



Universidad
Zaragoza



Trabajo Fin de Máster

Idoneidad de la noción de inclusión en las prácticas educativas en la Educación Secundaria Obligatoria

(Máster de Profesorado en ESO, Bachillerato y Formación profesional, de la especialidad de Orientación Educativa).

Autora:

Sara Berges Llagostera

Tutora:

Natalia Larraz Rábanos

Facultad de Educación de Zaragoza

2014/2015

"Sólo investigando se aprende a investigar"

C. Sabino

*"El peor error es no hacer nada,
por pensar que es poco lo que se puede hacer"*

E. Burke

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO	4
2.1. Planteamiento	4
2.2. Marco teórico.....	6
3. DISEÑO METODOLÓGICO	20
3.1. Hipótesis	20
3.2. Objetivos.....	20
3.3. Variables	21
3.4. Método.....	21
4. ANÁLISIS DE DATOS	23
5. RESULTADOS	24
5.1. Comparación entre alumnado y profesorado	26
5.2. Comparación entre alumnado PAB y ordinario.....	28
5.3. Comparación entre docentes y miembros DO	29
6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	31
6.1. Limitaciones	33
6.2. Puntos fuertes y perspectivas de futuro	34
7. REFERENCIAS.....	35
ANEXOS	39

1. INTRODUCCIÓN

“Todos los sujetos a lo largo de su desarrollo tienen necesidades educativas y lo que sucede es que, algunos de ellos, pueden presentar necesidades de carácter especial”.

(Mary Warnock, 1981)

Se ha considerado apropiado comenzar el trabajo con esta frase puesto que el mismo va encaminado a entender mejor el propósito y las prácticas existentes en torno a la inclusión educativa y la atención a la diversidad en las aulas y en los centros educativos. Dicha frase fue emitida en el *informe Warnock* de 1981, conocido como *Warnock Report*, y se ha elegido porque en su momento causó una gran revolución, dado que fue la primera vez en la historia que se habló de alumnos con necesidades educativas especiales.

Se ha elegido este tema como “Trabajo Fin de Máster” dada la importancia que tiene estudiar y analizar las prácticas de atención a la diversidad para poder mejorarlas. Esto es porque, normalmente, en la práctica diaria de las aulas, se sigue concibiendo esta atención como un apoyo externo al aula ordinaria para aquellos alumnos que presentan dificultades o para aquéllos que la sociedad define como “problemáticos”. Es decir, se suele confundir muy a menudo el término de *inclusión educativa* con el de *integración educativa*.

Esta afirmación de que se confunde inclusión con integración, se basa en las aportaciones de ciertos autores, como Echeita, que dice: “los valores hacia la inclusión que solemnemente aparecen en textos, normas y declaraciones nacionales e internacionales, se llevan a la práctica con dificultad y restricciones” (Echeita, 2011, p. 117).

Con este trabajo, se va a intentar definir qué es una auténtica inclusión educativa, así como qué implican unas buenas estrategias consideradas inclusivas, siguiendo las aportaciones de distintos autores de referencia. Asimismo, partiendo de la problemática planteada, a modo de aplicación práctica de estos conceptos, se ha realizado un estudio sobre un instituto de educación secundaria con motivo de evaluar qué tipo de políticas y medidas llevan a cabo sus docentes y cómo se percibe la inclusión por parte del alumnado y profesorado.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO TEÓRICO

2.1. Planteamiento del problema.

En las últimas décadas hemos asistido a un aumento de la escolarización de todos los niños y niñas, entre otras razones, por la obligatoriedad de la enseñanza, independientemente de su cultura, lengua, género, o si presentara algún tipo de discapacidad o no.

Esta heterogeneidad creciente en las aulas, hace plantearnos una serie de cuestiones, tales como: ¿qué tipo de centros educativos requiere la sociedad actual hoy en día para responder tal diversidad en el alumnado?; ¿qué estrategias, actuaciones, planes, programas y/o proyectos son los más adecuados para atender a la heterogeneidad del mismo hay en los centros educativos?; ¿qué papel y funciones deben adoptar los profesionales en la atención a la diversidad del alumnado?

Durante los últimos años, el concepto de inclusión educativa ha ido cobrando cada vez más importancia, lo cual aparece en los textos normativos y legales actuales y que se ha ido desenvolviendo a partir de ciertos documentos oficiales. Con ello nos estamos refiriendo a: la Declaración universal de los derechos humanos (1948); el Informe Warnock (1978); la Convención de los derechos del niño (1989); Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad (1994); y la Declaración de Salamanca y Marco de Acción (1994); y por último, la Declaración del Milenio (2000).

En la **Declaración universal de los derechos humanos de 1948**, se establece en el artículo 26 que toda persona tiene derecho a la educación. Y en la **Convención de los derechos del niño de 1989**, establece en sus artículos 27 y 28 el derecho de los niños a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social, y el derecho la educación en igualdad de oportunidades. Estos documentos sentaron las bases de publicaciones oficiales posteriores de gran relevancia.

El **Informe Warnock de 1978**, mencionado anteriormente, produjo un gran impacto en el cambio de la concepción de la educación especial. Trajo consigo las siguientes aportaciones, entre otras (en Echeita, 2006, p. 38):

- ✓ Ningún niño o niña con deficiencia debe ser considerado ineducable.
- ✓ Los fines de la educación son los mismos para todos los niños. Y sus necesidades educativas, también son comunes.
- ✓ Se considera que hasta uno de cada cinco niños puede necesitar ayuda especial en algún momento de su vida escolar. De aquí se derivó entonces el término de “necesidades educativas especiales”.
- ✓ Se habla de la necesidad de una intervención temprana.
- ✓ Se aprueba la influencia que el niño tiene en sus dificultades a causa de los distintos contextos.

En la **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad de 1994**, los representantes de 92 gobiernos, y 25 organizaciones internacionales, se reunieron entre el 7 y el 10 de junio de 1994 en Salamanca, con la finalidad de promover una “*Educación para Todos*”. Esta Conferencia aprobó la **Declaración de Salamanca** de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y su **Marco de Acción**. En ellos, reafirma el derecho a la educación que tienen todas las personas, independientemente de sus diferencias particulares.

Así, la inclusión educativa supone pensar en cómo promover “diseños de enseñanza-aprendizaje accesibles para todos y de calidad” (Ruiz, 2007). Es decir, se parte de la creencia del derecho a una educación de calidad para todos los alumnos. En palabras de Echeita (2011):

Todos esos niños y niñas, adolescentes y jóvenes que hoy reconocemos como más vulnerables a los procesos de exclusión, marginación o fracaso escolar por razones

diversas, tienen derecho a que ello no sea así, esto es, a una educación de calidad en el más amplio y profundo sentido del término calidad (p. 120).

En relación a esto, lo que es necesario en estos momentos es cambiar las actitudes sociales hacia la inclusión, así como las políticas y prácticas educativas. Lema (2009, p. 32) habla de: “la creación de las condiciones para que estos derechos sean reales y efectivos, lo que necesariamente incluirá cambios sociales importantes más allá de las leyes y los tratados internacionales”. Como señala este autor, las principales barreras que encontramos hoy en día y que dificultan este proceso de inclusión, además de determinadas culturas y dinámicas que limitan la participación de algunos alumnos en los centros, son el currículo y la escasa o deficiente formación de muchos centros escolares en materia de atención a la diversidad. Asimismo, asegura que estas dificultades, son cada vez mayores a medidas que avanzamos en las diferentes etapas del sistema educativo. Es decir, que mientras se atiende de manera eficaz a la atención a la diversidad en la educación infantil gracias a su enfoque globalizador, se van encontrando barreras en la educación primaria, secundaria y superior, dado a que la perspectiva de los docentes y profesionales se centra en las dificultades del alumnado y no en sus derechos (Echeita, 2011).

2.2. Marco teórico.

2.2.1. Aproximaciones a la historia de la educación especial

A continuación retomamos la reseña histórica que hace Guillén (2003) acerca de la educación especial.

Desde nuestros inicios, en la sociedad las personas que presentaban algún tipo de alteración o discapacidad han sido excluidas y marginadas. Esto era así debido al desconocimiento de ciertas ciencias como la psicología, la fisiología, la anatomía, la medicina, etc., y era por ello que se daban explicaciones acerca de la discapacidad de tipo mítico y misterioso.

Durante la Edad Media y hasta finales de la misma, se consideraba que estas personas estaban poseídas por el demonio y se les practicaban exorcismos. También podían ser eliminados o abandonados.

Entre los siglos XVI y XVIII destaca un cambio de actitud hacia estas personas, derivada de avances médicos y filosóficos. Esta época se caracteriza por la búsqueda de las causas de la discapacidad en factores intrínsecos al sujeto. Destacan numerosas experiencias innovadoras e iniciativas para niños sordos, ciegos, o personas con retraso mental, de la mano de autores muy conocidos como Ponce de León (1509-1584), Juan Pablo Bonet (1579-1633), Abad de l'Épée (1712-1789), Haüy (1745-1822) y su alumno Braille (1806-1852).

Pese a estos avances, estas personas con anomalías o discapacidades del tipo que fuere, eran ingresadas en todo tipo de instituciones estatales (hospitales, asilos, manicomios, cárceles, etc.). El enfoque de estas instituciones era de tipo asistencial, sin ningún tipo de educación.

A partir de 1800 comienzan a crearse instituciones a las afueras de la ciudad, porque se pensaba que debían ser atendidas en un ambiente cercano a la naturaleza. Ésta fue conocida como la era de la Institucionalización, que se desarrolló a lo largo del siglo XIX y principios del XX. Es a partir de entonces cuando podemos considerar que surge la Educación Especial. Es entonces cuando empiezan a crearse escuelas especiales para ciegos y sordos. Destacan algunas figuras de autores como, entre otros, Pinel (1745-1826), Esquirol (1722-1840), Itard (1774-1836) y Seguin (1812-1880).

Más tarde, las aportaciones de autores como Binet y Simon hacia 1905 y 1908 dieron lugar al denominado *modelo médico o clínico*. Según este modelo, las deficiencias de las personas son debidas exclusivamente a causas orgánicas de los mismos. Estos autores desarrollaron métodos de evaluación de la inteligencia y los comparaban con la normalidad, llegando a la conclusión de que estas personas no eran normales.

En 1912, Stern aportó por primera vez el concepto de cociente intelectual (C.I.), el cual fue aceptado como universal, y dio lugar a la creación de numerosas pruebas objetivas que evaluaban la inteligencia, produciendo así una extensión de este modelo clínico y ahora también psicométrico (en Arnáiz, 2003). Esta forma de medir la inteligencia, favoreció la clasificación y etiquetación de las personas con discapacidad. La aplicación de las pruebas de inteligencia dividió a las personas en “normales” y “no normales”.

En España, gracias a la Ley Moyano de 1857, se propugnaba la obligatoriedad de la enseñanza, para niños de entre 6 y 9 años de edad. Sin embargo, no se aplicó hasta bien entrado el siglo XX. Este hecho, junto con el de que las clasificaciones se utilizaban para formar grupos homogéneos en la escuela, propició que se realizaran divisiones, de tal forma que los “normales” se escolarizarían en un sistema educativo ordinario, y los “no normales” en uno paralelo de educación especial.

Asimismo, surgió la necesidad de una especialización del profesorado que atendiera a estos niños “no normales”. Se establecieron por entonces programas, métodos y servicios diferentes, que dio lugar a la creación de centros y aulas especiales.

A esta época en la que se forma un subsistema educativo paralelo y se crean centros especiales, separados de los ordinarios, se le denomina *era de las escuelas especiales* (Toledo, 1989). La atención que se daba a los niños tenía como criterio la homogeneidad, para que atendiera las necesidades de la manera más adecuada posible.

Así, se produce un gran cambio importante en la concepción de la atención hacia estas personas, que ya no tiene un carácter asistencial, sino educativo. El niño con discapacidad puede ser educado y puede aprender. Estas escuelas especiales tienen como objeto brindar a los alumnos y alumnas con deficiencias una respuesta lo más adecuada posible a sus necesidades.

Sin embargo, empezaron a producirse en torno a los años 60 y 70 del siglo XX una serie de factores que propiciaron cambios, dando lugar a la llamada Era de la Normalización. Arnáiz (2003), nombra los siguientes hechos:

- ✓ En primer lugar, el auge de los movimientos asociacionistas de los padres y madres y de los propios deficientes que luchaban por sus propios derechos, y por la defensa de una escolarización que suponía la integración en centros ordinarios junto con el resto de niños.
- ✓ En segundo lugar, se le dejó de dar tanta importancia al C.I. porque empezó a saberse que, según investigaciones, el C.I. de las personas no es estanco, sino que

puede mejorar si las circunstancias ambientales son buenas. De esta forma, empezaron a desarrollarse expectativas más optimistas en cuanto a las posibilidades de aprendizaje de las personas con discapacidad.

- ✓ Asimismo, aspectos como las grandes listas para poder ingresar en estas escuelas y el gran coste de las mismas.

El inicio del principio de normalización como razón principal de la integración escolar se sitúa en Dinamarca, de la mano de Bank-Mikkelsen (1959), director de los Servicios para Deficientes Mentales de este país cuando hizo referencia a un nuevo principio denominado *normalización*, y que definió de la siguiente manera: “la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible”. Diez años después, Nirje (1969), Director de la Asociación Sueca para Niños Deficientes interpretó la normalización como: “la introducción en la vida diaria del deficiente de unas pautas y condiciones lo más parecidas posibles a las consideradas como habituales de la sociedad”.

Este principio se fue extendiendo por toda Europa, produciendo cambios en las concepciones, de tal forma que se pasa de los términos de deficiencia, retraso o hándicap, al de discapacidad.

Este hecho junto con la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales y su Declaración de Salamanca de la UNESCO (1994), nombrada anteriormente, fue haciendo evolucionar dicho término y provocando que emergieran otros. Así, se admitió el principio de *inclusión*, que junto al de *normalización* van a guiar las políticas y prácticas educativas desde ese momento en adelante, para conseguir una *educación para todos*. Atendiendo a las aportaciones de Sánchez Sáinz (2013), los conceptos que aparecen en estos momentos, y que se pueden observar en el marco legislativo y normativo actual se pueden definir del siguiente modo:

- *Normalización*. Se considera que cualquier rehabilitación que el alumnado requiera puede llevarse a cabo dentro del propio proceso educativo, de acuerdo con el currículo establecido de carácter general. Toda persona es educable, y por tanto, será necesario intervenir en función del tipo de necesidad que presente el alumno. Normalizar, supone aceptar a la persona con discapacidad con sus características propias diferenciales, ofreciéndole los recursos de los que la comunidad dispone, con objeto de que desarrolle sus posibilidades al máximo. En España, el principio de normalización aparece por primera vez con la Ley Orgánica 1, de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990.
- *Individualización*. Consiste en dar una respuesta acorde a las necesidades que presenta cada sujeto de forma individual. La escuela, es la responsable de ofrecer a cada alumno la respuesta que necesita, y de adaptarla a las características individuales y diferenciales del alumnado que escolariza.
- *Sectorización*. Supone que para que un niño pueda llevar una vida lo más normalizada posible, es necesario poner a su disposición los recursos y servicios necesarios para darle la mejor respuesta posible. Estos recursos y servicios, estarán dentro de su zona, para lo cual, se dividió la población en sectores, de ahí el nombre de sectorización.

- *Integración.* También se basa en el principio de normalización. La integración exige la acomodación mutua de integradores e integrados. Es un proceso mediante el que el alumno con necesidades educativas puede participar en la escuela ordinaria, dotándolo de las ayudas necesarias para que pueda alcanzar los objetivos de carácter general para todos los alumnos establecidos en el currículo, tal y como apuntaba la LOGSE.
- *Inclusión.* Este principio va más allá del primer paso que fue la integración, va más allá de la ubicación de los alumnos con necesidades especiales en el aula. Supone no dejar a nadie fuera, implica una escuela de todos y para todos, en la que todos pueden participar activamente. Este principio aparece regulado en educación en España, por primera vez, en la Ley Orgánica 2, de 3 de mayo de 2006, de Educación (LOE), en concreto en su artículo 74, que dice así: “La escolarización del alumnado que presenta necesidades especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo”.

A continuación, pasamos a analizar el concepto de educación inclusiva, así como las estrategias metodológicas que se consideran verdaderamente inclusivas en el marco actual de la educación.

2.2.2. La inclusión educativa

Antes de comenzar a conceptualizar este término, conviene señalar que, según estudios, se ha observado que el modelo clínico o modelo del déficit tuvo ciertas repercusiones negativas. Según Ainscow (1995), estas consecuencias se resumen de la siguiente forma:

- Se ha dado un proceso de etiquetación por el cual se han establecido una serie de expectativas por parte del profesorado y de las familias.
- Encasillamiento de las actuaciones didácticas.
- Se ha producido una limitación de oportunidades a los alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.)
- Se ha reforzado la idea de que la educación especial es una cuestión fundamentalmente de más recursos.
- Segregación escolar e invisibilidad de las personas con discapacidad.
- Mantenimiento del “statu quo” de un sistema educativo con relación a su limitada capacidad para atender a la diversidad del alumnado.

Por ello, vamos a resaltar qué factores suscitaron el cambio de una ideología integradora a una inclusiva. Estas razones fueron las siguientes, según dictaminan Stainback y Stainback (1999):

- En primer lugar, porque a los niños y niñas hay que incluirlos en la vida escolar y social, y no sólo colocarlos en su clase.
- En segundo, se está abandonando el término integración porque supone reintegrar a alguien que se había excluido anteriormente. La inclusión no deja a nadie fuera del ámbito escolar.
- En tercer lugar, las escuelas inclusivas están estructuradas para satisfacer las necesidades de cada uno. En las aulas tradicionales son los alumnos los que deben ajustarse a lo que se ha diseñado para la mayoría. La integración supone la

necesidad de que los alumnos, excluidos previamente, sean los que se deben adaptar a la normalidad. En la enseñanza inclusiva, la escuela es la responsable y la que debe preparar un entorno que satisfaga las necesidades de todos.

- Por último, en las escuelas tradicionales de integración, el apoyo va dirigido únicamente al alumnado con discapacidad. En las escuelas inclusivas, el centro se ocupa de atender las necesidades de apoyo de todo el alumnado, y no solo de los alumnos con discapacidad.

Así, pasamos a delimitar ahora el concepto de inclusión educativa. Muchos autores sostienen la creencia de que, para que haya escuelas inclusivas, es necesario antes que nada, que exista un sentido de comunidad. Flynn (1989) sugiere que la humanidad tiene una tendencia natural a formar parte de algo. Este autor define la comunidad como:

Un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse entre ellos con sinceridad, cuyas relaciones son más profundas que sus apariencias y que han establecido un compromiso significativo para “divertirnos juntos, llorar juntos, disfrutar con los otros y hacer nuestras las situaciones de los demás” (p. 4).

El cambio de la integración a la inclusión conlleva que el problema, ya no es cómo integrar a los alumnos que se había excluido, sino que la problemática reside en cómo crear un sentido de comunidad y apoyo mutuo.

Parece que no es tarea fácil definir lo que significa el concepto de comunidad, sin embargo, resulta esencial tener cierta idea para poder fomentarla en las escuelas. En una comunidad todos se sienten ligados, aceptados, apoyados y todos a su vez apoyan a sus compañeros al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas. En las comunidades inclusivas cada persona es importante y valiosa en su grupo, y cada uno tiene una responsabilidad y desempeña una función que sirve para apoyar a los otros. Todo ello, ayuda a fomentar la autoestima, el respeto mutuo, el sentido de pertenencia al grupo y la valía personal. Según Wilkinson (1980), “las personas son interdependientes; todo el mundo tiene una función y un papel que desempeñar y eso mantiene unidos a los individuos y forma una comunidad” (p 452).

La educación inclusiva procura eliminar la exclusión por motivos de diferencias, tales como: capacidad, clase social, etnia, género, etc. en los centros educativos, procurando aprovechar el potencial de las personas y sus posibilidades de crecimiento y desarrollo, con el fin de aprender y convivir de forma conjunta, solidaria y cooperativa, pasando por la aceptación de la diferencia y el reconocimiento de las identidades individual o grupal. En palabras de Arnáiz (2012):

Cabe esperar que la educación inclusiva contribuya a desarrollar la ansiada cohesión social, convirtiéndose en un elemento indispensable para que la sociedad progrese hacia los ideales de paz, libertad y justicia social [...] no constituyéndose en un factor adicional de exclusión (p. 41).

El acceso a los centros supone una necesidad, además de un derecho para todos los alumnos y, de acuerdo con Montero (2002): “equipara oportunidades, disminuye desventajas, reduce riesgos, mejora el desempeño, rendimiento y productividad, y en consecuencia contribuye a mejorar la calidad de vida de todas las personas” (p. 122).

Como vemos, la inclusión educativa aporta muchas ventajas y beneficios, y no sólo a los alumnos con necesidades educativas, sino a todos los alumnos. Según Stainback y Stainback (1999), las ventajas de la educación inclusiva son las siguientes:

- Todo el mundo se beneficia de la inclusión. Cuando la educación responde a las diferencias individuales de todos los miembros de la escuela, todos los niños se benefician.
- Todos los recursos y esfuerzos del personal docente van dirigidos a evaluar las necesidades docentes, a adaptar la enseñanza y a dar apoyo a los alumnos.
- Todos los alumnos están en el aula ordinaria durante todo el tiempo, y por tanto, todos los recursos personales y materiales pueden dedicarse enteramente a la educación general. No hay que dedicar tiempo ni recursos a clasificar a los alumnos y a asignarlos a distintos grupos.
- Existe la posibilidad de proporcionar apoyos a todo el alumnado. Se proporciona apoyos a todos los alumnos y no sólo a determinadas categorías seleccionadas.

Como señala Holzschuher (2012), todos los estudiantes se benefician de la educación inclusiva, tanto académica como socialmente. Los alumnos que no tienen necesidades educativas específicas desarrollan actitudes de respeto a los que sí los presentan y van a estar mejor preparados para afrontar la vida real y cotidiana, marcada por la diversidad. Asimismo, la asistencia a aulas ordinarias por parte de los alumnos que sí tienen necesidades especiales, les ayudará a mejorar sus habilidades sociales y sus formas de comunicación.

Al hablar de diversidad, Rodríguez Rodríguez (2007), la define como: “el conjunto, la mezcla colectiva de diferencias y similitudes. Diversidad no son los miembros de las minorías, sino la colectividad, el conjunto de minorías y mayorías” (en Pumares y Hernández, 2007, p. 84). La atención a la diversidad supone saber que en todas las sociedades existen diferencias culturales por múltiples aspectos, como la clase social, la etnia, el género, etc. (Feito, 2007).

De esta forma, se entiende la diversidad como un enriquecimiento, no como motivo de discriminación o de exclusión. En una escuela inclusiva no se deben crear grupos hegemónicos de poder, sino que se debe incluir y acoger a toda la diversidad existente de la comunidad en la escuela.

El sentido de acogida y pertenencia de todos los alumnos en un ambiente inclusivo, sólo puede tener cabida si se reconoce a cada alumno como agente capaz de opinar, si se le da la oportunidad y el derecho de participar y decidir sobre las cuestiones que le afectan. A este derecho de participar por parte del alumnado se le ha acuñado el término de “voz”. Esta metodología inclusiva garantiza que las distintas “voces” sean escuchadas y generen significados compartidos de los problemas escolares, con el objetivo último de avanzar más hacia el camino de la inclusión (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2010). En palabras de Feito (2007):

Una escuela que pretenda atender la diversidad es una escuela en la que la palabra del alumnado es la protagonista. En la escuela del silencio jamás podrá aflorar la riqueza y el

enorme privilegio que supone contar con alumnos y alumnas con diferentes interpretaciones del mundo, que proceden de distintos tipos de familias, de innumerables lugares del mundo, que hablan diversidad de idiomas, con gastronomías de una variedad infinita. Niños y niñas que llegan a la escuela sabiendo un montón de cosas y de esos saberes se debe partir si queremos una escuela de calidad para todos y todas” (en Sánchez Sáinz, 2013, p. 30).

2.2.3. Indicadores de calidad para el abordaje de estrategias inclusivas

Destacan una serie de indicadores de calidad para el abordaje de prácticas educativas inclusivas. Las que a continuación se señalan proceden del trabajo desarrollado por la FEAPS (Confederación Española de Organizaciones a favor de las Personas con Discapacidad), Campos y otros (2002), (en Chisvert Tarazona, Ros Garrido y Horcas López, 2013).

- *Entorno escolar:* adecuación de las instalaciones para permitir el acceso, servicios adaptados, etc. de tal forma que posibilite al alumnado desarrollarse de forma independiente y normalizada.
- *Órganos directivos:* disponer de los conocimientos necesarios para la atención a la diversidad y calidad en educación; compromiso; fomentar la participación y el trabajo en equipo; impulsar la sensibilización en la comunidad educativa; organizar planes de formación para los profesionales del centro; planificar planes de acogida y orientación; establecer procesos de seguimiento, evaluación y coordinación; fomentar el consenso en la toma de decisiones; generar sistemas de detección de necesidades, y otros.
- *Profesionales:* trabajo en equipo y coordinación con el resto de profesionales; consenso en la toma de decisiones; formación continua; reflexionar sobre la práctica educativa; realizar adaptaciones curriculares; actitud abierta ante sugerencias y opiniones; conocer los recursos que pueden resultar útiles; detectar necesidades; seguimiento y evaluación del progreso de los alumnos; realizar planes de aula e individuales; etc.
- *Equipos de apoyo y orientación:* conocer las necesidades de profesores y alumnos y cómo tratarlas; planificar y evaluar el trabajo colaborativo con los profesionales; formar e informar sobre las necesidades educativas y los recursos disponibles; orientar y colaborar con la resolución de conflictos; promover intercambios de experiencias entre distintos profesionales; constante actualización; etc.
- *Alumnado:* participar en las actividades y dinámicas de aprendizaje; contar con los apoyos necesarios; participar de un currículum ordinario en la medida de lo posible; entre otros.
- *Administración:* evaluar y planificar diferentes prácticas inclusivas; promover acciones para una calidad en educación de todos; promover políticas de

formación; garantizar los derechos de todos los agentes de la comunidad educativa; promover planes de investigación e innovación; etc.

- *Asociaciones*: contar con los recursos necesarios para estar al día de todo tipo de novedades; favorecer procesos de investigación dentro de la misma identidad; divulgación de información, materiales y recursos; organización de actividades formativas; intercambio de información y experiencias con otras asociaciones o servicios; otros.

La puesta en práctica de estos indicadores puede contribuir a que los centros educativos sean capaces de acoger a todo tipo de alumnado, independientemente de sus capacidades, características, intereses o necesidades. Todo ello debe procurar un bienestar social, logros académicos por parte de todo el alumnado y la mejora de la calidad educativa.

Ainscow (2001), afirma: “lo que falta no es precisamente conocimientos sobre cómo enseñar satisfactoriamente a todos, sino voluntad para ponerlo en práctica” (p. 296). Echeita (2011) lo ratifica diciendo: “sabemos los principales *ingredientes* de la receta para el cambio, pero lo que mayoritariamente no estamos sabiendo hacer es *cocinarlo*” (p. 126).

Para Puigdemívol (1998): “el currículo es el conjunto de elementos que permiten explicarnos una realidad educativa, es decir, lo que ocurre en la escuela” (p. 52). En estos elementos, inciden los principales protagonistas del proceso educativo, que son los profesores y los alumnos, pero también las familias y las instituciones. Así, cuando programamos pensamos en objetivos, contenidos, metodología y evaluación, construyendo el currículo. Pero también construimos el currículo cuando adoptamos decisiones de tipo organizativo: agrupamiento de los alumnos; distribución de espacios, coordinación con los distintos servicios externos, etc. lo cual, influye en la manera en la que el centro se enfrenta a la diversidad. Un currículo rígido y poco flexible en sus objetivos y contenidos, no atiende a la diversidad ni a las necesidades educativas de sus alumnos (Puigdemívol, 2007).

Llegados a este punto conviene citar aquí el trabajo de Booth y Ainscow (2000), titulado *Index for inclusión*, en el que además nos hemos basado para realizar nuestra investigación.

El Index consiste en una serie de materiales (diseñados por estos autores), que tienen por objeto encaminar a los centros educativos hacia una verdadera educación inclusiva. Para ello, reflejan dicha inclusión en tres dimensiones sobre la que los centros deben recapacitar: culturas, políticas y prácticas inclusivas. Su intención es la de fomentar en los alumnos altos niveles de logro, minimizando el fracaso escolar. Para lograrlo, tienen en cuenta las opiniones de toda la comunidad educativa: profesores, familiares, alumnos y otros miembros. Booth y Ainscow aconsejan que cada centro adapte estos materiales a sus propias características y necesidades.

Las dimensiones se explican de la siguiente forma:

- *Culturas inclusivas*. Esta dimensión tiene que ver con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que todas las personas son valoradas, con el fin de que el alumnado tenga mayores niveles

de logro. Los principios de esta cultura guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario.

- Políticas inclusivas. Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Se considera el apoyo como el conjunto de actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad de todo el alumnado.
- Prácticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades del centro, tanto de aula como extraescolares, motiven la participación de todos. Se pretende que se tengan en cuenta las experiencias reales, vividas fuera del entorno escolar.

Según estos autores, el proceso que se debe llevar a cabo para realizar un plan de mejora de la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, debe realizarse en cinco etapas. En este proceso estarán implicados todos los miembros del centro:

- En la primera etapa, el equipo responsable del plan de mejora, establece un grupo de coordinación, cuyos miembros deben informarse, formarse y familiarizarse con los conceptos, la metodología y los materiales del *index*, con el objetivo de transmitir esa información al resto del profesorado.
- En la segunda etapa, se utilizan dichos materiales, de la forma propuesta o adaptados, para el análisis sobre las prácticas del centro y poder así identificar las prioridades que se quieren llevar a cabo.
- En la tercera etapa, se debe elaborar un plan de mejora en el que queden reflejadas las prioridades y los objetivos relativos a la inclusión en el centro.
- En la cuarta etapa, se implementan y apoyan las innovaciones, es decir, se desarrollan las actividades de mejora propuestas.
- Finalmente, en la quinta etapa, se evalúa el progreso del proceso inclusivo y el plan de mejora en relación con el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

2.2.4. Estrategias metodológicas propiamente inclusivas

Pasamos a analizar diferentes prácticas y medidas, tanto curriculares como ordinarias, que se deberían realizar en las aulas inclusivas, atendiendo al principio de inclusión propiamente dicho, según distintos autores (Delors 1996; Stainback y Stainback 1999; Holzschuher 2012; Escribano y Martínez 2013).

- Ratio profesor-alumnos. Lo ideal sería que la ratio entre el profesor y sus alumnos fuera de entre 1:6 y 1:12, dependiendo del tipo de alumnado y de la gravedad de las necesidades de cada uno.
- Objetivos flexibles de aprendizaje. Los objetivos básicos van a ser los mismos para todos los estudiantes pero, con ánimo de prestar atención a lo que cada uno necesita, resulta conveniente que en algunos casos se adaptasen objetivos curriculares específicos de aprendizaje según estas necesidades, destrezas, capacidades e intereses de cada alumno.

- Co-enseñanza. Enseñar en equipo o lo que es lo mismo, la *coenseñanza*, significa que los maestros tutores cuentan con el apoyo de otros profesores para compartir sus quehaceres cotidianos. Normalmente, se concretan cuando dos profesores se encuentran en la misma aula al mismo tiempo. Para ello, ambos deben estar de acuerdo en el planteamiento del programa a seguir. Es imprescindible que ambos, confíen el uno en el otro como profesionales. Constituyen lo que se dice un “equipo docente”. En este tipo de enseñanza, mientras un profesor imparte la clase, que suele ser el profesor-tutor, el otro profesor, que es el profesor de apoyo, puede trabajar de manera individual o en pequeños grupos con los alumnos que lo necesiten para reforzar determinadas destrezas, individualizando de esta forma la enseñanza.

- Calidad del personal docente. Es necesario insistir en la importancia que tiene la calidad de la enseñanza o, dicho de otra forma, del personal docente. La llegada de cada vez más alumnos con dificultades, exige a los profesores nuevas tareas para las que suelen estar mal preparados. No es difícil adivinar que, si el primer maestro que tiene un niño está insuficientemente formado, las bases del aprendizaje futuro van a carecer de solidez. Por eso, mejorar la calidad y la motivación de los docentes ha de ser una prioridad. Para ello, se deben adoptar una serie de medidas:
 - Mejorar la selección y contratación de profesorado. Una buena idea sería contratar profesionales de distintos orígenes culturales y lingüísticos.
 - Formación inicial. Todos los profesores deben tener una buena formación en sus primeros estudios universitarios, la cual debe hacer hincapié cuanto antes en los cuatro pilares fundamentales de la educación descritos por Delors (1996) en su obra *La educación encierra un tesoro*.
 - Formación continua. Es necesario que todos los profesores puedan tener acceso a programas de formación continua. Éstos pueden servirle para estar al día con los últimos progresos e innovaciones en educación.

- Organización de los espacios en el aula. Para que un aula sea lo más inclusiva posible debe tener una serie de características. Por ejemplo, la distribución del aula debe estar pensada de tal forma que prevenga la accesibilidad de los alumnos con discapacidad. Para los casos en los que sea necesario, habrá que pensar en mobiliario que esté adaptado o que se pueda adaptar, por ejemplo mesas en forma de U, o simplemente tener mesas y sillas de distintos tamaños y alturas. Los pasillos del centro y del aula deben ser anchos, así como las entradas a las clases o los servicios. Dependiendo del espacio que se disponga en la clase, lo ideal de una clase inclusiva sería una distribución del espacio por rincones, por ejemplo: el rincón de los audiovisuales y ordenadores; la biblioteca; un rincón con mesas y sillas para la enseñanza en pequeño grupo; el escritorio del tutor; librerías; la zona de la pizarra; los pupitres de los alumnos (agrupados o no); el rincón de ciencias; el rincón de matemáticas; el rincón de lengua; etc.

- Aprendizaje cooperativo, agrupamientos. El objetivo del aprendizaje cooperativo es estimular a los alumnos para que trabajen juntos con el fin de lograr objetivos comunes. Habitualmente, el proceso de aprendizaje en las aulas está estructurado de forma que fomenta la competitividad entre compañeros, porque aunque se trabaja en pequeños grupos, se pide a los alumnos que alcancen objetivos

individuales. Con el aprendizaje cooperativo los alumnos se ayudan unos a otros y aprenden juntos, se sienten comprometidos con la tarea y buscan respuestas a las cuestiones que se les plantea. Cuando todos se preocupan por el rendimiento del grupo y los logros, éste tiene más posibilidades de alcanzar el éxito. Se ponen en juego dos tipos de objetivos: académicos y colaborativos. Es posible que para los alumnos con dificultades o discapacidad, los aspectos colaborativos de los proyectos sean los más importantes. El requisito que se les hace a los alumnos, es que comprendan todos que solo alcanzarán los objetivos si participan todos los miembros del grupo. Para ello, el maestro puede otorgar a cada alumno unas funciones determinadas.

- Aulas diversificadas. El aula diversificada resulta apropiada, según Tomlinson (2006), para “quienes aprenden de modos diferentes y a ritmos distintos y para quienes aportan a la escuela talentos e intereses variados” (p. 28). Estas aulas funcionan en los casos en los que el grupo de alumnos es muy variado y heterogéneo. Los profesores de estas aulas tienen un trato muy cercano con los alumnos. En cuanto al estilo de enseñanza, el profesor siempre va a tener en cuenta los intereses y las aptitudes de cada alumno, adaptándose a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.
- Enseñanza multinivel. La enseñanza multinivel se basa en que una lección ha de servir para enseñar a todos los alumnos del aula. El profesor de aula será el encargado de seleccionar los objetivos, contenidos y estrategias adecuadas para cada alumno (Collicot, 2000).
- Flexibilidad de la oferta educativa en todas las etapas. Se hace necesaria una diversificación de la oferta educativa para que los alumnos puedan elegir entre varios caminos a seguir, asegurando que todos logren las competencias básicas establecidas en el currículo común.
- El apoyo educativo. Por último, el tipo de apoyo educativo ha ido evolucionando en los últimos años. Aquel que se considera más inclusivo y que queda recogido en el Decreto 135/2014, en sus artículos 20 y 21, se realiza preferentemente dentro del aula, con el objeto de promover la participación en la misma. Sin embargo, existen ventajas y desventajas a la hora de utilizar ambos tipos de apoyo (interno o externo al aula). Esto queda recogido en el trabajo de Porras Vallejo (1998), que aparece explicado en las tablas 1 y 2.

Tabla 1. Ventajas e inconvenientes del apoyo educativo en el aula específica.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
- Objetivos más personalizados.	- Se fragmenta el currículo.
- Atmósfera de calma y concentración.	- Pérdida de lo que se hace en el aula ordinaria y dificultad, por consiguiente, para seguir los aprendizajes.
- Se economiza el tiempo del profesor de apoyo al poder hacer pequeños grupos.	- Desconexión entre ambas enseñanzas.
- Descansa el aula ordinaria en casos de problemas de conducta.	- Menos posibilidades de generalización de los aprendizajes.
- Los alumnos se aprovechan de otro estilo y ambiente de enseñanza.	- Etiquetamiento y disminución de la autoestima.

	<ul style="list-style-type: none"> - El tutor se siente menos responsable y disminuye sus esfuerzos. - Dificultad de coordinación entre tutor y profesor de apoyo. - El profesor de apoyo se siente aislado.
--	---

Tabla 2. Ventajas e inconvenientes del apoyo educativo en el aula ordinaria.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> - El tutor siente la problemática como suya y trata de solucionarla mediante un currículum diferenciado. - Otros alumnos que tengan alguna dificultad se pueden beneficiar del apoyo. - El profesor de apoyo puede asesorar y evaluar mejor ya que el alumno se encuentra en su contexto. - El alumno puede participar en las actividades y experiencias de su aula. - Al no ser separado de su aula y no ser el único que recibe apoyo, el alumno no es etiquetado y no disminuye su autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> - La cantidad de tiempo de apoyo disminuye. - La falta de tiempo para coordinarse resta calidad al apoyo, y se convierte en “otro par de manos más”.

Como se puede observar, son muchas las estrategias que se pueden llevar a cabo en los centros educativos para que sean realmente inclusivos. Lo que hace falta de verdad es que la sociedad esté verdaderamente concienciada de los beneficios que la inclusión supone para todos. En este proceso resulta fundamental que cada centro tenga en cuenta el contexto en el que se sitúa y conozca los problemas y las dificultades a las que se enfrente, por lo que es recomendable que al principio de cada curso se haga un examen al respecto para saber con qué recursos cuenta el centro para enfrentarse a ello.

Sin embargo, hemos visto que algunas de estas estrategias son difíciles de lograr, precisamente por la falta de financiación. Es difícil y realmente costoso el hecho de disminuir las ratios en el aula. Más aún en estos tiempos que corren, en los que debido a la crisis y los recortes producidos en educación, se hace todavía más dificultoso lograr este objetivo. Por ello, a modo de crítica, deberíamos plantearnos en nuestro país, invertir más en educación y no tanto en otras cuestiones menos importantes. Pues la educación de nuestros niños y niñas es la base para el futuro. Ellos son las personas del mañana.

2.2.6. Panorama actual de la inclusión educativa.

Como se puede observar, el concepto de inclusión educativa se ha ido expandiendo por todo el mundo, así como se pueden encontrar diferentes proyectos que apuestan por una educación de calidad.

La integración escolar parece encontrarse bastante consolidada en la mayor parte del territorio de América y Europa. Sin embargo, las prácticas educativas siguen siendo segregadoras (Berruezo, 2006).

La integración es aún el planteamiento más extendido en EE.UU y Canadá. Sin embargo, los datos muestran que el porcentaje de inclusión total está incrementándose, especialmente en las escuelas primarias (Doré et al., 2002, p. 185). Existen escuelas (como la Hamilton-Wentworth Catholic District School Board, en Canadá), que han apostado por una verdadera inclusión en las aulas, una inclusión total, y cuyas experiencias han resultado positivas. Dicho éxito ha provocado que estas experiencias se extiendan a más escuelas canadienses. A pesar de ello, se pueden observar ciertas limitaciones, pues en algunas zonas de Canadá hay una clara oposición de padres de estudiantes con discapacidad que siguen prefiriendo un ambiente más restrictivo y especializado para sus hijos.

En cuanto a Europa, aparecen diversas experiencias en países como Noruega, Portugal, Italia y España, entre otros.

Un estudio en Noruega, dirigido a estudiantes con discapacidad de bachillerato, realizado por sociólogos de la *Universidad de Volda College y More Research*, ha demostrado que la colocación de estos estudiantes dentro del grupo ordinario favorece el aprendizaje de competencias y la independencia económica en la vida adulta (Myklebust, 2010), contando estos estudiantes con apoyos dentro de la clase. Según este estudio la mayoría del alumnado obtiene beneficios de la inclusión en las aulas. Se prevé que los alumnos que han crecido en un ambiente de inclusión, también asuman la aceptación de todas las personas dentro de la sociedad y del mercado laboral. Por otra parte, existen autores que consideran que una inclusión completa no es del todo posible: “hay momentos en los que la inclusión es difícil o incluso imposible y debe dividirse” (Hegarty, 2001, p. 248). Según Myklebust (2010): “Algunas excepciones posibles son aquellos con unas discapacidades tan serias que no puedan sacar provecho de una enseñanza en clases regulares” (p. 20).

En Portugal, existen políticas de integración e inclusión desde hace alrededor de 35 años, las cuales han producido resultados muy positivos, lo cual es digno de alabar puesto que es uno de los países de la Unión Europea con un valor menor de rendimiento per cápita. Existen 4.799 profesores de Educación Especial cuya función es la de exclusivamente apoyar a alumnos con dificultades. La creación de los CRTIC (*Centros de Recursos de Tecnologías da Informação e Comunicação*) representa igualmente un esfuerzo de modernización del sistema de apoyo a la educación, ya que prevé que cada alumno pueda disponer a corto plazo de un ordenador personal (Rodrigues y Nogueira, 2010).

La integración en Italia se desarrolló en los años setenta, cuando se inició el debate sobre la necesidad de construir una escuela para todos. El sistema educativo italiano se basa en la colaboración continua con la *Aziende Sanitaire* para establecer el diagnóstico funcional de cada alumno. Según un estudio, este planteamiento ha sido asumido política y socialmente durante las últimas décadas, sin embargo, queda de manifiesto que hoy en día todavía es necesario resolver ciertos problemas que el mismo conlleva (de Anna, 2010). En el mismo, se muestra que algunos problemas que quedan por resolver son los siguientes: a) ante la gran heterogeneidad, se debe construir un currículo más funcional;

b) mayor colaboración entre todos los profesionales que atienden a este alumnado; c) la formación de todo el profesorado y de los profesores de educación especial; d) el tiempo de permanencia en el aula ordinaria.

En España existen investigaciones acerca del proceso de inclusión en las diferentes etapas educativas. Por lo que incumbe a nuestra investigación, destaca el trabajo *Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Obligatoria según la percepción del profesorado* (Álvarez et al., 2008), cuyas conclusiones fueron:

- La mayoría del profesorado opina que la integración no está funcionando y proponen medidas como implicar a la familia, reducir el número de alumnos, o mejorar la coordinación entre los distintos profesionales.
- Un alto porcentaje de profesores preferiría no tener a alumnos con problemas de comportamiento en sus aulas.
- Los profesores demandan mayor número de recursos.
- Se elige una modalidad de escolarización combinada.
- Exigen una mayor actuación por parte de los gestores educativos.

Por último, en Aragón contamos con una serie de medidas que atienden a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, las cuales se derivan de la Ley Orgánica 8, de 9 de diciembre de 2013, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Estas normativas autonómicas son las siguientes: Decreto 135/2014, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos; Orden del 30 de julio de 2014, por el que se regulan las medidas de intervención educativa; y Orden de 30 de julio de 2014, por el que se regulan los servicios generales de orientación educativa. De todas ellas, se derivan los siguientes principios y medidas, los cuales vamos a comprobar que quedan lejos de las líneas inclusivas.

Se apuesta por la personalización de la enseñanza, la igualdad de oportunidades, el enfoque preventivo de la intervención y la cooperación y coordinación entre los distintos profesionales como principios más relevantes. Asimismo, se garantiza que la escolarización del alumnado con necesidades se realizará preferentemente en centros ordinarios. Por otra parte, se promoverá la formación de los centros en materia de educación inclusiva.

Esta normativa, propone una serie de medidas de atención a la diversidad que pueden ser generales o específicas:

- En cuanto a las generales encontramos, entre otras, las siguientes: la detección temprana e intervención inmediata; adaptaciones curriculares no significativas; apoyos; o la prevención del absentismo.
- En cuanto a las específicas, destacan las adaptaciones de acceso; programas de inmersión lingüística o aulas de español, etc,
- Y por último, existen una clase de medidas específicas que se consideran extraordinarias. Por citar alguna encontramos: adaptaciones curriculares significativas; aceleración o flexibilización del currículo; alargamiento del período de permanencia; escolarización combinada; o programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento.

Como vemos, a pesar de que en los principios educativos expuestos se aboga por la preferencia del aula ordinaria, la realidad es que muchas de estas medidas separan a los alumnos de su clase de referencia. Y encontramos medidas que lo que provocan más bien es un estancamiento del alumnado que le impide mejorar o avanzar en su proceso de enseñanza y aprendizaje, como puede ser el hecho de hacerle permanecer un año más en la etapa educativa. Sin embargo cuando lo que hay que procurar es dar un buen apoyo a estos alumnos en función de sus necesidades, de forma inclusiva y holística.

Por todo ello, se puede concluir que hoy en día aún quedan muchos cambios por realizar para encaminarnos hacia una verdadera inclusión en las escuelas de todo el mundo. Y por tanto, resulta interesante tener en cuenta todos estos estudios y proyectos realizados, con objeto de mejorar las prácticas educativas. Resulta imprescindible concienciar a los profesores de llevar a cabo una serie de medidas que fomenten sus potencialidades dentro del aula, y que no hay alumnos “difíciles”, sino medidas “mal planteadas”.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Hipótesis.

Hipótesis principal:

Si observamos las medidas de atención a la diversidad existentes en los centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón, podemos comprobar que dichos centros no cuentan con unas medidas de atención a la diversidad verdaderamente inclusivas sino más bien segregadoras. Así, a partir de educación secundaria no cuenta con unas medidas de atención a la diversidad verdaderamente inclusivas.

Hipótesis secundarias:

- Se van a encontrar diferencias en las distintas opiniones entre alumnado y profesorado de los centros educativos.
- El profesorado de los Departamentos de Orientación educativa (DO), consideran que las prácticas de los centros no van a ser realmente inclusivas, en contraposición al resto del profesorado.
- El alumnado del Programa de Aprendizaje Básico (PAB) va a estar en desacuerdo con el resto del alumnado en cuanto a las prácticas inclusivas de los centros educativos.

3.2. Objetivos.

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este estudio son los siguientes:

- Conocer el punto de vista relativo a la inclusión de las personas que se encuentran en el centro (*cultura*), tanto de profesores como de alumnos.
- Identificar las normas del centro objeto de estudio, comprobando si se llevan a la práctica, así como si son idóneas para la inclusión (*política y prácticas*).

- Distinguir los problemas o limitaciones que pueda tener el centro que le estén impidiendo ser inclusivo.
- Establecer propuestas de mejora o posibles soluciones ante las limitaciones encontradas.

3.3. Variables.

Basándonos en las aportaciones del *Index for inclusión* de Ainscow y Booth (2000) citados en el apartado teórico, en esta investigación se va a proceder el estudio de tres variables independientes (Salvador, 2009), que se desarrollan a partir de los siguientes indicadores descritos en la Tabla 3. Dichos indicadores se valorarán a partir de los ítems del cuestionario explicado en el apartado de instrumentos.

Tabla 3. Variables e indicadores.

VARIABLES DE TRABAJO	INDICADORES
Cultura inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - Los valores inclusivos - La aceptación de todas las personas en el centro
Políticas inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> - Normas de atención a la diversidad
Prácticas inclusivas	<ul style="list-style-type: none"> - Medidas y recursos para atender las diferentes necesidades educativas.

3.4. Método.

3.4.1. Metodología.

Se trata de una **investigación cualitativa** (Pérez Serrano, 1994), puesto que se trata de un proceso activo de indagación dirigida. Sin embargo, este paradigma no es puro, pues también tiene características de la investigación **cuantitativa** (Corbetta, 2003), en la medida en que se realiza una medición y análisis estadístico para cuantificar la realidad social.

La investigación consiste en un **estudio de caso** de un centro de educación secundaria obligatoria de la ciudad de Zaragoza, puesto que estudia un fenómeno específico (Pérez Serrano, 1994). Según Cohen (1990), en el estudio de casos se estudian las características de una unidad individual, por ejemplo una escuela. Con objeto de mantener la confidencialidad de los datos que nos aporta el centro, su nombre quedará en el anonimato.

El **nivel de investigación** al que se refiere es **descriptivo**, puesto que en ella se tratan de caracterizar las percepciones, normas y prácticas inclusivas y/o no inclusivas que en este centro se llevan a cabo. Asimismo, también se puede decir que se trata de una investigación explicativa, dado que se busca el *porqué* de estos acontecimientos (Arias, 1999). Siguiendo las aportaciones del mismo autor, se puede constatar que el **diseño** hace referencia a una **investigación documental y de campo**. Documental porque recoge

información y datos de textos impresos, y de campo porque extrae datos de la realidad que pretende estudiar, sin manipular ninguna variable.

3.4.2. Participantes: población y muestra.

La **población** a la que va dirigida esta investigación es un instituto de educación secundaria y bachillerato de la localidad de Zaragoza. Este instituto cuenta con 91 profesores, 980 alumnos, de los cuales 659 son de la ESO, que se distribuyen de la siguiente forma: 176 en primer curso; 181 en segundo; 147 en tercero; y 155 en cuarto.

El **tipo de muestreo** llevado a cabo ha sido un muestreo estratificado (Arias, 1999), ya que dividimos el centro en estratos o grupos diferenciados: claustro, departamento de orientación y alumnos de los diferentes cursos de la ESO. Se ha intentado extraer una parte proporcional de cada estrato para elaborar el proceso de encuestación.

La **muestra** consta de 68 personas. Por un lado 48 alumnos, 10 de cada curso, 8 del programa PAB, y 20 miembros del personal docente.

A continuación mostramos en la tabla 3 y 4 la muestra que ha participado en esta investigación.

Tabla 4. Población, muestra seleccionada y proporción de representación.

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	PAB	BACH.	DO	CLAUSTRO	TOTAL
Población	176	181	147	155	8	321	6	91	1071
Muestra	10	10	10	10	8	0	6	14	68
Proporción	5'68%	5'52%	6'80%	6'45%	100%	0%	100%	15'38%	6'34%

3.4.3. Instrumentos.

Esta investigación cuenta como instrumento con **dos cuestionarios adaptados** (uno para profesores y otro para alumnos) del “*Index for Inclusion*” de Ainscow y Booth (2000), los cuales pueden ser consultados en los anexos II y III.

Dichos cuestionarios han sido adaptados por motivos funcionales para este estudio puesto que el original contiene alrededor de trescientos ítems, lo cual podía dificultar su realización por parte de los participantes, procurando hacerlo de esta manera más ameno y sencillo de contestar. Asimismo, las preguntas escogidas no fueron extraídas al azar, sino que se han elegido aquellas que tenían que ver con los elementos que se querían investigar, como puede ser: el acogimiento del alumnado en el centro; las normas de convivencia; el respeto entre alumnos y profesores; las prácticas de aula; la discriminación (positiva o negativa); entre otros.

El cuestionario elaborado para los docentes consta de 35 ítems y el del alumnado de 33. En el del profesorado, encontramos 12 ítems relativos a la cultura (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13 y 16); 12 a la política (14, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 30, 32, 33 y 34); y 11 a las prácticas (8, 10, 15, 20, 24, 25, 27, 28, 29, 31 y 35). En el del alumnado hay 11 ítems para cultura (5, 7, 8, 9, 10, 14, 17, 18, 26, 27 y 32); 11 para política (3, 6, 11, 12, 15, 16, 20, 21, 23, 24 y 33); y 11 para las prácticas (1, 2, 4, 13, 19, 22, 25, 28, 29, 30 y 31).

Para medir el grado de acuerdo o desacuerdo respecto de las variables objeto de estudio (cultura, política y prácticas), se ha decidido utilizar una escala de tipo Lickert (Salvador, 2009), con 4 categorías. Se ha elegido este tipo de escala puesto que se pretendía evitar respuestas neutrales, obligando a los encuestados a tomar partido hacia un extremo u otro del ítem. Consideramos que una puntuación alta significa una mayor percepción de inclusión, y una baja menor grado de percepción de inclusión.

No se recogieron en el cuestionario preguntas de tipo socio-demográfico, como las relativas a la edad o al género puesto que no aportaban datos de interés al estudio.

3.4.4. Procedimiento.

El trabajo de investigación se ha llevado a cabo en varias fases:

- Fase 1: contacto con el centro y establecimiento de la colaboración. Se acudió al centro para saber si estarían interesados en colaborar, de forma que el director y el orientador del centro fueron los encargados de organizar dicha colaboración con el resto de profesores y alumnos.
- Fase 2: recogida de datos por encuestación. Se entregaron en el centro una hoja de confirmación y consentimiento para participar en el estudio (anexo I), y ambos cuestionarios para que el orientador los repartiera, colaborando el personal docente y el alumnado que quisiera participar de forma voluntaria, de forma que se contribuyera a los protocolos de confidencialidad y conformidad.
- Fase 3: análisis de datos, exposición de resultados y conclusiones. Se analizaron los datos mediante el uso del programa SPSS y un análisis ANOVA, dando lugar a los diferentes resultados y conclusiones.

4. ANÁLISIS DE DATOS

Para llevar a cabo el análisis de datos, se extrajeron los datos de las encuestas relativos a la cultura, las políticas y las prácticas del centro en relación a la inclusión educativa (Ver anexo IV).

Con el objeto de hacer este proceso más sencillo, y de realizar una buena interpretación de los resultados, se subdividieron las variables de cultura, políticas y prácticas entre los distintos grupos de la muestra, estableciéndose de la siguiente manera:

- Comparación entre alumnos y profesores.
- Comparación entre alumnos con los alumnos procedentes del PAB.
- Comparación entre profesores del departamento de orientación con el resto del claustro.

Una vez extraídas las puntuaciones de las encuestas se ha procedido a comprobar mediante el análisis inferencial de los mismos (ANOVA) si las diferencias observadas en la cultura, las políticas y las prácticas entre los distintos subgrupos de la población objeto de estudio eran significativas o no, además de estudiar a través de su análisis descriptivo las diferencias observadas. Dicho análisis se ha realizado con el programa de análisis de datos SPSS versión 15. A continuación se muestran los resultados obtenidos de dicho análisis, los cuales se podrán observar, además, en tablas y gráficos que se presentan.

5. RESULTADOS

Para analizar los datos y extraer los resultados, se ha dividido la muestra en diferentes grupos y subgrupos. Por un lado, se pretenden analizar, como se ha dicho anteriormente, las diferencias entre todo el alumnado y el profesorado. Luego, se estudiará si existen diferencias entre los diferentes subgrupos: a) alumnado PAB y resto de alumnos de la ESO; y b) DO y resto del profesorado.

Como se puede observar a continuación, en general apenas existen diferencias significativas en cuanto a cómo las personas de los diferentes grupos acordados perciben la cultura, la política y las prácticas inclusivas del centro.

Únicamente encontramos diferencias estadísticamente significativas en cuanto a cómo conciben los alumnos integrados en el PAB y el resto de los alumnos las prácticas inclusivas del centro, puesto que el valor de la columna *Sig.* corresponde a 0,01, siendo éste inferior a 0,05 ($p < .05$), (ver tabla 5).

Observando las tablas 4 y 6, comprobamos que no existen diferencias significativas en la forma de concebir las mencionadas variables entre el alumnado y el profesorado por un lado, y el DO y el claustro por otro.

Tabla 5. Resultados de análisis ANOVA del grupo alumnado y profesorado.

		F	Sig.
Cultura	Inter-grupos	,751	,389
Política	Inter-grupos	,018	,894
Prácticas	Inter-grupos	,628	,431

Tabla 6. Resultados de análisis ANOVA de los alumnos PAB y resto de alumnado.

	Variables de trabajo	F	Significación
Alumnado y alumnado PAB	Cultura	,138	,712
	Política	1,747	,193
	Prácticas	12,207	,001

Tabla 7. Resultados de análisis ANOVA del claustro y del DO.

	Variables de trabajo	F	Significación
Claustro y DO	Cultura	1,834	,192
	Política	3,782	,068
	Prácticas	,011	,918

Dado que no se han hallado prácticamente diferencias significativas entre los distintos subgrupos y las diferentes variables, y las medias de los grupos estudiados son muy similares, con objeto de explicar por qué suceden los diferentes fenómenos, se ha creído conveniente realizar un análisis descriptivo de los rangos, teniendo en cuenta los valores mínimos y los valores máximos en las respuestas de los diferentes ítems de las tres variables dependientes, en base a la homogeneidad o heterogeneidad de los datos.

Para ello, se muestran a continuación los descriptivos extraídos del programa SPSS, el cual se ha utilizado también para realizar los análisis ANOVA anteriores.

Tabla 8. Descriptivos de alumnos y profesores.

		N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Cultura	Alumnado	48	3,00	,34462	2,13	3,75
	Profesorado	20	2,92	,44909	2,00	3,92
	Total	68	2,98	,37696	2,00	3,92
Política	Alumnado	48	3,02	,47994	1,78	4,00
	Profesorado	20	3,00	,40916	2,08	3,67
	Total	68	3,01	,45729	1,78	4,00
Prácticas	Alumnado	48	2,90	,40812	2,00	3,71
	Profesorado	20	2,81	,37374	2,18	3,91
	Total	68	2,87	,39742	2,00	3,91

Tabla 9. Descriptivo de los alumnos del PAB, los alumnos que no son de PAB, del DO y el resto del claustro.

		N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Cultura	Curso general	40	2,99	,36580	2,13	3,75
	PAB	8	3,04	,22255	2,75	3,38
	Claustro	14	3,00	,37743	2,42	3,92
	DO	6	2,71	,57022	2,00	3,75
	Total	68	2,98	,37696	2,00	3,92
Política	Curso general	40	3,06	,48760	1,78	4,00
	PAB	8	2,81	,40664	2,22	3,44
	Claustro	14	3,11	,28068	2,50	3,50
	DO	6	2,75	,56648	2,08	3,67
	Total	68	3,01	,45729	1,78	4,00
Prácticas	Curso general	40	2,98	,35970	2,17	3,71
	PAB	8	2,48	,40369	2,00	3,00
	Claustro	14	2,82	,25150	2,55	3,40
	DO	6	2,80	,60500	2,18	3,91
	Total	68	2,87	,39742	2,00	3,91

5.1. Comparativa alumnos y profesores.

En la figura número 1, analizando los valores mínimos y máximos de la variable cultura, podemos ver que el rango es mayor en los profesores que en los alumnos, esto puede ser debido a que los profesores tienen un punto de vista más consolidado gracias a su experiencia, haciendo que sus pensamientos sean más heterogéneos que en el caso de los alumnos.

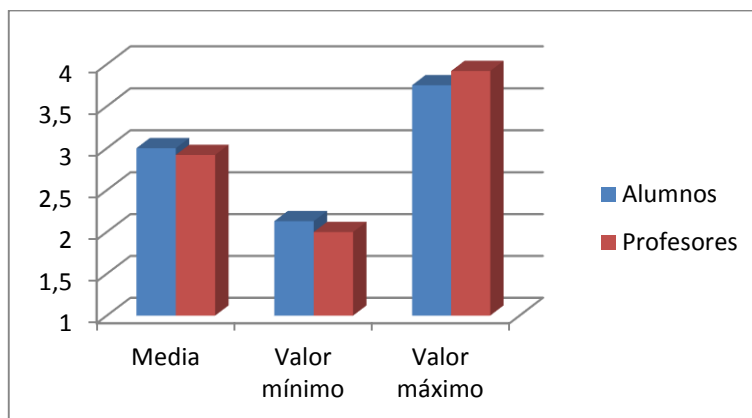


Figura 1: Cultura. Alumnado y profesorado.

En cuanto a la política (figura 2), el rango en los valores máximos y mínimos es mayor en el caso de los alumnos, lo cual puede deberse a que los alumnos no son conocedores de las políticas de otros centros, por lo que no tienen otras referencias, al contrario que los profesores que sí pueden tener presentes medidas de otros centros, teniendo opiniones más cercanas entre sí.

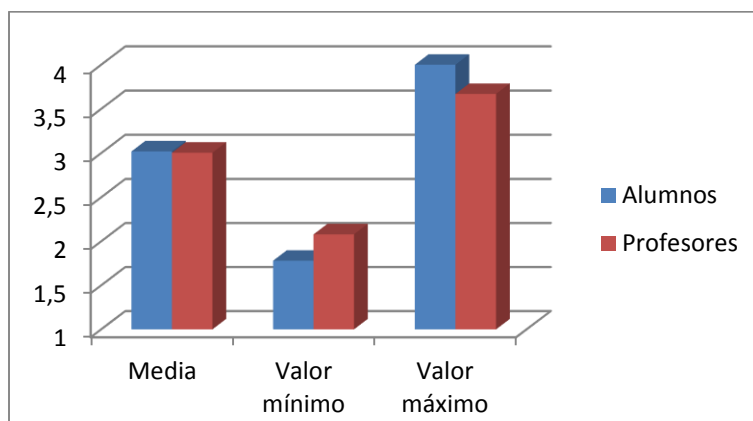


Figura 2: Política. Alumnado y profesorado.

En la figura 3, los rangos de los valores máximos y mínimos son similares. Esto indica cierta homogeneidad entre alumnos y profesores, lo cual puede significar que ambos grupos de personas consideran que las políticas o normas que establece el centro son coherentes con las prácticas o formas de proceder.

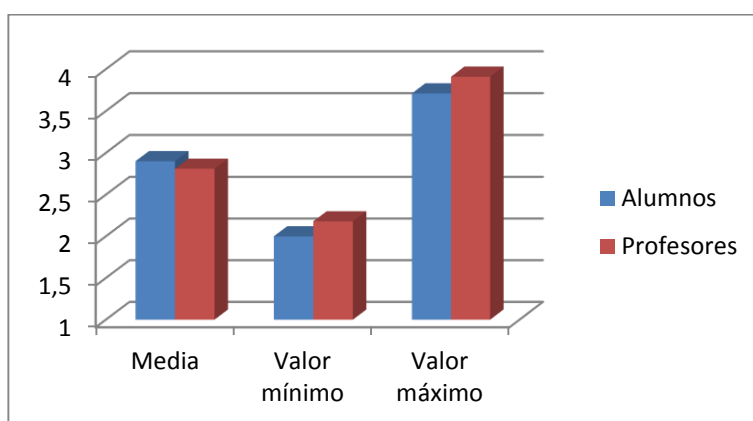


Figura 3: Prácticas. Alumnado y profesorado.

5.2. Comparativa alumnos PAB con el resto de alumnos.

En cuanto a la cultura (figura 4), se denota una clara diferencia en el rango de los valores mínimos y máximos. Los alumnos dentro del PAB tienen mayor homogeneidad en sus convicciones, y esto puede deberse a que ellos se consideran dentro del propio sistema de inclusión, por lo que son más conscientes de la importancia que tiene la misma. Sin embargo, el resto de alumnado, a pesar de tener una media alta, encontramos opiniones más opuestas o heterogéneas, posiblemente por ser menos conocedores de esta realidad.

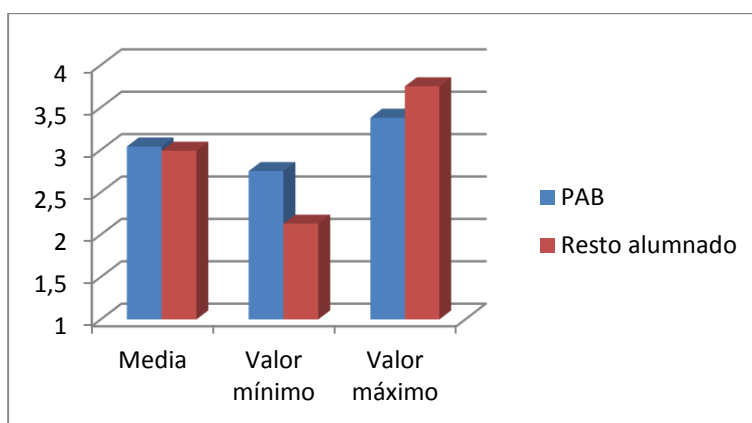


Figura 4: Cultura. Alumnado PAB y resto del alumnado.

En la figura número 5, se observa cierta heterogeneidad en las respuestas del alumnado ordinario frente a los que integran el PAB, lo cual puede significar que el alumnado es menos conocedor de las medidas existentes en el centro, y por ello hay mayor variedad de opiniones entre el resto del alumnado.

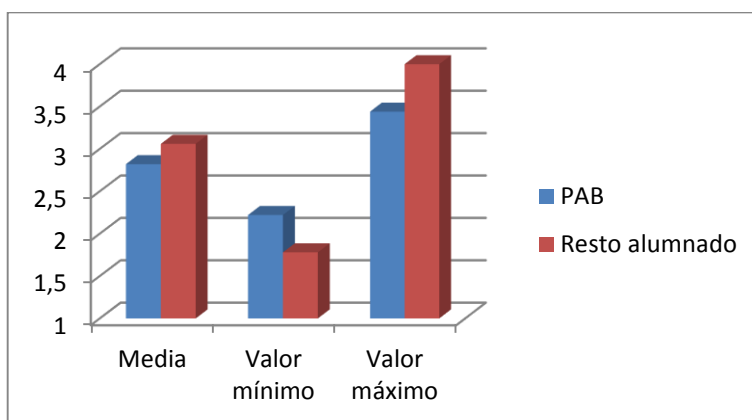


Figura 5: Política. Alumnado PAB y resto de alumnado.

Como ya se ha dicho anteriormente, y tal y como aparece en los resultados del análisis ANOVA, las diferencias en las prácticas entre los alumnos del PAB y los demás alumnos son significativas. Los valores mínimos y máximos presentan mayor rango en el resto de alumnado que en los alumnos del PAB (figura 6), siendo las puntuaciones de estos últimos más bajas, lo cual puede deberse precisamente a que los alumnos del PAB se sienten implícitos dentro de un programa de atención a la diversidad, el cual les sitúa fuera del aula ordinaria, apartándoles.

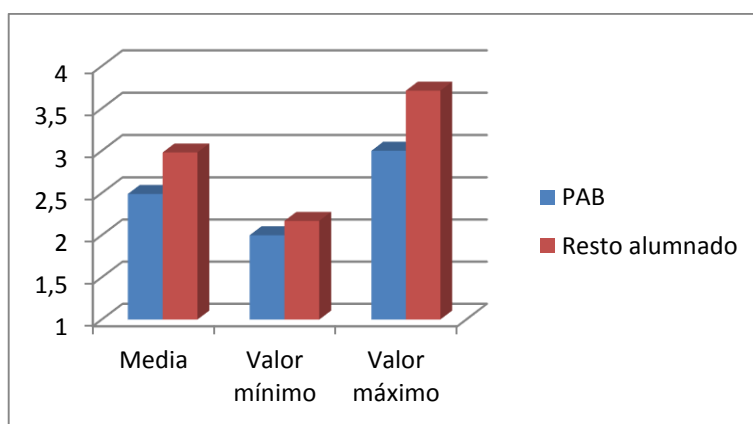


Figura 6: Práctica. Alumnado PAB y resto de alumnado.

5.3. Comparativa DO con el resto del claustro.

No se encuentran diferencias significativas como se ha visto en el análisis ANOVA, pero sí que se perciben puntuaciones más bajas en los miembros del DO, con menos media. Lo cual puede ser una expresión de la conciencia de la realidad social que tienen los mismos, puesto que están en constante contacto con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y con necesidades educativas especiales. Posiblemente por tener una visión más amplia de la realidad, son capaces de percibir los aspectos marginales de la misma.

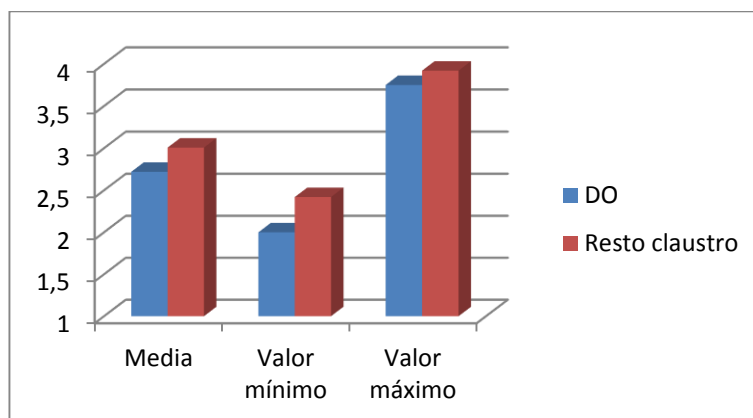


Figura 7: Cultura. Profesorado D.O y resto del claustro.

Al igual que en el caso anterior, en la figura 8 las medias son más bajas en el claustro perteneciente al DO que en el resto de profesores. Las puntuaciones de este colectivo son más bajas probablemente porque debido a su mayor conocimiento, tienen mayor exigencia en cuanto a estas normas. Es posible que su rango más heterogéneo indica una diversidad de opiniones, que puede ser debido a este mayor conocimiento.

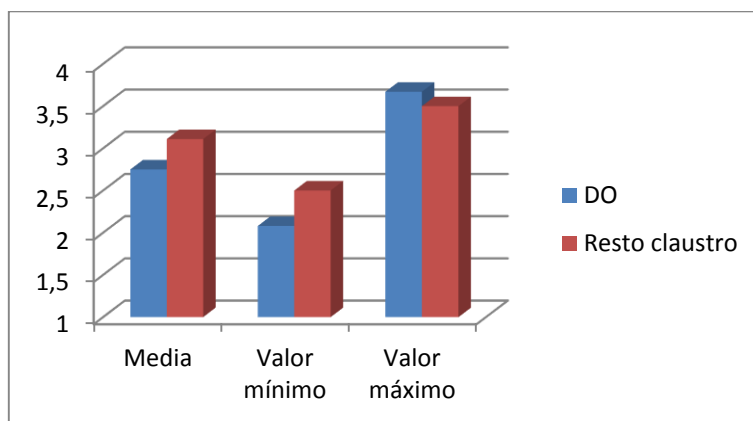


Figura 8: Política. Profesorado D.O y resto del claustro.

Por último, el rango en los miembros del DO es mayor puesto que, como se ha dicho anteriormente, son mucho más conscientes de la realidad y por tanto son más exigentes y críticos (figura 9).

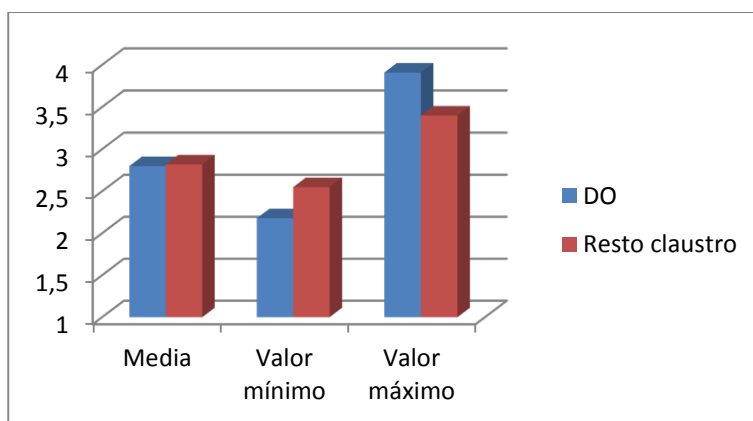


Figura 9: Práctica. Profesorado D.O y resto del claustro.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para concluir con el estudio, se van a contrastar las hipótesis que se habían planteado con los resultados obtenidos.

En primer lugar, podemos decir que aunque no hayamos obtenido diferencias significativas (excepto en un caso), en relación a las variables estudiadas, existen diferencias en las puntuaciones observadas del siguiente modo:

- En la comparativa entre alumnado y profesorado, no podemos sacar conclusiones en cuanto a las medias en las puntuaciones, dado que son parecidas entre sí, pero los rangos sí que nos aportan información. Vemos que hay diferencia en los rangos en cuanto a la cultura y la política, sin embargo, apenas hay diferencias en cuanto a las prácticas. En cuanto a cultura, el profesorado tiene mayor rango, lo cual puede deberse a una mayor experiencia, a un mayor conocimiento de otras realidades existentes, y a una visión más global del concepto de inclusión educativa que el alumnado. En cuanto a política sucede lo contrario, el rango es mayor en los alumnos, lo que puede significar que el alumnado es menos conocedor de las políticas de otros centros y tienen una opinión más heterogénea de su centro, al no tener con qué compararlo. Sin embargo el profesorado, al tener mayor criterio y experiencia, sus opiniones coinciden en mayor medida. Por último, resalta el hecho de que apenas hay diferencia en los rangos en cuanto a prácticas, lo cual puede deberse a que el centro lleva coherentemente las políticas a las prácticas. Por ello, es posible que piensen que el fenómeno de inclusión podría mejorar en su centro.
- En cuanto al profesorado, al desglosarlo en los dos subgrupos, se observan diferencias en los rangos entre los miembros del departamento de orientación y el resto de compañeros. Sorprende que los miembros de este departamento obtengan puntuaciones más bajas en la media, por ejemplo en cuanto a cultura, lo que a primera vista puede parecer que no estén de acuerdo con la inclusión, siendo que se trata de personas que ofrecen apoyo y ayuda a estos alumnos/as que tienen ciertas necesidades. Sin embargo, parece más acertado pensar que esto se debe a que estos profesionales son mucho más conscientes que los demás de lo que es una auténtica inclusión. Y es que la inclusión no es sólo meter a los alumnos en las aulas, sino que consiste en la aceptación de todos y cada uno y de procurarles una participación total en las actividades del centro.
- Cuando se analiza al alumnado en los subgrupos ya conocidos, sí que se observan diferencias significativas en cuanto a las prácticas educativas, observado en los resultados del análisis ANOVA. Esto, sumado a la homogeneidad de los rangos referidos a cultura y política en los alumnos PAB, puede deberse a que los alumnos contemplados dentro del PAB son más conscientes de las medidas que tiene el centro que los demás alumnos. Es posible que los resultados de estas puntuaciones sean fruto de un sentimiento de soledad o retiro respecto al resto de alumnos al estar dentro de este programa. Pues están en una clase 8 alumnos, apartados del resto de clases en las que hay una media de 25 alumnos por aula, y no participan de la misma manera que los demás en las actividades del centro.

Así, podemos determinar que las medidas del centro no son lo suficientemente inclusivas, pueden mejorar y así lo consideran algunos miembros de esta pequeña comunidad educativa, quedando así contrastada nuestra hipótesis principal. Los profesionales de la orientación no parecen estar demasiado satisfechos con su trabajo, pues creen que pueden

hacer mucho más, y los alumnos del PAB parecen sentirse marginados. Además, se puede afirmar que nuestras hipótesis secundarias se ratifican, dado que existen diferencias, aunque no siempre significativas, entre los diversos grupos. Por todo ello, para concluir con la contrastación de las hipótesis, consideramos la aceptación de todas ellas, tanto la principal como las secundarias, aunque con ciertas reservas, dado que las diferencias no son estadísticamente significativas (salvo en el caso que ya se ha mencionado) pero sí que encontramos diferencia en los rangos y medias observadas. Asimismo, a pesar de que se trate de un estudio de caso, se considera que a nivel autonómico esta situación podría darse en numerosas ocasiones y centros, dependiendo también del contexto en el que nos situemos.

Además, se puede decir que los objetivos del estudio quedan cumplidos, pues se ha logrado conocer el punto de vista de las diferentes personas de la muestra respecto a la cultura, políticas y prácticas educativas, así como determinar cuál es el problema que frena la inclusión en el centro y su posible solución, que se detallará a continuación.

Por otra parte, en vista de estas diferencias entre los distintos profesores del centro, podemos pensar que es debido a una mala o escasa formación en necesidades educativas especiales por parte del profesorado ordinario. Algunos estudios ponen de manifiesto “carencias en la formación inicial de futuros maestros y maestras” (Sandoval y Simón, 2009). Por ello, se considera muy importante una buena formación del profesorado, tanto inicial como continua, en cuestión de medidas de atención a la diversidad. Existen estudios (Moriña, 2008) que tratan sobre la aplicación de un programa de formación al profesorado sobre formas de atender la diversidad, cuyas conclusiones afirman que la formación recibida por los docentes no ha sido suficiente para conseguir que el centro sea inclusivo. Sin embargo constituye una buena iniciativa para implementar y construir prácticas inclusivas en los centros.

Siguiendo con el profesorado, viendo las puntuaciones altas en relación a la variable de cultura que muestran los profesores, esto puede significar que en general se muestran a favor de la inclusión y de la participación de todos los alumnos en el aula. Esto coincide con otros estudios que se han realizado al respecto (Álvarez, Álvarez, Castro y Campo, 2005), cuyas conclusiones afirman que los maestros; “están de acuerdo con la integración y la consideran necesaria, considerando que la presencia de estos alumnos en el aula no perjudica al resto, aunque el funcionamiento de la clase se vea afectado” (p. 57). Sin embargo, en este mismo estudio, los resultados muestran que los docentes consideran que la integración no está funcionando como debería.

Al hilo del estudio anterior y basándonos en los resultados obtenidos y en la información recopilada en el marco teórico, podemos comprobar cómo este centro se encuentra aún lejos de la inclusión total. Esta afirmación está basada en el hecho de que, a pesar de contar con un amplio abanico de prácticas inclusivas y de los proyectos que se han llevado a cabo en numerosos países, nuestras leyes no nos permiten llevarlas a cabo. Se puede observar que a lo largo de los textos normativos se habla constantemente de mantener al alumnado con necesidades educativas especiales dentro de su aula ordinaria de forma preferente y de que éste recibirá apoyo dentro de la misma, sin embargo, la mayor parte de las medidas que se proponen en estos escritos, terminan por sacar a los alumnos fuera del aula ordinaria, como por ejemplo es el caso de este centro con los alumnos que forman parte del Programa de Aprendizaje Básico (PAB) o Diversificación Curricular, actualmente denominado Programas de Mejora del Aprendizaje.

Por todo ello, una propuesta de mejora para este centro y el resto de centros de la comunidad educativa para mejorar las prácticas de atención a la diversidad, sería que apostaran por medidas más innovadoras y menos excluyentes, con actividades en las que puedan participar todo el alumnado. Lo ideal sería eliminar los programas de aprendizaje básico o diversificación curricular (actuales programas para la mejora del aprendizaje y el rendimiento), incorporando al alumnado de dichos programas en sus aulas ordinarias, repartiéndolos en las diferentes aulas del curso que les corresponde, las cuales podrían contar con dos docentes dentro del aula en las áreas de mayor dificultad para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, sirviendo de apoyo en esas áreas. Asimismo podrían realizar diferentes tipos de agrupamientos en la clase, para promover el compañerismo y la aceptación de todos y sirviéndose de ayuda entre ellos mismos, por ejemplo, los que vayan mejor con los que tienen mayores dificultades. En definitiva consideramos que la mejor opción es que estén todos juntos, aprendiendo unos de otros.

Por último y para concluir con la discusión, cabe mencionar que se han realizado ciertos experimentos en cuanto al *índex* que no pueden menospreciarse de ningún modo, y que pueden y deben ser tenidos en cuenta de cara al futuro. Es decir, existen experiencias en España en las que han intentado llevar a cabo las propuestas de Booth y Ainscow y que han resultado realmente provechosas (Duran, Echeita, Giné, Miquel, Ruiz y Sandoval, 2005). Las conclusiones extraídas de estos proyectos en las comunidades de Madrid, Cataluña, y País Vasco, afirman lo siguiente:

- El proceso de cambio hacia la inclusión constituye un gran aprendizaje para todos.
- A pesar de los inconvenientes que se puedan encontrar a la hora de ponerlo en marcha, las crisis son superadas.
- La participación de toda la comunidad educativa es garantía de éxito.

6.1. Limitaciones.

Los resultados del estudio presente se deben tomar con cautela y precaución, ya que también se deben tener en cuenta las **limitaciones** que presenta el mismo:

- El instrumento utilizado no se ha llevado a cabo anteriormente, por lo que habría que verificar su fiabilidad y validez para futuras investigaciones.
- El instrumento podría ampliarse con preguntas abiertas que permitan tener datos cualitativos acerca de las percepciones del alumnado y del profesorado. Por ejemplo, al alumnado y alumnado de PAB: *¿Crees que las actividades que se hacen en el aula son diferentes a las del resto de compañeros de otras aulas?*
- Es posible que la muestra sea algo reducida, aunque cabe decir que las poblaciones más pequeñas como son el DO y los alumnos del PAB, no contaban con más participantes. Se buscará aumentar el número de participantes en los distintos subgrupos para futuras ocasiones, tratando de equiparar la proporción de cada subgrupo entre sí.
- Los profesores de la muestra no han sido elegidos al azar, sino que las mismas se han ofrecido a colaborar de forma voluntaria. Esto puede suponer una amenaza a la validez de los datos al contar con una muestra que previamente estaba predispuesta a colaborar en el estudio.
- No hemos podido contar con la colaboración del alumnado de bachillerato, lo cual podría habernos permitido estudiar si existen diferencias entre las distintas etapas educativas.

6.2. Puntos fuertes y perspectivas de futuro.

Los **puntos fuertes** de este trabajo van en la línea de que éste podría servir de base para estudios futuros, sobre todo, en relación a la evaluación de las propias prácticas educativas de cada centro y para averiguar cuáles la formación necesaria para los docentes en materia de atención a la diversidad.

Con el objeto de abarcar una realidad más amplia, esta investigación podría llevarse a cabo en diferentes centros de la localidad de Zaragoza, en los que se podrían contrastar diferentes contextos educativos. Así, podrían analizarse las distintas prácticas y ver cómo influye el entorno en las mismas. Por lo que estamos de acuerdo con la frase de Echeita (2011): “lo relevante, en último término, es lo que cada comunidad educativa define y concreta, en cada caso y cada día, como inclusión” (p. 124).

Por último, en cuanto a posibles **líneas de futuro**, nos parece muy conveniente e interesante estudiar con mayor profundidad la relación que existe entre la inclusión y la inteligencia emocional, así como los beneficios de la misma en la aceptación de todos los alumnos, entendiendo nuevamente la diversidad como un enriquecimiento personal y cultural. Existen pocos estudios al respecto, como el de Fernández (2011), que dice así: “La educación emocional debe estar presente en la escuela dentro del proceso de desarrollo educativo de todo nuestro alumnado, como un proceso continuo y permanente que persiga formar personas más libres” (p. 147). Con ello, entendemos que educar en emociones es vital para que los alumnos aprendan a aceptarse a ellos mismos y a los demás, respetándose mutuamente, y rechazando la exclusión de los demás por no ser como nosotros, promoviendo la aceptación de las diferencias como algo que nos hace más humanos. Por ello el lema de la escuela y por extensión de la sociedad y que todo el mundo debería tener claro es que *todos somos iguales, pero todos somos diferentes*.

7. REFERENCIAS

- Abellán, R. M., de Haro Rodríguez, R., & Frutos, A. E. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades educativas especiales*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula: manual para la formación del profesorado*. Narcea Ediciones.
- Álvarez, M., Campo-Mon, MA., & Álvarez-Martino, E. (2005). *Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas*. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Alvarez-Martino, E., Alvarez Hernández, M., Pañeda, P. C., & Gutiérrez, E. F. (2008). *Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado*. *Psicothema*, 20(1), 56-61.
- Arias, F. (1999). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración*. Caracas. Episteme.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Berruezo, P. P. (2006). *Educación Inclusiva en las escuelas canadienses: una mirada desde la perspectiva española*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (56), 179-208.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid. Consorcio Universitario para la educación inclusiva.
- Chisvert Tarazona, MJ; Ros Garrido, A. & Horcas López, V (coords.). (2013). *A propósito de la inclusión educativa. Una mirada ampliada de lo escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid. McGraw-Hill Interamericana de España.
- De Anna, L. (2010). *La integración escolar en Italia*. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 111-124.
- De los Derechos Humanos, D. U. (2003). *Declaración Universal de los Derechos humanos*. Recuperado de: http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml
- De Salamanca, D. (1994). *Declaración de Salamanca y su marco de acción*. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

- Decreto 135/2014, de 29 de julio, por el que se regulan las condiciones para el éxito escolar y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.
- Del Milenio, C. (2000). *Declaración del Milenio. Resolución aprobada por la Asamblea General, Naciones Unidas, Nueva York, 13*. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>
- Del Niño, C. D. L. D. (2008). *Convención sobre los Derechos del Niño*. La Ley, 2007, 2017. Recuperado de: https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana Ediciones Unesco.
- Duran, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C., & Sandoval, M. (2005). *Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva (Index for Inclusión) en el Estado Español*. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid. Narcea.
- Echeita, G. (2011). *El proceso de inclusión educativa en España. ¿Quien bien te quiere te hará llorar!*. Participación Educativa. pp. 117-128
- Escribano, A. & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.
- Feito Alonso, R. (2007). *Atención a la diversidad. Clase, etnia y género*. En Pumares, L. y Hernández, L. (2007). *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid. CEP.
- Guillén, A. V., & de Vicente Villena, M. P. (2003). *Una aproximación a la historia de la educación especial*. Murcia. Diego Marín, librero editor.
- Holzschuher, C. (2012). *Cómo organizar aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Lema, C. (2009) *El impacto de la educación en la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Fundación ONCE (coord.) Educación y Personas con discapacidad. Presente y futuro. Madrid: Fundación ONCE.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Martín, M. T., Ferreira, M. A., Velázquez, E. D., Enríquez, M. F. C., Fernández, N. V., & de Esteban, C. G. (2012). *Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas*. Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico, 6(1).
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario, un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona. Laertes Psicopedagogía.
- Mena, M. S., & Rueda, C. S. (2009). *Estudio sobre las concepciones de la inclusión de los futuros maestros. En El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 (pp. 201-208). Universidad Pública de Navarra.
- Montero, L. A. A. (1991). *El informe warnock*. Cuadernos de Pedagogía.
- Moriña, A. (2008). *¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo*. Revista de Investigación Educativa, 26(2), 521-538.
- Myklebust, J. O. (2010). Evaluación de la inclusión en Bachillerato y sus efectos: experiencias sobre la Investigación Longitudinal Noruega. *Revista de Educación Inclusiva*, 11-31.
- Naciones Unidas. (1994). *Normas uniformes: sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=498>
- Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan los servicios generales de orientación educativa de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid. La muralla.
- Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Grao.
- Rada, T. S., & Hoyos, C. R. (2011). *La educación inclusiva hoy: reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación*. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, (70), 15-30.
- Rodicio, C.I. (2012). *La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva*. Innovación educativa, (21).
- Rodriguez, D., & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal factos e opções. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 97-109.

- Ruiz, R. (2007). *Procedimientos de evaluación y de planificación multinivel y personalizada del currículo en el aula inclusiva*. En Bonals, J. y Sánchez-Cano. *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Grao.
- Salvador, O. (2011). *Metodología de la investigación social*. Madrid. Librería-Editorial Dykinson.
- Sánchez Sáinz, M. & García Medina, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid: Catarata.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Toledo, M. (1989). *Primera parte: Historia de la atención a la persona diferente. La era de la normalización. Líneas generales para la ejecución de un plan de normalización en la escuela. La escuela ordinaria ante el niño con necesidades educativas especiales*, 15-56.
- Tomlinson, C. A. (2008). *El aula diversificada: Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona. Octaedro.

ANEXOS

ANEXO I

HOJA DE INFORMACIÓN Y CONSENTIMIENTO

Estimado participante,

Desde la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza se va a realizar el estudio **“Idoneidad de la noción de inclusión en las prácticas educativas en la educación secundaria”**.

Antes de confirmar su participación en el estudio es importante que entienda en qué consiste. Por favor, lea detenidamente este documento y pregunte todas las dudas que le puedan surgir.

Objetivo del estudio: Consiste en realizar una evaluación de las prácticas educativas que se realizan en el centro para comprobar si se pueden considerar inclusivas o no.

Proceso: Mediante diferentes cuestionarios se recogerá información relativa a lo que cada participante entiende por inclusión, a las normas existentes en el centro y a las medidas que en el mismo se desarrollan.

Participación: La participación en este estudio es voluntaria. Usted decide si participar o no. No tiene que contestar a ninguna de las preguntas si no desea hacerlo e incluso si usted decide participar, puede retirarse del estudio en cualquier momento sin tener que dar explicaciones.

Confidencialidad: Sus respuestas y datos tendrán un carácter totalmente confidencial.

Preguntas/información: Si tiene alguna pregunta antes, durante o después de la evaluación puede consultarlo.

Consentimiento: Si está de acuerdo en participar en el estudio firme en el espacio reservado para ello:

Yo (nombre y apellidos)

He leído la hoja de información que se me ha entregado. ☐

He podido hacer preguntas sobre el estudio. ☐

He recibido suficiente información sobre el estudio. ☐

Comprendo que mi participación es voluntaria. ☐

Comprendo que puedo retirarme del estudio si lo deseo. ☐

FECHA Y FIRMA DEL PARTICIPANTE:

ANEXO II

CUESTIONARIO AL PERSONAL DOCENTE

En primer lugar, deseamos agradecer enormemente la colaboración que ustedes muestran al contestar al siguiente cuestionario para que se pueda llevar a cabo con éxito nuestra investigación.

A continuación, por favor, indique rodeando la palabra, a qué grupo pertenece:

a) Departamento de orientación b) Profesores y/o tutores

Por favor, ponga una cruz en el recuadro que represente su opinión.

	Completamente de acuerdo.	De acuerdo	Algo en desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. Todo el mundo merece sentirse acogido.				
2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.				
3. Los profesores colaboran entre ellos.				
4. Profesores y alumnos se tratan con respeto.				
5. Se promueven prácticas en las que el alumnado aprende de forma colaborativa (aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, pequeño grupo, talleres, etc.)				
6. La familia se siente implicada en el centro.				
7. El profesorado no favorece a un grupo de estudiantes por encima de otros.				
8. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.				
9. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.				
10. La evaluación es formativa, de tal forma que mejora el aprendizaje de los estudiantes.				
11. Existe colaboración entre profesorado y familias.				
12. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado.				
13. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.				
14. Los edificios del centro y sus instalaciones son accesibles físicamente para todos.				
15. Los profesores intentan eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación de sus alumnos en la dinámica de las clases.				
16. Profesores, familias y alumnos comparten una filosofía de inclusión.				

17. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.				
18. Se fomenta el apoyo ordinario frente al específico, utilizando este último solamente cuando el primero no ha dado resultado.				
19. El centro se esfuerza por disminuir las prácticas discriminatorias de cualquier tipo.				
20. Se utilizan distintas estrategias de evaluación para permitir a todos los estudiantes mostrar sus diferentes habilidades.				
21. Se han reducido las expulsiones por indisciplina.				
22. Se ha reducido el absentismo escolar.				
23. Se ha reducido la intimidación o el acoso escolar.				
24. Las clases y los contenidos que se dan en clase responden a la diversidad del alumnado.				
25. La diversidad del alumnado se utiliza como una riqueza cultural y social, y sirve como recurso para la enseñanza y el aprendizaje.				
26. El alumnado recibe el apoyo dentro del aula, no fuera.				
27. Se enseña al alumnado a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio.				
28. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.				
29. El alumno aprende de forma colaborativa con otros compañeros.				
30. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del centro.				
31. Las clases promueven la comprensión de las diferencias.				
32. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro.				
33. El apoyo va dirigido a la prevención de las dificultades de aprendizaje de todo el alumnado.				
34. Todas las formas de apoyo en el centro están coordinadas.				
35. Todos los alumnos participan en actividades complementarias y extraescolares.				

ANEXO III

CUESTIONARIO AL ALUMNADO

En primer lugar, deseamos agradecer enormemente la colaboración que ustedes muestran al contestar al siguiente cuestionario para que se pueda llevar a cabo con éxito nuestra investigación.

A continuación, por favor, indique rodeando la palabra, a qué grupo pertenece:

a) 1º ESO b) 2º ESO c) 2º Programa Aprendizaje Básico d) 3º ESO e) 4º ESO

Por favor, marque con una cruz en el recuadro que represente su opinión.

	Completamente de acuerdo.	De acuerdo	Algo en desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1. En las clases suelo trabajar con otros alumnos en parejas y en grupos pequeños.				
2. Disfruto de la mayoría de mis clases.				
3. Cuando tengo un problema con mi tarea, pido ayuda a los profesores.				
4. Aprendo mucho en este centro.				
5. Mis amigos me ayudan en clase cuando me estanco en alguna tarea.				
6. Tener un profesor de apoyo en algunas de mis clases me ayuda a avanzar.				
7. En las clases, los profesores están interesados en escuchar mis ideas.				
8. Al profesorado no le importa que cometa errores en mi trabajo si he intentado hacerlo lo mejor posible.				
9. Se exponen mis trabajos en las paredes del centro.				
10. Los profesores son amables conmigo.				
11. Creo que los profesores son justos cuando castigan a un alumno.				
12. Creo que los profesores son justos cuando premian o alaban a un alumno.				
13. Creo que a algunos profesores les gustan algunos alumnos más que otros, tienen preferencia o “enchufe”.				
14. Me siento a gusto en el centro y en mi clase.				
15. Éste es el centro al que quería venir cuando acabé la Educación Primaria.				
16. De todos los institutos de la zona, creo que éste es el mejor.				
17. A mi familia le gusta este instituto.				

18. Es bueno tener compañeros de distintos orígenes en este centro.				
19. Todos los alumnos son aceptados en este centro.				
20. Sólo te mandan a casa (te expulsan) cuando realmente te portas mal.				
21. El centro tiene razón cuando envía a casa a un alumno que se ha portado mal.				
22. Me preocupa que me intimiden en el centro.				
23. Si alguien me intimidara se lo diría a un profesor.				
24. Me preocupa que me pongan mote en el centro.				
25. Al salir de clase, tengo actividad extraescolar.				
26. Me cae bien mi tutor.				
27. Le caigo bien a mi tutor.				
28. Si he faltado a clase, mi tutor quiere saber dónde he estado.				
29. Algunas veces hacemos el trabajo en clase por parejas.				
30. Algunas veces mi clase se divide en grupos para trabajar.				
31. Cuando nos dividen por grupos en clase, ponen a los que sacan mejores notas juntos y a los que sacan peores notas juntas.				
32. Algunos chicos y chicas de mi clase llaman a otros por nombres desagradables.				
33. Cuando los profesores saben que hay alumnos que son discriminados o molestados por otros, ponen medidas al respecto.				

ANEXO IV

DATOS EXTRAÍDOS DE LOS CUESTIONARIOS

Sujeto	Curso	I.1	I.2	I.3	I.4	I.5	I.6	I.7	I.8	I.9	I.10	I.11	I.12	I.13	I.14	I.15	I.16	I.17	I.18	I.19	I.20	I.21	I.22	I.23	I.24	I.25	I.26	I.27	I.28	I.29	I.30	I.31	I.32	I.33	
1	1º	3	2	3	4	3	1	3	4	3	3	2	2	4	4	4	4	3	4	1	3	3	2	4	1	4	4	4	4	3	2	1	1	4	
2	1º	2	3	3	3	2	3	2	3	1	3	3	3	3	3	2	3	4	3	4	3	4	3	3	2	3	3	3	3	2	2	1	4	3	
3	1º	3	3	2	3	4	2	3	2	1	3	1	3	3	3	3	3	4	4	4	3	2	1	2	1	3	3	2	2	3	3	1	1	3	
4	1º	4	3	1	4	2	1	3	4	1	2	2	1	1	2	4	4	2	3	2	1	1	4	4	4	1	4	3	4	1	3	1	1	1	
5	1º	4	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	4	4	3	4	3	3	4	3	2	4	4	4	4	3	4	3	1	2	3		
6	1º	2	3	3	2	3	1	2	4	1	2	2	2	4	2	1	2	1	4	2	3	3	3	4	1	3	3	2	2	3	3	2	3	2	
7	1º	2	3	2	4	4	3	1	3	2	4	4	4	1	4	3	4	4	4	4	4	4	2	3	4	4	4	4	2	2	2	1	2	4	
8	1º	3	3	4	3	4	3	4	4	2	4	4	3	3	2	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	2	4	4	1	4	4	4	1	4	
9	1º	3	4	4	4	3	1	3	3	1	4	4	2	2	4	4	4	3	4	4	4	4	1	4	3	4	3	3	4	3	4	1	4	2	
10	1º	3	3	2	4	4	3	2	4	1	3	3	3	4	2	4	3	3	4	2	4	3	1	4	4	4	4	3	1	4	2	1	4	4	
11	2º	4	3	3	4	4	3	3	3	2	4	3	3	2	4	4	3	3	3	4	4	4	2	3	3	4	3	3	4	4	4	2	2	3	
12	2º	3	2	3	4	3	2	3	4	1	4	3	3	1	4	4	4	4	4	4	4	4	1	1	2	4	4	3	2	2	2	1	1	1	
13	2º	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	1	2	4	
14	2º	2	4	4	4	3	3	3	4	1	4	3	3	2	4	4	3	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	2	2	3	3	
15	2º	2	3	1	4	2	1	3	4	1	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	3	4	3	1	4	2	3	3	4	3	2	4	4	4	
16	2º	2	1	3	2	2	3	4	1	2	1	3	2	4	2	3	4	4	1	2	3	2	4	4	2	1	4	2	3	4	1	2	4	2	
17	2º	3	2	1	4	3	2	4	2	1	2	4	3	2	1	4	3	2	4	2	2	1	2	3	2	4	2	1	4	2	3	1	4	2	
18	2º	3	2	4	2	1	4	2	3	1	4	2	1	3	2	4	2	3	2	4	2	3	2	1	4	2	1	2	4	3	2	1	2	1	
19	2º	2	1	4	2	3	2	4	1	3	2	4	4	2	4	1	4	2	3	2	4	1	2	1	4	3	3	4	2	2	3	4	1	2	
20	2º	2	4	3	4	2	1	4	3	2	3	2	4	1	2	4	4	2	1	4	2	3	2	4	4	2	3	4	2	3	4	2	4	2	
21	3º	3	4	3	3	3	3	3	2	2	4	4	3	2	4	4	3	4	3	2	4	4	1	1	4	4	4	3	4	4	3	1	1	4	
22	3º	4	4	4	3	4	4	2	3	2	4	2	3	2	4	3	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	1	1	1	3	4	
23	3º	4	3	4	3	4	4	3	4	1	4	4	3	1	4	4	3	4	3	4	4	2	3	4	4	4	4	3	1	4	1	3	4		
24	3º	4	4	4	4	3	2	4	3	2	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	1	4	4	4	3	3	3	3	1	2	3	
25	3º	2	3	4	4	3	4	3	4	2	2	2	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	1	4	3	4	2	2	2	4	4	
26	3º	4	2	3	3	3	2	3	4	1	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	1	1	1	3	4
27	3º	4	2	3	3	3	3	2	4	2	4	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3	2	3	4	3	3	2	2	2	1	2	4	
28	3º	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	2	3	3	3	3	2	4	3	3	4	2	2	2	4	4	
29	3º	3	3	3	4	4	4	2	3	1	3	3	3	4	3	4	4	4	4	2	4	4	2	2	2	4	3	3	4	3	1	1	4	3	
30	3º	3	3	4	4	3	3	4	4	2	4	3	3	2	4	4	3	4	4	4	4	3	3	3	4	1	3	4	3	3	4	1	2	3	
31	4º	4	3	4	4	4	3	4	3	3	4	3	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	1	3	4	4	4	4	3	4	1	1	4	3	
32	4º	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	2	4	3	4	4	3	3	4	3	3	2	4	1	4	2	2	2	4	3	2	3	3	4	
33	4º	2	3	2	2	3	2	2	3	1	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	4	3	1	3	3	1	4	3	3	2	2	2	3	3	
34	4º	3	4	4	3	3	3	3	4	2	3	2	2	3	4	4	4	4	4	1	4	3	2	4	4	3	4	3	4	3	3	1	4	4	
35	4º	4	2	3	3	3	4	3	3	3	3	2	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	1	3	3	3	4	4	2	3	4	
36	4º	2	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	2	3	3	3	2	3	1	3	4	
37	4º	3	1	2	3	4	4	2	2	2	3	2	2	4	4	4	4	2	3	2	4	3	1	3	4	2	4	4	4	3	3	1	4	1	
38	4º	3	3	4	4	3	3	3	4	2	4	4	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	1	2	4	
39	4º	3	3	2	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	2	4	3	4	3	2	1	1	1	1	3	3	
40	4º	4	2	1	3	3	4	2	3	3	2	3	1	4	3	3	2	3	4	3	2	4	3	4	1	2	3	4	3	3	4	1	4	3	

Sujeto	Curso	I.1	I.2	I.3	I.4	I.5	I.6	I.7	I.8	I.9	I.10	I.11	I.12	I.13	I.14	I.15	I.16	I.17	I.18	I.19	I.20	I.21	I.22	I.23	I.24	I.25	I.26	I.27	I.28	I.29	I.30	I.31	I.32	I.33
41	PAB	1	2	2	3	3	3	3	3	1	4	4	4	1	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3	1	3	4
42	PAB	2	2	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	4	4	4	3	4	4	3	2	1	4	4	3	3	4	4	2	2	3	4
43	PAB	1	2	2	4	3	2	4	4	1	4	4	3	1	4	4	4	4	3	4	4	4	1	1	4	4	4	4	4	3	1	3	4	4
44	PAB	4	3	4	3	3	4	3	3	3	4	4	1	1	4	3	3	2	4	4	2	2	1	2	2	1	3	3	2	3	1	1	1	3
45	PAB	3	2	1	4	3	3	3	2	3	4	2	2	1	4	2	4	3	3	3	2	2	2	2	3	1	4	4	4	2	1	1	2	3
46	PAB	2	4	4	4	3	2	3	4	1	4	4	3	2	4	4	4	3	4	4	3	4	3	1	3	1	3	3	4	4	3	2	2	3
47	PAB	3	2	1	2	3	3	3	1	1	4	2	3	2	4	2	2	2	4	4	4	3	2	1	1	1	3	3	3	2	2	1	2	3
48	PAB	1	3	2	3	3	3	2	3	4	4	2	2	1	3	4	4	4	3	4	4	4	1	4	3	1	4	3	4	3	1	1	4	1

SUJETO	CURSO	I.1	I.2	I.3	I.4	I.5	I.6	I.7	I.8	I.9	I.10	I.11	I.12	I.13	I.14	I.15	I.16	I.17	I.18	I.19	I.20	I.21	I.22	I.23	I.24	I.25	I.26	I.27	I.28	I.29	I.30	I.31	I.32	I.33	I.34	I.35	
49	D.O	2	2	2	1	2	3	3	3	2	3	2	1	2	3	2	2	3	3	3	3	3	4	3	2	2	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	
50	D.O	4	3	2	3	2	3	3	1	3	3	2	2	3	3	2	1	3	1	3	2	1	2	2	2	2	1	3	3	2	2	2	3	2	2	2	
51	D.O	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3		
52	D.O	4	2	3	2	3	2	4	2	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	4	3	2	3	4	3	2	3	2	2	2	
53	D.O	4	2	2	2		3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	2	3	3	2	3	2	2	2	
54	D.O	4	2	3	3	3	2	2	3	2	3	4	2	2	3	2	2	4	4	4	2	1	2	3	3	2	1	4	3	2	2	2	4	4	4	1	
55	Claustro	4	3	3	2	4	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	4	3	3	2		
56	Claustro	4	4	3	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	
57	Claustro	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3		3	3	4	4	3	4	3	2	
58	Claustro	4	4	4	3	3	2	3	2	2	3	2	2	3	3	4	3	3	4	4	3	1	2	3	3	3	1	3	3	3	1	2	3	3	2	1	
59	Claustro	4	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3	4	4	2	4	4	3	2	2	3	4	3	3	2	2	3	3	3	2	
60	Claustro	4	3	3	3	3	2	3	2	4	3	3	3	4	3	3	2	4	3	3	2	3	4	3	2	3	3	4	3	3	2	3	3	2	3	2	
61	Claustro	4	2	3	2	3	2	2	3	2	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	4	2	2	3	
62	Claustro	4	2	3	3	3	3	3	4	4	2	3	2	3	2	3	3	3	3	4	2	3	3	3	2	2	2	3	3	3	4	2	4	2	3	2	
63	Claustro	4	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4	
64	Claustro	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	2	3	4	3	2	3	3	4	3	3	4	3	3	2	2	3	2	2	3	3	4	2	3	2	
65	Claustro	4	3	3	3	4	2	3	3	4	2	2	2	3	4	3	3	4	3	4	2	3	4	3	3	2	2	3	3	3	3	3	4	2	3	2	
66	Claustro	4	4	4	3	3	2	4	3	3	2	3	3	4	4	2	3	3	3	4	3	3	4	3	3	2	2	3	2	3	3	3	4	3	3	2	
67	Claustro	4	3	3	2	3	3	3	3	2	3	3	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	2	3	3	4	2	3	3	4	3
68	Claustro	4	3	4	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4	3	2	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	4	3	3	2	2	

