiones del primer objetivo: objetivo general.....	36
4.2.2. Discusión y conclusiones del segundo objetivo de la investigación	37
4.2.3. Discusión y conclusiones del tercer objetivo de la investigación....	37

4.3. Limitaciones y líneas futuras de investigación	38
LISTA DE REFERENCIAS.....	39
BIBLIOGRAFÍA	41
ÍNDICE DE FIGURAS.....	43
ÍNDICE DE TABLAS	44
APÉNDICES.....	45

Resumen

El trabajo que presentamos es un estudio muy concreto sobre la inclusión escolar en un colegio de Educación Primaria. El estudio consta de tres partes diferenciadas. En la primera, se ofrece el marco teórico de la educación inclusiva y su situación actual en la práctica docente. La segunda parte analiza los cuestionarios entregados al profesorado con el fin de evaluar los elementos clave de la respuesta educativa y para que sirvan como herramienta de reflexión personal, aportando indicadores para los procesos de mejora. Finalmente, tras la valoración y presentación de los resultados de las encuestas, se proponen futuras líneas de trabajo. El estudio se convierte en una herramienta útil para que el profesorado comprenda mejor el significado de la inclusión y pretende ser una reflexión crítica hacia todo aquello susceptible de mejorar en la práctica docente y en la realidad de los centros educativos.

Palabras Clave: educación inclusiva, inclusión, práctica docente

Abstract

The present paper is a very specific study on school inclusion in a Primary School. The study consists of three distinct parts. The first provides the theoretical framework of inclusive education and its current status in teaching practice. The second part analyzes the questionnaires given to teachers in order to assess the key elements of the education response and to serve as a tool for personal reflection, providing indicators for process improvement. Finally, after the assessment and presentation of survey results, we propose some future works. The study becomes a useful tool for teachers to understand better the meaning of inclusion and aims to be a critical to anything that could potentially improve teaching practice and the reality of schools.

Keywords: inclusive education, inclusion, teaching practice

Introducción

Entender la diferencia como una variación natural y reconocer el derecho de todos a pertenecer y participar es la premisa básica de la inclusión. De ella se deriva el derecho a una educación en igualdad de condiciones, no discriminatoria ni excluyente, cuya puesta en práctica exige la adopción de nuevos valores de cara a entender la diferencia de una nueva forma; la necesidad de transformar y cambiar la organización y didáctica escolar, de modo que sea eficaz con todos los alumnos y, en definitiva, la puesta en marcha de prácticas escolares destinadas a ofrecer una escuela para todos, escuela basada en los principios de igualdad de oportunidades y de equidad educativa.

Los centros educativos, en el momento de plantearse una educación inclusiva, se encuentran con diversos problemas: barreras políticas, leyes y normativas a veces contradictorias; barreras culturales, la creencia de que existen dos tipos de alumnos, los llamados “normales” y los “discapacitados” y barreras didácticas en el momento de llevar a la práctica la cultura de la inclusión.

Partiendo de todo lo anterior, en el presente trabajo, se plantea como objetivo general conocer la percepción docente sobre la inclusión en un centro de Educación Primaria. Este objetivo lo abordamos a través de los siguientes objetivos específicos: analizar el marco normativo y legal relacionado con la inclusión escolar; revisar los fundamentos teóricos de la inclusión educativa y analizar una realidad educativa concreta, *La Escuela del Mar*.

De todo lo anterior se desprende la estructura del Trabajo Fin de Grado, el cual se articula en torno a cuatro capítulos.

En el primer capítulo, exponemos el marco teórico y legal existente sobre la inclusión escolar. En el segundo capítulo, se hace una revisión de buenas prácticas inclusivas. En el tercer capítulo, se analiza un contexto concreto, La Escuela del Mar. Finalmente, en el cuarto capítulo se extraen las conclusiones y se indican las limitaciones del trabajo, proponiendo futuras líneas de investigación.

Por último, me gustaría señalar el motivo por el que he elegido la inclusión escolar como eje vertebrador del trabajo. La escuela es un medio importante para avanzar hacia la inclusión, puesto que en ella se puede poner en práctica esta filosofía y extrapolarla al conjunto de la sociedad.

Consideramos que los estudios de la inclusión escolar son un aspecto importantísimo para mejorar la calidad educativa de todos los alumnos, poniendo énfasis en aquellos que tengan riesgo de ser excluidos o marginados, por lo que se trata de un objetivo prioritario en todas las etapas educativas.

Ibarra Limiñana, José Ramón

A pesar de todos los avances que se están consiguiendo en el terreno educativo, todavía queda mucho trabajo por hacer y mucho camino por recorrer. Si bien es cierto que, en nuestro contexto educativo, el derecho a una educación de calidad e igualitaria para todos está garantizado por ley, todavía existen muchas personas en edad escolar a las que se les vulnera otro derecho básico: el derecho a compartir el entorno de la escuela con el resto de sus compañeros, mucho más allá de sus diferencias con respecto al sexo, cultura o capacidad.

Para una mejor aproximación a este trabajo, debemos tener en cuenta que, aunque el concepto de inclusión escolar se refiere a la inclusión de todo el alumnado sin ningún tipo de excepción, hemos acotado el terreno para aquellos alumnos que presentan algún tipo de discapacidad.

CAPÍTULO 1.

Marco teórico sobre la inclusión escolar

Las dificultades más grandes se encuentran en la cabeza y el corazón de los hombres.

Chris Kristofferson

1.1. Introducción

A lo largo de este primer capítulo se exponen los motivos que justifican la necesidad de la inclusión escolar en sus tres niveles legislativos: internacional, estatal y autonómico y se intenta dar respuesta al concepto de inclusión o educación inclusiva.

1.2. El marco legal

El presente estudio toma como referencia todas aquellas normativas sobre inclusión escolar y social de las personas con discapacidad que se han extraído en convenciones, leyes o decretos a nivel internacional, estatal y nacional.

1.2.1. Normativa Internacional

En las últimas décadas, las distintas organizaciones a nivel internacional se han ido pronunciando al respecto. En este sentido, la Declaración de Salamanca de 1994 (UNESCO 1994), documento aprobado por 300 participantes de 92 países diferentes y más de 25 organizaciones, supuso un documento sin precedentes en cuanto a innovación pedagógica y políticas educativas. En dicha declaración se examinaron los cambios necesarios para favorecer el enfoque de una educación integradora, concretamente, capacitando a las escuelas para dar respuesta a los niños/as, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales.

La Declaración de Salamanca (1994) proclama que:

- Todos los niños de ambos sexos tienen derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran

la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (p.7)

Más de una década después y tomando, entre otras orientaciones, esta declaración, la ONU publica la *Convención para la Defensa de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad*. Este texto fue redactado durante el año 2006 y refrendado por el Estado Español un año más tarde.

Una de las principales ideas expuestas en esta convención es el de la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad. Igualmente, se reconoce su derecho a la educación y se afirma que para que se pueda ejercer este derecho sin discriminación y, en base a la igualdad de oportunidades, es necesario que exista un sistema educativo inclusivo en todos los niveles.

El artículo 24 de la Convención (2006) establece que los estados asegurarán:

- a. Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
- b. Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
- c. Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d. Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- e. Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión (p.14)

1.2.2. Normativa a nivel estatal

En las prescripciones legales más cercanas a nuestro entorno también se recoge el derecho que los alumnos de necesidades especiales tienen a ser escolarizados en las escuelas y no en centros de educación especial. En el ámbito estatal, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, establece que la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales se rige por los principios de normalización e inclusión.

En dicha ley (2006) Título II, Capítulo I, Artículo 74 se recoge:

La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se registrará por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, solo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios (p.23)

1.2.3. Normativa Autonómica (Cataluña)

Teniendo en cuenta que el colegio en donde se va a realizar el estudio está situado en Cataluña, se ha creído oportuno hacer mención al ámbito legal catalán.

La Ley 12/2009 recoge en su artículo 2:

La inclusión escolar y la cohesión social.

Igualmente la Ley recoge en el artículo 81 que:

1. La atención educativa de todos los alumnos se rige por el principio de escuela inclusiva.
2. Los proyectos educativos de los centros deben considerar los elementos curriculares, metodológicos y organizativos para la participación de todos los alumnos en los entornos escolares ordinarios, independientemente de sus condiciones y capacidades (p.41)

1.3. El concepto de inclusión escolar: una escuela donde caben todos

El tema que nos ocupa ha dado lugar en las últimas dos décadas a numerosa literatura y no menos debates teóricos, sobre todo, a nivel internacional (Ainscow, Farrell & Tweddle, 2000; Dyson, 2001; Echeita, 2006; Escudero y Martínez, 2011). No obstante, podemos afirmar que el concepto se ha entendido de maneras muy diversas. Las aportaciones de los numerosos autores han dotado el concepto de matices y enfoques diversos.

1.3.1. La educación inclusiva entendida como un proceso

Algunos de los autores más influyentes coinciden al concebir la inclusión escolar como un proceso. En esta línea, dichas fuentes hacen especial énfasis en el proceso a través

Ibarra Limiñana, José Ramón

del cual una escuela, el sistema escolar e incluso un aula segregadora o excluyente se va transformando en inclusiva.

En 1997, Sebba y Sachdev describían la educación inclusiva como un proceso que implica dar cabida a toda la gama de necesidades y capacidades de los alumnos, lo cual conlleva cambios en la organización de las escuelas, en el currículo y en las estrategias de enseñanza. De esta manera, la escuela se capacita para aceptar a todos los alumnos y reducir de esta manera la exclusión.

Los mismos autores llegan a afirmar que es necesario ver la inclusión como un proceso y no como un estado o un hecho.

Ainscow (2001) considera la inclusión como un proceso de mejora y de innovación educativa donde es imprescindible eliminar o reducir las barreras que limitan el proceso de aprendizaje y participación de los alumnos más vulnerables.

La UNESCO (2005) también defiende estas ideas al afirmar que la inclusión es un proceso que tiene que ver con una búsqueda sin final para encontrar mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y aprender a aprender de la diferencia. De esta manera, las diferencias llegan a ser vistas como un estímulo para fomentar el aprendizaje, entre docentes y discentes.

Como señala Stainback (1999), la educación inclusiva es el proceso que permite que el niño, independientemente de sus condiciones físicas, psíquicas o sociales, tenga la posibilidad de formar parte del mismo engranaje educativo que sus compañeros de aula.

Se entiende la idea de proceso en el sentido de que no se puede conseguir la aspiración de asimilar una educación más inclusiva “en un visto y no visto”, sino gracias a la voluntad de sostener a lo largo del tiempo procesos de innovación y mejora de los centros escolares.

1.3.2. La educación inclusiva entendida como un hecho

Entender la educación inclusiva como un hecho significa considerar que la inclusión se produce cuando todo el alumnado está incluido dentro del aula común durante todo el horario escolar o, en su defecto, la mayor parte del horario escolar.

Para ejemplificar esta teoría contamos con las afirmaciones de Porter (2008), que considera que la educación inclusiva es aquella en la que todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades especiales, deben ser educados en clases ordinarias con compañeros de su misma edad y en las escuelas de su comunidad.

Los estudios de Porter (2008), revelaron que los alumnos con necesidades especiales que habían sido excluidos de la clase ordinaria, no eran capaces de llevar una vida enriquecedora dentro de sus comunidades una vez acabada su educación.

Así mismo, nuevamente la UNESCO (2001), en sus primeras conclusiones, afirmaba la idea que venimos repitiendo en los últimos párrafos y que afirma que la educación inclusiva hace referencia a aquellos sistemas educativos abiertos a todos los niños y niñas, lo

cual implica un proceso de identificación, reducción o eliminación de cualquier barrera que obstaculice el aprendizaje.

De esta manera y como se extrae de estas afirmaciones, la inclusión es fundamentalmente una realidad dada. Otros autores, sin embargo, se ocupan más de describir lo que pasa o debería pasar en las escuelas para que puedan ser consideradas escuelas inclusivas.

En este sentido encontramos la consideración que hace Pujolàs (2008) de la escuela inclusiva, afirmando que se trata de una escuela que no excluye a nadie y donde todos los alumnos pueden aprender juntos, por muchas diferencias que algunos puedan tener respecto a otros. Considera, por tanto, que no existen alumnos que requieran centros especiales.

Pujolàs (2003) celebra la diversidad de nuestros alumnos y se reafirma en la idea de que debe ser considerada como una cualidad, así mismo, cree en la necesidad de la heterogeneidad de las aulas como un normal reparto de la población, de modo que una clase debe ser el reflejo de la escuela, y ésta el reflejo de la sociedad. Este mismo autor también advierte que una escuela que camine hacia la inclusividad, debe ser un lugar donde todo el mundo, tanto docentes como discentes, deben encontrarse bien y sobre todo disfrutar de lo que hacen. El sentido que prevalece debe estar basado en el “nosotros” y no en el “yo”. Todos deben saber que en cualquier actividad que hagan, encontrarán a alguien a quien podrán pedir apoyo. De esta manera, el sentimiento de fracaso, miedo o ridículo desaparecerá.

Pujolàs también explica que para atender un aula inclusiva debemos hacer de ella una estructura de aprendizaje cooperativo. La cooperación debe ser valorada por encima de la competitividad, siendo además, uno de los contenidos básicos que deben aprender todos los pertenecientes a la comunidad.

La cooperación significa que todos se comprometen a compartir, a cooperar con el otro, a preocuparse de la satisfacción y del éxito del otro y alegrarse por ello.

1.4. Conclusiones del capítulo

A pesar que se considera que los dos enfoques anteriores, la inclusión como hecho y como proceso, son dos enfoques totalmente válidos para el inicio de la investigación sobre inclusión escolar, se cree más acertado definirla como un fenómeno puesto que consideramos que todo el alumnado debe estar incluido en el aula ordinaria, sin importar variación alguna. Al mismo tiempo, creemos que es necesario un proceso continuo de mejora de la calidad educativa que se ofrece al alumnado, así como una mejor formación del profesorado, para la puesta en práctica de aulas colaborativas donde se enseñe a vivir juntos para responder a la necesidad de satisfacer las demandas de reconocimiento de la diversidad sin provocar rupturas, fragmentación o aislamiento.

CAPÍTULO 2.

Buenas Prácticas Inclusivas

2.1. Introducción

En este capítulo queremos hacer una rápida revisión de algunas de las prácticas llevadas a cabo en contextos de inclusión escolar y que se han demostrado eficaces, es decir, que se pueden considerar como buenas prácticas educativas.

2.2. Concepto y algunas pautas

El concepto de buenas prácticas se refiere a toda experiencia que ha dado resultados positivos, demostrando su eficacia y utilidad en un contexto concreto. En educación se trata de una iniciativa, una política o un modelo de actuación que mejora los procesos escolares y los resultados educativos del alumnado. Constituye una buena práctica toda acción que, en función de la realidad del centro y contando con el compromiso de docentes, alumnos y familias, se oriente a favorecer la existencia, la participación y el éxito de todo el alumnado, sobre todo aquel en posición más vulnerable (Duran, Marchesi & Climent, 2009).

Existen un número importante de prácticas que se han demostrado efectivas en el ámbito de la inclusión escolar y que en su gran mayoría son fruto de experiencias inclusivas alrededor del mundo. En este caso en concreto se analizarán algunas prácticas centradas en la programación general del aula.

En el ámbito de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, una de las estrategias desarrolladas es la Enseñanza Multinivel. Dicha enseñanza se basa en la idea de que la programación de una unidad didáctica se debe preparar para la totalidad del alumnado, sin importar el nivel de los mismos.

Para hacernos una idea de lo que viene a ser esta práctica encontramos a Collicot (2000) que afirma que la enseñanza multinivel está basada en el principio de enseñar lo mismo a todos los alumnos, reduciéndose la necesidad de tener que preparar programaciones distintas. Esto posibilita la búsqueda de objetivos individuales en el contenido y las estrategias educativas del aula, y se facilita el aprendizaje a todos los alumnos.

Del mismo artículo se extraen una serie de puntos que la autora considera primordiales para elaborar una lección que sea realmente multinivel:

1. Considerar los distintos tipos de aprendizaje de los alumnos a la hora de utilizar métodos de presentación.
2. Hacer participar al alumnado en la lección mediante diferentes tareas y preguntas correspondientes a distintos niveles de pensamiento.
3. Reconocer que se tendrán que ajustar las expectativas sobre algunos alumnos/as.

4. Tener en cuenta que algunos alumnos/as podrían necesitar un ajuste de las expectativas generales de progreso con relación a sus posibilidades en el aprendizaje.
5. Evaluar a los alumnos teniendo en cuenta sus diferencias individuales y niveles de habilidad.

Otro de los enfoques más prometedores que existen actualmente para asegurar que todos los alumnos puedan acceder a los contenidos y objetivos del currículo se llama: Diseño Universal del Aprendizaje (UDL-Universal Design for Learning). Esta adaptación del aprendizaje pretende servir de apoyo y favorecer la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, participación y aprendizaje de todo el alumnado. Esta nueva concepción permite garantizar la igualdad de oportunidades en el aula.

El UDL se fundamenta en tres principios:

1. Proporcionar al alumnado múltiples medios o formas de representación de los contenidos que faciliten el acceso al aprendizaje de todo el alumnado.
2. Proporcionar múltiples medios de expresión al alumnado que permita que cada uno demuestre sus aprendizajes en base al estilo y preferencias de cada uno.
3. Proporcionar al alumnado múltiples medios de motivación que permitan incentivar el aprendizaje de todo el alumnado, transformando la motivación extrínseca en intrínseca.

La UNESCO (2001) también hace su propia aproximación a las buenas prácticas gracias a una categorización de recomendaciones llamadas *Reglas de Oro para la Inclusión*. Estas recomendaciones son el fruto del análisis de escuelas inclusivas de todo el mundo.

Según la UNESCO las nueve reglas de oro son:

- Incluir a todo el alumnado.
- Comunicarse.
- Controlar el aula.
- Planificar las clases.
- Planificar teniendo en cuenta cada persona (planes individualizados).
- Proporcionar ayuda individualizada.
- Utilizar ayuda o recursos materiales.
- Controlar el comportamiento.
- Trabajar en equipo.

La European Agency for Development in Special Need Education, también propone una serie de puntos que están muy en relación con los anteriores:

- Aprendizaje y enseñanza cooperativa.
- Resolución colaborativa de problemas.
- Agrupamientos heterogéneos.
- Enseñanza eficaz y programación individual.

2.3. Conclusiones del capítulo

En este capítulo hemos definido el concepto de buenas prácticas. Debemos saber que son deseables, pero que no siempre están al alcance de la mayoría de los centros. También debemos ser conscientes que las realidades de los centros son muy distintas, por lo cual resulta fundamental respetar la idiosincrasia de cada uno de ellos.

En definitiva, la buena práctica se debe entender como una acción que toma sentido a partir de una realidad concreta y de unos condicionantes estructurales que la hacen única e irrepetible.

CAPÍTULO 3.

Marco Práctico

3.1. Introducción

En este capítulo, y tras una breve contextualización del colegio donde vamos a realizar la investigación, trataremos de dar respuesta a una serie de preguntas que ya fueron mencionadas junto con los objetivos.

Como hemos venido señalando en la fundamentación teórica y según algunos autores, la escuela que avanza hacia la educación inclusiva hace que la totalidad de la comunidad educativa se implique en el proyecto de crear aulas más justas y, cuando decimos comunidad educativa, nos referimos al profesorado, las familias e incluso las administraciones que juntos, progresan para que todo el alumnado satisfaga su derecho a ser escolarizado en la escuela de su barrio y que, sobre todo, obtenga una respuesta ajustada a todas y cada una de sus singularidades y necesidades educativas.

3.2. Objetivos de la investigación

En el presente estudio se han pretendido dos objetivos. En primer lugar, construir un Cuestionario de Evaluación de la inclusión que nos proporcione evidencias de si en el centro educativo se han generado prácticas similares a las que se deben dar en un contexto inclusivo y en segundo lugar, evaluar qué aspectos se podrían mejorar.

3.3. Método

Teniendo en cuenta, como ya se ha descrito en el apartado de los objetivos, que la misión de nuestro trabajo es describir y comprender los procesos relacionados con la planificación que se da en el aula ordinaria, se puede considerar que el método utilizado en el presente estudio es el descriptivo.

Se trata de un estudio no experimental y en ningún momento se han ejercido influencias sobre el problema que se está estudiando ni se han controlado variables. Se trata, en definitiva, de un estudio en base a cuestionarios, grupos de discusión entre los distintos profesionales y notas de campo que han ido recogiendo impresiones a lo largo del estudio.

3.3.1. Diseño y procedimiento

La primera fase del estudio se ha centrado en la creación de un Cuestionario para la Evaluación de la Inclusión. En primer lugar se ha realizado una exploración teórica centrada en las siguientes áreas: Filosofía y cultura de la inclusión; políticas de la inclusión y aspectos prácticos y metodológicos de la misma.

La investigación teórica se ha complementado con visitas al centro educativo “La Escuela del Mar”, que ha participado en el presente estudio y se han realizado diferentes

Ibarra Limiñana, José Ramón

encuentros con profesores y miembros del equipo directivo. Desde el centro se ha asesorado y aportado información para la realización del trabajo. Del mismo modo, se ha facilitado el acceso al centro para la realización de diferentes actividades de recogida de datos.

La realización del instrumento se llevó a cabo íntegramente por el autor del presente Trabajo Fin de Grado, en coordinación con la directora del centro.

3.3.2. Participantes

El Trabajo Fin de Grado que se presenta se ha realizado en el CEIP de titularidad pública “La Escuela del Mar”. Dicho centro se encuentra situado en el distrito barcelonés de Horta-Guinardó, concretamente se sitúa en el barrio del Guinardó. El barrio tiene una población de 35.803 habitantes (censo de población de 2010) y el número de inmigrantes asciende al 13,7% del total.

La población trabaja básicamente en el sector servicios y en términos generales se la considera clase media, aunque la tipología de niños que acuden al colegio sería de clase media-alta.

El colegio cuenta con una sola línea, es decir, una clase por cada nivel, y el ratio de cada clase es de 25 alumnos, con un total de 236 alumnos.

Atendiendo a una de las dimensiones del *Index* para la Inclusión, resulta interesante destacar algunas de las características del espacio-aula así como las características propias al entorno del colegio.

La escuela está ubicada en una antigua casa privada reconvertida en colegio, este hecho justifica en gran medida las características físicas del mismo. La mayoría de sus aulas son bastante reducidas, aunque todas poseen grandes ventanales que proporcionan luz natural. Otro hecho significativo es que el colegio se asienta sobre las faldas de una colina, esto se traduce en que el edificio posee varias alturas y no dispone de ascensor, cosa que imposibilita el acceso a alumnos con alguna discapacidad física.

Las clases se caracterizan por su heterogeneidad. En relación al alumnado, se expone a continuación una lista con los datos de niños pertenecientes a Educación Primaria con necesidades especiales y específicas.

1º Primaria: 3 casos: Autismo, X-Frágil, Dislexia
2º Primaria: 2 casos: Autismo, Anomia
3º Primaria: 2 casos: Retraso significativo del aprendizaje
4º Primaria: 2 casos: TDH
5º Primaria: 1 caso: Retraso evolutivo
6º Primaria: 1 caso: Retraso en el desarrollo

TABLA 01: ALUMNADO DEL CENTRO CON NECESIDADES ESPECIALES

Además de estos casos, al realizar la entrevista con la logopeda del centro, ésta destacó problemas importantes de absentismo escolar.

Una vez que se estableció contacto con el centro y accedió a participar en el estudio se continuó con la selección de los participantes para la recogida de datos. Los criterios para la selección de los participantes fueron muy concretos. Nuestra intención fue pasar el cuestionario al equipo docente de primaria, incluyendo al equipo directivo, el Consejo Escolar, el profesorado de apoyo y las familias, con el fin de comprobar las distintas perspectivas dependiendo del grupo al que pertenecen.

El Trabajo Fin de Grado contó con un total de trece participantes de los cuales respondieron diez: cinco del equipo docente; dos del profesorado de apoyo; dos del Equipo Directivo y uno del grupo de padres.

Durante la recogida física de los cuestionarios se consiguió feedback por parte del profesorado, que servirá como argumento para posteriores reflexiones.

3.3.3. Instrumento

Para la elaboración de los diferentes ítems de los que se compone el cuestionario, nos hemos basado en el *Index para la inclusión* (Booth & Ainscow, 2002).

El *Index para la inclusión* se publicó por primera vez en el año 2000 (Booth & Ainscow, 2000) y fue revisado en 2002 (Booth & Ainscow, 2002). En la actualidad, el *Index para la inclusión* se ha posicionado a nivel internacional como un instrumento que promueve prácticas más inclusivas en las escuelas (Vislie, 2003).

El instrumento está compuesto por tres dimensiones que se desarrollan a través de 45 indicadores que se agrupan como se muestra en la ilustración que se presenta a continuación:

Dimensión A	Crear CULTURAS inclusivas	Indicadores
Sección A.1.	Construir comunidad.	7
Sección A.2.	Establecer valores inclusivos.	6
Dimensión B	Elaborar POLÍTICAS inclusivas	Indicadores
Sección B.1.	Desarrollar una escuela para todos.	6
Sección B.2.	Organizar la atención a la diversidad.	9
Dimensión C	Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas	Indicadores
Sección C.1.	Orquestar el proceso de aprendizaje.	12
Sección C.2.	Movilizar recursos.	5

TABLA 02. DIMENSIONES, SECCIONES E INDICADORES DEL INDEX PARA LA INCLUSIÓN

Booth y Ainscow (2002), nos proponen una descripción de las tres dimensiones. Se reseñan a continuación porque son la base sobre la que pivotan todos los cambios realizados en el proceso de adaptación que se presenta.

La primera dimensión, *Crear Culturas inclusivas*, está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar y las familias, de forma que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar.

La segunda dimensión, *Elaborar políticas inclusivas*, pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

La tercera y última dimensión, *Desarrollar Prácticas inclusivas*, pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar.

3.4. Resultados

3.4.1 Análisis de los datos del cuestionario

Presentamos a continuación el análisis de resultados obtenidos tras la aplicación del “Cuestionario de Evaluación de la Inclusión” en el centro de referencia para la presente investigación.

En primer lugar, se va a realizar una presentación global de las puntuaciones obtenidas en las tres dimensiones del *Index para la Inclusión* para posteriormente centrarnos en cada una de ellas y ver los datos con una mayor exhaustividad.

Dimensiones del <i>Index para la inclusión</i>	Puntuación media
Dimensión A. Crear CULTURAS inclusivas	2,6
Dimensión B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas	2
Dimensión C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas	2,6

TABLA 03. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LAS TRES DIMENSIONES DEL ÍNDEX PARA LA INCLUSIÓN

Como podemos ver en la tabla anterior, las Dimensiones A (Crear Culturas Inclusivas) y la C (Desarrollar Práctica Inclusivas) obtienen la misma puntuación media, un 2,6. La Dimensión B (Elaborar políticas inclusivas) obtiene un 2.

En la tabla 03 podemos ver el desglose de las puntuaciones obtenidas en cada Sección. Como se puede observar en cuatro de las seis secciones se obtiene una puntuación de 2,6 de 3 puntos que se podía obtener.

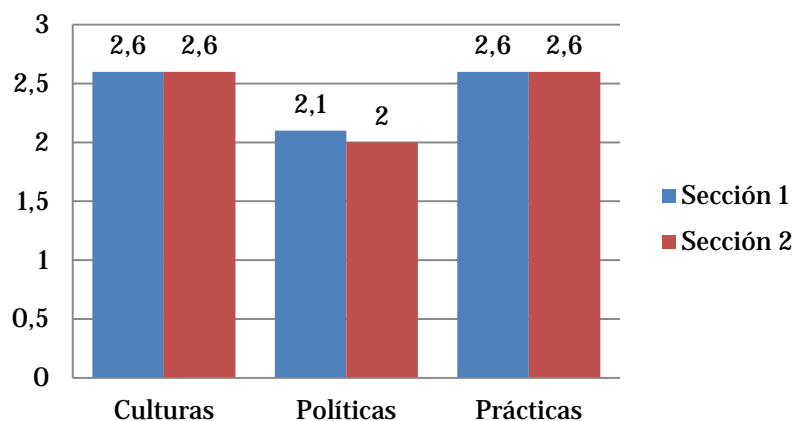


FIGURA 01. PUNTUACIONES DE LAS DIMENSIONES DEL INDEX PARA LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DE SUS SECCIONES.

También nos gustaría destacar en este momento que, de las tres Dimensiones del instrumento, se ha obtenido un mayor porcentaje de respuestas con valores máximos. Concretamente, la respuesta “Completamente de acuerdo” ha obtenido un 69,23% en la Dimensión Culturas y un 67,05% en la Dimensión Prácticas. En cambio la Dimensión Políticas ha obtenido un 46,66%

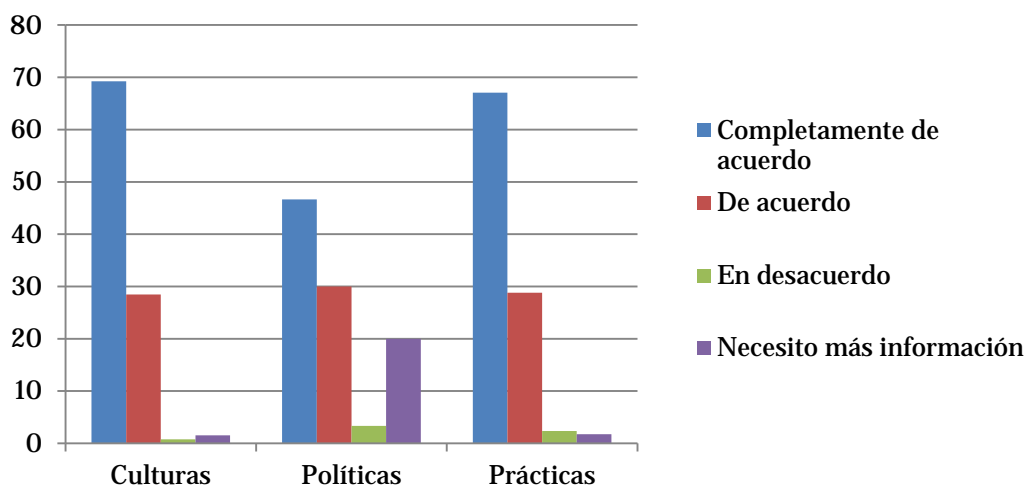


FIGURA 02. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES POR DIMENSIONES SEGÚN TIPO DE RESPUESTA.

Dimensión A. Crear CULTURAS inclusivas

La primera Dimensión del *Index para la Inclusión* se centra en el análisis de las Culturas Inclusivas en el centro. Presentamos a continuación el análisis de los datos obtenidos en las dos secciones que la componen.

Dimensiones del Índice para la inclusión		Puntuación media
Dimensión A	Crear CULTURAS inclusivas	2,6
Sección A.1.	Construir comunidad.	2,6
Sección A.2.	Establecer valores inclusivos.	2,6

TABLA 04. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA DIMENSIÓN A.

Sección A.1. Construir Comunidad

La puntuación media obtenida en esta dimensión ha sido de 2,6. Las respuestas que han sido contestadas con “completamente de acuerdo” representan el 68,57%, destacando entre ellas las siguientes: todo el mundo necesita sentirse acogido, los profesores colaboran entre ellos, el profesorado y el alumnado se tratan con respeto, existe colaboración entre el profesorado y las familias, y el profesorado y el consejo escolar trabajan bien juntos.

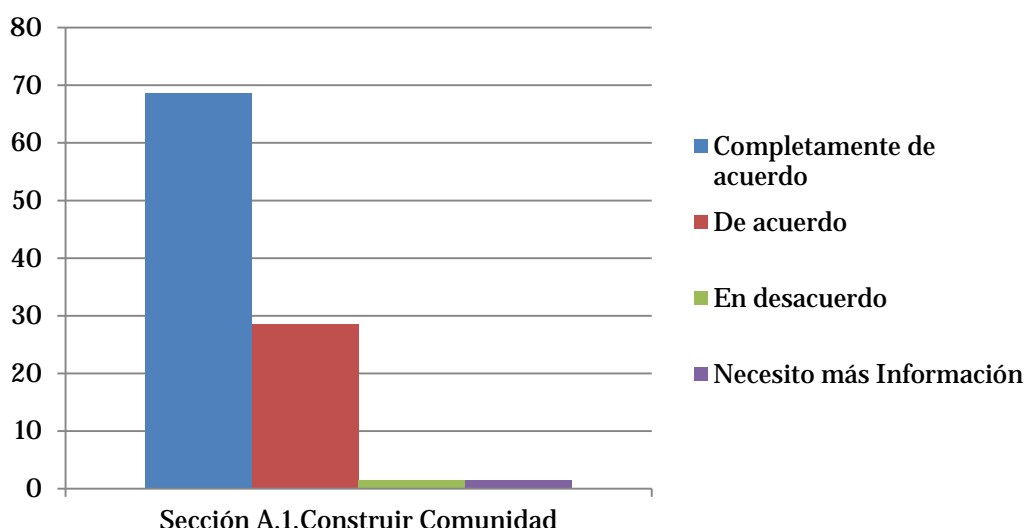


FIGURA 03. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN LA SECCIÓN A.1 CONSTRUIR COMUNIDAD.

Si analizamos los resultados obtenidos en los indicadores que la componen podemos ver que el A.1.1 (Todo el mundo merece sentirse acogido) es el que ha obtenido una mayor puntuación y el A.1.7 (Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro) es el que menos puntuación media ha obtenido, 2,1 en una escala de 1 a 3.

Dimensión A	Crear CULTURAS inclusivas	Puntuación media
Sección A.1. Construir comunidad		
A.1.1.	Todo el mundo merece sentirse acogido.	2,9
A.1.2.	Los estudiantes se ayudan unos a otros.	2,6
A.1.3.	Los profesores colaboran entre ellos.	2,7
A.1.4.	El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.	2,8
A.1.5.	Existe colaboración entre el profesorado y las familias.	2,7
A.1.6.	El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.	2,7
A.1.7.	Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.	2,1

TABLA 05. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA SECCIÓN A.1. CONSTRUIR COMUNIDAD.

Sección A.2. Establecer valores inclusivos

La puntuación media obtenida en esta dimensión ha sido de 2,6. Las respuestas que han sido contestadas con “Completamente de acuerdo” representan el 70 %, destacando que el profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante y que el centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

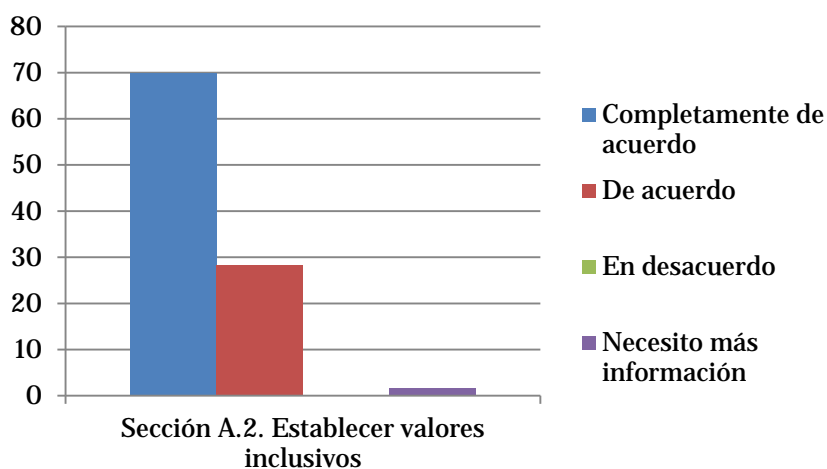


FIGURA 04. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN LA SECCIÓN A.2 ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS.

Analizando los datos obtenidos en los indicadores que componen dicha dimensión, podemos ver que los indicadores A.2.3 (El profesorado piensa que todo el mundo es igual de importante) y A.2.6 (El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias) ha obtenido una mayor puntuación y el A.2.3 (El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión) es el que menos puntuación media ha obtenido, 2, en una escala de 3.

Dimensión A	Crear CULTURAS inclusivas	Puntuación media
Sección A.2. Establecer valores inclusivos		
A.2.1.	Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.	2,4
A.2.2.	El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.	2
A.2.3.	El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.	2,9
A.2.4.	El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un «rol».	2,8
A.2.5.	El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.	2,7
A.2.6.	El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	2,9

TABLA 06. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA SECCIÓN A.2. ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS.

Dimensión B. Elaborar POLÍTICAS inclusivas

La segunda Dimensión del *Index para la Inclusión* se centra en el análisis de las Políticas Inclusivas en el centro. Presentamos a continuación el análisis de los datos obtenidos en las dos secciones que la componen.

Dimensiones del Índice para la Inclusión		Puntuación media
Dimensión B	Elaborar POLÍTICAS inclusivas	2
Sección B.1.	Desarrollar una escuela para todos.	2,1
Sección B.2.	Organizar la atención a la diversidad.	2

TABLA 07. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA DIMENSIÓN B. ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS.

Sección B.1. Desarrollar una escuela para todos

La puntuación media obtenida en esta dimensión ha sido de 2. Las respuestas que han sido contestadas con “Completamente de acuerdo” representan el 51,66 % destacando en especial “se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro” y “se ayuda al alumnado cuando accede por primera vez al centro”. Cabe destacar el porcentaje que responde al ítem “necesito más información” con un 18,33%.

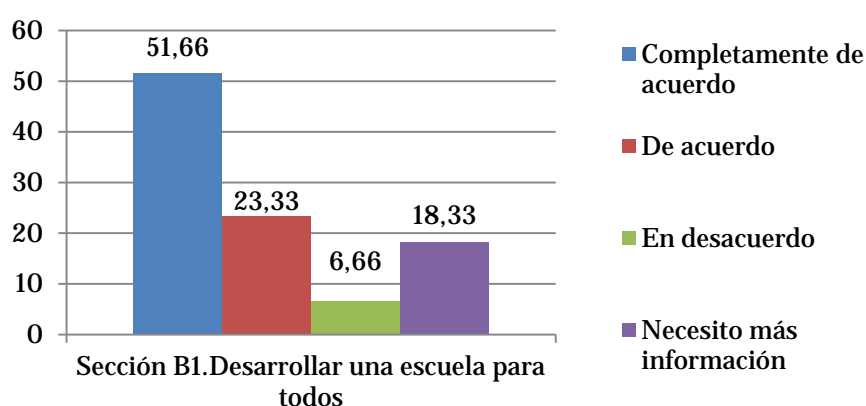


FIGURA 05. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN LA SECCIÓN B1.

Si analizamos los resultados obtenidos en los indicadores que la componen, podemos ver que el B.1.5 (Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse) es el que ha obtenido una mayor puntuación y el B.1.4 (El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos) es el que menos puntuación ha obtenido, 1,2 en una escala de 3.

Dimensión B	Elaborar POLÍTICAS inclusivas	Puntuación media
Sección B.1. Desarrollar una escuela para todos.		
B.1.1.	Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas.	1,6
B.1.2.	Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.	2,7
B.1.3.	El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.	1,9
B.1.4.	El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	1,2
B.1.5.	Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.	3
B.1.6.	El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.	2,1

TABLA 08. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA SECCIÓN B.1. DESARROLLAR UNA ESCUELA PARA TODOS

Sección B.2. Organizar la atención a la diversidad

La puntuación media obtenida en esta dimensión ha sido de 2. Las respuestas que han sido contestadas con “Completamente de acuerdo” representan el 43,33 %, donde cabe destacar que el apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.

De entre las respuestas contestadas con el ítem “Necesito más información” que representa el 21,11% cabe destacar “se han reducido las barreras a la asistencia”.

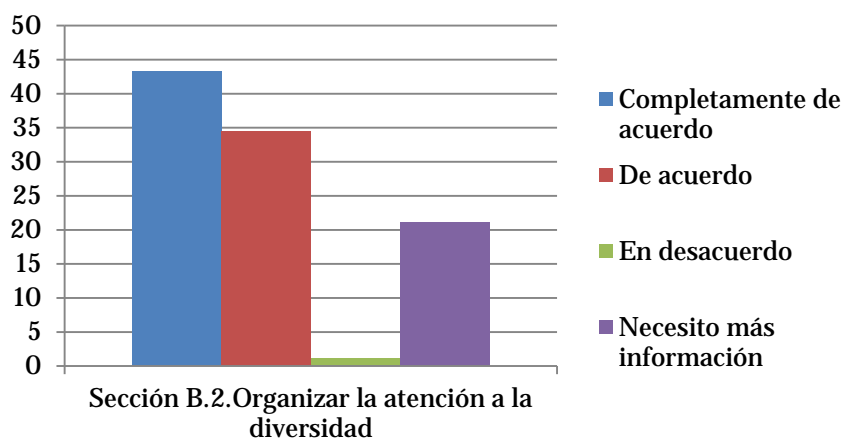


FIGURA 06. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN LA SECCIÓN B.2. ORGANIZAR LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Si analizamos los resultados obtenidos en los indicadores que la componen, podemos ver que el B.2.6 (El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico) es el que ha obtenido la máxima puntuación mientras que el B.2.9 (Se han reducido las barreras a la asistencia) es el que ha obtenido la menor puntuación, 1,2, en un escala de 3.

Dimensión B	Elaborar POLÍTICAS inclusivas	Puntuación media
Sección B.2. Organizar la atención a la diversidad.		
B.2.1.	Se coordinan todas las formas de apoyo.	2,3
B.2.2.	Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.	2,3
B.2.3.	Las políticas de «necesidades especiales» son políticas de inclusión.	1,6
B.2.4.	Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.	2,3
B.2.5.	El apoyo que se presta a los alumnos cuya primera lengua no es el castellano se coordina con el apoyo pedagógico.	2,2
B.2.6.	Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico.	2,6
B.2.7.	Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.	1,7
B.2.8.	Se ha reducido el absentismo escolar.	1,2
B.2.9.	Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o bullying.	1,8

TABLA 09. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA SECCIÓN B.2. ORGANIZAR LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Dimensión C. Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

La tercera Dimensión del *Index para la Inclusión* se centra en el análisis de las Prácticas Inclusivas en el centro. Presentamos a continuación el análisis de los datos obtenidos en las dos secciones que la componen.

Dimensiones del Índice para la Inclusión		Puntuación media
Dimensión C	Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas	3
Sección C.1.	Orquestar el proceso de aprendizaje.	3
Sección C.2.	Movilizar recursos.	3

TABLA 10. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA DIMENSIÓN C. DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS.

Sección C.1. Orquestar el proceso de aprendizaje

La puntuación media obtenida en esta dimensión ha sido de 3. Las respuestas que han sido contestadas con “Completamente de acuerdo” representan el 66,66 %, de las que cabría destacar “La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo”.

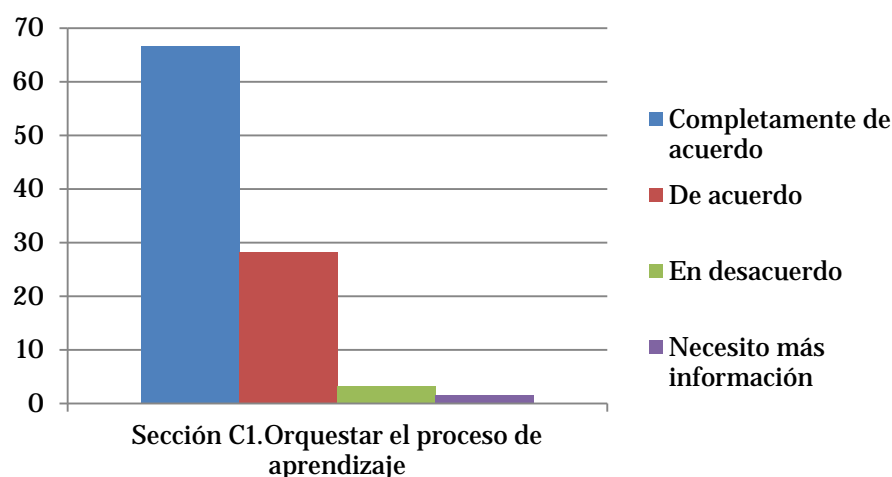


FIGURA 07. PORCENTAJES MEDIOS OBTENIDOS EN LA DIMENSIÓN C.1.

Si analizamos los resultados obtenidos en los indicadores que la componen vemos que el C.1.7 (La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo) obtiene la puntuación más alta, mientras que el C.1.12 (Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares) obtiene la menor puntuación, 1,7, sobre 3.

Dimensión C	Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas	Puntuación media
Sección C.1. Orquestar el proceso de aprendizaje.		
C.1.1.	Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.	2,7
C.1.2.	Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.	2,6
C.1.3.	Las unidades didácticas contribuyen a una mayor	2,8

comprensión de la diferencia.	
C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.	2,8
C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.	2,6
C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.	2,8
C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.	3
C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.	2,6
C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	2,6
C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes	2,7
C.1.11. Los «deberes para casa» contribuyen al aprendizaje de todos.	2,3
C.1.12. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.	1,7

TABLA 11. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA SECCIÓN C.1. ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE.

Sección C.2. Movilizar recursos

La puntuación media obtenida en esta dimensión ha sido de 3. Las respuestas que han sido contestadas con “Completamente de acuerdo” representan el 68%, destacando que “La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje”

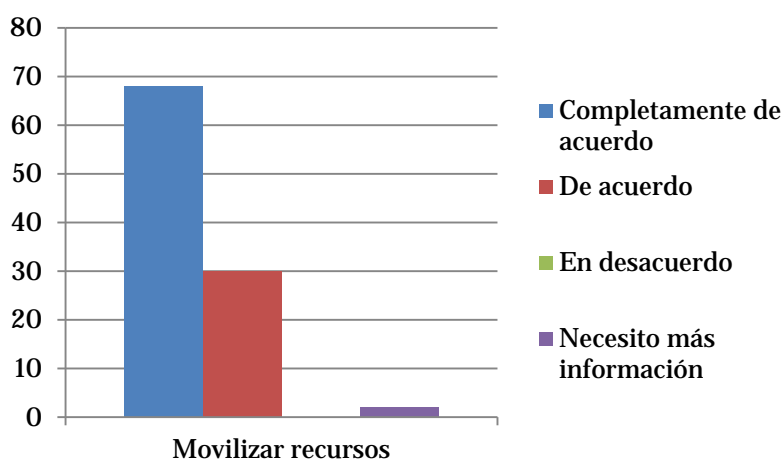


FIGURA 08. PORCENTAJES MEDIOS OBTENIDOS EN LA DIMENSIÓN C.2.

Si analizamos los resultados obtenidos en los indicadores que la componen podemos ver que el C.2.3. y e. C.2.4 obtienen las puntuaciones más altas. El resto de indicadores que presentan la misma puntuación, 2,6, representan la nota más baja sobre 3.

Dimensión C	Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas	Puntuación media
Sección C.2. Movilizar Recursos.		
C.2.1.	Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.	2,6
C.2.2.	Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.	2,6
C.2.3.	La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.	2,7
C.2.4.	La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.	2,7
C.2.5.	El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.	2,6

TABLA 12. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA SECCIÓN C.2. MOVILIZAR RECURSOS.

3.5. Conclusiones del capítulo

Presentamos a continuación las conclusiones extraídas del capítulo basándonos en las tres dimensiones del instrumento que ha guiado la investigación.

Dimensión A: Crear culturas inclusivas

La puntuación media obtenida por esta dimensión es de 2,6 (sobre una escala de 3) y las respuestas que reflejan el *ítem 3* (completamente de acuerdo) se sitúan en el 69,23%. Los números reflejan que las iniciativas puestas en práctica para construir una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante están surtiendo efecto y no sólo en el ámbito académico, sino también en la transmisión de los valores inclusivos a todos los miembros de la comunidad escolar.

En este sentido, la Sección A1 (Construir comunidad) obtiene unas respuestas del *ítem 3* del 68,57 %, entre las que destacan la colaboración entre los profesores, el respeto

Ibarra Limiñana, José Ramón

como base de la relación entre los profesores y los alumnos, la implicación de las familias y del Consejo Escolar.

La sección A2 (Establecer valores inclusivos) obtiene respuestas del *ítem 3* del 70 %, entre las que destacan la labor del profesorado respecto a elementos clave de la inclusión como son la igual valoración del alumnado y la reducción de las prácticas discriminatorias.

Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas

La puntuación media obtenida por esta dimensión, por la que se pretende situar la inclusión como elemento clave en el proceso de innovación para mejorar el aprendizaje y la participación de los alumnos, es de 2 (la más baja de las tres dimensiones) y las respuestas del *ítem 3* (completamente de acuerdo) se sitúan en el 46,66 %. La causa de la baja puntuación media está en función del incremento de las respuestas de *ítem 0* (necesito más información) que se sitúan en el 18,33% en la sección B1 (Desarrollar una escuela para todos) y en el 21,11% en la sección B (Organizar la atención a la diversidad).

La sección B1 (Desarrollar una escuela para todos) obtiene respuestas del *ítem 3* del 51,66%, entre las que destacan la ayuda dada a los alumnos y profesores de nueva incorporación.

La sección B2 (Organizar la atención a la diversidad) obtiene respuestas del *ítem 3* del 43,33%, entre las que destacan el apoyo psicológico y emocional en relación al currículo y el apoyo pedagógico.

Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas

La puntuación media obtenida por esta dimensión, por la que se pretende que las prácticas en los centros reflejen la cultura y la política inclusivas, es de 2,6 y las respuestas del *ítem 3* (completamente de acuerdo) se sitúan en el 67,05%.

La sección C1 (Orquestar el proceso de aprendizaje) obtiene respuestas del *ítem 3* del 66,66%, entre las que destaca el hecho que la disciplina en las clases esté basada en el respeto mutuo.

La sección C2 (Movilizar recursos) obtiene respuestas del *ítem 3* del 68%, entre las que destaca el hecho de que la diversidad del alumnado se utilice como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.

CAPÍTULO 4.
**Conclusiones, discusión, limitaciones y líneas
futuras de investigación**

4.1. Introducción

Este capítulo tiene como finalidad revisar hasta qué punto se han cumplido los objetivos del trabajo y extraer las oportunas conclusiones, señalar las limitaciones del mismo y proponer futuras líneas de investigación.

4.2. Discusión de los resultados y conclusiones

En el presente trabajo hemos pretendido conocer la percepción docente sobre la inclusión en un centro de Educación Primaria. Para concretar este objetivo nos hemos marcado los siguientes objetivos específicos: la revisión del marco legal de la inclusión escolar, la revisión de los fundamentos teóricos de la inclusión y el análisis de una realidad educativa concreta, La Escuela del Mar.

4.2.1. Discusión y conclusiones del primer objetivo: objetivo general

Para el cumplimiento del objetivo general se ha pasado un Cuestionario para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva a 13 personas de La Escuela del Mar. Cuestionario basado en el Index para la Inclusión (Booth & Ainscow, 2002).

Este instrumento está compuesto por tres dimensiones: Crear Culturas Inclusivas, Elaborar Políticas Inclusivas y Desarrollar Prácticas Inclusivas, que se desarrollan a lo largo de 45 indicadores. De las 13 personas a las que fue pasado el cuestionario, respondieron 10.

La mayoría de las respuestas del equipo directivo y docente, se incluyen en los parámetros en los que la educación/escolarización inclusiva se ve como modelo positivo. Los aspectos mejor valorados han sido los referentes a la filosofía que sustenta esta pedagogía, el alto grado de implicación en la misma de todos los sectores (académicos y familiares) y la necesidad de metodologías coordinadas y activas.

Algunos aspectos son valorados positivamente, aunque de las respuestas se concluye la existencia de posibilidades de mejora. Entre ellos destacan los referentes a la colaboración interna de cada sector (alumnos, profesores) y entre ellos (profesores y Consejo Escolar), la labor de los psicopedagogos, el funcionamiento de las clases y la planificación de las actividades.

Existen elementos que necesitan ser reorientados en función de los escasos resultados obtenidos. Entre ellos destacan la escasa aportación de los deberes como refuerzo al aprendizaje y la escasa participación en las actividades complementarias y extraescolares. Hay un tercer elemento que contradice de alguna forma cuestiones anteriores y es el hecho de no haber reducido la intimidación. Si esto es cierto, cómo es posible que no se indique lo

mismo en las expulsiones por indisciplina o se diga que las relaciones entre profesores y alumnos se basan en el respeto.

Por último, hay algunas cuestiones en las que la respuesta es no sabe/no contesta, lo cual contradice afirmaciones anteriores. Se desconoce la implicación de las instituciones en el proyecto, la filosofía de la inclusión no se reconoce elemento de unidad de todos los sectores del colegio, cuando antes se ha dicho lo contrario, el origen de los alumnos, las cuestiones legales así como las de disciplina y las de apoyo.

Para el profesorado de apoyo, la educación inclusiva es percibida como un modelo muy positivo. No obstante, sorprende el 0 (Necesito más información) en aspectos relevantes de la misma, como son los nombramientos y las promociones de los docentes son justas, el centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad, el centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos, el centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado, las políticas de “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión, se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.

Esta aparente falta de información nos obliga a plantearnos si todos los docentes tienen acceso a informaciones de carácter general del centro, así como la comunicación existente entre los diferentes sectores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.2.2. Discusión y conclusiones del segundo objetivo de la investigación

Tras hacer una revisión del marco legal, constatamos que el tratamiento de la diversidad ha ido evolucionando a través del tiempo, promoviendo mediante la legislación la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios. No obstante, nos llama la atención que existe cierta confusión entre los conceptos escuela integradora y escuela inclusiva. Así, en la legislación se menciona frecuentemente el término integración para los alumnos con necesidades educativas especiales, mientras que la conceptualización de escuela inclusiva no se hace.

4.2.3. Discusión y conclusiones del tercer objetivo de la investigación

Siguiendo la argumentación del anterior capítulo sobre la ambigüedad que encontramos a veces en el marco legislativo, consideramos necesario acotar el marco teórico de la escuela inclusiva. Por ello, tras el estudio de su marco teórico, creemos oportuno recordar que la escuela inclusiva no es lo mismo que la escuela integradora. Las características básicas que definen a la primera son: resolución de problemas en colaboración, escuela para todo el alumnado poniendo énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, basada en los principios de equidad, cooperación y solidaridad, a través de una valoración de las diferencias, pretendiendo una educación de calidad para todos. La escuela integradora se basa fundamentalmente en el diagnóstico para conseguir la igualdad de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Por ello, constatamos que la escuela inclusiva es un término más amplio, en el que tienen cabida no sólo las necesidades educativas especiales por discapacidad. Se centra en la participación y no exclusión, en la igualdad de oportunidades para todos.

4.3. Limitaciones y líneas futuras de investigación

Una vez planteadas las conclusiones sobre los objetivos de este trabajo, es necesario mencionar sus limitaciones y presentar algunas líneas futuras de investigación que puedan mejorar los logros obtenidos.

En la revisión práctica centrada en la experiencia concreta de un centro de primaria, pensamos que sería necesario ampliar el espacio muestra de las personas que han respondido al cuestionario. En cuanto al instrumento, podría mejorarse haciendo unas variaciones del mismo en función del sector al que va dirigido y modificando algunos indicadores que no se ajustan convenientemente a los objetivos planteados.

Por todo lo mencionado, sería interesante en un futuro: trabajar con más docentes, presentar los datos obtenidos al profesorado para iniciar una reflexión conjunta y, realizar un estudio comparado con otros colegios que estén situados en el mismo barrio.

Lista de referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Farrell, P., Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education* 4 (3), 211-229.
- Both, T., Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion; Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSIE. Recuperado de <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Cataluña. Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. *Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña*, 16 de julio de 2009, núm. 5422, p. 56589.
- Collicot, J. (2000). Poner en práctica la enseñanza multinivel: estrategias para los maestros. *Suports*. Vol.4, Número.1, pp. 88-100.
- Duran, D., Giné, C., Marchesi, A. (2010). Guía per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusive. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Recuperado de http://www.bcn.es/imeb/pec/forum_exit/Guia_analisi_practiques_ed.inclusiva.pdf
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F.Jordán de Urríes (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie55a03.pdf>
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, p. 17180. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Porter, G. (2008) Making Canadian Making Canadian Schools Inclusive: A Call to Action. *Education Canada*, 48 (2), 62-66. Recuperado de <http://www.inclusiveeducation.ca/documents/2MakingCanadianSchoolsInclusiveGPorter.pdf>
- Pujolàs, P (2003). *Aprender juntos alumnos diferentes: los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Pujolàs, P. (2008). *9 Ideas clave*. El aprendizaje cooperativo. Barcelona: Graó.
- Sebba, J., Sachdev, D. (1997). *What works in inclusive education?* Ilford, Barnardo's.

Ibarra Limiñana, José Ramón

Stainback, S. (1999) *Aulas inclusivas : un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo.*

Madrid: Narcea

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales.* Madrid: UNESCO. Recuperado de

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

UNESCO (2001). *The Open File on Inclusive Education.* Paris: UNESCO.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All.* París:

UNESCO. Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education, 18(1), 17-35.*

Bibliografía

- Aldea, M.B. (2005). *El Tratamiento de la diversidad en los centros escolares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Ainscow, M. (2005). La Mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Cardona, M.C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2004). *Diversidad, equidad y educación compensatoria: propósitos inconclusos y retos emergentes*. Madrid: UNED.
- Essomba, M.A. (2005). *L'Atenció a la diversitat a Catalunya: debat en el sistema educatiu*. Vic: Eumo: Universitat de Vic
- Giné, C.; Duran, D.; Font, J.; Miquel, E. (2009). *La Educación Inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE. Univesidad de Barcelona.
- Macarulla, M. (2009). *Bones pràctiques d'escola inclusiva: la inclusió d'alumnat amb discapacitat: un repte, una necessitat*. Barcelona. Graó.
- Madeo, M. J. (2009). *Educación especial: inclusión educativa: nuevas formas de exclusión*. Madrid: CEP.
- Porter, G.L.; Stone, J.A. (2001). Les 6 estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola i a la classe. *Suports*, 5 (2)
- UNESCO (2008). 48^a reunió de la Conferencia Internacional de Educació. *La educació inclusiva. El camí cap al futur. Document Final*. Recuperado en http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones%20manifiestos/ICE_FINAL_REPORT_spa%5B1%5D.pdf

Índice de figuras

FIGURA 01. PUNTUACIONES DE LAS DIMENSIONES DEL INDEX PARA LA INCLUSIÓN A TRAVÉS DE SUS SECCIONES.....	24
FIGURA 02. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES POR DIMENSIONES SEGÚN TIPO DE RESPUESTA.....	24
FIGURA 03. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN LA SECCIÓN A.1 CONSTRUIR COMUNIDAD.	25
FIGURA 04. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN LA SECCIÓN A.2 ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS.	27
FIGURA 05. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN LA SECCIÓN B1.....	28
FIGURA 06. DISTRIBUCIÓN DE LOS PORCENTAJES OBTENIDOS EN LA SECCIÓN B.2. ORGANIZAR LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.	29
FIGURA 07. PORCENTAJES MEDIOS OBTENIDOS EN LA DIMENSIÓN C.1.	31
FIGURA 08. PORCENTAJES MEDIOS OBTENIDOS EN LA DIMENSIÓN C.2.	32

Índice de tablas

TABLA 01: ALUMNADO DEL CENTRO CON NECESIDADES ESPECIALES.....	21
TABLA 02. DIMENSIONES, SECCIONES E INDICADORES DEL INDEX PARA LA INCLUSIÓN	22
TABLA 03. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LAS TRES DIMENSIONES DEL ÍNDICE PARA LA INCLUSIÓN.....	23
TABLA 04. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA DIMENSIÓN A.	25
TABLA 05. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA SECCIÓN A.1. CONSTRUIR COMUNIDAD.	26
TABLA 06. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA SECCIÓN A.2. ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS.....	27
TABLA 07. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA DIMENSIÓN B. ELABORAR POLÍTICAS INCLUSIVAS.....	28
TABLA 08. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA SECCIÓN B.1. DESARROLLAR UNA ESCUELA PARA TODOS.....	29
TABLA 09. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA SECCIÓN B.2. ORGANIZAR LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.	30
TABLA 10. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA DIMENSIÓN C. DESARROLLAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS.	31
TABLA 11. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA SECCIÓN C.1. ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE.....	32
TABLA 12. PUNTUACIONES MEDIAS OBTENIDAS EN LA SECCIÓN C.2. MOVILIZAR RECURSOS.	33

Apéndices

Apéndice I. Cuestionario de evaluación de la inclusión

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA INCLUSIÓN

Por favor, señale a continuación su relación con el centro y algún dato personal que únicamente se utilizará para el estudio.

Relación con el centro:

Equipo directivo (1) Docente (2) Profesorado de apoyo (3) Otro miembro del personal (4) Consejo Escolar (5) Familia (6)

Sexo: Hombre (1) Mujer (2)

Edad: 22-30 (1) 31-40 (2) 41-50 (3) 51- 60 (4) Mayor de 60 (6)

¡Muchas gracias por su colaboración!

POR FAVOR, PONGA UNA CRUZ EN EL RECUADRO QUE REPRESENTA SU OPINIÓN	Completa-mente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
Todo el mundo merece sentirse acogido.				
Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
Los profesores colaboran entre ellos.				
El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.				
Existe colaboración entre el profesorado y las familias.				
El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.				
Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.				
Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.				
El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.				
El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.				
El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un «rol».				
El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.				
El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.				
Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas.				
Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.				
El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.				
El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.				
Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.				
El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.				
Se coordinan todas las formas de apoyo.				
Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.				
Las políticas de «necesidades especiales» son políticas de inclusión.				
Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la				

POR FAVOR, PONGA UNA CRUZ EN EL RECUADRO QUE REPRESENTA SU OPINIÓN	Completa-mente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
participación de todo el alumnado.				
El apoyo que se presta a los alumnos cuya primera lengua no es el castellano se coordina con el apoyo pedagógico.				
Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico.				
Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.				
Se ha reducido el absentismo escolar.				
Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o bullying.				
Las clases responden a la diversidad del alumnado.				
Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.				
Las clases promueven la comprensión de las diferencias.				
Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.				
El alumnado aprenden de manera colaborativa.				
La evaluación motiva los logros de todo el alumnado.				
La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.				
El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración.				
El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.				
Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos.				
Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.				
Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.				
Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.				
La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.				
La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.				
El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.				

Prioridades a mejorar

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