

Educación Inclusiva. Estudio comparativo entre las expectativas de los docentes titulados y la actuación real de los maestros en activo.

# MÁSTER EN INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA PÉREZ RODRÍGUEZ, CRISTINA

TUTORA: Mª Teresa Iglesias García JULIO - 2017 Vamos a pensar, por un momento, que la escuela tradicional es un par de zapatos. Unos zapatos bonitos y cómodos, elaborados a mano por el mejor de los artesanos con la mejor de las pieles. Eso sí, son unos zapatos de la talla 35. A los niños y niñas cuyo pie encaje con ese número, esta escuela les va como anillo al dedo.

Ahora imaginemos qué pasa cuando intentamos calzar ese zapato a niños que tienen el pie más grande o, por el contrario, más pequeño.
Algunos de ellos, con molestias, rozaduras y a riesgo de deformarle ligeramente el pie, acabarán por llevar esos zapatos. En cambio, otros muchos niños jamás podrán lucir ese bonito calzado por mucho que lo intenten e insistamos nosotros en ello.

Es por eso que propongo elaborar ese zapato que representa la escuela con el material que se fabrican los sueños. Un material capaz de adaptarse al pie de cada niño y cada niña, capaz de cambiar, capaz de no dejar descalzo a ningún niño.

Salvador Rodríguez

# ÍNDICE:

1.	INTRODU	ICCIÓN	1
2.	JUSTIFIC	ACIÓN	3
3.	FUNDAM	ENTACIÓN TEÓRICA	4
	3.1 Ater	nción a la diversidad	<u>4</u>
	3.1.1	Conceptualización de la Atención a la Diversidad	5
	3.1.2	Evolución de la Atención a la Diversidad en la Educación	8
	3.1.3	Marco legal que regula la Atención a la Diversidad en las aulas	10
	3.1.4	Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	13
	3.2 <u>La ir</u>	<u>nclusión</u>	<u>18</u>
	3.2.1	El origen del movimiento inclusivo	19
	3.2.2	La inclusión como cuestión de derechos y de equidad	20
	3.3 <u>Edu</u>	cación inclusiva	<u>21</u>
	3.3.1	Características y principios que la rigen	21
	3.3.2	Origen y trayectoria: de la integración a la inclusión	24
	3.3.3	Los centros como unidades inclusivas: cómo son y cómo funcionan.	27
	3.3.4	Características de un currículum inclusivo	28
		Maestros y formación inclusiva.	29
		stigaciones realizadas en el campo de la inclusión	<u>30</u>
4.	<b>ESTUDIO</b>	DE ENCUESTA. LA CONCEPCIÓN DE LOS	33
	MAESTR	OS SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	
	4.1 <u>Obje</u>	etivos e hipótesis de partida	<u>33</u>
	4.2 <u>Instr</u>	umentos y técnicas de recogida de información	<u>34</u>
	4.3 <u>Defi</u>	nición de variables	<u>41</u>
	4.4 <u>Mue</u>	<u>estra</u>	<u>43</u>
	4.5 <u>Técr</u>	nicas de análisis	<u>48</u>
	4.6 <u>Res</u>	<u>ultados</u>	<u>49</u>
	4.6.1	Análisis descriptivos	49
	4.6.2	Contraste de hipótesis	58
		A. Maestros en activo.	58
		B. Maestros titulados que aún no están en activo.	60
		C. Posibles diferencias entre expectativas y realidad.	61

4.6.3 Interpretación analítico-reflexiva de resultados.	<u>66</u>	
5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA		
6. BIBLIOGRAFÍA	72	
7. ÍNDICES DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS	77	
8. ANEXOS	79	
ANEXO 1. Cuestionario de valoración de indicadores	<u>79</u>	
ANEXO 2. Resultados del cuestionario de valoración de	<u>80</u>	
<u>indicadores</u>		
ANEXO 3. Cuestionario de valoración de ítems	<u>81</u>	
ANEXO 4. Resultados del cuestionario de valoración de ítems	<u>85</u>	
ANEXO 5. Cuestionarios definitivos	<u>89</u>	
ANEXO 6. Resultados de la aplicación de los cuestionarios	95	

### 1. INTRODUCCIÓN

El siglo XXI viene marcado por una nueva concepción educativa que rompe con todo planteamiento tradicional en el que el alumno era un mero receptor de aprendizajes ya clasificados para convertirse en el principal protagonista. Esto implica centrar la metodología en nuestros discentes, y hacerlo siempre de manera inclusiva, puesto que la sociedad intercultural de la que formamos parte hace que se den en nuestras aulas diversas realidades contextuales y personales a las que hay que dar respuesta.

Desde este enfoque, el presente proyecto va dirigido hacia el estudio de la educación inclusiva (cuyo fin último es prestar una atención equitativa a todo el alumnado, facilitando al máximo su desarrollo integral). Para ello, se establecerá una comparativa entre las actuaciones que los maestros en activo están poniendo en marcha y las expectativas de los docentes titulados que aún no se han incorporado al sistema educativo. Con este procedimiento se compararán las expectativas que generamos antes de desarrollar nuestra labor en las aulas con lo que después verdaderamente se realiza en las mismas. ¿Somos inclusivos? ¿Llevamos a cabo las diferentes estrategias para favorecer el aprendizaje de todo el grupo?

Tras todas estas cuestiones se encuentran los principales enigmas, los **objetivos** clave del proyecto:

- Conocer el grado de aplicación de estrategias inclusivas de los maestros en activo.
- Analizar posibles diferencias entre las mismas en función del tipo de centro donde se desarrolle su trabajo (público/concertado, ordinario/centro de Educación Especial).
- Estudiar la opinión que tienen los maestros titulados que aún no han empezado a ejercer sobre dichas estrategias.
- Analizar las diferencias entre quienes aún no han iniciado el ejercicio del magisterio y quiénes ya están ejerciendo en nuestras aulas.

Para dar respuesta a los mismos, y dado que toda intervención debe sustentarse en una fundamentación teórica, comenzaremos analizando el concepto de Atención a la Diversidad: ¿Qué es? ¿Cómo ha evolucionado su tratamiento educativo hasta nuestros días? Esto se complementará con un estudio del marco legislativo que regula el proceso de integración y tratamiento

de la misma. Además, se hace también incisión en las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, estudiando su clasificación según la normativa vigente.

Posteriormente, nos acercamos ya al concepto de inclusión: origen e importancia; puesto que estamos hablando de un derecho del que todos los discentes deben disponer. Tras su aclaración terminológica, se profundiza de manera más específica en la educación inclusiva: características, principios y trayectoria de la misma. ¿Siempre se ha optado por la inclusión? ¿Cuándo ha aparecido? En este aspecto, el paso de integración a inclusión cobra, como veremos, una especial relevancia por ser ambos dos conceptos relacionados que, sin embargo, en la práctica no tienen prácticamente ninguna similitud.

No obstante, la búsqueda de la inclusión y su alcance no será posible sin un currículo que vele por la misma, así como, indiscutiblemente, una formación adecuada de la plantilla docente. El currículo marca los contenidos y aprendizajes que los discentes deben adquirir en cada nivel educativo pero no debemos olvidarnos que, tal y como se muestra más adelante, somos nosotros quienes decidimos la estrategia metodológica más apta para alcanzar dicho fin. Currículo y práctica inclusiva deberán ir siempre, por tanto, de la mano.

La fundamentación teórica que sustenta este trabajo concluye con un recorrido por las investigaciones más recientes realizadas en este campo, amplio abanico de estudio en los últimos años dado el auge que está adquiriendo.

Con todo ello, ponemos en marcha el proceso de aplicación y resultados obtenidos en la investigación realizada, la cual está fundamentada en el *Index* For Inclusión: una quía para el estudio de la inclusión en los centros. Esta, como veremos, constituye un documento que facilita la reflexión sobre las prácticas desarrolladas en las escuelas desde la perspectiva del docente. Al aplicarla, toda persona que forma parte de la comunidad educativa podrá obtener una visión crítica sobre su actuación y poner en marcha (o no) cambios y mejoras sobre la misma en caso de ser necesarios. Iniciamos este procedimiento con la descripción de los destinatarios o muestra para los objetivos buscados. posteriormente. citar Desde este describiremos resultados, instrumentos aplicados, variables y técnicas de análisis. Una vez llevado a cabo, se reflejará el contraste de hipótesis que nos permitirá conocer si existen diferencias significativas entre las dos muestras elegidas (maestros en activo y maestros inactivos), así como entre las diferentes categorías estudiadas dentro de cada uno de ellos (tipo de centro, titularidad, edad, ...)

El siguiente paso será analizar los resultados para conocer si los docentes aplican las estrategias necesarias para llevar a cabo una educación inclusiva así como si los docentes titulados consideran que es necesario aplicar estrategias didácticas coherentes con este tipo de planteamiento educativo. ¿Existen diferencias entre expectativas y realidad? El último eslabón de este desarrollo nos permitirá conocerlo.

Para concluir, se introducen unas reflexiones finales que reflejan los aprendizajes adquiridos durante todo el proyecto; junto con propuestas de mejora del mismo, es decir, procedimientos que servirían para complementar los resultados y obtener una información más ampliada. Además, se adjunta también la bibliografía que fundamenta la información plasmada y los Anexos en los que se reflejan los instrumentos, gráficos y tablas con los datos obtenidos.

# 2. JUSTIFICACIÓN

Tomar contacto con la equívoca y tan común creencia de que dar respuesta a la diversidad hace referencia, únicamente, a satisfacer las demandas de un determinado grupo de alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE en adelante), ha sido uno de los condicionantes que nos han llevado de manera directa a seleccionar este tema para la elaboración del presente trabajo. El término inclusión está a la orden del día en el ámbito educativo y social pero, sin embargo, si nos trasladamos a las aulas, aún hay algunos alumnos sentados de manera excluyente porque "habla demasiado", "tiene una dificultad y necesita estar solo y cerca del docente", "su comportamiento no es adecuado y esto permite controlarlo de manera más directa"...

Entonces, ¿qué es la inclusión? ¿Creemos que estamos ante una educación inclusiva? ¿Cómo valorarla? Estas son algunas de las respuestas buscadas, que a día de hoy siguen siendo un interrogante, pero quizás en un futuro, en una educación integrada y reforzada, puedan resolverse.

Personalmente, creemos que este aspecto es y debe ser un principio básico en todo proceso formativo. La sociedad intercultural del siglo XXI, las numerosas problemáticas sociales que cada día van apareciendo, así como la diversidad de alumnado que se encuentra en nuestras aulas hace imprescindible que como docentes, estemos formados y actualizados en este ámbito.

Trabajamos con personas concretas, individuales, con características propias que debemos conocer y analizar. Todos los niños pueden aprender pero sin embargo, no todos lo hacen de la misma manera y una de las bases que sustenta el aprendizaje parte de la inclusión: sentirse partícipe de su proceso de enseñanza, valorado, comprendido, respetado. Es necesario buscar diferentes caminos, senderos, que nos lleven a alcanzar la meta planteada con cada alumno.

Pero, ¿cómo debemos afrontar los docentes el proceso de enseñanzaaprendizaje? ¿Pensamos que los centros están ya aplicando esta educación que tiene en cuenta las diferencias de las personas?

Antes de analizar estos aspectos, nos adentraremos en la base teórica que sustentará todo el trabajo partiendo del estudio del concepto de Atención a la Diversidad para posteriormente, abordar la dimensión terminológica de la Inclusión que deriva en Educación Inclusiva.

# 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Todo proceso de investigación y análisis debe sustentarse en una fundamentación teórica que, en este caso, irá de lo general a lo específico.

En esta línea, resulta innegable que la escuela ha ido sufriendo un proceso evolutivo y transformador a lo largo de los años, pasando de un planteamiento homogeneizador a una realidad que tiene en cuenta la diferencia. Pero ¿hasta qué punto esto se hace patente?

#### 3.1 Atención a la diversidad

Numerosos autores del ámbito educativo y pedagógico (García Pastor, 1993; López Melero, 1995; Ríos Hernández, 2003; Silva, 2007) han dedicado sus estudios a la investigación de este concepto que forma parte de la sociedad del Siglo XXI e, indudablemente, la constitución de las aulas de los centros. De esta notoria preocupación, se deriva la aparición de una amplia bibliografía y lemas educativos como "todos somos iguales, todos somos diferentes", "la escuela de la diversidad", etc. Pero

- -¿Qué entendemos por diversidad?
- -¿Tenemos una misma concepción cuando nos referimos a la misma?

-¿A quiénes nos referimos?

#### 3.1.1 Conceptualización de la atención a la diversidad

Cuando hablamos de diversidad hacemos referencia a una característica intrínseca de los grupos humanos que implica que cada persona tenga un modo especial de pensar, de sentir y de actuar, independientemente de que, desde el punto de vista evolutivo, existan unos patrones cognitivos, afectivos y conductuales con ciertas semejanzas.

Figura 1. ¿Qué significa el término diversidad?"



Fuente: Adaptado de MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA, 2003.

Piaget (1984) en su teoría del desarrollo afirma que los niños pasan a través de etapas específicas conforme su intelecto y su capacidad para percibir relaciones, y que éstas maduran de forma paralela al desarrollo. Estos cuatro estadios son:

- ❖ ETAPA SENSORIOMOTORA O SENSORIOMOTRIZ (DE 0 A 2 AÑOS), en la que los niños aprenden a manipular objetos aunque hasta el final de la etapa no comprenden la permanencia de los mismos si estos no están al alcance de sus sentidos.
- ❖ Desde los 2 hasta los 7 años atraviesan la ETAPA PREOPERACIONAL, momento en el que adquieren la capacidad de interactuar con su ambiente mediante la palabra y las imágenes mentales. Este periodo está marcado por el egocentrismo y la adquisición de la capacidad de comprender que la capacidad de un objeto no cambia aunque lo haga la forma (conservación).
- ❖ A continuación, nos encontramos con la ETAPA DE LAS OPERACIONES CONCRETAS, entre los 7 y los 12 años. Comienza a

disminuir el pensamiento egocéntrico y se desarrolla la capacidad para centrarse en más de un aspecto de un estímulo (únicamente aplicable a objetos que han experimentado con sus sentidos). Las operaciones lógicas de este estadio son la conservación, clases y relaciones.

Finalmente, está la ETAPA DE LAS OPERACIONES FORMALES, desde los 12 años en adelante, en la cual el niño comienza a desarrollar una visión más abstracta del mundo y a utilizar la lógica formal. Empiezan a formar una mayor visión del mundo así como de la idea de causa-efecto.

Esta fundamentación psicológica de la construcción de la persona como ser integral y competencial sirve al docente de guía y orientación para conocer los momentos apropiados en los que debe trabajarse uno u otro aprendizaje. Sin embargo, nunca debe ser interpretado como un proceso inamovible, y es ahí donde entra en juego nuestro proceso de adaptación, adecuación e individualización.

De ello se deriva que educar en y para la diversidad implique desarrollar actitudes y comportamientos cooperativos y plurales, propiciar pautas de aprendizaje que den juego a todas las personas que componen la comunidad educativa, independientemente de su sexo, raza, cultura o capacidades.

La atención a la diversidad en el ámbito educativo consiste en la adaptación de la organización del aula y del centro a las dificultades de aprendizaje que presenta el estudiante. Pero la escuela no debe entender esta medida como algo excepcional, sino como algo necesario para el desarrollo educativo del alumno. Se debe concebir como un conjunto de tareas que pretenden atender a las necesidades específicas de los niños y que se deben poner en práctica en el aula. (Silva, 2007, p.2)

Decimos, por tanto, que la diversidad podrá tener origen en factores sociales, económicos, étnicos, culturales o geográficos, así como en las diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales y motóricas del niño. Todo ello puede englobarse en tres grandes grupos, a tener en cuenta durante el presente proyecto:

- Los factores físicos: diversidad de sexos, alumnos de edades diversas con intereses y nivel de desarrollo dispar, etc.
- ❖ Los factores socioculturales: procedencia social, cultural o geográfica; costumbres, sistemas de valores, idiomas, etc.

❖ Y finalmente, **los factores académicos**, referidos a la capacidad y los diferentes estilos de aprendizaje, los conocimientos previos y las motivaciones

Esto lleva a los docentes a comprender y respetar la heterogeneidad pero, a su vez, a identificar al alumnado como sujetos que guardan una relación de identidad por pertenecer a una misma especie; principio y meta en la enseñanza, pero también cambio y progreso. Sin embargo, cuando se le pregunta al profesorado no especialista en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje acerca de esta cuestión, los argumentos que salen a la palestra para justificar las prácticas que se dan en los centros son muy diversas: "no nos han formado", "no hay presupuesto", "no tenemos recursos...". Estos argumentos, junto con otros muchos, son ciertos en su mayoría pero, hay una realidad patente tras todo ello: "asumir la diversidad significa reconocer el derecho a la diferencia como valor educativo y social" (Ríos Hernández, 2003, p.14).

La teoría está clara, debemos observar al alumnado, dedicar tiempo a conocer sus formas de trabajo, sus técnicas para construir conceptos y conocimientos, intereses, motivaciones, dificultades y capacidades, puntos fuertes y débiles, ideología, costumbres... Pero, ¿y la práctica? ¿Damos respuesta, verdaderamente, a esta realidad educativa? ¿O en numerosas ocasiones todos estos eslóganes que repetimos una y otra vez se convierten en frases carentes de significado?

Figura 2. Para que las diferencias no se transformen en desigualdades...

Fuente: Adaptado de MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA, 2003.

En numerosas ocasiones, se asocia la diversidad únicamente a un grupo de alumnos que presenta unas dificultades concretas a consecuencia de un déficit cognitivo o desventaja socioeconómica. Sin embargo, atender a la diversidad no solo implica este tipo de casuísticas. Adaptar metodologías, optar por la enseñanza gráfica y visual, acercar al alumnado a las TICS, ampliar o reforzar un determinado contenido también es diversidad.

El concepto de diversidad (o de educación intercultural) no se refiere sólo al hándicap, sino a todos los colectivos menos favorecidos de la sociedad que por una u otra causa están situados en la frontera o fuera del sistema (etnia, género, religión, sexo...), olvidando éste (intencionadamente) que la diversidad es lo más genuinamente natural del ser humano. (López Melero, 1995, p.27)

De hecho, el principio educativo fundamental por el que se guía la nueva reforma educativa es que no son los alumnos con necesidades quienes tienen que adaptarse a la enseñanza, sino que es esta última la que debe adecuarse a cada niño particular permitiéndole progresar en función de sus necesidades.

Pero, ¿cómo hemos llegado hasta aquí?

#### 3.1.2 Evolución de la atención a la diversidad en la educación

Para entender los fundamentos educativos y pedagógicos de la educación actual hay que remitirse a la historia de la misma, siendo el **Renacimiento** y el **Humanismo** dos periodos clave en el momento en el que tienen lugar los primeros golpes transformadores. Con ellos, el hombre comenzó a ser concebido como individuo con diversas formas de pensamiento.

Fue en el Siglo XVII cuando Comenio (1592-1670), figura relacionada directamente con el ámbito pedagógico, otorga un papel relevante a la educación en el proceso formativo de toda persona. Esto se refleja en su obra "Didáctica Magna" (1986), en la que se empieza a relacionar los procesos educativos con el desarrollo del niño y los diferentes momentos que éste atraviesa a lo largo del mismo. Estamos, por tanto, ante el primer autor que parte de un enfoque globalizador para llegar hasta la atención del alumnado como ser individual con unas necesidades concretas generadas a partir de sus experiencias, capacidades, motivaciones e intereses.

El Siglo XVIII viene marcado por las contribuciones de Rousseau y Pestalozzi.

Rousseau (1712-1778) fue el fundador de la Escuela Nueva, que plantea una concepción educativa caracterizada por los principios de individualización, autonomía y discente activo partícipe de su aprendizaje. Vallellano (2001) expone como este filósofo afirma ya que "la enseñanza debe ser activa y funcional y tener en cuenta el interés natural del niño sin forzarlo ni adoctrinarlo, el aprendizaje debe ser autónomo y la enseñanza intuitiva" (p.218).

Estamos, por tanto, ante una transformación que poco a poco se hace más radical, introduciendo metodologías y formas de ver al aprendizaje que distan mucho del alumno mecánico que reproduce, sintetiza y almacena datos sin contextualización ni análisis. Esto supone hablar de Pestalozzi y la Era Moderna, con la que aparece en juego un nuevo concepto: la intuición.

Pestalozzi fue el primer pedagogo que construyó una "Escuela para todos", en la que el aprendizaje debe tener lugar de manera intuitiva y natural en función del momento psicoevolutivo en el que se encuentre el niño. Aparece, además, la Educación Infantil y escolar, de la que se deriva la Educación Primaria actual.

Con este breve análisis nos adentramos en el Siglo XX, en el que seguimos avanzando hasta llegar a la actualidad. Este periodo se hace notorio por los cambios que tienen lugar en los países occidentales, donde tienen lugar diversos movimientos que reivindican los derechos de la persona y abogan por la promulgación de la solidaridad, hablando ya de **inclusión social.** Para ello, el primer paso fue el establecimiento de una educación gratuita, universal y obligatoria en la que se tiene en cuenta la diversidad relativa a las características sociales y culturales, las capacidades, las circunstancias individuales, etc.

En 1975, se establece ya en Estados Unidos la integración en los centros de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales con la Public Law 94-142 a través de un acta de educación para todos los niños con discapacidad (Education for All Handicapped Children Act). Esta nueva legislación implicará que todas las escuelas proporcionen un acceso igualitario, evalúen las necesidades del alumnado y creen un plan educativo teniendo en cuenta esta realidad. Además, se otorgará a los padres de los discentes el derecho a estar informados de las decisiones que atañen al proceso educativo de sus hijos, formando parte de las mismas. Hablamos ya, por tanto, de una educación integrada por una Comunidad Educativa que va más allá del maestro como eje del proceso, concibiéndola como una interrelación de factores docente-niñofamilia. Introducir a las familias supone un gran avance en tanto que estas son

el primer ámbito de sociabilización y su presencia en la formación de sus hijos tendrá una repercusión directa en el desarrollo. Cuanto más estructurado sea el ambiente familiar, más facilidad existirá para lograr los objetivos propuestos.

En 1978 el Informe Warnock afianza el concepto de "Necesidades Educativas Especiales" para referirse a todos aquellos discentes que requieren en algún momento de su escolarización la aplicación de alguna medida adaptativa, bien sea metodológica o curricular, dejando de lado la perspectiva de déficit para ahondar en la atención al contexto del niño. Aguilar Montero (1991), realiza una síntesis de este informe en la que refleja algunas de sus ideas principales, entre las que destacan:

- ❖ La no consideración del alumno como ineducable, siendo la educación un bien al que todos tenemos derecho.
- El establecimiento de unos fines educativos comunes para todos, siendo la Educación Especial la satisfacción de las necesidades con objeto de acercarse al logro de los mismos.
- ❖ La utilización del término "dificultad de aprendizaje" para describir a los alumnos que requieren una determinada adecuación curricular, dejando de lado términos clasificatorios como "deficiente".

Esto ha implicado la aparición de tres nuevas líneas de trabajo: un nuevo programa de formación y perfeccionamiento del profesorado, la educación para niños con Necesidades Educativas Especiales menores de 5 años y una ampliación de las oportunidades de adolescentes entre 16-19 años.

Todo ello, viene marcando las estrategias educativas que predominan en el siglo XXI, donde la calidad, equidad e igualdad de oportunidades, así como la normalización, integración e inclusión escolar forman parte de nuestro día a día tal y como pasaremos a ver en el siguiente epígrafe, donde se reflejará la legislación vigente y sus líneas educativas básicas.

#### 3.1.3 Marco legal que regula la atención a la diversidad en las aulas

Hablar de la LOMCE (2013) actual legislación que regula la educación en nuestro país, implica hacer un pequeño recorrido de la presencia de este alumnado en las diversas normativas que la han precedido.

En 1970, la **Ley General de Educación** (LGE) plantea por primera vez la necesidad de dar respuesta al alumnado con Necesidades Educativas

Especiales, aunque estas medidas son aún consideradas como un proceso paralelo al ordinario en lugar de un aspecto más que conforma la acción educativa, integrado en la misma. A partir de este momento, comienzan a aparecer los servicios de orientación para escuelas ordinarias, así como la realización de pruebas diagnósticas, evaluaciones iniciales y clasificación del alumnado según sus características. En 1978 la **Constitución Española** afianzará este aspecto con su Artículo 27:

Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. 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.

El Artículo 49 lo complementará haciendo incisión en la obligatoriedad de los poderes públicos para crear políticas de integración. Además, este mismo año se crea también el **Plan Nacional de Educación Especial**, dando lugar al concepto de normalización y acercándonos ya un poco más al planteamiento actual, a pesar de que la terminología todavía distaba mucho de la realidad (deficiente mental, retrasados,...). En esta línea, en 1982 tiene lugar la aprobación de la **Ley 13/82 de 7 de Abril de Integración Social de Minusválidos** (LISMI) que, asumiendo los conceptos definidos en la Clasificación Internacional de la Deficiencia, la Discapacidad y la Minusvalía (CIDDM, OMS, 1980) establecerá ya una terminología más apropiada disociando conceptos: Discapacidad – Minusvalía – Deficiencia.

Poco a poco nos adentramos, en 1985, en la **Ley Orgánica del Derecho a la Educación** (LODE), con la que se empieza a hablar de una enseñanza más personalizada, introduciendo las adaptaciones curriculares y los posibles refuerzos y apoyos en caso de ser necesario. La metodología comienza, por tanto, a cobrar sentido, siendo el currículo un elemento de unión entre alumno y docente que permitirá a este último darle forma y sentido en función del contexto en el que nos encontremos inmersos.

Todo ello se ve notablemente reforzado con la **Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo** (LOGSE) en 1990, con la que nos encontramos ante una escuela abierta a la diversidad en la que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales tienen cabida, ofreciendo planteamientos educativos flexibles y adecuados.

Decir que un alumno o alumna presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir simplemente que, para el logro de los fines de la educación, no son suficientes las actuaciones habituales que su profesor o profesora desarrolla con la mayoría de los alumnos del grupo y que, por ello, tiene que revisar su acción educativa y adecuarla a las necesidades particulares del alumno o alumna en cuestión. (MEC, 1992, p.22).

Esta normativa implica más que una transformación, un avance notorio en la regulación de la Atención a la Diversidad gracias a los principios de normalización, integración e individualización; y con ello nos adentramos en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), que, de hecho, refleja ya en su Preámbulo que la Atención a la Diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas ya todos los alumnos. Se convierte así en un principio fundamental que debe regir la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. Esto queda demostrado en el Artículo 19.1, referido a los principios pedagógicos, donde se hace hincapié en la importancia de poner especial énfasis en la Atención a la Diversidad del Alumnado, la prevención de dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo ante las mismas.

LGE 1970 1985 LODE 1990 LOGSE 2003 LOCE LOE 2006 (LOMCE) 2013

Figura 3. Recorrido legislativo por la educación española

Fuente: Elaboración propia

Con todo ello llegamos a la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en 2013, que sigue reconociendo la heterogeneidad pero sumando dos principios imprescindibles: la equidad como requisito de calidad. Esta normativa expone que será labor de las Administraciones Educativas llevar a cabo los procesos pertinentes para identificar las dificultades en el niño y valorar de forma temprana sus necesidades favoreciendo su permanencia en el sistema educativo.

De este análisis legislativo y estudio evolutivo del mismo, se deriva el avance hacia un mayor grado de concreción que enmarca al centro como entidad viva: el **Plan de Atención a la Diversidad.** Este es entendido como el documento de planificación, gestión y organización del conjunto de actuaciones y medidas que un centro diseña para adecuar la respuesta a las necesidades educativas y diferencias de su alumnado (ORDEN EDU/519/2014, Art. 24, p.17)

Para el estudio de este elemento clave, me adentraré en la conceptualización del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, puesto que, a pesar de que no va únicamente dirigido a los mismos, pues diversidad implica al conjunto de personas, resulta innegable que tienen un papel de vital importancia dentro de su creación y diseño.

#### 3.1.4 Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

Llegados a este punto, resulta innegable que el alumnado necesita planteamientos de trabajo que se adapten a sus características, respeten sus ritmos de aprendizaje y den respuesta a sus necesidades.

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. (LOMCE, 2013, 1)

Pero, ¿qué entendemos por Necesidades Específicas de Apoyo Educativo?

Alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. (Real Decreto 126/2014, Art. 14, p.10)

No obstante, debemos tener presente que cualquiera de estas necesidades debe ser orientativa y nunca clasificadora. No todos los alumnos con Altas Capacidades tienen patrones comportamentales, actitudinales y aptitudinales similares ni, por tanto, las mismas necesidades. Es el niño quien define su

atención educativa y nunca la etiqueta que se le asigna. Desde esta perspectiva, pasamos a abordar algunos de los aspectos más destacados de cada una de estas siguiendo la Instrucción del 9 de Julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Castilla y León:

#### ❖ Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)

NEE Trastornos del Discapacidad Discapacidad Discapacidad Discapacidad Espectro Física Intelectual Visual Auditiva Autista Hipoacusia Autismo Leve Deficiencia (media, Trastorno Motóricos Moderado visual desintegrativo severa, No motóricos Grave profunda) infantil Ceguera Profundo Cofosis ...

Figura 4. Clasificación de NEE

Fuente: Instrucción del 9 de Julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Castilla y León, pp. 5-12

El término NEE engloba a todos aquellos alumnos que requieran por un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. Ante ello, los principios fundamentales de actuación serán:

- Su normalización, inclusión y no discriminación.
- La escolarización en **centros de educación especial**, llevada a cabo únicamente cuando las necesidades del niño no puedan ser atendidas adecuadamente en un centro ordinario.

Las **Administraciones Educativas** podrán colaborar con otras administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro para facilitar y mejorar la incorporación de ese alumnado al centro.

Además, los **padres o tutores** recibirán asesoramiento y participarán en las decisiones que afecten a la educación y a los procesos educativos.

#### Alumnos con Altas Capacidades Intelectuales (AACC)

Figura 5. Clasificación de AACC

AACC				
Talento	Precocidad intelectual	Superdotación		

Fuente: Instrucción del 9 de Julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Castilla y León, pp. 5-12

Hablar de Altas Capacidades implica hacer referencia, como he indicado anteriormente, a tres grandes dimensiones: **la superdotación** (capacidades intelectuales superiores a la media correspondiente por su edad), la **precocidad intelectual** (desarrollo precoz que hace que el alumno adquiera de forma prematura determinadas habilidades o capacidades como lectura, escritura, etc.) y el **talento** (especial habilidad en una o varias materias curriculares). De cualquier modo, hablamos de discentes que presentan un rendimiento superior al de sus compañeros.

Algunas de las medidas que pueden llevarse a cabo son:

- El **enriquecimiento curricular**, en la/s materia/s donde el alumno destaca por sus capacidades.
- La aceleración de un nivel por encima al que le corresponde por su edad como medida extraordinaria y siempre que esto no suponga un trastorno madurativo al niño.

En todo este proceso será necesario observar aspectos motivacionales y de los intereses del discente, evitando que pierda interés por el aprendizaje, se desmotive, etc. Los retos y las actividades de ampliación cobrarán un peso muy importante en el proceso, adecuándose siempre al caso específico con el que trabajemos.

❖ Alumnos con Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)

Figura 6. Clasificación de TDAH

TDAH		
Hiperactivo-impulsivo	Inantención	Impulsivo

Fuente: Instrucción del 9 de Julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Castilla y León, pp. 5-12

Hablar de TDAH implica tener presente una triada sintomatológica compleja: inatención, hiperactividad e impulsividad. La presencia de estos tres factores produce deterioros en el niño en los ámbitos académico, social, laboral, e, incluso, familiar.

Estamos, por tanto, ante casuísticas que en ocasiones requieren tratamiento médico para favorecer el estado de bienestar del niño. En el aula, resulta exitoso otorgar responsabilidades que impliquen movimiento (repartir materiales, recoger, etc.) como técnica de liberación de energía, así como planteamientos metodológicos activos y cooperativos, sin requerir un tiempo excesivo sentados.

#### Dificultades de Aprendizaje

Figura 7. Clasificación de DEA

DEA				
Trastorno de la comunicación y del lenguaje significativo	Trastorno de la comunicación y del lenguaje no significativo	Dificultades Específicas de Aprendizaje		
Mutismo selectivo, disartria, disglosia, disfemia,	Dislalia, disfonía	De lectura, escritura, lectoescritura, matemáticas,		

Fuente: Instrucción del 9 de Julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Castilla y León, pp. 5-12

Según la definición propuesta por el National Joint Committee on Learning Disabilities (citado por Jiménez, Guzmán y Rodríguez, 2009), "las Dificultades Específicas de Aprendizaje incluyen un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiestan en dificultades en la adquisición y uso de habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas" (p. 78).

Hablamos, por tanto, de dislalias, dislexias, discalculias... donde cobrará especial importancia el apoyo de especialistas en Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje siempre que sea necesario. La Atención Temprana también cobrará especial relevancia, ya que cualquier trastorno lingüístico (principalmente) o numérico repercute de manera directa en el aprendizaje del conjunto de materias y, por consecuencia, en el desarrollo competencial del niño, fin último de todo proceso educativo.

Aislamiento geográfico

Ambiente desfavorecido

(exclusión)

En el aula trabajaremos y reforzaremos los aspectos acordados en cada caso puesto que el tutor es la persona que más horas pasa con el alumno y esto hace que la responsabilidad no solo sea del profesor especialista sino que será siempre compartida y complementaria.

Alumnado de Incorporación Tardía al Sistema Educativo o Especiales Condiciones Socioeducativas.

Inmigrantes con o sin
desconocimiento del idioma

Minorías étcnicas

Inmigrantes con desfase Españoles con
curricular desfase curricular
Temporeros, feriantes,
etc.
Hospitalizaciones
prolongadas

Figura 8. Clasificación de ITSE

Fuente: Instrucción del 9 de Julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Castilla y León, pp. 5-12

Alto rendimiento

artístico/deportivo

Hablamos de discentes que se han incorporado tardíamente al sistema y, por tanto, que pueden presentar carencias en la lengua de escolarización vehicular. Esto hace necesario la puesta en práctica de programas como el PROA, inmersión lingüística simultánea a la escolarización en grupos ordinarios de manera paralela al proceso educativo. En caso de que exista un desfase curricular de dos años o superior, la escolarización será llevada a cabo un nivel inferior al que corresponda por edad.

No obstante, no solo hablamos de incorporaciones tardías sino también de hospitalizaciones prolongadas, desventaja socioeducativa por ambiente familiar desestructurado o falta de recursos económicos... Ante todo ello, daremos respuesta bien desde el propio centro educativo, los Servicios Sociales, el Equipo de Orientación, etc. puesto que la educación es y debe ser una prioridad en todo proceso de construcción de la persona.

Con todo ello, el peor error que los docentes podemos cometer se basa en creer que todos los niños aprenden de un mismo modo, que los materiales y recursos empleados con un grupo pueden ser reutilizados con otro, etc. Debemos crear singularidades, construir personas con un sello e identidad única que haga posible vivir juntos en respeto, solidaridad y empatía; y para ello, el único camino es la **inclusión.** 

#### 3.2 La inclusión

El término inclusión ha supuesto controversia a lo largo de los años por ser utilizado en situaciones y condiciones difusas, con realidades que poco tienen que ver con la misma. Consideramos que hablar de inclusión implica la existencia de una equidad de oportunidades de aprendizaje, sin ser las capacidades, cultura o habilidades una barrera para el logro de este objetivo.

Un alumno con dificultades de aprendizaje, que recibe apoyo fuera del aula de profesores especialistas (PT y/o AL), estará integrado en la medida en que se le aplican estrategias de mejora pero, sin embargo, si el docente/tutor no individualiza el proceso de enseñanza también en el aula con el grupo-clase, adaptando materiales, metodologías y herramientas al mismo, ¿estaremos ante una realidad inclusiva? ¿El alumno podrá sacar un mismo provecho de la sesión impartida que el resto de compañeros? La respuesta, lamentablemente, es no.

Quizás el discurso políticamente correcto – pero hasta ahora poco eficaz en nuestras prácticas - de la inclusión, deba dejar paso al discurso de la exclusión como herramienta de cambio. Una buena forma de modificar los desarrollos escasamente críticos o ingenuos hechos bajo la concepción de una inclusión realmente débil, podría ser el análisis de las fuerzas internas y de los procesos de exclusión en el sistema educativo y en las escuelas. De este modo se podrían analizar los significados e implicaciones que se esconden tras algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas que, sin embargo, no hacen más que perpetuar el estatus quo del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación... (Parrilla, 2009, p.15)

La **48ª** reunión de la Conferencia Internacional de Educación (UNESCO, 2008) se centró de manera específica en este ámbito, planteándose cuestiones sobre la situación inclusiva actual, la relación inclusión-escuela-exclusión, y la puesta en marcha de medidas para acabar con las desventajas o, al menos, dejar que este tipo de trabajos pasen de ser una utopía a una realidad.

Para lograrlo, el primer paso es plantearnos qué entendemos por inclusión.

La inclusión puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad

escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. (UNESCO, 2008, p.11)

Desde esta perspectiva, y una vez aclarada terminológicamente esta realidad actual, pasamos a realizar un breve recorrido por el contexto en el que surge y las causas que la promueven.

#### 3.2.1 El origen del movimiento inclusivo

A mediados de los años ochenta, profesionales, padres y personas con discapacidad ponen en marcha un movimiento internacional para luchar contra la idea de que la Educación Especial forma parte de una realidad paralela calificados integrada por un reducido número de alumnos Hablamos del "Regular Education Iniciate" (REI) con "discapacitados". origen en Estados Unidos, que supondrá ya una revolución en este ámbito. Empieza, por tanto, a lucharse por una escolarización en aulas ordinarias sin categorizaciones, así como a pensar en técnicas y herramientas para hacer eficaz la enseñanza en las mismas.

Esto, se verá apoyado por la **Conferencia Mundial de Educación para todos**, llevada a cabo en Tailandia en 1990; donde comienzan a sentarse las bases que se necesitan para la reestructuración de las escuelas, de modo que estas sean capaces de dar respuesta a las necesidades de todos los discentes.

En nuestro país, fue a partir de los 90 cuando aparece el movimiento inclusivo con los trabajos de Ortiz (1996) y García Pastor (1993), quienes comienzan a manifestar su insatisfacción ante la trayectoria exclusiva que la educación venía promoviendo en este ámbito. Las razones por las que fracasan las escuelas a la hora de educar a determinados discentes han sido el eje de sus estudios, buscando posibles vías y alternativas de trabajo.

De todo ello, se traducen actualmente las constantes y permanentes reformas dirigidas hacia la mejora de la calidad educativa, que hace que, de momento, nos encontremos ante una inestabilidad con leyes y decretos que cambian cada corto periodo de tiempo. Quizás esta pueda ser, también, el reflejo del progreso y la meta que aún no ha conseguido alcanzarse.

La educación es un derecho de todos los niños, y debe llegar a todos ellos en contextos regulares y no segregados y esto no es posible sin hablar, como veremos posteriormente, de equidad.

#### 3.2.2 La inclusión como cuestión de derechos y de equidad

En la actualidad, nos encontramos en un sistema educativo en vías de mejora y cambio en el que aún se da, en ocasiones, prioridad a las habilidades cognitivas que son evaluadas mediante exámenes a través de una calificación. Se promueve, por tanto, la competitividad y esto dista mucho de la inclusión. No todos los alumnos pueden plasmar sus capacidades a través de este instrumento. Quizás hay niños que requieren otras vías y/o alternativas para demostrar sus logros. Porque, ¿qué información nos aporta un examen? ¿qué un alumno no sabe? ¿Qué no ha sabido plasmar sus aprendizajes? ¿Qué se ha visto influido por una situación socioemocional delicada? Y, sobretodo, ¿cómo actuamos ante los resultados?

Este tipo de herramientas tienen una base categorizadora donde lejos de permitir mejorar, se centra toda la atención en un número. Un número que poco dice del desarrollo competencial del discente y su capacidad para transferir esos aprendizajes a la vida cotidiana que, al fin y al cabo, es el objetivo primordial de la educación.

Hablar de derechos y equidad requiere concebir las escuelas enfatizando el sentido de comunidad, donde todos tengamos sensación de pertenencia, y los alumnos puedan apoyar y ser apoyados por los diferentes miembros que la componen. El mérito está, además de ofrecer una educación de calidad para todos, en cambiar las actitudes discriminatorias para crear un espacio donde todos sean aceptados y vistos por sus capacidades antes que por los puntos débiles que toda persona humana tenemos.

Hablamos, por tanto, de centrar nuestra mirada en las fortalezas, adaptándonos a los diferentes ritmos de aprendizaje, y en este proceso, la figura docente es vital para que esa equidad pase de ser un concepto presente en la ley que regula nuestra función, a una realidad.

En esta línea, Pearpoint y Forest (1999) afirman que "si podemos contribuir a los bombardeos de Stealth, con un precio de casi mil millones de dólares por avión, no cabe duda de que podemos educar a todos nuestros niños al máximo de sus capacidades. Es una cuestión de valores" (p.15).

Desde esta perspectiva y una vez estudiado el concepto de inclusión, así como su nacimiento, causas y condiciones para ponerla en marcha, nos adentramos de manera más específica en la educación inclusiva, los principios que la rigen, las diferencias con la educación integradora y todos aquellos ámbitos que debemos conocer sobre este aspecto.

#### 3.3 Educación inclusiva

Hablar de Educación inclusiva hace referencia a un enfoque educativo más que a un conjunto de herramientas y técnicas. Esta, se lleva a cabo a través de "una escuela que aspira a respetar y responder a la diversidad del alumnado y profesorado, donde el aprendizaje sea un proceso social de relación mutua" (Fernández González, 2011, p. 9).

La UNESCO también ha hecho especial hincapié en este aspecto.

La inclusión es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as. (UNESCO, 2003)

La teoría ya está clara. Sin embargo, aún quedan muchos escalones que superar a la hora de transformar estos paradigmas en acciones didácticas y pedagógicas en nuestra aula. ¿Qué necesitamos, entonces, para potenciar la inclusión? ¿En qué principios debemos sustentar nuestra labor docente?

#### 3.3.1 Características y principios que la rigen

En el ámbito internacional, este nuevo paradigma es visto de manera globalizada como una reforma gracias a la cual se ha acogido, y apoyado la diversidad. Son muchas las definiciones de educación inclusiva tal y como hemos venido comprobando pero, sin embargo, todas ellas tienen en común las bases que la sustentan.

En esta línea, y tomando como referencia las propuestas de la UNESCO en el año 2003, este nuevo enfoque se estructura en torno a los siguientes principios:

- ❖ La escuela inclusiva es una escuela para todos. Todos los alumnos tienen unos objetivos o metas adecuadas que alcanzan de manera individual independientemente de sus características personales. En esta línea, las estadísticas hablan por sí solas: la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) deja entrever en una conferencia realizada en Tailandia los siguientes datos:
  - Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 por lo menos son niñas, no tienen acceso a la enseñanza Primaria.
  - Más de 960 millones de adultos son analfabetos, siendo el alfabetismo un problema importante en todos los países (industrializados o en desarrollo)
  - Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y las nuevas capacidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de su vida y ayudarles a dar forma y adaptarse a los cambios sociales y culturales.
  - Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de la Educación Básica y hay millones que, aún completándolo, no logran adquirir los conocimientos y las capacidades esperadas.
  - Según estimaciones de las Naciones Unidas, de 600 millones de personas con discapacidad en el mundo, 150 millones son niños.
     Menos del 2 por ciento de esos niños reciben algún tipo de educación o capacitación.

Queda, por tanto, mucho camino por recorrer hasta lograr (por utópico que parezca) que estas estadísticas se reduzcan y el analfabetismo y exclusión se minimicen lo máximo posible.

❖ Las <u>diferencias individuales</u> deben ser concebidas como un <u>valor</u> y no como una barrera. Estas otorgan mayor riqueza al aula, abriéndonos multitud de vías para fomentar la retroalimentación de aprendizajes y ampliar las fronteras del mismo. Esto supone una ruptura con la tradicional concepción que asociaba la diversidad a la segregación.

❖ La educación inclusiva requiere la implicación de la <u>comunidad</u> en su totalidad, al estar directamente relacionada con el establecimiento de objetivos de responsabilidad social, ciudadanía activa, solidaridad y colaboración.

Pero, ¿cómo se consigue que la escuela no sea concebida como una cadena jerárquica de autoridad y responsabilidades (director-jefe de estudios-claustro-padres...) sino como un conjunto de factores que conforman una realidad social compartida?

Sapon-Shevin (2013) expone para ello deben ponerse en juego cinco factores clave:



Fuente: Adaptación de Herráez, 2012, pp. 39-40

Apuesta, por tanto, porque los centros se conviertan en un lugar donde todos se sienten seguros para mostrar quienes son, pedir y dar ayuda, compartir dudas...

Un discente nunca puede tener miedo a exponer su opinión, pedir una segunda explicación o cualquier otra intervención que le sea necesaria. De ahí que directamente relacionado con este aspecto se encuentre la comunicación abierta. La educación emocional es casi tan importante (o incluso más) que muchos de los contenidos que nuestro currículo nos impone. Los niños deben tener un espacio para compartir lo que sucede a su alrededor, preocupaciones, incertidumbres, alegrías...

De poco nos sirve que conozcan las tablas de multiplicar si no son capaces de desenvolverse con éxito en la vida cotidiana, conocer y gestionar sus emociones. Esto desemboca en una vinculación mútua: conocerse entre sí.

Para ello, deben ofrecerse oportunidades para conectar unos con otros, fomentar el aprecio y respeto entre compañeros, empatía y, en definitiva, compartir objetivos. Aprender a hacer y vivir juntos es uno de los pilares básicos de la Educación (Delors, 1994). El aprendizaje cooperativo está actualmente en auge y muchos son los educadores que apuestan por él en sus aulas. Este nuevo planteamiento metodológico no solo permite dejar a un lado la competitividad sino que además construye habilidades asertivas gracias a la búsqueda de metas comunes donde todos los miembros del grupo cumplen una función y son imprescindibles.

Finalmente, la última de estas dimensiones, la conexión y sinceridad hará que todas las personas de la comunidad educativa formen parte de un todo del que se sienten necesarias y valoradas. Tal y como afirma Santos Guerra (2002), "la escuela de las diferencias hace posible que todos podamos sentirnos bien en ella, que todos podamos aprender. Por el contrario, la escuela homogeneizadora acrecienta y multiplica las víctimas." (p. 77).

Todas estos nuevos planteamientos, prácticas y concepciones, combinados con la experiencia acumulada de reformas, innovaciones e investigaciones junto con el progreso de la educación en muchos países hacen que la educación inclusiva se convierta por primera vez en un objetivo alcanzable.

Pero antes, conozcamos como han sido los orígenes y el paso de la integración a la inclusión.

#### 3.3.2 Origen y trayectoria: de la Integración a la Inclusión

El término integración, junto con inclusión, suele ser utilizado en situaciones diversas como si fueran sinónimos pero, sin embargo, sus significados no tienen nada que ver.

De hecho, la inclusión llega a ser, en cierta medida, el reemplazo del modelo educativo integrador.

¿Y en qué se diferencian, entonces?

Figura 9. Diferencias entre integración e inclusión

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN	
Se basa en la normalización del	Es un derecho humano, objetivo	
alumnado con NEE	prioritario a todos los niveles	
	educativos con todos los alumnos.	
Habilita determinados apoyos y	Constituye un modelo	
recursos para alumnos con NEE.	sociocomunitario que conduce a la	
	mejora de la calidad educativa a nivel	
	de centro y con todo el alumnado	
	(hetereogeneidad)	
Propone la adaptación curricular	Potencia un currículo común en el	
como medida principal.	que implícitamente vayan	
	incorporadas estas adaptaciones.	
	Este, no debe entenderse como la	
	posibilidad de que cada alumno	
	aprenda cosas diferentes, sino más	
	bien de aprenderlas de diferente	
	manera.	
Supone la existencia de una anterior	Es el currículo y las metodologías	
separación o segregación.	didácticas quienes se adaptan al	
	alumnado y no al revés.	

Fuente: Valcarce Fernández, 2011, p.121

Podemos afirmar, por tanto, que la integración centra la toma de decisiones pedagógicas y educativas sobre el alumnado en su competencia académica y social. Esto implica que el sistema educativo quede más o menos intacto mientras que quienes deben de integrarse tienen la tarea de adaptarse a él.

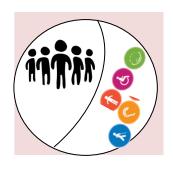
La inclusión, sin embargo, apuesta por una inserción total sin disfrazar las limitaciones (porque estas son reales) exigiendo profundas transformaciones; y, sobretodo, una concepción del currículo que atienda la diversidad.

La educación inclusiva no sólo respeta el derecho a ser diferente como algo legítimo, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad. (...) La integración, por su parte; se basa en la normalización de la vida del alumnado con necesidades educativas especiales; para los que se habilitan determinados apoyos, recursos y profesionales. (Kamm, 2009)

Figura 10. Realidades educativas en el tratamiento al alumnado



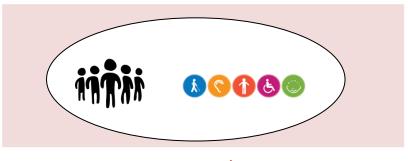




**EXCLUSIÓN** 

SEGREGACIÓN

**INTEGRACIÓN** 



INCLUSIÓN

Fuente: XIX Congreso Internacional: Educación Inclusiva, 2017.

Esto demuestra que, en numerosas ocasiones, los docentes tienden a percibir la diversidad en base a criterios normativos considerados como estándares y, todos aquellos discentes con dificultades o anomalías en cualquiera de las dimensiones integrales (social, afectiva, cognitiva, motriz...) han de ser objeto de programas o servicios diferenciados, o simplemente son excluidos del sistema.

Sin embargo, la realidad es que cada niño tiene unas capacidades, intereses, motivaciones y experiencias únicas y esto hace que la diversidad sea lo normal.

¿Trabajamos, entonces, en centros inclusivos o integradores? Desde esta perspectiva, pasaremos a analizar qué condicionantes debe cumplir un centro para considerarse una unidad inclusiva.

# 3.3.3 Los centros como unidades inclusivas: cómo son y cómo funcionan

Echeíta (2016) afirma que para que un centro pueda ser considerado como una comunidad inclusiva, deben ponerse en marcha una serie de transformaciones y cambios tanto en el sistema educativo como en el propio centro. Entre ellos, señala:

- La <u>estructura organizativa</u>, promoviendo una igualdad de oportunidades para todos. Esto implica que el centro adecúe su Proyecto Educativo al contexto en el que está inmerso, las características de su alumnado, sus metas y objetivos a lograr, etc.
- ❖ El <u>currículo</u>, el cual debe ser la síntesis y el proyecto de las concepciones pedagógicas buscadas y de las propuestas reales de una educación abierta a la diversidad.
- ❖ Los <u>procesos de enseñanza-aprendizaje</u> entendidos como planteamientos metodológicos que tienen en cuenta las experiencias de todo el alumnado. Además, la interacción debe estar presente en el aula en todo momento.
- ❖ Y finalmente, <u>los maestros</u>, quienes deben abogar por todo ello. No debemos olvidarnos que el currículo únicamente nos marca qué debemos enseñar, pero somos nosotros quienes adoptamos una u otra estrategia para que ese contenido se transforme en aprendizaje. Es precisamente ahí, en este último nivel de concreción donde debemos pararnos a reflexionar. ¿Estamos consiguiendo los objetivos que nos proponemos? ¿Todos nuestros alumnos son capaces de aprender con nuestras técnicas? ¿Todos forman parte del proceso y se sienten partícipes del mismo?

El verdadero problema es que los centros, en numerosas ocasiones, no consiguen construir el verdadero sentido de **comunidad**. Una comunidad en la que todos son imprescindibles, todos suman para lograr el éxito de sus miembros. Para ello, es necesario que docentes, discentes, familias y demás integrantes se sientan aceptados, valorados e importantes.

"Somos una comunidad, todos estamos unidos en esto, cada uno es responsable de los demás y no queremos abandonar a las personas por sus diferencias o dificultades" (Sapon-Shevin, 2013, p. 76). Si bien es cierto que esta diversidad ha existido siempre, la sociedad actual se caracteriza por dar lugar a unas aulas cada vez más multiculturales y diversas y esto hace necesario que los docentes estemos adscritos a una necesaria formación

contínua. Solo así seremos capaces de enfrentarnos a situaciones nuevas, situaciones que nos obligan a aprender.

No debemos olvidarnos que los centros constituyen el lugar por excelencia de acogida, donde los niños pasan el mayor número de horas del día, y esto hace que el proceso de inclusión juegue un papel decisivo en los mismos. Si dentro de la escuela no transmitimos estos valores, no podemos pretender que nuestra sociedad sea igualitaria, justa y equitativa, pues trabajamos con personas que formarán el futuro, y de ellos depende la sociedad de mañana.

Sin embargo, todo esto no cobra sentido sin un currículo inclusivo, y esto implica que adquiera, como veremos a continuación, un carácter participativo, flexible y abierto.

#### 3.3.4 Características de un curriculum inclusivo

Entendemos por currículo el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas y etapas educativas. Tiene como características principales ser **abierto y flexible**, lo que exige, tal y como se recoge en el <u>Artículo 22 del Decreto 82/2014</u>, que tanto las Comunidades Autónomas como los centros lo adapten a su realidad educativa, adecuándolo a las características y necesidades de su entorno y su alumnado.

Está claro, por tanto, que el currículo es el elemento regulador de nuestra acción en las aulas pero, ¿Es inclusivo? ¿Cómo podemos comprobarlo? La UNESCO, en el año 2004, ofrece el *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva*, documento de reflexión que más que recoger una recopilación de respuestas para cada problema que pueda existir, pretende proporcionar un punto de partida para reflexionar acerca de nuestra propia situación, papel y función en la enseñanza. Los múltiples investigadores que lo han elaborado, señalan que para que un currículo sea inclusivo debe cumplir cuatro condicionantes:

- Contemplar la formación integral de todo el alumnado.
- Impartir una educación de calidad.
- ❖ Lograr los objetivos propuestos de manera equitativa con todos los discentes, o lo que es lo mismo, proponer metas y aspiraciones alcanzables para todos.
- Ser flexible.

Bona (2015), maestro de referencia en la actualidad por llegar a recibir un *Premio Nobel*, además de ser uno de los 50 nominados al *Global Teacher Prize*, refleja perfectamente en sus clases como otro modelo educativo es posible. Por tanto, todo esto no es utopía, sino falta de cambios o, incluso, de formación. Cada niño es un universo, una microhistoria. Pero, según este autor, si no prestamos atención a cada uno de ellos como se merece, muchas cosas pueden quedarse por el camino y quizá no se descubran nunca.

Sin embargo, todo ello implica un nivel de formación en líneas de inclusión entre el profesorado. Cada día nos encontramos ante situaciones nuevas y diversas a las que hacer frente, provenientes de una sociedad en profundo cambio.

Si un doctor, un abogado o un dentista tuviera en su oficina a treinta personas o más, cada una de ellas con sus diferentes necesidades y características (incluso algunas que no quisieran estar allí); y ese personal, sin ayuda de nadie tuviera que tratarlos a todos con excelente profesionalidad durante diez meses, entonces y solo entonces tendremos una idea de lo que es el trabajo del docente en el aula (Megyeri, 2005, p.109).

Nuestro currículo será, por tanto, más o menos inclusivo en función del modo en que nosotros decidamos transformar los contenidos en aprendizaje y las decisiones que vamos adoptando durante todo el proceso educativo. ¿Estamos formados en estos aspectos?

#### 3.3.5 Maestros y formación inclusiva

Cuando se le pregunta al profesorado, especialmente a aquellos no especialistas en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje acerca de la inclusión en las aulas, los argumentos que salen a la palestra para justificar las prácticas que se dan en los centros son muy diversas: "no nos han formado, no hay presupuesto, no tenemos recursos...". Puede que exista parte de realidad en todos ellos, pero siguen siendo una forma fácil de excusar y defender lo indefendible. ¿Falta de implicación o pensamiento colectivo?

El proceso de avance hacia la escuela inclusiva no podrá ser posible sin nuestra ayuda, por mucho que la legislación y políticas progresen. Por eso, los planes de formación permanente de los centros deben priorizar objetivos. ¿Qué es lo primero que queremos que nuestra plantilla docente sea capaz de llevar a cabo? Y ante esta pregunta sin duda, la inclusión, ocupa uno de los primeros puestos pues de lo contrario seguiremos sin conseguir que todos los alumnos aprendan por igual. Adquirir nuevas herramientas para enseñar las tablas de

multiplicar de forma manipulativa no es comparable a cómo plantear nuestras sesiones para que los niños que forman parte de nuestro grupo-clase sean capaces de aprender los contenidos y tengan la posibilidad de integrarlos en su esquema de conocimientos.

Este es, sin duda, un proceso complejo y singular y, por ello, materiales como el Index For Inclusion (Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné, y Echeita, 2002) sirven de referencia para nuestras instituciones. Y como este, multitud de recursos que hemos venido citando. Sin embargo, si nadie nos habla de ellos, ni nos transmiten su existencia, solo aquellos curiosos interesados en esta temática serán capaces de localizarlos.

Analicemos el proceso del concurso-oposición. Un examen estrictamente teórico, donde la capacidad de memoria de los participantes determina en gran medida la adquisición o no de una plaza. Si no pasas esta prueba, no tendrás la oportunidad de demostrar tu aptitud pedagógica con la propuesta de tu programación didáctica, que es, a fin de cuentas, la parte más ligada a la realidad de nuestro trabajo. Una vez conseguida esa meta, a excepción de las horas de formación anuales exigidas, no se obliga al maestro a renovarse. Un trabajo para toda la vida que permite acomodarse en la rutina.

La inestabilidad legislativa ante la que nos encontramos tampoco ayuda y un pacto de Estado que contemplase todas estas cuestiones sería lo verdaderamente necesario. No obstante, a pesar de todos los obstáculos y limitaciones que podamos encontrarnos, numerosas investigaciones realizadas y testadas ya en este campo han permitido comprobar cómo otra educación es posible; aspecto en el que me adentraré a continuación.

#### 3.4 Investigaciones realizadas en el campo de la inclusión

Si algo está claro en todo este proceso, es que la palabra inclusión está permanentemente presente hoy en día en nuestras aulas, normativas y políticas educativas. Sin embargo, según numerosos autores, entre los que destacamos a Martínez Abellán, Haro Rodríguez y Escarbajal Frutos (2010), los cambios que conducen a la inclusión se producen de forma desigual y sin un avance sostenido.

Numerosos especialistas del campo de la inclusión han llevado a cabo programas experimentales e investigaciones para testar la eficacia de metodologías y propuestas en los centros. Esto se potencia a partir de los

años 90, pues hasta el momento faltaban iniciativas para conocer y evaluar las prácticas adoptadas y poder tomar decisiones en base a los resultados obtenidos. Cualquier actuación que carezca de evaluación posterior pierde eficacia, puesto que no nos permitirá conocer si es o no adecuada.

El primer estudio de peso fue realizado por Moriña Diéz en el año 2002, quien recoge estadísticas sobre la inclusión del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en los centros ("El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial"). De todo este proceso, se extraen las siguientes conclusiones:

- El número de alumnos de Educación Especial matriculados en los diferentes centros de las diversas Comunidades Autónomas ha disminuido.
- La exclusión escolar ha disminuido.
- ❖ Las estadísticas del MEC están incompletas al faltar datos y criterios claros en las mismas.
- Disminuye la escolarización en centros específicos y aumenta en centros ordinarios, lo cual es buena señal en este ámbito.
- La modalidad de escolaridad combinada es la más elegida.

Sandoval et al. (2002), a través del *Index For Inclusion* (Bertrán, Sarrionandia, Mena, López y Durán, 2002), comprueban en Madrid, Cataluña y el País Vasco como la participación de una Comunidad Autónoma al completo es una garantía de éxito. Es sabido que la cooperación y coordinación en cualquier ámbito educativo es imprescindible pero aún lo es más cuando lo que se necesita es un cambio social, una nueva perspectiva y forma de ver (y, sobretodo, hacer) las cosas. Por ello, queda patente que el camino hacia la escuela inclusiva buscada es un proceso compartido que requiere, en primer lugar, una reconceptualización del término Necesidades Educativas Especiales.

El Index no solo promueve la reflexión sobre la práctica docente dentro del centro educativo sino que también propone el establecimiento de redes de apoyo entre escuelas. Este último aspecto es tanto o más importante que el anterior pues, de no existir, no tenderíamos hacia la globalización de resultados exitosos que es en definitiva, lo que venimos buscando. En definitiva, se ha demostrado que esta guía es un proceso útil que ayuda a la mejora escolar, al

permitirnos llevar a cabo un proceso metodológico pautado de investigación basado en nuestra reflexión y análisis.

Ortiz y Heavyrunner (2003) ocupan también un papel importante en todo este proceso al haber testado que la inclusión depende en su totalidad del potencial de los centros educativos a la hora de implantar estrategias inclusivas en su dinámica de trabajo. Esto hace que los docentes tengamos, por tanto, un papel muy importante. Y más aún cuando se comprueban que somos nosotros quienes consideramos que la inclusión no está funcionando. En gran parte, se demandan más recursos y se piden actuaciones por parte de gestores educativos.

Sin embargo el Index no es el único informe de peso. En el año 2010, el *Comité Español de Representantes de personas con Discapacidad* (CERMI) elabora un informe con los resultados extraídos en un proceso de investigación acerca de la inclusión de las personas con Necesidades Educativas Especiales. En él, se muestra que en España existe un leve estancamiento en este campo, existiendo dificultades para generalizar la inclusión educativa (a pesar que la Convención de la ONU obliga actualmente a acabar con dicha inestabilidad).

Tal es la preocupación que existe ya una plataforma interactiva que vela por este aspecto bajo el lema "*Prácticas innovadoras e inclusivas: retos y oportunidades*". Desde ella, se desarrollan numerosas jornadas y congresos internacionales. Uno de ellos, ha sido desarrollado en Oviedo durante los días 3,4, y 5 de Abril (http://www.educacioninclusiva2017.com).

En este congreso, importantes pedagogos e investigadores del panorama educativo nacional e internacional como Bona, Boot, Tonucci y Riaño, entre otros, han puesto en marcha un gran encuentro que gira en torno a las prácticas inclusivas donde intervienen familias, estudiantes y docentes en diferentes formatos de actividades: conferencias, mesas de experiencia, etc.

Fuertes, otro de los asistentes a este congreso, ha dejado patente cómo no es el niño quien tiene necesidades educativas especiales, sino que es el sistema quien las tiene.

Y es que tal y como afirmó Tonucci, "una escuela es valiente porque sabe promover a todos, es decir, permitir a cada uno realizarse mucho más allá de pasar de curso".

# 4. <u>ESTUDIO DE ENCUESTA. LA CONCEPCIÓN DE LOS MAESTROS SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA</u>

En este capítulo nos centraremos en la explicación del proceso metodológico seguido, indicando los objetivos perseguidos, la muestra seleccionada y los instrumentos de recogida de información y técnicas de análisis utilizadas. El procedimiento adoptado sigue un diseño de **estudio de encuesta**. Torrado (2004) define la encuesta como "un método de investigación basado en una serie de preguntas dirigidas a sujetos que constituyen una muestra representativa de una población con la finalidad de describir y/o relacionar características personales, permitiendo así generalizar las conclusiones" (p.232).

## 4.1 Objetivos e hipótesis de partida

Los objetivos que nos planteamos en este estudio son los siguientes:

- Comprobar si los docentes en activo aplican las estrategias necesarias para llevar a cabo una educación inclusiva.
- Identificar hasta qué punto los docentes que aún no están en activo tienen conciencia y conocen las estrategias que deben aplicar para llevar a cabo una educación inclusiva.
- Comprobar si existen diferencias entre lo que los docentes sin experiencia piensan que es necesario hacer y lo que realmente aplican los que ya están en activo.

Por otra parte, es objetivo de esta investigación identificar qué factores inciden en la práctica (o intención práctica) dentro de estos colectivos: el sexo, los años de experiencia, etc.

Las **hipótesis nulas** que pretendemos rechazar son las siguientes:

- Los docentes en activo aplican estrategias propias de la educación inclusiva independientemente de su edad.
- Los docentes en activo aplican estrategias propias de la educación inclusiva independientemente de su especialidad.

- Los docentes en activo aplican estrategias propias de la educación inclusiva independientemente de su experiencia.
- Los docentes en activo aplican estrategias propias de la educación inclusiva independientemente del tipo de centro en el que trabajan.
- Los docentes en activo aplican estrategias propias de la educación inclusiva independientemente de la titularidad del centro,
- Los docentes en activo aplican estrategias propias de la educación inclusiva independientemente de su sexo.
- Los docentes que aún no están en activo consideran importantes las mismas estrategias independientemente de su sexo.
- Los docentes que aún no están en activo consideran importantes las mismas estrategias independientemente de su edad.
- Los docentes que aún no están en activo consideran importantes las mismas estrategias independientemente de su experiencia previa.
- No existen diferencias entre lo que consideran importante los docentes que no están aún en activo y lo que aplican los docentes en activo.

## 4.2 Instrumentos v técnicas de recogida de información

Antes de adentrarnos en la explicación del instrumento base empleado para recoger los datos que componen el presente proyecto, es necesario que conozcamos la guía de referencia que lo sustenta: El Index For Inclusion, elaborado en el año 2000 por Booth y Ainscow (2000). El centro de estudios para la educación inclusiva del Reino Unido ha llevado a cabo una adaptación para el contexto educativo español: "Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva", herramienta empleada en el presente trabajo.

Nos encontramos, por tanto, ante una guía de autoevaluación que sirve a los centros para:

Por un lado, revisar sus Proyectos Educativos, Propuestas Curriculares y proceso de enseñanza-aprendizaje y conocer si estos van orientados hacia la educación inclusiva. Y, por otro lado, como guía para mantener un proceso contínuo de mejora en términos de supresión de barreras sobre las que cada centro considere primordial intervenir ante las características del alumnado escolarizado, nuevas incorporaciones, etc.

Respecto a su estructura, está organizada en torno a **tres dimensiones** básicas de análisis: *las culturas, las políticas educativas* que rigen el proceso de enseñanza y, finalmente, *las prácticas* que nosotros, los maestros, llevamos a cabo en el aula.

Figura 11. Estructura del Index For Inclusion

DIMENSIÓN A: Crear culturas inclusivas A. 1: Construir comunidad A. 2: Establecer valores inclusivos

Esta dimensión se centra en crear una comunidad en la que todos somos valorados, de modo que todos los discentes alcancen los mayores niveles de logro. Pretende que toda la plantilla docente comparta valores inclusivos así como el alumnado, las familias y los nuevos miembros que se reincorporen a la comunidad educativa.

DIMENSIÓN B: Elaborar políticas inclusivas
B. 1: Desarrollar una escuela para todos.
B. 2: Organizar los apoyos para atender la diversidad

Esta dimensión se centra en asegurar la inclusión de todo el alumnado en la vida del centro, mejorando su aprendizaje y participación. Promueve unos apoyos educativos analizados desde la perspectiva de los discentes y su desarrollo y no desde la perspectiva de la escuela o las estructuras de la administración educativa.

DIMENSIÓN C: Crear culturas inclusivas C. 1: Orquestar el proceso de aprendizaje B. 2: Movilizar recursos

Esta dimensión se centra en centrar las prácticas del centro en culturas y políticas inclusivas. Para ello, debe asegurarse que las tareas de aula y las actividades extraescolares fomentan la participación de todos los discentes teniendo en cuenta sus diferentes ritmos de aprendizaje, conocimientos, experiencias previas, etc.

Cada una de estas dimensiones se compone de una serie de indicadores que los desarrollan. En este caso, nos hemos centrado, como veremos posteriormente en la **Dimensión C (C.1 concretamente),** siendo nuestra finalidad prioritaria conocer las técnicas de actuación de los docentes en las aulas y si estas concuerdan con los planteamientos y perspectivas que maestros que no han desarrollado aún su labor tienen generadas antes de hacer frente a la misma.

Una vez seleccionada la dimensión de estudio, elaboramos un cuestionario para elegir los indicadores a incluir. Su construcción ha partido de la creación de un "grupo de expertos", integrado por cuatro componentes, entre los que se incluye la propia autora del trabajo:

- Un profesor de Educación Física
- Dos maestras-tutoras de Educación Primaria.
- Y, finalmente, una maestra de Pedagogía Terapéutica.

# SELECCIÓN DE INDICADORES

El *Index For Inclusion*, como se ha indicado previamente, se compone de tres dimensiones de estudio entre las que hemos seleccionado la **Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas.** Dentro de la misma, nos hemos encontrado nuevamente con dos posibles vías de análisis: Una, relativa al proceso de aprendizaje (*C.1: Orquestar el proceso de aprendizaje*) y la segunda, referida a la utilización de recursos (*C.2: Movilizar recursos*).

Seleccionamos la primera de ellas y, una vez llegados a este punto, valoramos de manera cuantitativa la importancia de los doce indicadores que la componen, ayudándonos del grupo de expertos (Ver Anexo 1).

La finalidad de este proceso pasa por analizar la importancia de su presencia en el cuestionario final.

La tabla a aplicar ha sido la siguiente, con una escala de 0 a 2:

- 0: Prescindible
- 1: Importante
- 2: Imprescindible

Se establece como criterio de selección que el indicador haya sido valorado con un 2 por al menos el 50% de los expertos consultados.

En base a los resultados obtenidos se seleccionan los siguientes indicadores (Ver Anexo 2).

#### **INDICADOR**

- C.1.01.Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.
- C.1.02.Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.
- C.1.04.Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
- C.1.05.Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.
- C.1.06.La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.
- C.1.07.La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.
- C.1.08.Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
- C.1.09.Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

## SELECCIÓN DE ÍTEMS

Se sigue el mismo procedimiento para la selección de los enunciados o ítems a incluir en el cuestionario definitivo. Se elabora un cuestionario inicial con un listado de ítems seleccionados del INDEX y se les solicita a los 4 expertos que valoren cada uno de ellos según la siguiente escala (el cuestionario utilizado se puede consultar en el Anexo 3)

- 0: Prescindible
- 1: Importante
- 2: Imprescindible

Se establece de nuevo como criterio de selección que el ítem haya sido valorado con un 2 por al menos el 50% de los expertos consultados. En base a los resultados obtenidos se seleccionan los siguientes ítems (Ver Anexo 4):

INDICADOR: C.1.01. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.

- ¿Adapta los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los alumnos?
- ¿Reflejan sus clases los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas?

- ¿Tiene previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la unidad didáctica?
- ¿ Incluye en la unidad didáctica variedad de actividades como por ejemplo el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas o el uso de tecnologías de la información?
- ¿Ofrece a los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas de distintas formas, por ejemplo, de forma oral, a través de dibujos, de fotografías o de una grabación?

INDICADOR: C.1.02. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.

#### PREGUNTA

- ¿Prepara las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los alumnos encuentran fuera del centro educativo?
- ¿Incluye en sus clases actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses de los dos géneros (niños y niñas)?
- ¿Da oportunidad a los estudiantes que están aprendiendo castellano como segunda lengua para que hablen y escriban en su lengua materna?
- ¿Motiva a los estudiantes que están aprendiendo castellano como segunda lengua a que desarrollen habilidades de traducción de la lengua materna al castellano?
- ¿Reconoce el esfuerzo físico y/o mental que algunos estudiantes con discapacidad o enfermedades crónicas emplean para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles?

INDICADOR: C.1.04. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

- ¿Motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?
- ¿Proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en las clases?
- ¿Hace explícitas las programaciones a los estudiantes para que ellos/as puedan trabajar a un ritmo más rápido si lo desean?
- ¿Enseña a los estudiantes de utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos?

- ¿Enseña a los estudiantes a investigar y a redactar un informe sobre un tema?
- ¿Enseña a los estudiantes a tomar apuntes de las clases y de los libros y a organizar su trabajo?
- ¿Enseña a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo?
- ¿Motiva a los estudiantes para que resuman de forma oral y escrita lo que han aprendido?
- ¿Enseña a los estudiantes a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o la de sus compañeros?
- ¿Ofrece a los estudiantes oportunidades para elegir entre actividades distintas?

INDICADOR: C.1.05. Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.

#### PREGUNTA

- ¿Enseña al alumnado a trabajar en colaboración con sus compañeros?
- ¿Utiliza de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo(tutoría entre iguales, trabajo de investigación, puzle, enseñanza recíproca...)?
- ¿Plantea actividades de grupo que permitan a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?
- ¿Enseña a los estudiantes a elaborar informes conjuntos a partir de las contribuciones del grupo?
- ¿Anima a los estudiantes a compartir la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?
- ¿Muestra al alumnado que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender?

INDICADOR: C.1.06. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.

- ¿Utiliza siempre las evaluaciones de manera formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Utiliza estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?
- ¿Devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo

- que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación?
- ¿Hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de minorías étnicas, estudiantes con discapacidad), para detectar y abordar dificultades específicas?
- ¿Utiliza los resultados de las evaluaciones para introducir cambios en las programaciones y así ajustarlas a las necesidades detectadas?
- ¿Utiliza las notas de trabajo en equipo para valorar también el progreso individual del alumnado?
- ¿Realiza informes personalizados que reflejen de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva?

INDICADOR: C.1.07. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.

#### **PREGUNTA**

- ¿Intenta infundir respeto sin llegar a enfadarse?
- ¿Aplica normas de comportamiento en el aula consistentes y explícitas?
- ¿Involucra a los estudiantes a que ayuden a resolver las dificultades del aula?
- ¿Debate y consensua con el alumnado las normas de comportamiento del aula?
- ¿Consulta a los estudiantes cómo se puede mejorar el clima social del aula?
- ¿Consulta a los estudiantes cómo se puede mejorar la atención en el aprendizaje?

INDICADOR: C.1.08. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.

- ¿Planifica junto con otros los docentes las programaciones de aula y las tareas o "deberes" para casa?
- ¿Dispone de un tiempo específico para coordinarse con otros docentes?
- ¿Modifica algún aspecto de su docencia en respuesta a las recomendaciones recibidas de sus colegas?
- ¿Proporciona, junto con el resto de profesores y profesoras con los que trabaja, un modelo de colaboración para los estudiantes?
- ¿Se compromete con otros docentes a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o un grupo es motivo de preocupación?

INDICADOR: C.1.09. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

## **PREGUNTA**

- ¿Cumple con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?
- ¿Comprueba el progreso de todos los estudiantes?
- ¿Intenta ponerse en el punto de vista de los estudiantes respecto al aprendizaje y al apoyo?
- ¿Se plantea como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posible de su apoyo directo?
- ¿Considera que los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de un estudiante son oportunidades para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes?

El cuestionario definitivo, aplicado a la muestra de profesorado activo y aspirante puede ser consultado en el Anexo 5.

Como puede observarse, en el cuestionario destinado a los maestros en activo, los ítems se plantean como interrogantes a los que deben responder si los llevan a la práctica o no; en el cuestionario para docentes titulados, en cambio, los ítems se formulan como enunciados a los que deben responder si los consideran imprescindibles o no para conseguir una Educación Inclusiva.

## 4.3 Definición de variables

Las variables analizadas se estructuran en torno a los dos grandes bloques de estudio anteriormente mencionados:

- Maestros en activo
- Maestros titulados que aún no ejercen su profesión.

En cada caso se han analizado las siguientes variables:

Figura 12. Variables analizadas en el grupo de maestros en activo

MAESTROS EN ACTIVO			
SEXO	1 si es Hombre		
SEAO	2 si es Mujer		
	1 Entre 20 y 30 años		
	2 Entre 30 y 40 años		
EDAD	3 Entre 40 y 50 años		
	4 Entre 50 y 60 años		
	5Más de 60 años		
	AL		
ESPECIALIDAD	PT		
	Primaria		
	1 Entre 1 y 5 años		
AÑOS EXPERIENCIA	2 Entre 6 y 10 años		
ANOS EXI ENIENCIA	3 Entre 11 y 15 años		
	4 16 o más años		
TIPO CENTRO	1 Ordinario / 2 Específico		
TITULARIDAD	1Público / 2 Concertado		
ITEM1 A ITEM 42	1 Sí / 2 No (Lo aplican)		

Figura 13. Variables analizadas en el grupo de maestros titulados

MAE	ESTROS TITULADOS				
SEXO	1 si es Hombre				
	2 si es Mujer				
EDAD	1 Entre 20 y 30 años				
	2 Entre 30 y 40 años				
	3 Entre 40 y 50 años				
	4 Entre 50 y 60 años				
	5Más de 60 años				
CURSO FIN	Año de finalización				
ESPECIALIDAD	Sin codificar				
EXPERIENCIA	1 Sí / 2 No (Lo consideran imprescindible)				
DURACIÓN EXPERIENCIA	Sin codificar				
ITEM1 A ITEM 42	1 Sí / 2 No				

# 4.4 Muestra

La presente investigación está centrada en una doble vertiente: maestros en activo y maestros titulados que aún no han empezado a ejercer.

En total, contamos con 116 participantes, de los cuales el 50% (n=58) están en activo y el 50% restante (n=58) son titulados en magisterio que aún no desempeñan su labor en las aulas. Además, se alternan diferentes tipos de centros.

En el presente gráfico, podemos observar una representación de la muestra empleada.

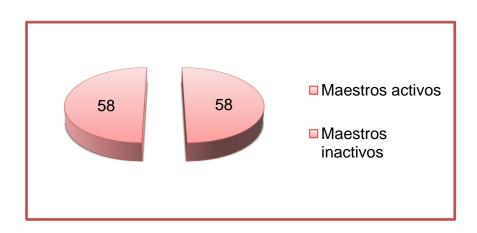


Gráfico 2: Perfil de personas encuestadas

En los gráficos que posteriormente se adjuntan podemos comprobar el porcentaje de participantes de cada una de las variables a analizar.

## **MAESTROS EN ACTIVO**

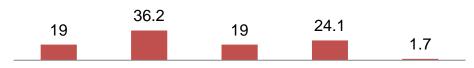
Entre los maestros en activo, la distribución por sexos indica un mayor porcentaje de mujeres (70,7%) frente al de hombres (29,3%).

activo 70.7 29.3 Mujeres Hombres

Gráfico 3: Distribución según sexo de maestros en

En cuanto a la edad, se observa que más de la mitad (55,2%) tienen menos de 40 años, de los cuales un 19% se encuentra entre 20 y 30. Sólo un 1,7% de maestros es mayor de 60 años.

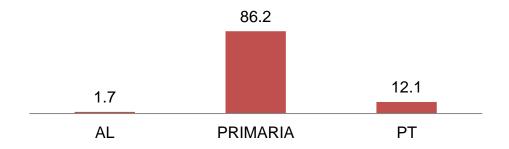
Gráfico 4: Distribución según edad de maestros en activo



Entre 20-30 Entre 31-40 Entre 41-40 Entre 51-60 Más de 60

En la distribución por especialidad predominan maestros de Educación Primaria (86,2%), seguidos de los dedicados a Pedagogía Terapéutica en un 12,1% y, finalmente, un 1,7% de Audición y Lenguaje.

Gráfico 5: Distribución según la especialidad de maestros en activo



Atendiendo a la titularidad del centro, hemos contado con un 60,3% de docentes que impartían su labor en centros públicos frente a un 39,7% que lo hacían en centros concertados.

Gráfico 6: Distribución según la titularidad del centro de maestros en activo



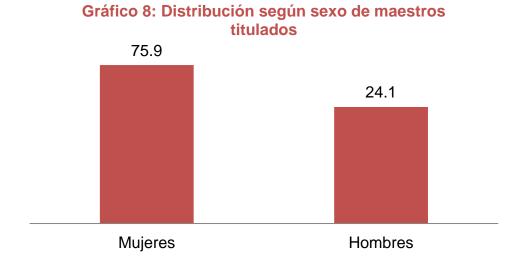
Finalmente, respecto a la experiencia, predominan los maestros con 16 años o más (36,2%), seguido de aquellos que llevan entre 1 y 5 años trabajados (27,6%). El porcentaje menor se ha obtenido en el rango entre 11 y 15 años (15,5%).

Gráfico 7: Distribución según años de experiencia de maestros en activo



## MAESTROS TITULADOS

Entre los maestros titulados, la distribución por sexos indica un mayor porcentaje de mujeres (75,9%) frente al de hombres (24,1%).



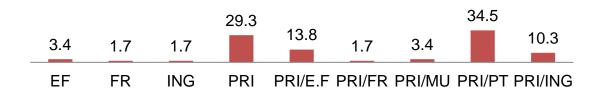
En cuanto a la edad, predominan los encuestados entre 20 y 30 años (87,9%) frente a un 12,1% de personas entre 31 y 40 años.



En la distribución por especialidad predominan maestros con titulación de Educación Primaria con mención en Pedagogía Terapéutica (34,5%), seguidos de los dedicados exclusivamente a la Educación Primaria (29,3%).

Los porcentajes más bajos se encuentran en la titulación de Francés, Inglés y Primaria con Francés, existiendo un 1,7% en cada uno de ellos

Gráfico 10: Distribución según la especialidad de maestros titulados

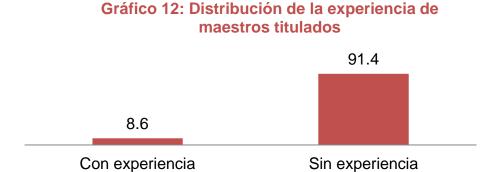


Atendiendo al curso en el que obtiene el título, predominan maestros titulados en 2014 (39,7%), seguidos de aquellos que han finalizado en 2016 (24,1%). El porcentaje menor se obtiene en 2005, 2006, 2008 y 2010, con un 1,7% de encuestados en cada uno de ellos.

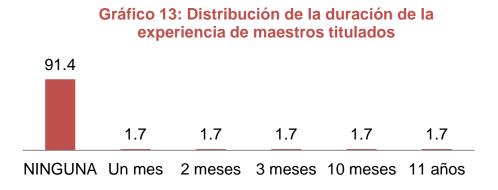
Gráfico 11: Distribución según el año en que se ha obtenido el titulo



Respecto a la experiencia, sólo un 8,6 % de los titulados ha tenido la oportunidad de trabajar en alguna ocasión, mientras que un 91,4% aún no se ha reincorporado a la vida laboral en los centros.



Partiendo de esta base, dentro de ese 8,6% de titulados que ha tenido experiencia, existe unanimidad en número de maestros que ha estado trabajando durante un mes, 10 meses, 11 años, 2 meses o 3 meses: 1,7%



Con todo ello, pasaremos a analizar las técnicas de análisis empleadas durante el desarrollo de la metodología de investigación seguida.

## 4.5 Técnicas de análisis

Para el presente trabajo hemos utilizado un estudio de encuesta en el que se emplean **análisis descriptivos** (frecuencia y porcentajes) y de **contraste de hipótesis** para identificar las diferencias estadísticamente significativas dentro de cada colectivo. Los contrastes aplicados en el caso de los maestros en activo se realizan en función del sexo, la edad, la especialidad, los años de experiencia, el tipo de centro y la titularidad. En el caso de los maestros titulados que no están en activo, se aplican contrastes en función del sexo, la edad y la experiencia previa. Por último, intentamos identificar las diferencias

entre la intención de los titulados y la realidad de los maestros activos. Para los contrastes de hipótesis se utiliza el estadístico de contraste Chi Cuadrado de Pearson por tratarse, en todos los casos, de variables nominales.

A la hora de aplicar el estadístico Chi Cuadrado de Pearson se establece un valor de alfa de 0,05. Para las tablas 2x2, se ha calculado la prueba exacta de Fisher cuando la tabla de contingencia presenta una casilla con una frecuencia esperada menor que 5 y el Chi Cuadrado corregido de Yates (corrección por continuidad) para las restantes tablas 2x2. Para las tablas con cualquier número de filas y columnas, hemos seleccionado el valor de Chi Cuadrado de Pearson y el Chi Cuadrado de la razón de verosimilitud.

## 4.6 Resultados

En este apartado describiremos los resultados obtenidos del análisis de los datos recabados a través del cuestionario aplicado (Ver Anexo 6).

En primer lugar analizaremos los resultados desde un punto de vista descriptivo contraponiendo las respuestas de los docentes en activo con las de los docentes titulados.

En segundo lugar analizaremos los contrastes con Chi-cuadrado para ver si las diferencias encontradas son estadísticamente significativas tanto en un colectivo como en otro por separado, como entre ambos colectivos. Seguiremos en todos los casos la estructura del cuestionario aplicado.

#### 4.6.1 Análisis descriptivo

El análisis descriptivo es el primer paso a llevar a cabo en todo proceso de estudio de datos. A continuación nos adentraremos en este procedimiento llevando a cabo la descripción de cada uno de los indicadores con los que hemos trabajado.

INDICADOR: C.1.01. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.

Tabla 1: Análisis descriptivo del Indicador C.1.01.

Submuestra	Maestro	en activo	Maestro	titulado
Respuesta ÍTEM	SÍ	NO	SÍ	NO
Adaptar los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los alumnos	100,0%	0,0%	98,3%	1,7%
Reflejar en las clases los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas	94,8%	5,2%	74,1%	25,9%
Incluir en la unidad didáctica variedad de actividades como, por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audiovisuales, la realización de tareas	94,8%	5,2%	100,0%	0,0%
Ofrecer a los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas de distintas formas, por ejemplo, de forma oral, a través de dibujos, de fotografías o de una grabación	75,9%	24,1%	96,6%	3,4%

La totalidad de maestros en activo considera imprescindible adaptar los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos del alumnado, mientras que no todos los titulados creen que es esto necesario, a pesar de ser un porcentaje muy bajo quienes realizan esta valoración (1,7%).

Además, el 94,8% de los maestros activos consideran importante reflejar los diferentes ritmos de trabajo, siendo el 74,1% quien realiza esta afirmación en los titulados.

Sin embargo, se percibe cómo la totalidad de los titulados apuestan por la variedad de tareas, mientras que un 5,2% de los activos reconocen no aplicar planteamientos diversos.

Esto sigue manteniéndose en cuanto a la posibilidad de resolver actividades de formas diversas, siendo los titulados quienes apuestan en un % mayor por la flexibilidad.

INDICADOR: C.1.02. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.

Trabajo Fin de Máster

Submuestra	Maestro	en activo	Maestro t	titulado
Respuesta ÍTEM	SÍ	NO	SÍ	NO
Preparar las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los alumnos encuentran fuera del centro educativo	63,8 %	36,2 %	65,5 %	34,5 %
Incluir en las clases actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses de los dos géneros (niños y niñas)	72,4 %	27,6 %	87,9 %	12,1 %
Dar oportunidad a los estudiantes que están aprendiendo castellano como segunda lengua para que hablen y escriban en su lengua materna	32,8 %	67,2 %	84,5 %	15,5 %
Motivar a los estudiantes que están aprendiendo castellano como segunda lengua a que desarrollen habilidades de traducción de la lengua materna al castellano	39,7 %	60,3 %	96,6 %	3,4 %
Reconocer el esfuerzo físico y/o mental que algunos estudiantes con discapacidad o enfermedades crónicas emplean para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles	100,0 %	0,0 %	100,0 %	0,0 %

Respecto a este segundo indicador, el 63,8% de maestros activos y el 65,5% de inactivos consideran necesario preparar las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los discentes encuentran fuera de la escuela, no apreciándose por tanto diferencias muy elevadas. Lo mismo ocurre con la introducción de actividades diversas que tengan en cuenta la igualdad de género: ambos grupos lo consideran importante (un 72,4% en el caso de los docentes activos y un 87,9% de inactivos).

Sin embargo sí existen diferencias en cuanto a ofrecer posibilidades para que los alumnos que están aprendiendo castellano hablen y escriban en su lengua materna. El 84,5% de los maestros inactivos consideran esto necesario por contraposición a un 32,8% de activos. Estos porcentajes son similares ante la motivación para desarrollar habilidades de traducción en estas casuísticas, siendo únicamente el 39,7 % de activos quien lo contempla por contraposición al 96,6% de inactivos.

Ambos grupos coinciden en el reconocimiento del esfuerzo de los niños con discapacidad y/o enfermedades crónicas al en su totalidad (100%).

INDICADOR C.1.04: Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

Tabla 3: Análisis descriptivo del Indicador C.1.04.

Submuestra	Maestro	en activo	Maestro titulado	
Respuesta ÍTEM	SÍ	NO	SÍ	NO
Motivar a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje.	100,0%	0,0%	98,3%	1,7%
Proporcionar información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en sus clases.	93,1%	6,9%	93,1%	6,9%
Enseñar a los estudiantes a utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos	96,6%	3,4%	96,6%	3,4%
Enseñar a los estudiantes a investigar y a redactar un informe sobre un tema.	81,0 %	19,0%	100,0%	0,0%
Enseñar a los estudiantes a tomar apuntes de las clases y de los libros y a organizar su trabajo.	77,6 %	22,4 %	96,6%	3,4 %
Enseñar a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo.	91,4 %	8,6%	100,0%	0,0%
Enseñar a los estudiantes a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o la de sus compañeros.	82,8%	17,2%	94,4%	5,2%
Ofrecer a los estudiantes oportunidades para elegir entre actividades distintas	79,3%	20,7%	87,9%	12,1 %

Docentes activos e inactivos están de acuerdo, en porcentajes similares que rozan la totalidad e incluso la alcanzan en el caso de los maestros que están trabajando, en la importancia de la motivación del alumnado hacia el aprendizaje. Lo mismo ocurre con el tratamiento de las expectativas en el aula, conocer qué esperan los estudiantes en cada sesión. En este caso se alcanza una equidad del 93,1% en ambos grupos, que se transforma en el 96,6% (también igualitario) en el ítem sobre la utilización de la biblioteca y recursos tecnológicos; ambos imprescindibles en la escuela del siglo XXI.

Sin embargo, el 81,0% de los activos considera necesario el aprendizaje científico de investigar y redactar informes, siendo el 100% en el caso de los inactivos.

Sobre el trabajo de técnicas de recogida de apuntes y organización del trabajo, el porcentaje más elevado que valora su importancia se encuentra en los maestros titulados (96,6%) por contraposición a un 77,6% en el otro grupo. Las presentaciones orales adquieren en ambos casos un peso importante de valoración para su inclusión en el aula.

Finalmente, acerca de la revisión de pruebas y exámenes, su importancia es valorada en mayor medida por los docentes inactivos que señalan en un 94,4% necesaria su inclusión. Esto mismo ocurre con la posibilidad de que los estudiantes realicen las tareas de maneras diversas: un 20,7% de los maestros activos no ven esto favorable, siendo, en el caso de los inactivos, solamente el 12,1%.

INDICADOR C.1.05: Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.

Tabla 4: Análisis descriptivo del Indicador C.1.05.

Submuestra Respuesta	Maestro en activo		Maestro titulado	
ÍTEM	SÍ	NO	SÍ	NO
Enseñar al alumnado a trabajar en colaboración con sus compañeros.	91,4%	8,6%	100,0%	0,0 %
Utilizar de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, puzzle, enseñanza recíproca)	74,1%	25,9%	91,4%	8,6 %
Plantear actividades de grupo que permitan a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido.	91,4%	8,6%	100,0%	0,0 %
Animar a los estudiantes a compartir la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases.	98,3%	1,7%	98,3%	1,7 %
Mostrar al alumnado que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender.	94,8%	5,2%	100,0%	0,0

Ambos grupos coinciden en porcentajes elevados en la importancia de enseñar al alumnado a trabajar colaborativamente. Sin embargo, se perciben diferencias en la utilización de métodos de aprendizaje cooperativo: el 25,9% de los maestros activos niegan su utilización frente al 8,6% de los maestros titulados, porcentaje mínimo que no considera necesaria su introducción en el aula.

Respecto a la división de tareas e intercambio de aprendizajes, así como la importancia de la ayuda entre iguales ambos grupos le otorgan mucha importancia, adquiriendo un porcentaje mayor del 90% en todo momento.

En cuanto a la responsabilidad compartida ante las dificultades, mostrando ayuda en todo momento, se alcanza la equidad del 98,3% en ambos colectivos, quienes consideran necesario animar a los discentes a realizarlo.

INDICADOR C.1.06: La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.

Tabla 5: Análisis descriptivo del Indicador C.1.06.

Submuestra Respuesta	Maestro en activo		Maestro titulado	
ÍTEM	SÍ	NO	SÍ	NO
Utilizar estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades.	86,2%	13.8%	98,3%	1,7%
Devolver a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación.	91,4%	8,6%	94,8%	5,2%
Hacer un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de minorías étnicas, estudiantes con discapacidad), para detectar y abordar dificultades específicas.	77,6%	22,4%	98,3%	1,7%
Utilizar los resultados de las evaluaciones para introducir cambios en las programaciones y así ajustarlas a las necesidades detectadas.	93,1%	6,9%	94,8%	5,2%
Utilizar las notas de trabajo en equipo para valorar también el progreso individual del alumnado.	77,6%	22,4%	93,1%	6,9%
Realizar informes personalizados que reflejen de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva.	63,8%	36,2%	94,8%	5,2%

La diferencia más notoria se observa en la realización de informes que reflejen de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva. Sólo el 63,8% de los maestros activos dice hacerlo, por contraposición a un 94,8% de los maestros titulados que consideran este aspecto necesario. Respecto al feedback informativo para reconocer aprendizajes y errores así como la

utilización de resultados de evaluaciones para introducir cambios en las programaciones ambos colectivos superan el 90% en su valoración positiva. Por otro lado, el 13,8% de los maestros en activo no considera apta la utilización de estrategias evaluativas diversas según las características del alumno, frente a un único 1,7% de los maestros titulados. Esto sigue ocurriendo con el seguimiento individual de los logros de los estudiantes: el porcentaje de maestros que no lo realiza es mayor en el colectivo activo que en las expectativas de aquellos que aún no se han reincorporado a las aulas.

Finalmente, respecto a la utilización de notas de trabajo en equipo para valorar progresos individuales, el 77,6% de los maestros activos lo ponen en marcha; siendo el 93,1% de los titulados quienes lo ven imprescindible.

INDICADOR C.1.07: La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.

Tabla 6: Análisis descriptivo del Indicador C.1.07.

Submuestra Respuesta	Maestro en activo		Maestro titulado	
ÍTEM	SÍ	NO	SÍ	NO
Intentar infundir respeto sin llegar a enfadarse.	94,8%	5,2%	100,0%	0,0%
Involucrar a los estudiantes para que se ayuden a resolver las dificultades del aula.	94,8%	5,2%	98,3%	1,7%
Debatir y consensuar con el alumnado las normas de comportamiento del aula.	86,2%	13,8%	94,8%	5,2%
Consultar a los estudiantes cómo se puede mejorar el clima social del aula.	79,3%	20,7%	98,3%	1,7%
Consultar a los estudiantes cómo se puede mejorar la atención en el aprendizaje.	56,9%	43,1%	87,9%	12,1%

La transmisión de respeto sin llegar a enfadarse, así como el hecho de involucrar a los estudiantes para que se ayuden a superar dificultades es valorada satisfactoriamente por ambos colectivos en más del 90% de los encuestados. Sin embargo, existe un 20,7% de los docentes en activo que no consulta a los estudiantes cómo mejorar el clima social del aula por contraposición a un único 1,7% de los maestros inactivos.

Respecto a la mejora de la atención en el aprendizaje, únicamente el 56,9% de los docentes activos cree necesario consultar a los estudiantes cómo

conseguirlo, mientras que en los docentes titulados que valora positivamente esta estrategia en el 87,9%.

Finalmente, el establecimiento de las normas de aula: el 13,8% de los maestros activos no las consensuan con sus alumnos, siendo sólo el 5,3% de los titulados quienes optan por crearlas sin establecer el vínculo comunicativo con los discentes.

INDICADOR C.1.08: Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.

Tabla 7: Análisis descriptivo del Indicador C.1.08.

Submuestra Respuesta			Має	estro titula	ido
ÍТЕМ	SÍ	NO	SÍ	NO	N.C
Disponer de un tiempo específico para coordinares con otros docentes.	84,5%	15,5%	100,0%	0,0%	0,0%
Modificar algún aspecto de la docencia en respuesta a las recomendaciones recibidas de tus colegas.	91,4%	8,6%	84,5%	13,8%	1,7%
Proporcionar, junto con el resto de profesores y profesoras con los que trabajes, un modelo de colaboración para los estudiantes.	63,8%	36,2%	100,0%	100,0%	0,0%
Comprometerse con otros docentes a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o un grupo es motivo de preocupación.	100,0%	0,0%	98,3%	1,7%	0,0%

En la presente tabla, llama la atención como el 100% de los docentes titulados consideran necesario disponer de un tiempo para coordinarse con el resto de maestros mientas que el 15,5% de los docentes activos dice no hacerlo. A pesar de ser un porcentaje bajo, considero este un ítem imprescindible en el que la totalidad debería coincidir. Esto mismo ocurre a la hora de proporcionar a los discentes un modelo de colaboración, siendo sólo el 63,8% de los activos quienes lo ponen en marcha.

Los titulados inactivos también valoran positivamente este aspecto en su totalidad. Sin embargo, ambos grupos afirman comprometerse con otros compañeros en la resolución de problemas en porcentajes mayores al 90% (e incluso el 100 en el caso de los maestros que ya están trabajando).

Finalmente, las modificaciones en la docencia según recomendaciones de compañeros son llevadas a cabo por el 91,4% de los maestros que trabajan.

El 13,8% de los titulados no considera esto necesario, existiendo un 1,7% que no contesta.

Se obtiene, por tanto, un 84,5% de valoraciones positivas en este ítem dentro de esta categoría.

INDICADOR C.1.09. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Tabla 8: Análisis descriptivo del Indicador C.1.09.

Submuestra	Maestro	en activo	Maestro titulado	
Respuesta ÍTEM	SÍ	NO	SÍ	NO
Cumplir con la responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases.	100,0%	0,0%	89,7%	10,3%
Comprobar el progreso de todos los estudiantes durante las clases.	94,8%	5,2%	96,6%	3,4%
Intentar ponerse en el punto de vista de los estudiantes respecto al aprendizaje y al apoyo.	94,8%	5,2%	96,6%	3,4%
Plantearse como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posible de tu apoyo directo.	100,0%	0,0%	91,4%	8,6%
Considerar los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de un estudiante como oportunidades para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes.	98,3%	1,7%	98,3%	1,7%

En este último indicador, ambos grupos coinciden en un porcentaje mayor al 90% en los diferentes ítems: la importancia de cumplir con la responsabilidad de que todos los discentes aprendan en las clases, comprobar su progreso durante las mismas, ponerse en su lugar respecto al aprendizaje y apoyo que cada niño necesaria, potenciar la independencia e intentar suprimir cualquier barrera que dificulte su aprendizaje y participación.

## 4.6.2 Contraste de hipótesis

Llegados a este punto, nos centraremos en comprobar si las diferencias previamente comentadas son o no significativas. Para ello, el proceso comienza analizando los datos recabados con los maestros activos; se repetirá el proceso con los maestros titulados para, finalmente, contrastar ambas categorías.

#### A. Maestros en activo

❖ En función de la **variable sexo** encontramos diferencias estadísticamente significativas en las respuestas dadas al ítem *"incluir en las clases actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses de los dos géneros (niños y niñas)"* (p = 0,001), ya que las mujeres responden que Sí lo hacen en el 85,4% de los casos, frente a un 41,2% de los hombres.

Lo mismo ocurre respecto a "debatir y consensuar con el alumnado las normas de comportamiento del aula" (p=0,040), en lo que responden de manera afirmativa el 70,6% de los hombres, frente al 92,7% de las mujeres.

En el ítem "disponer de un tiempo específico para coordinarse con otros docentes" volvemos a encontrar diferencias estadísticamente significativas (p=0,014). La respuesta mayoritaria la obtenemos con las mujeres, en un 92,7%, frente al 64,7% de los hombres.

- ❖ En función de la **variable edad** no se observan diferencias significativas en ninguno de los ítems.
- ❖ A la hora de analizar la **especialidad**, prestamos atención al ítem "motivar a los estudiantes que están aprendiendo castellano como segunda lengua a que desarrollen habilidades de traducción de la lengua materna al castellano". Observamos que vuelven a existir diferencias estadísticamente significativas. El valor de significación asintótica del Chi-cuadrado de Pearson es 0,023. La respuesta mayoritaria se obtiene en la especialidad de PT (un 85,7 % responde que sí), seguida de Primaria. Sin embargo, en AL nadie ha contemplado esta estrategia metodológica, obteniendo un 0,0% de respuestas afirmativas.
- Otra de las categorías analizadas son los años de experiencia. En el ítem "devolver a los estudiantes información que les permita reconocer lo que

han aprendido y lo que deberían hacer a continuación" vuelven a aparecer diferencias estadísticamente significativas. La significación asintótica del Chicuadrado de Pearson es 0,05. Tres de los intervalos de edad analizados (entre 6 y 10 años, entre 11 y 15, y 16 o más) superan el 90% de respuestas afirmativas (100%, 100% y 92,1% respectivamente). Sin embargo, los maestros en activo con una experiencia entre 1 y 5 años contestan que sí en el 75% de los casos, existiendo una diferencia notoria con los tres anteriores.

❖ Veamos qué ocurre al analizar el **tipo de centro**. El ítem "proporcionar información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en las clases" presenta diferencias estadísticamente significativas (p=0,021), siendo los maestros de colegios ordinarios quienes responden que sí en un porcentaje mayor (96,3%), en contraposición al 50% de los docentes que trabajan en centros específicos. Esto mismo vuelve a ocurrir en el ítem "enseñar a los estudiantes a tomar apuntes de las clases y de los libros y a organizar su trabajo". Las diferencias estadísticamente significativas siguen existiendo (p=0,032); y la respuesta afirmativa mayoritaria vuelve a pertenecer a los docentes de colegios ordinarios (81,5%), mientras que únicamente un 25% de los maestros de centros específicos aplica esta herramienta educativa en sus clases.

Finalmente, cuando preguntamos si "modifican algún aspecto de la docencia en respuesta de las recomendaciones que pueden recibirse de algún compañero", las diferencias significativas vuelven a aparecer (p=0,034). El porcentaje mayoritario de respuestas afirmativas se sigue obteniendo en los centros ordinarios (94,4%), frente a un 50,0% en los centros específicos.

❖ Por último, se analiza la **titularidad** de las escuelas. Respecto al ítem "utilizar los resultados de las evaluaciones para introducir cambios en las programaciones y así ajustarlas a las necesidades detectadas" existen diferencias estadísticamente significativas (p=0,021). En este caso, el 100% de los maestros pertenecientes a la escuela pública responde de manera afirmativa frente al 82,6% de los maestros que trabajan en centros concertados. Sin embargo, cuando analizamos si los docentes "consultan a los estudiantes cómo se puede mejorar la atención en el aprendizaje" ocurre justamente lo contrario; siguen existiendo diferencias significativas (p= 0,014) pero son los docentes de centros concertados quienes contemplan en mayor medida este procedimiento (el 78,3%, frente al 42,9% de docentes de centros públicos).

Finalmente, el ítem "proporcionar, junto con el resto de profesores y profesoras con los que trabajes, un modelo de colaboración para los estudiantes" también presenta diferencias estadísticamente significativas. La significación asintótica de corrección de continuidad adquiere un valor de 0,007. En este caso, siguen siendo los maestros de centros concertados los que responden afirmativamente en mayor porcentaje (87,0%), frente a los maestros de colegios públicos (48,6%).

# B. Maestros titulados que aún no están en activo.

- ♣ En función de la variable sexo, encontramos diferencias estadísticamente significativas en las respuestas dadas al ítem relativo a las "oportunidades que se ofrecen a los estudiantes que están aprendiendo castellano como segunda lengua para hablar y escribir en la lengua materna". En este caso, p tiene un valor de 0,04. Las diferencias entre hombres y mujeres son bastante notorias, siendo sólo el 57,1% de los hombres quien responde de manera afirmativa, frente al 93,2% de las mujeres. Por lo que respecta a la "información que proporcionamos a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en las clases", las diferencias estadísticamente significativas vuelven a estar presentes (p= 0,040) y las mujeres siguen obteniendo un porcentaje mayoritario en respuesta afirmativa (97,7%) frente al 78,6% de los hombres.
- ❖ En cuanto a la **edad**, hemos estructurado la muestra en dos subgrupos: titulados entre 20 y 30 años y titulados entre 31 y 40. Existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos en las respuestas aportadas en el *ítem relacionado con la "utilización de la biblioteca y los recursos tecnológicos y la enseñanza al alumnado de su utilización"* (p = 0,013). El 100% de los titulados entre 20 y 30 años considera necesario este procedimiento en el aprendizaje de los discentes mientras que los maestros titulados entre 31 y 40 años solamente lo contempla en el 71,4% de los casos. Estos porcentajes coinciden exactamente en el *ítem* de *"enseñar a los discentes a tomar apuntes en las clases y organizar su trabajo"*, por lo que las diferencias significativas se mantienen.

¿Qué ocurre al analizar si "se debate y consensua con el alumnado las normas de comportamiento en el aula"? Volvemos a obtener resultados estadísticamente significativos (p=0,036) En este caso, el 98% de los titulados entre 20 y 30 años de edad considera necesario hacer esta medida, frente a un 71,4% de las personas encuestadas entre 31 y 40 años.

Finalmente, el último de los ítems ("intentar ponerse en el punto de vista de los estudiantes respecto al aprendizaje y apoyo") también obtiene diferencias estadísticas significativas (P=0,013). En este caso, el 100% de los titulados entre 20 y 30 años apuesta por esta medida frente al 71,4% de los titulados entre 31 y 40.

Respecto a la **experiencia previa**, no se obtiene ningún valor estadísticamente significativo que requiera ser analizado.

#### C. Posibles diferencias entre expectativas y realidad

Una vez analizadas las dos muestras por separado, pasamos a elaborar una comparación entre ambas. Este es, por tanto, el procedimiento más importante de todo el proyecto; al permitirnos extraer la información buscada de la existencia (o no) de diferencias entre la concepción de inclusión de las dos casuísticas de docentes.

Dado el elevado número de ítems en el que se han obtenido diferencias estadísticamente significativas, los agruparemos por indicadores.

**INDICADOR: C.1.01.** Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.

- ❖ Respecto al ítem "reflejar en las clases los distintos ritmos en el que los estudiantes terminan sus tareas" se han encontrado diferencias estadísticamente significativas (p = 0,005). Un 94,8% de los maestros en activo apuestan por esta medida mientras que los titulados lo hacen solamente en un 74,1%. Esta es una diferencia muy importante por ser este un aspecto que, dentro de nuestra docencia, se hace necesario aplicar para encaminarnos hacia la inclusión
- ❖ A la hora de analizar el ofrecimiento de "diferentes modalidades para realizar las tareas" vuelven a existir diferencias estadísticamente significativas (p = 0,003). En este caso, ocurre justamente lo contrario: son los maestros titulados quienes apuestan por esta medida en un mayor porcentaje (96,6%), frente a un 75,9% de los maestros en activo.

**INDICADOR: C.1.02.** Las unidades didácticas se hacen acces*ibles a todos los estudiantes.* 

- ❖ En el momento de analizar si se "dan oportunidades a los estudiantes que están aprendiendo castellano como segunda lengua para hablar y escribir en su lengua materna", comprobamos como vuelve a obtenerse resultados con diferencias estadísticamente significativas (p=0,000). En este caso, la diferencia es muy notoria: sólo un 32,8% de los maestros activos contemplan aplicar esta estrategia en las aulas frente a un 84,5% de maestros titulados que consideran necesario llevarlo a cabo en su futura labor. Nos encontramos ante uno de los ítems que mayor controversia ha generado dentro del desarrollo del cuestionario y esto quizás pueda deberse a la existencia reducida de esta casuística actualmente en los centros, dado que ya están poniéndose en marcha programas específicos (PROA, MARE...) que se encargan de la inmersión lingüística de este alumnado.
- ❖ Lo mismo ocurre con "la motivación hacia los discentes que están aprendiendo castellano como segunda lengua si estudiamos la motivación hacia el desarrollo de habilidades de traducción de su lengua al mismo". Vuelven a existir diferencias significativas (p=0), siendo valorado por un 96,6% de los titulados y un 39,7% de los activos.

**INDICADOR: C.1.04.** Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

- "¿Enseñamos a los estudiantes a investigar y redactar un informe sobre un tema?" ¿Creen los docentes inactivos importante introducir esto en el aula? El 81% de maestros activos considera aplicar esta metodología, frente a un 100% de titulados que la considera necesaria (p= 0,002). Optar por metodologías de investigación permite que sea el propio alumno quien marque su ritmo de trabajo convirtiéndolo en el principal protagonista y esta sigue siendo otra forma de optar por la inclusión.
- Respecto a "enseñar a los estudiantes a tomar apuntes y de los libros y a organizar los apuntes", el 96,6% de los maestros activos considera este aspecto importante; frente a un 76,6% de los docentes titulados; con un valor de significación asintótica en corrección de continuidad de 0,006. Siguen existiendo diferencias estadísticamente significativas.

**INDICADOR: C.1.05.** Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.

❖ Por lo que respecta a la "utilización de métodos de aprendizaje cooperativo", ambos colectivos apuestan por su introducción en el trabajo con los escolares en un porcentaje mayor al 70%, sin embargo, son los maestros titulados quienes obtienen una mayor frecuencia de respuestas afirmativas (91,4% frente a 74,1%). Se obtiene un valor de significación asintótica en corrección de continuidad de 0,027, volviendo a encontrarnos con diferencias estadísticamente significativas. El aprendizaje cooperativo es, sin duda, una de las grandes apuestas metodológicas actuales por permitir al alumnado no solo compartir vivencias, opiniones, metas y progresos en pequeño y gran grupo sino que además facilita el trabajo de la empatía, respeto, comprensión...

**INDICADOR: C.1.06.** La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.

- ❖ Dado que la evaluación es uno de los procesos más importantes en la etapa formativa del alumnado, se han introducido varios ítems sobre esta temática. Por un lado, la "utilización de diferentes estrategias evaluativas para facilitar al discente mostrar sus habilidades", donde se han encontrado diferencias estadísticamente significativas (p=0,032). Un 86,2% de los profesores activos reconocen adoptar esta medida, frente a un 98,3% de los titulados que la consideran imprescindible. Creemos que en todo ello debería de existir prácticamente unanimidad puesto que la evaluación es una herramienta que tiene como fin último la mejora del alumno y, para ello, es necesario que se le permita plasmar sus conocimientos por aquella vía por la que el niño se sienta más capacitado.
- ❖ Esto se ve complementando con el "seguimiento de los logros de los estudiantes para detectar y abordar dificultades específicas". Ambos colectivos apuestan por este procedimiento, siendo los maestros titulados quien, una vez más, optan por su aplicación en mayor medida (98,3% frente a un 77,6% de activos). Esto nos lleva a encontrar de nuevo diferencias estadísticamente significativas (p=0,001) bastante notorias. Este es, sin duda, uno de los pilares básicos del desarrollo de la práctica educativa en las aulas pues, sin un seguimiento de los logros y dificultades de cada alumno, resulta difícil detectar aspectos a reforzar. Son estos procedimientos evaluativos de retroalimentación los que nos permiten a los docentes introducir mejoras y cambios en nuestras programaciones de aula, para adaptarnos al grupo clase y en un último nivel de concreción, al alumno.

- Otro aspecto a observar ha sido la "utilización de las notas de trabajo en equipo para valorar el progreso individual de cada niño" (p= 0,033), donde vuelven a existir diferencias significativas. Se obtiene un % mayor al 70 % en ambas muestras, destacando su valoración en los titulados con un 93,1%. Si apostamos por un trabajo cooperativo, creemos que la calificación debe de ser también grupal, puesto que optar por asignar dentro del grupo puntuaciones diferentes a cada miembro integrante haría que nuestros discentes pierdan la visión de "meta común" para sustituirla por "meta propia", pudiendo aparecer la competitividad dentro de cada equipo y perdiendo de vista la ayuda mútua que ese tipo de trabajo necesita.
- ❖ Finalmente, llegamos a la "realización de informes personalizados que reflejen de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva". ¿Qué ocurre con su elaboración? ¿Se considera una medida adecuada? P es igual a 0, lo cual significa que existen diferencias significativas, obteniendo un 94,8% de respuestas afirmativas en los maestros titulados frente a un 63,8% en los activos. Vuelven, de nuevo, a ser estos últimos quienes apuestan en menor medida por el planteamiento inclusivo.

## INDICADOR: C.1.07. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.

- ❖ Un buen clima de aula es el sustento básico para que los alumnos perciban la escuela como un lugar al que están deseosos de volver al día siguiente, favoreciendo la adquisición de conocimientos. Pero, "¿consultamos a los estudiantes cómo mejorarlo?" Al preguntar por esta cuestión, volvemos a encontrarnos con diferencias estadísticamente significativas (p=0,002). Un 79,3% de los maestros activos ponen en marcha este planteamiento frente a un 98,3% de los titulados que lo consideran necesario.
- ❖ Este mismo planteamiento se ha seguido sobre la "atención en el aprendizaje". En este caso, p es igual a 0, lo cual implica la existencia, una vez más, de diferencias estadísticamente significativas. Únicamente un 56,9% de los docentes afirma consultar este tema con los discentes, frente a un 87,6% de los titulados que lo consideran necesario.

**INDICADOR: C.1.08.** Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.

- Llegamos, por tanto a un aspecto básico: la "coordinación con otros docentes." ¿Disponemos de un tiempo específico para hacerlo? Existen diferencias estadísticamente significativas en este aspecto (p=0,003). El 84,5% de los maestros activos responde de forma afirmativa, frente a la totalidad de los titulados que apuestan por trabajar en equipo. Trabajar coordinados es un aspecto imprescindible para lograr inclusión en los centros, pues cuando todos vamos en una misma dirección resulta más sencillo alcanzar la meta buscada.
- Otro ítem a valorar es el hecho de "proporcionar junto con el resto de compañeros un modelo de colaboración para los estudiantes". La significación asintótica en corrección de continuidad de 0,000, lo cual supone la existencia de diferencias significativas de nuevo. El 36,2% de los maestros activos dicen no hacerlo, frente a un 0% de titulados. Sin embargo, cuánto mayor se vea inmerso el niño en el proceso de aprendizaje, mayor será su desarrollo integral al poner en práctica un mayor número de capacidades.

**INDICADOR: C.1.09.** Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

❖ Finalmente, concluimos el análisis con una cuestión básica en inclusión: "cumplir con la responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en nuestras clases". Y es que, en ocasiones, las sesiones se plantean para un grupo mayoritario de alumnos sin tener en cuenta adaptaciones que puedan ser necesarias para determinados alumnos y no necesariamente por presentar NEAE, sino, simplemente, por disponer de un medio de aprendizaje prioritario diferente (manipulativo, visual, auditivo, combinado...). Sin embargo, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas (p=0,027). Son los maestros activos quienes apuestan por esta medida en un 100% de los encuestados frente a un 89,7% de los titulados, existiendo un 10,3% que no considera necesario tener esta realidad presente en el planteamiento de las clases.

Una vez concluido el contraste de hipótesis y extraída la información testada en datos estadísticos de todo el procedimiento, nos adentraremos en la exposición de analítico-reflexiva de los datos anteriores.

## 4.6.3 Interpretación analítico-reflexiva de resultados

¿Los docentes en activo aplican las estrategias necesarias para llevar a cabo una educación inclusiva? ¿Y los maestros titulados? ¿Consideran que es necesario aplicarlas?

Los resultados analizados anteriormente reflejan que sí se aplican estrategias de educación inclusiva en los centros, tanto ordinarios como específicos; públicos o concertados. Los porcentajes afirmativos de respuesta ante los diversos planteamientos inclusivos ofrecidos superan, casi en la totalidad, el 80%.

Sin embargo, existen diferencias que llaman la atención y sobre las que es necesario reflexionar.

Por un lado, las mujeres denotan una mayor sensibilidad hacia esta dimensión educativa, reconociendo actitudes inclusivas en una mayor amplitud de situaciones.

Esto mismo ocurre en la especialidad de trabajo, siendo PT aquella en la que se ha obtenido un mayor número de respuestas inclusivas, seguida de primaria y por último, AL. Esto ha llamado poderosamente nuestra atención puesto que los especialistas de Audición y Lenguaje trabajan, precisamente, de manera individual con alumnos con determinadas barreras comunicativas ante los que se hace imprescindible favorecer su inclusión en el centro. No obstante, hemos de destacar que la muestra de profesorado de esta especialidad era muy pequeña y esto hace que los resultados no sean determinantes.

¿Y la experiencia? La trayectoria seguida en los resultados obtenidos demuestra cómo a medida que sumamos años de trabajo, la inclusión se ve también incrementada en nuestras estrategias y planteamientos didácticos. Esto puede deberse a la suma de realidades vivenciadas que nos acercan, cada vez más, a esta realidad y lo imprescindible que puede llegar a ser en el desarrollo integral del alumnado y su bienestar dentro de la vida del centro.

Por otro lado, destacamos el hecho de que sean los centros ordinarios quienes voten en mayor medida por herramientas inclusivas en comparación con los centros específicos. No obstante, en el proceso de aplicación del cuestionario, la adecuación de los ítems a la metodología de trabajo de este tipo de escuela era inexistente, por lo que en numerosas ocasiones el profesorado no podía contestar con exactitud por vivir realidades totalmente distintas a las plasmadas en dicho instrumento. Tomar apuntes en las clases, trabajar expectativas de

aprendizaje, etc. no siempre son objetivos y/o contenidos a conseguir con los discentes escolarizados en centros específicos y quizás esta situación pueda alterar los resultados.

Analicemos también la no unanimidad alcanzada al preguntar por la evaluación y la adecuación de programaciones, planteamientos educativos y herramientas de trabajo en base a los resultados e información que gracias a ella podemos extraer. Son los maestros de colegios públicos quienes demuestran otorgar una mayor importancia en este aspecto. Personalmente, consideramos este un punto negativo en la búsqueda de la inclusión: de nada sirve actuar sin evaluar y mucho menos, sin introducir cambios o mejoras basados en los resultados obtenidos. Quizás la razón se encuentre en que la mayoría de los actos evaluativos por los que pasamos son realmente prácticas de calificación y la calificación tiene consecuencias sociales y personales que la convierte en una fuente de angustia y temor para la mayoría de las personas. Estamos, quizás, ante la práctica pedagógica que menos motiva y más "molesta" al profesorado, además de ser temida y poco gratificadora para el alumnado.

Sin embargo, no debemos olvidarnos que la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje implica un trabajo riguroso cuya finalidad es la mejora del alumno, de nuestro trabajo y, por tanto, de la calidad educativa.

Tomando todo ello como referencia, veamos qué ocurre con los docentes titulados que aún no se han reincorporado a las aulas. Inicialmente, podemos pensar que la utopía nos lleva a proponer planteamientos que luego, una vez inmersos en la realidad educativa no pueden desarrollarse. ¿Es verdaderamente así?

A pesar de que siguen siendo las mujeres quienes denotan una mayor apuesta por la inclusión, ambos colectivos dejan respuestas que la favorecen. También la edad interviene en este proceso: a menor edad, mayor predisposición a aplicar propuestas inclusivas. Debe valorarse, también, que algunos de los encuestados ha tenido experiencia previa en diferentes centros, a pesar de que en el momento de aplicación del cuestionario no se encontrasen ejerciendo.

El aspecto que genera una mayor controversia es el aprendizaje del castellano como segunda lengua. ¿Se permite al alumnado seguir hablando y escribiendo en su lengua materna? Las diferentes opiniones se hacen patentes en este proceso. A título personal, consideramos que deberán existir situaciones donde el discente pueda demostrar sus conocimientos de manera más efectiva con su idioma hasta que el castellano esté totalmente sistematizado. No obstante,

existe un porcentaje elevado de docentes titulados que no contempla estas opciones.

En el momento de contrastar resultados entre ambos colectivos, hemos obtenido un elevado número de ítems con diferencias estadísticamente significativas. En general, son los maestros titulados quienes apuestan en mayor medida por planteamientos inclusivos. ¿Utopía o realidad? Si algo ha quedado claro es que en ocasiones, los ideales con los que terminamos nuestra formación y en base a los cuales nos imaginamos nuestra actuación en las aulas, no siempre se cumplen al comenzar a desarrollar nuestro trabajo posteriormente. ¿Qué ocurre, entonces?

Una de las controversias que más nos ha llamado la atención ha sido en el estudio del seguimiento de los logros de los estudiantes para detectar y abordar dificultades específicas. Este es un aspecto en el que creemos que se debería haber alcanzado la unanimidad en el 100% de respuestas afirmativas. No debemos olvidarnos que para que la tarea educativa sea realizada con éxito, es necesario reflexionar sobre nuestra propia acción en busca de adaptaciones, mejoras y cambios. Si no detectamos las dificultades, no podremos permitir a nuestros alumnos superarlas y este, debe ser un proceso contínuo que vaya mucho más allá de una nota fin de trimestre. Cada día tenemos una nueva oportunidad para superar obstáculos y es que la evaluación debe ser contínua, formativa, y global.

No obstante, no siempre han sido los maestros titulados quienes apostaron en mayor medida por planteamientos inclusivos. Por ejemplo, en el cumplimiento de nuestra responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en nuestras clases han destacado los docentes activos. Este es un aspecto básico: las clases están planteadas para un grupo completo pero siempre tendiendo a la individualidad. Aquí entra en juego nuestra observación directa y conocimiento sobre los discentes: si un contenido no queda interiorizado, seguir el desarrollo del proceso de enseñanza sin dar la oportunidad a determinado niño de adquirirlo no deja de ser otra forma de exclusión. Por ello, es muy interesante optar por diferentes vías que se complementen: apoyos gráficos/visuales, explicaciones orales, vídeos, esquemas... Cada discente empleará una técnica de integración de conocimientos que hará que prefiera una u otra estrategia. También nos parece muy interesante la aportación de un modelo de colaboración para los estudiantes, a pesar de que esta opción no la haya contemplado prácticamente ni la mitad de los encuestados. Que los niños tengan un espacio para expresarse y compartir con nosotros sus opiniones y creencias puede facilitar mucho esta búsqueda de la inclusión. ¿Cómo se sienten en el aula/centro? ¿Qué creen que se podrían hacer desde el mismo

para sentirse aún mejor? En ocasiones, podemos caer en interpretaciones o suposiciones en base a lo que vemos o creemos saber que quizás no siempre sean del todo ciertas y esto, atajaría de raíz dicho problema.

Con todo ello, complementado con lo ya explicado en el apartado anterior, nos adentramos en las conclusiones y propuestas de mejora que ponen fin al presente Proyecto, con el cual ha quedado demostrado que la inclusión es posible y forma parte de la realidad de los centros, lejos de ser asociada con planteamientos utópicos e irreales.

#### 5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Durante los cuatro años de formación universitaria que recibimos los docentes, tomamos contacto de manera teórico-práctica con diferentes contenidos, áreas de conocimientos y realidades educativas que posteriormente necesitaremos dominar para incorporarnos a las aulas y desarrollar nuestra función de manera efectiva. Pero, ¿entra en juego la utopía en este proceso? ¿Los maestros con experiencia son más objetivos con la realidad frente al "todo es posible" de los inactivos? ¿Entra en juego esta perspectiva a la hora de hablar de inclusión?

Los resultados obtenidos en el presente proyecto nos permiten rechazar la mayoría de las hipótesis nulas planteadas en el apartado 4.1, ya que se han encontrado diferencias significativas en algunos de los ítems de casi todos los contrastes realizados. Los maestros en activo aplican en mayor medida algunas prácticas inclusivas en función del sexo (obteniendo siempre una mayor valoración por las mujeres), de la especialidad (siendo Audición y Lenguaje aquella en la que se obtiene una menor consideración de planteamientos inclusivos) y de la titularidad y tipo de centro (predominando la consideración de la inclusión en centros ordinarios). La edad, sin embargo, no muestra diferencias significativas entre los participantes. Con los maestros titulados, ocurre prácticamente lo mismo. Dan mayor o menor importancia a algunas de estas prácticas en función del sexo, edad y experiencia previa pero siempre optando, en mayor o menor medida, por la inclusión en su futura incorporación a las aulas. También se han encontrado diferencias significativas entre la importancia otorgada por los maestros titulados y las llevadas a la práctica por maestros activos en algunos de los ítems analizados.

Estas diferencias encontradas reflejan, por un lado, que los maestros titulados, normalmente, suelen tener una mayor apuesta por planteamientos inclusivos que aquellos que ya se encuentran en las aulas. Por ejemplo, centrémonos en la disposición de un tiempo específico de colaboración en el claustro. Docentes titulados creen en su totalidad que es imprescindible mientras que no todos los maestros activos afirman disponer del mismo. ¿Qué ocurre, entonces? A pesar de que haya quedado demostrado que sí existen planteamientos educativos inclusivos, la mejora de este proceso quizá se encuentre en pulir estos pequeños detalles. Entender los centros como un todo, y no una suma de partes diferenciales.

Otra cuestión importante es la preocupación de que todos los niños presentes en las aulas se sientan partícipes del aprendizaje y sean apoyados durante su aprendizaje. En este caso, los maestros activos apuestan por la individualización de la enseñanza en mayor medida que los titulados, a pesar de que ambos demuestran tener esto presente. En el momento en el que te incorporas a la labor docente tomas contacto con diferentes circunstancias que dejan claro cómo las estrategias no son reutilizables: lo que funciona con un niño, puede no hacerlo con su compañero. Deberes unánimes para reforzar el mismo contenido en todos los alumnos, técnicas de enseñanza, planteamiento metodológico... Estamos al frente de un grupo-clase donde cada niño tendrá unas capacidades diferentes, con unas dificultades que también lo serán y, por tanto, es a esto a lo que debemos adaptarnos.

La evaluación es, también, un punto de discrepancia entre ambos colectivos. Mientras que los maestros titulados apuestan casi en un 100% por facilitar a los alumnos diferentes estrategias de evaluación para mostrar sus habilidades, el porcentaje es algo menor en los maestros activos. Actualmente, este ámbito es uno de los más sonados en educación: evaluación competencial, rúbricas, porfolios... Conceptos trabajados durante el proceso formativo y que, sin embargo, no siempre vemos posteriormente en los centros. Se habla ya de lo importante que es individualizar la evaluación y concebirla como oportunidad de mejora en lugar de instrumento categorizador, pero, la sobrecarga laboral por los recortes de la plantilla docente puede que en ocasiones dificulte ejecutar estos procedimientos. Además, creemos que todo ello va acompañado de una formación contínua necesaria que debería ser obligatoria en esta profesión. La sociedad cambia, la legislación cambia, las herramientas educativas cambian y evolucionan pero, ¿y nosotros? ¿Cambiamos con ellas? ¿nos adecuamos a todo ello?

Resulta innegable que la sociedad del Siglo XXI avanza a pasos agigantados, presenciando cambios constantes ante los que los docentes debemos dar respuesta. No obstante, no solo es necesaria una buena formación sino también entusiasmo, pasión y reflexión ante nuestras prácticas. ¿Somos los docentes que nos imaginamos, un día, ser? ¿Actuamos y desarrollamos

nuestra función tal y como habíamos planeado? ¿Ha cambiado nuestra visión del proceso de enseñanza-aprendizaje? En el día a día pueden surgir numerosas limitaciones metodológicas, bien por falta de espacios, técnicas, herramientas o recursos pero, sin lugar a dudas, llevando a cabo un permanente proceso de autoevaluación como el *Index for Inclusion*, las posibilidades de acercarnos a la meta buscada incrementarán.

A través de la realización de este trabajo, basado en dicha guía, hemos podido comprobar que la inclusión se está haciendo patente en los centros educativos. No obstante, han existido limitaciones metodológicas que dificultan la obtención de una información completa. Algunas de las propuestas de mejora que sería interesante tener presentes son:

- La introducción de los centros privados en la comparativa entre diferentes titularidades de escuela.
- La adaptación del cuestionario para poder ser aplicado en centros específicos. En este caso, maestros que imparten docencia en los mismos han visto compleja su realización por no ver reflejado su metodología diaria de trabajo.
- La consecución de un mismo número de maestros de cada especialidad más o menos equitativo, de modo que no quede ninguna descompensada para que los resultados no puedan verse alterados. En este caso predominaba primaria pero, ¿se hubieran obtenido los mismos datos si la especialidad más presente fuera Pedagogía Terapéutica? ¿Y si existiera un mismo número de personas de cada rama?

Teniendo estas líneas de investigación presentes, podrían ampliarse las fronteras del estudio y llegar (o no) a nuevas conclusiones.

Por el momento, lo que sí puede afirmarse es que la inclusión es un aspecto de "compromiso": con nosotros mismos, para valorar a las personas dentro de la comunidad y no eligiendo el camino categorizador que las aísla del gran grupo; y con los demás, aportando nuestro granito de arena en un desafío en el que cada persona forma parte de una maquinaria donde todas las piezas encajan perfectamente pero, sin embargo, no podrían hacerlo si alguna fallase.

Y es que, tal y como afirma León Felipe (1972) "no es lo que importa, llegar solo ni pronto, sino llegar con todos y a tiempo".

#### 6. BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Montero, L. A. (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de pedagogía*, 197, pp. 62-64.
- Bona, C. (2015). La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy. Madrid: Plaza & Janes Editores.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Index for inclusion. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002).
- Comenio, J. A. (1986). Didáctica magna. Cuba: Ediciones AKAL.
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990). Declaración Mundial sobre Educación para todos y marco de acción para satisfacer las Necesidades básicas de Aprendizaje. Tailandia. Recuperado de <a href="http://www.oei.es/historico/quipu/marco\_jomtien.pdf">http://www.oei.es/historico/quipu/marco\_jomtien.pdf</a> [Consultado el 25 de Marzo de 2017]
- Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca. Recuperado de <a href="http://paidos.rederis.es">http://paidos.rederis.es</a> [Consultado el 25 de Marzo de 2017]
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors., *La Educación encierra un tesoro (*pp. 91-103). México: El Correo de la UNESCO
- Echeíta, G. (2016). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, "Voz y Quebranto". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 11*(2), pp. 1-20.
- Felipe, L. (1972). Antología rota (Vol. 16). Barcelona: Editorial Losada.
- Fernández González, A. (2011). La escuela inclusiva. Realidad intercultural. Revista Iberoamericana de educación, 2, 1-10. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/3912Fernandez.pdf [Consultado el 21 de Marzo de 2017]
- García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes, la integración escolar*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.

- Herráez, L. (2012). La Educación Inclusiva llevada a cabo en el centro Ordinario. Valladolid: Universidad de Valladolid, Escuela de Magisterio de Segovia.
- Jiménez, J. E., Guzmán, R., & Rodríguez, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español. *Anales de psicología*, 25, 78.
- Kamm, M. (2009). Integración e inclusión. Principales diferencias. *ABC.* Recuperado de http://www.abc.com.py/articulos/integracion-e-inclusion-principales-diferencias-1179191.html
- López Melero, M. (1995). Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones. *Kikiriki*, *38*, pp. 26-38.
- Martínez Abellán, R., Haro Rodríguez, R. de, & Escarbajal Frutos, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, *3*(1), pp. 149-164.
- Megyeri, K. (2005). Toco el futuro. En J. Canfield y V. Hansen Mark (Eds.) Chocolate caliente para el alma de los maestros. New York: Atlántida.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (1992). Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Madrid
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2003). Cuaderno nº 8: *El respeto por la diversidad: un desafío educativo* [Colección Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela]. Córdoba. Argentina: Autor. Recuperado de <a href="http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/Hacervivirescuela/CUADERNO8.pdf">http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/Hacervivirescuela/CUADERNO8.pdf</a>
- Moriña Díez, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, pp. 395-539.
- Ortiz, A. (1996). De las "necesidades educativas especiales" a la inclusión. *Siglo Cero*, 27, pp. 5-13.
- Ortiz A. & Heavyrunner I. (2003). Student access, retention, and success. Models of inclusion and support. En M. K. P. Benham & W. J. Stein (Eds.), *The renaissance of American Indian higher education: Capturing the dream* (pp. 215-240). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Parrilla, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de educación*, *349*, pp. 101-117.
- Pearpoint, J. y Forest, M. (1999). Prólogo. En S. Stainback and W. Stainback, Aulas inclusivas (pp. 15-18). Madrid: Narcea.
- Piaget, J. (1984). El criterio moral en el niño. Barcelona: Martínez Roca.
- Ríos Hernández, M. (2003). *Manual de Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C. & Echeita, G. (2002). Index for Inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Contextos educativos: Revista de educación, (5), pp. 227-238
- Santos Guerra, M. A. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de pedagogía*, 311, pp. 76-80.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. Revista de Investigación en Educación, 11(3), pp. 71-85.
- Silva, S. (2007). Atención a la diversidad. Necesidades educativas: guía de actuación para docentes. Vigo: Ideaspropias Editorial, S. L.
- Torrado, M. (2004). Estudios de Encuesta. En R. Bisquerra, Metodología de la Investigación Educativa, (pp. 231-257). Barcelona: La Muralla.
- UNESCO (2003). *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas*. UNICEF: Fundación Hineni.
- UNESCO (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO. (2008). 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Ginebra. Noviembre 2008. "La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro".
- Valcarce Fernández, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, pp. 119-131.

Vallellano, M. D. (2001). Evolución Histórica de la Atención a la Diversidad en la Educación. *Publicaciones Didácticas*, 12, 217-221. Recuperado de <a href="http://www.seindor.com/publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/012050/articulo-pdf">http://www.seindor.com/publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/012050/articulo-pdf</a>

#### **NORMATIVA LEGISLATIVA:**

- Constitución Española de 27 de diciembre de 1978. *Boletin Oficial del Estado*, 311, 29313-29424. Artículo 27
- Decreto 82/2014, de 28 de Agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de Educación Primaria en Asturias. *Boletín Oficial del Estado*
- Instrucción del 9 de Julio de 2015 por la que se establece el proceso de recogida y tratamiento de los datos relativos al Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León. Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.
- Ley General de Educación. (1970). Boletín Oficial del Estado.
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación. (2003). Boletín Oficial del Estado.
- Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo. (1990) Boletín Oficial del Estado.
- Ley Orgánica del Derecho a la Educación. (1985). Boletín Oficial del Estado.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado.*
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. *Boletín Oficial del Estado.*
- No child left behind act of 2001. Public Law, 107, 110.

ORDEN EDU/519/2014 de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín oficial del estado.* 

Plan Nacional de Educación Especial. (1978).

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, *52*, 19349-19420.

# PÁGINAS WEB DE CONSULTA:

XIX Congreso Internacional: Educación Inclusiva. XXXIV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva. Oviedo. Recuperado de: <a href="http://www.educacioninclusiva2017.com">http://www.educacioninclusiva2017.com</a>

# 7. <u>ÍNDICES DE FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS</u>

_					_	_
-	ı	a		r	2	c
	ı	ч	u		а	Э

Figura 1. ¿Qué significa el término diversidad?	5
Figura 2. Para que las diferencias no se transformen en	7
desigualdades	
Figura 3. Recorrido legislativo por la educación española.	12
Figura 4. Clasificación de NEE	14
Figura 5. Clasificación de AACC	15
Figura 6. Clasificación de TDAH	15
Figura 7. Clasificación de DEA	16
Figura 8. Clasificación de ITSE	17
Figura 9. Diferencias entre integración e inclusión	25
Figura 10. Realidades educativas en el tratamiento del alumnado.	26
Figura 11. Estructura del Index For Inclusion.	35
Figura 12. Variables analizadas en el grupo de maestros en activo.	42
Figura 13. Variables analizadas en el grupo de maestros titulados	42
Gráficos	
Gráfico 1. La escuela comunitaria	23
Gráfico 2. Perfil de personas encuestadas.	43
Gráfico 3. Distribución según sexo de maestros en activo.	44
Gráfico 4. Distribución según edad de maestros en activo.	44
Gráfico 5. Distribución según la especialidad de maestros en activo.	44
Gráfico 6. Distribución según la titularidad del centro de maestros en	45
activo.	
Gráfico 7. Distribución según años de experiencia de maestros en	45
activo.	
Gráfico 8. Distribución según sexo de maestros titulados.	46
Gráfico 9. Distribución según edad de maestros en activo.	46
Gráfico 10. Distribución según la especialidad de maestros titulados.	47
Gráfico 11. Distribución según el año en que se ha obtenido el título.	47
Gráfico 12. Distribución de la experiencia de maestros titulados.	48
Gráfico 13. Distribución de la duración de la experiencia de maestros	48
titulados	

# Tablas

Tabla 1. Análisis descriptivo del indicador C.1.01.	50
Tabla 2. Análisis descriptivo del indicador C.1.02.	51
Tabla 3. Análisis descriptivo del indicador C.1.04.	52
Tabla 4. Análisis descriptivo del indicador C.1.05.	53
Tabla 5. Análisis descriptivo del indicador C.1.06.	54
Tabla 6. Análisis descriptivo del indicador C.1.07.	55
Tabla 7. Análisis descriptivo del indicador C.1.08.	56
Tabla 8. Análisis descriptivo del indicador C.1.09.	57

#### 8. ANEXOS

#### **ANEXO 1:**

#### CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE INDICADORES

Estimado compañero/a, en el proceso de elaboración de mi Trabajo Fin de Máster, titulado "La concepción de los maestros sobre la educación inclusiva", estoy desarrollando un cuestionario basado en la "Guía para la Evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas" (Booth y Ainscow, 2002), centrado fundamentalmente en la Dimensión C (Desarrollar prácticas inclusivas) y, es para esta tarea, para lo que solicito tu colaboración.

En este momento, me encuentro en el proceso de selección de los indicadores más representativos de esta dimensión, por lo que te pido que valores el grado de importancia que tienen los siguientes indicadores para analizar el grado de desarrollo de las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes en sus aulas. Responde siguiendo la siguiente escala:

- 0. Prescindible
- 1. Importante
- 2. Imprescindible

INDICADOR	0	1	2
C.1.01. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los		-	
alumnos.			
C.1.02. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los			
estudiantes.			
C.1.03. Las unidades didácticas contribuyen a una mayor			
comprensión de la diferencia.			
C.1.04. Se implica activamente a los estudiantes en su propio			
aprendizaje.			
C.1.05. Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.			
C.1.06. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.			
C.1.07. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.			
C.1.08. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.			
C.1.09. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la			
participación de todos los estudiantes.			
C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el			
aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.			
C.1.11. Los "deberes para casa" contribuyen al aprendizaje de			
todos.			
C.1.12. Todos los estudiantes participan en las actividades			
complementarias y extraescolares.			

#### **ANEXO 2**

# RESULTADOS OBTENIDOS EN LA VALORACIÓN DE LOS INDICADORES POR EL GRUPO DE EXPERTOS

El resultado obtenido de la consulta a los expertos sobre indicadores que era necesario incluir en el Cuestionario ha sido el siguiente:

EXPERTO INDICADOR	1	2	3	4
C.1.01. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.	2	2	2	2
C.1.02. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.	2	2	1	2
C.1.03. Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.	1	1	1	1
C.1.04. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.	1	2	2	2
C.1.05. Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.	1	1	2	2
C.1.06. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.	2	1	2	2
C.1.07. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.	1	1	2	2
C.1.08. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.	2	2	2	2
C.1.09. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	1	2	1	2
C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	0	2	1	0
C.1.11. Los "deberes para casa" contribuyen al aprendizaje de todos.	0	0	0	0
C.1.12. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.	0	1	0	1

#### **ANEXO 3:**

#### CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE ÍTEMS

Estimado compañero/a, en el proceso de elaboración de mi Trabajo Fin de Máster, titulado "La concepción de los maestros sobre la educación inclusiva", estoy desarrollando un cuestionario basado en la "Guía para la Evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas" (Booth y Ainscow, 2002), centrado fundamentalmente en la Dimensión C (Desarrollar prácticas inclusivas) y, es para esta tarea, para lo que solicito tu colaboración. En la primera fase del estudio ya he solicitado tu colaboración para seleccionar los indicadores más representativos de esta dimensión y han sido 8 los indicadores que han superado el criterio de selección (ser considerados como imprescindibles por al menos el 50% de los expertos consultados.

Ahora solicito de nuevo tu colaboración para seleccionar las preguntas más representativas para cada uno de estos indicadores. Responde indicando si cada una de las siguientes preguntas es:

- 0. Prescindible
- 1. Importante
- 2. Imprescindible

**INDICADOR: C.1.01.** Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.

PREGUNTA	0	1	2
¿Adapta los contenidos de aprendizaje a los diferentes			
conocimientos previos de los alumnos?			
¿Reflejan sus clases los distintos ritmos en los que los			
estudiantes completan sus tareas?			
¿Tiene previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con			
toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la unidad			
didáctica?			
¿Incluye en la unidad didáctica variedad de actividades como,			
por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el			
dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la			
utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas			
prácticas o el uso de tecnologías de la información?			
¿Ofrece a los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas			
de distintas formas, por ejemplo, de forma oral, a través de			
dibujos, de fotografías o de una grabación?			

**INDICADOR: C.1.02.** Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.

PREGUNTA	0	1	2
¿Prepara las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los			
alumnos encuentran fuera del centro educativo?			
¿Incluye en sus clases actividades variadas que reflejan la			
diversidad de intereses de los dos géneros (niños y niñas)?			
¿Da oportunidad a los estudiantes que están aprendiendo			
castellano como segunda lengua para que hablen y escriban en			
su lengua materna?			
¿Motiva a los estudiantes que están aprendiendo castellano			
como segunda lengua a que desarrollen habilidades de			
traducción de la lengua materna al castellano?			
¿Reconoce el esfuerzo físico y/o mental que algunos			
estudiantes con discapacidad o enfermedades crónicas			
emplean para completar las tareas, y el cansancio que ello			1
puede causarles?			

**INDICADOR: C.1.04.** Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

PREGUNTA	0	1	2
¿Motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su			
propio aprendizaje?			
¿Proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en las clases?			
¿Hace explícitas las programaciones a los estudiantes para que			
ellos/as puedan trabajar a un ritmo más rápido si lo desean?			
¿Enseña a los estudiantes de utilizar la biblioteca y los recursos			
tecnológicos por ellos mismos?			
¿Enseña a los estudiantes a investigar y a redactar un informe sobre un tema?			
¿Enseña a los estudiantes a tomar apuntes de las clases y de			
los libros y a organizar su trabajo?			
¿Enseña a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo			
tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto			
individuales como en grupo?			
¿Motiva a los estudiantes para que resuman de forma oral y			
escrita lo que han aprendido?			
¿Enseña a los estudiantes a revisar sus pruebas y sus			
exámenes y/o la de sus compañeros?			
¿Ofrece a los estudiantes oportunidades para elegir entre			
actividades distintas?			

INDICADOR: C.1.05. Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.

PREGUNTA	0	1	2
¿Enseña al alumnado a trabajar en colaboración con sus			
compañeros?			
¿Utiliza de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje			
cooperativo			
(tutoría entre iguales, trabajo de investigación, puzzle, enseñanza			
recíproca)?			
¿Plantea actividades de grupo que permitan a los estudiantes			
dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?			
¿Enseña a los estudiantes a elaborar informes conjuntos a partir			
de las contribuciones del grupo?			
¿Anima a los estudiantes a compartir la responsabilidad de			
ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos			
compañeros durante las clases?			
¿Muestra al alumnado que ayudar a los demás es una forma			
efectiva de aprender?			

INDICADOR: C.1.06. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.

PREGUNTA	0	1	2
¿Utiliza siempre las evaluaciones de manera formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?			
¿Utiliza estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?			
¿Devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación?			
¿Hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de minorías étnicas, estudiantes con discapacidad), para detectar y abordar dificultades específicas?			
¿Utiliza los resultados de las evaluaciones para introducir cambios en las programaciones y así ajustarlas a las necesidades detectadas?			
¿Utiliza las notas de trabajo en equipo para valorar también el progreso individual del alumnado?			
¿Realiza informes personalizados que reflejen de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva?			

INDICADOR: C.1.07. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.

PREGUNTA	0	1	2
¿Intenta infundir respeto sin llegar a enfadarse?			
Aplica normas de comportamiento en el aula consistentes y explícitas?			
¿Involucra a los estudiantes a que ayuden a resolver las dificultades del aula?			
¿Debate y consensua con el alumnado las normas de comportamiento del aula?			
¿Consulta a los estudiantes cómo se puede mejorar el clima social del aula?			
¿Consulta a los estudiantes cómo se puede mejorar la atención en el aprendizaje?			

INDICADOR: C.1.08. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.

PREGUNTA	0	1	2
¿Planifica junto con otros los docentes las programaciones de			
aula y las tareas o "deberes" para casa?			
¿Dispone de un tiempo específico para coordinarse con otros			
docentes?			
¿Modifica algún aspecto de su docencia en respuesta a las			
recomendaciones recibidas de sus colegas?			
¿Proporciona, junto con el resto de profesores y profesoras con			
los que trabaja, un modelo de colaboración para los			
estudiantes?			
¿Se compromete con otros docentes a la hora de resolver los			
problemas de forma conjunta cuando el progreso de un			
estudiante o un grupo es motivo de preocupación?			

**INDICADOR: C.1.09.** Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

PREGUNTA	0	1	2
¿Cumple con su responsabilidad de que todos los estudiantes			
aprendan en sus clases?			
¿Comprueba el progreso de todos los estudiantes durante las			
clases?			
¿Intenta ponerse en el punto de vista de los estudiantes			
respecto al aprendizaje y al apoyo?			
¿Se plantea como objetivo que los estudiantes sean lo más			
independientes posible de su apoyo directo?			
¿Considera que los intentos para eliminar las barreras al			
aprendizaje y la participación de un estudiante son			
oportunidades para mejorar el aprendizaje de todos los			
estudiantes?			

#### **ANEXO 4:**

#### RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE ÍTEMS

El resultado obtenido de la consulta a los expertos sobre ítems que era necesario incluir en el Cuestionario ha sido el siguiente:

<u>INDICADOR: C.1.01.</u> Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos.

INDICADOR EXPERTO	1	2	3	4
¿Adapta los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los alumnos?	2	2	2	2
¿Reflejan sus clases los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas?	1	2	2	2
¿Tiene previsto el trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase en distintos momentos del desarrollo de la unidad didáctica?	1	2	1	1
¿Incluye en la unidad didáctica variedad de actividades como, por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas o el uso de tecnologías de la información?	1	2	2	2
¿Ofrece a los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas de distintas formas, por ejemplo, de forma oral, a través de dibujos, de fotografías o de una grabación?	2	1	2	1

**INDICADOR: C.1.02.** Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes.

EXPERTO	1	2	3	4
INDICADOR				
¿Prepara las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los alumnos encuentran fuera del centro educativo?	0	1	2	2
¿Incluye en sus clases actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses de los dos géneros (niños y niñas)?	1	2	1	2
¿Da oportunidad a los estudiantes que están aprendiendo castellano como segunda lengua para que hablen y escriban en su lengua materna?	2	1	2	1
¿Motiva a los estudiantes que están aprendiendo castellano como segunda lengua a que desarrollen habilidades de traducción de la lengua materna al castellano?	2	1	2	2
¿Reconoce el esfuerzo físico y/o mental que algunos estudiantes con discapacidad o enfermedades crónicas emplean para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles?	2	2	2	2

# **INDICADOR: C.1.04.** Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

EXPERTO INDICADOR	1	2	3	4
¿Motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?	0	1	2	2
¿Proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en las clases?	2	2	2	2
¿Hace explícitas las programaciones a los estudiantes para que ellos/as puedan trabajar a un ritmo más rápido si lo desean?	0	1	1	1
¿Enseña a los estudiantes de utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos?	2	2	2	2
¿Enseña a los estudiantes a investigar y a redactar un informe sobre un tema?	0	2	2	2
¿Enseña a los estudiantes a tomar apuntes de las clases y de los libros y a organizar su trabajo?	0	1	2	2
¿Enseña a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo?	1	2	2	2
¿Motiva a los estudiantes para que resuman de forma oral y escrita lo que han aprendido?	0	2	1	1
¿Enseña a los estudiantes a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o la de sus compañeros?	1	2	2	2
¿Ofrece a los estudiantes oportunidades para elegir entre actividades distintas?	2	1	2	1

# **INDICADOR: C.1.05.** Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.

INDICADOR EXPERTO	1	2	3	4
¿Enseña al alumnado a trabajar en colaboración con sus compañeros?	2	2	2	2
¿Utiliza de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, puzzle, enseñanza recíproca)?	2	1	2	2
¿Plantea actividades de grupo que permitan a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?	1	1	2	2
¿Enseña a los estudiantes a elaborar informes conjuntos a partir de las contribuciones del grupo?	1	1	2	1
¿Anima a los estudiantes a compartir la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?	2	2	2	2
¿Muestra al alumnado que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender?	2	2	2	2

# **INDICADOR: C.1.06.** La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.

EXPERTO INDICADOR	1	2	3	4
¿Utiliza siempre las evaluaciones de manera formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?	1	1	2	1
¿Utiliza estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?	2	2	2	2
¿Devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación?	1	2	2	2
¿Hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de minorías étnicas, estudiantes con discapacidad), para detectar y abordar dificultades específicas?	2	2	2	2
¿Utiliza los resultados de las evaluaciones para introducir cambios en las programaciones y así ajustarlas a las necesidades detectadas?	2	2	1	2
¿Utiliza las notas de trabajo en equipo para valorar también el progreso individual del alumnado?	0	2	2	2
¿Realiza informes personalizados que reflejen de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva?	2	2	2	2

### INDICADOR: C.1.07. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.

EXPERTO	1	2	3	4
INDICADOR				
¿Intenta infundir respeto sin llegar a enfadarse?	1	2	2	2
Aplica normas de comportamiento en el aula consistentes y explícitas?	1	1	2	1
¿Involucra a los estudiantes a que ayuden a resolver las dificultades del aula?	2	2	2	2
¿Debate y consensua con el alumnado las normas de comportamiento del aula?	2	2	2	2
¿Consulta a los estudiantes cómo se puede mejorar el clima social del aula?	2	1	2	1
¿Consulta a los estudiantes cómo se puede mejorar la atención en el aprendizaje?	2	1	2	1

**INDICADOR: C.1.08.** Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.

INDICADOR EXPERTO	1	2	3	4
¿Planifica junto con otros los docentes las programaciones de aula y las tareas o "deberes" para casa?	1	2	1	1
¿Dispone de un tiempo específico para coordinarse con otros docentes?	1	2	2	2
¿Modifica algún aspecto de su docencia en respuesta a las recomendaciones recibidas de sus colegas?	1	2	2	2
¿Proporciona, junto con el resto de profesores y profesoras con los que trabaja, un modelo de colaboración para los estudiantes?	2	2	2	1
¿Se compromete con otros docentes a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o un grupo es motivo de preocupación?	2	2	2	2

**INDICADOR: C.1.09.** Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

INDICADOR EXPERTO	1	2	3	4
¿Cumple con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?	2	2	2	2
¿Comprueba el progreso de todos los estudiantes durante las clases?	2	2	2	2
¿Intenta ponerse en el punto de vista de los estudiantes respecto al aprendizaje y al apoyo?	2	2	2	2
¿Se plantea como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posible de su apoyo directo?	2	2	2	2
¿Considera que los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de un estudiante son oportunidades para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes?	2	2	1	2

#### **ANEXO 5:**

#### **CUESTIONARIOS DEFINITIVOS**

#### CUESTIONARIO PARA DOCENTES EN ACTIVO

Estimado compañero/a, en el proceso de elaboración de mi Trabajo Fin de Máster, titulado "La concepción de los maestros sobre la educación inclusiva", me he planteado como objetivo identificar las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes en activo en sus aulas. Para conseguir este objetivo, solicito tu colaboración, de forma absolutamente anónima y confidencial, respondiendo a las siguientes preguntas con un SÍ o un NO en función de tu actuación habitual en el aula.

PREGUNTA	SÍ	NO
¿Adaptas los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los alumnos?		
¿Reflejan tus clases los distintos ritmos en los que los estudiantes completan sus tareas?		
¿Incluyes en la unidad didáctica variedad de actividades como, por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas o el uso de tecnologías de la información?		
¿Ofreces a los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas de distintas formas, por ejemplo, de forma oral, a través de dibujos, de fotografías o de una grabación?		
¿Preparas las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los alumnos encuentran fuera del centro educativo?		
¿Incluyes en sus clases actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses de los dos géneros (niños y niñas)?		
¿Das oportunidad a los estudiantes que están aprendiendo castellano como segunda lengua para que hablen y escriban en su lengua materna?		
¿Motivas a los estudiantes que están aprendiendo castellano como segunda lengua a que desarrollen habilidades de traducción de la lengua materna al castellano?		
¿Reconoces el esfuerzo físico y/o mental que algunos estudiantes con discapacidad o enfermedades crónicas emplean para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles?		
¿Motivas a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?		
¿Proporcionas información clara a los estudiantes sobre las		

expectativas de aprendizaje en las clases?	
¿Enseñas a los estudiantes de utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos?	
¿Enseñas a los estudiantes a investigar y a redactar un informe sobre un tema?	
¿Enseñas a los estudiantes a tomar apuntes de las clases y de los libros y a organizar su trabajo?	
¿Enseñas a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo?	
¿Enseñas a los estudiantes a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o la de sus compañeros?	
¿Ofreces a los estudiantes oportunidades para elegir entre actividades distintas?	
¿Enseñas al alumnado a trabajar en colaboración con sus compañeros?	
¿Utilizas de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, puzle, enseñanza recíproca)?	
¿Planteas actividades de grupo que permitan a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?	
¿Animas a los estudiantes a compartir la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?	
¿Muestras al alumnado que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender?	
¿Utilizas estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?	
¿Devuelves a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación?	
¿Haces un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de minorías étnicas, estudiantes con discapacidad), para detectar y abordar dificultades específicas?	
¿Utilizas los resultados de las evaluaciones para introducir cambios en las programaciones y así ajustarlas a las necesidades detectadas?	
¿Utilizas las notas de trabajo en equipo para valorar también el progreso individual del alumnado?	
¿Realizas informes personalizados que reflejen de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva?	
¿Intentas infundir respeto sin llegar a enfadarse?	
¿Involucras a los estudiantes a que ayuden a resolver las dificultades del aula?	
¿Debates y consensuas con el alumnado las normas de	

comportamiento del aula?	
¿Consultas a los estudiantes cómo se puede mejorar el clima social del aula?	
¿Consultas a los estudiantes cómo se puede mejorar la atención en el aprendizaje?	
¿Dispones de un tiempo específico para coordinarse con otros docentes?	
¿Modificas algún aspecto de su docencia en respuesta a las recomendaciones recibidas de sus colegas?	
¿Proporcionas, junto con el resto de profesores y profesoras con los que trabajas, un modelo de colaboración para los estudiantes?	
¿Te comprometes con otros docentes a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o un grupo es motivo de preocupación?	
¿Cumples con tu responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?	
¿Compruebas el progreso de todos los estudiantes durante las clases?	
¿Intentas ponerte en el punto de vista de los estudiantes respecto al aprendizaje y al apoyo?	
¿Te planteas como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posible de tu apoyo directo?	
¿Consideras que los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de un estudiante son oportunidades para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes?	

Por último, te pido que me proporciones la siguiente información, que será utilizada únicamente con fines estadísticos.

Sexo:	□ Hombre	Curs	so/s en e:	que ir	mparte	S	
	□ Mujer	Años expe	s eriencia:	de			
Edad:	<ul> <li>□ Entre 20 y 30 año</li> <li>□ Entre 30 y 40 año</li> <li>□ Entre 40 y 50 año</li> <li>□ Entre 50 y 60 año</li> <li>□ Más de 60 años</li> </ul>	os os	Tipo centro: Titulario centro:	de lad	□ Esp	dinario pecífico □ Público □ Concertado □ Privado	

#### CUESTIONARIO PARA DIPLOMADOS/GRADUADOS EN MAGISTERIO

Estimado compañero/a, en el proceso de elaboración de mi Trabajo Fin de Máster, titulado "La concepción de los maestros sobre la educación inclusiva", me he planteado como objetivo identificar las prácticas inclusivas que desarrollan los docentes en activo en sus aulas, así como la intención que tienen los maestros/as que aún no están incorporados en el sistema educativo, de llevarlas a cabo cuando estén al frente de un aula. Para conseguir este objetivo, solicito tu colaboración, de forma absolutamente anónima y confidencial, respondiendo a los siguientes enunciados con un SÍ o un NO en función de que creas que es imprescindible incluirlos en la actividad diaria del aula.

RESULTA IMPRESCINDIBLE	SÍ	NO
Adaptar los contenidos de aprendizaje a los diferentes		
conocimientos previos de los alumnos		
Reflejar en las clases los distintos ritmos en los que los		
estudiantes completan sus tareas		
Incluir en la unidad didáctica variedad de actividades como, por		
ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo,		
la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización		
de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas		
o el uso de tecnologías de la información  Ofrecer a los estudiantes oportunidades para realizar sus		
tareas de distintas formas, por ejemplo, de forma oral, a través		
de dibujos, de fotografías o de una grabación		
Preparar las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los		
alumnos encuentran fuera del centro educativo		
Incluir en las clases actividades variadas que reflejan la		
diversidad de intereses de los dos géneros (niños y niñas)		
Dar oportunidad a los estudiantes que están aprendiendo		
castellano como segunda lengua para que hablen y escriban		
en su lengua materna		
Motivar a los estudiantes que están aprendiendo castellano		
como segunda lengua a que desarrollen habilidades de		
traducción de la lengua materna al castellano  Reconocer el esfuerzo físico y/o mental que algunos		
estudiantes con discapacidad o enfermedades crónicas		
emplean para completar las tareas, y el cansancio que ello		
puede causarles		
Motivar a los estudiantes a que se hagan responsables de su		
propio aprendizaje		
Proporcionar información clara a los estudiantes sobre las		
expectativas de aprendizaje en las clases		
Enseñar a los estudiantes de utilizar la biblioteca y los recursos		
tecnológicos por ellos mismos		
Enseñar a los estudiantes a investigar y a redactar un informe		

sobre un tema	
Enseñar a los estudiantes a tomar apuntes de las clases y de	
los libros y a organizar su trabajo	
Enseñar a los estudiantes a hacer presentaciones de su	
trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto	
individuales como en grupo	
Enseñar a los estudiantes a revisar sus pruebas y sus	
exámenes y/o la de sus compañeros	
Ofrecer a los estudiantes oportunidades para elegir entre	
actividades distintas	
Enseñar al alumnado a trabajar en colaboración con sus	
compañeros	
Utilizar de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje	
cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación,	
puzle, enseñanza recíproca)	
Plantear actividades de grupo que permitan a los estudiantes	
dividir las tareas y compartir lo que han aprendido	
Animar a los estudiantes a compartir la responsabilidad de	
ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos	
compañeros durante las clases	
Mostrar al alumnado que ayudar a los demás es una forma	
efectiva de aprender	
Utilizar estrategias de evaluación diferentes de forma que se	
permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades	
Devolver a los estudiantes información que les permita	
reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a	
continuación	
Hacer un seguimiento de los logros de diferentes grupos de	
estudiantes (niños, niñas, estudiantes de minorías étnicas,	
estudiantes con discapacidad), para detectar y abordar	
dificultades específicas	
Utilizar los resultados de las evaluaciones para introducir	
cambios en las programaciones y así ajustarlas a las	
necesidades detectadas	
Utilizar las notas de trabajo en equipo para valorar también el	
progreso individual del alumnado	
Realizar informes personalizados que reflejen de forma	
cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva	
Intentar infundir respeto sin llegar a enfadarse	
Involucrar a los estudiantes para que ayuden a resolver las	
dificultades del aula	
Debatir y consensuar con el alumnado las normas de	
comportamiento del aula  Consultar a los estudiantes cómo se puede mejorar el clima	
social del aula	
Consultar a los estudiantes cómo se puede mejorar la atención	
en el aprendizaje	
Disponer de un tiempo específico para coordinarse con otros	
docentes	
dodonto	

Modificar algún aspecto de la docencia en respuesta a las recomendaciones recibidas de tus colegas	
Proporcionar, junto con el resto de profesores y profesoras con los que trabajes, un modelo de colaboración para los estudiantes	
Comprometerse con otros docentes a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o un grupo es motivo de preocupación	
Cumplir con la responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases	
Comprobar el progreso de todos los estudiantes durante las clases	
Intentar ponerse en el punto de vista de los estudiantes respecto al aprendizaje y al apoyo	
Plantearse como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posible de tu apoyo directo	
Considerar los intentos para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación de un estudiante como oportunidades para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes	

Por último, te pido que me proporciones la siguiente información, que será utilizada únicamente con fines estadísticos.

Sexo:	□ Hombre	Curso estudios	en que s:	finalizast	e tus	
	□ Mujer	Especia	lidad o Me	ención reali	zada:	
Edad:	<ul><li>□ Entre 20 y 30 años</li><li>□ Entre 30 y 40 años</li><li>□ Entre 40 y 50 años</li><li>□ Entre 50 y 60 años</li><li>□ Más de 60 años</li></ul>		Experien docente:		como	□ Sí □ No
			En caso afirmativo, duración de la experiencia:			

iiiGRACIAS POR TU COLABORACIÓN!!!

### **ANEXO 6:**

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS (Fichero Adjunto)