

PASOS HACIA LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

M^a José León Guerrero
Yolanda Arjona Calvo
Universidad de Granada

RESUMEN

En este artículo mostramos las áreas deficitarias dentro de la atención a la diversidad, así como las múltiples potencialidades señaladas por el profesorado de tres centros de Educación Secundaria teniendo como referente las tres dimensiones del *Index para la inclusión* (Both y Ainscow, 2002): cultura inclusiva, política inclusiva y prácticas inclusivas, así como la realidad y opinión respecto a la formación recibida. A raíz de estos resultados, pretendemos generar propuestas de mejora en los centros para que se adapten y sean eficaces a la hora de dar respuestas a las necesidades de todos los alumnos/as, simplificando, modificando o realizando nuevas aportaciones en la innovación del modelo de la escuela inclusiva.

Palabras clave: Escuela inclusiva; barreras; facilitadores.

ABSTRACT

Along this paper we describe the deficitary areas related to attention to diversity and the possibilities described by the teachers in three educational centers. Our work is based on the dimensions proposed in Index for Inclusion (Both and Ainscow, 2002): inclusive culture, inclusive policy and inclusive practice, taking into account the real practice and previous formation. Analyzing our results we will be able to find and recommend specific aspects to improve the organization in educational institutions, in order to establish and implement the inclusive school model.

Keywords: Inclusive school; deficitary areas; possibilities areas.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En la actualidad, hay una gran distancia entre ideología, concienciación, propuestas “teóricas” y legislación con respecto a la Atención a la Diversidad con lo que se hace realmente en las aulas ordinarias. No obstante, existe un gran esfuerzo, por parte de los profesionales de la enseñanza, por llevar a cabo una educación menos segregadora y más normalizada, aunque en la práctica se encuentran con un gran número de obstáculos que, en el caso de la enseñanza secundaria, son mayores: falta de formación del profesorado para la diversidad escolar, ausencia de actitudes y expectativas que ayuden a asumir ideas para eliminar barreras en el aprendizaje y aumentar la participación de todo el alumnado, ausencia de experiencias organizativas y didácticas favorecedoras de una educación para todos...

Según el Director General de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, “*La educación inclusiva es un enfoque que procura transformar los sistemas educativos y mejorar la calidad de la enseñanza a todos los niveles y en todos los ambientes, con el fin de responder a la diversidad de los educandos y promover un aprendizaje exitoso*” (Matsura, 2008:2).

Una idea clave que nos acerca a la idea de inclusión es que ésta no es un estado físico, sino un proceso continuo que debe llevar a los centros a examinar su cultura escolar, sus políticas y sus prácticas, con el objeto de detectar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos (Booth y Ainscow, 2002; Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

La revisión de numerosos trabajos relacionados con la educación inclusiva nos ha llevado (León, 2005) a destacar la necesidad de que se produzcan, en primer lugar, un conjunto de cambios generales, dentro del contexto de la educación general consistentes en llevar a cabo acciones encaminadas a crear una cultura de escuela apoyada en la comunidad, fomentar estructuras organizativas que permitan la formación de equipos colaborativos y procesos de solución de problemas, redefinición del currículum... Y, en segundo lugar, se hacen necesarios cambios en el día a día de las clases inclusivas: enseñanza individualizada, co-enseñanza, enseñanza cooperativa, adaptaciones curriculares, acomodación de la instrucción y evaluación a lo alumnos,...

La educación inclusiva implica la creación de condiciones idóneas y realizables para alcanzar la oportunidad de aprendizaje de todos, pero, también apela a la manera en cómo se comprende y respeta la diversidad. Por tanto, destacamos como imprescindibles: a) una capacitación adecuada del profesorado para abordar la diversidad; b) actitudes y valores centrados en el respeto, justicia, equidad y responsabilidad; c) renovación de la organización de los centros; y d) prácticas escolares inclusivas.

a) Formación del profesorado para una educación inclusiva

La necesidad de un profesorado cualificado ha sido destacada como una condición básica para abordar con éxito una educación para todos. La apuesta por una escuela inclusiva implica que los profesores deben convertirse en profesionales más reflexivos y críticos, “*capaces de trabajar juntos y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica con la idea de perfeccionarla*” (Ainscow, 2002: 62).

En el caso de los centros de Secundaria, esta necesidad se agudiza, porque, como indican Kartzkowicz y Macedo (2005:102), “*al docente, cuya tarea en Secundaria ha estado tradicionalmente caracterizada, en la mayoría de los casos, por “dictar clase”, se le demanda hoy un rol mucho más abarcativo, que incluye su integración en los equipos institucionales para desarrollar el proyecto de centro, la preocupación por generar escenarios en el aula que formen en valores, que trabajen habilidades para la vida, así como asociarse a tareas de innovación e investigación (...) los docentes deben prestar atención a niños, adolescentes y jóvenes con historias, trayectorias, situaciones, capacidades y expectativas muy distintas*”.

b) Actitudes y valores inclusivos: creando “culturas inclusivas”

Desde la aceptación de la idea de que la educación no es neutra, convenimos en que ésta ha de estar al servicio de la construcción y del desarrollo de una sociedad más justa, solidaria y democrática. La educación inclusiva es, ante todo, una cuestión de justicia y de igualdad, ya que aspira a proporcionar una educación de calidad para todos aquellos que se encuentran en situación de desventaja o vulnerabilidad, que son muchos más que los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

Así mismo, si se acepta el principio de que una de las virtudes fundamentales de la democracia reside en la inclusividad, es decir, en su capacidad de incorporar los grupos, antes privados de sus derechos civiles, a los procesos de toma de decisión, de esto se sigue que las escuelas, en tanto instituciones públicas fundamentales, deberían ser “desnormalizadas” y “pluralizadas” con el fin de alcanzar la igualdad cívica (Wasson y Boyles, 1998). Según Osler y Starkey (2005:77), “*la educación y la ciudadanía están inextricablemente ligadas. Si las escuelas son inaccesibles y no se adaptan a la pluralidad de necesidades, resulta difícil alcanzar una forma significativa de ciudadanía. Sólo cuando la escolaridad se hace accesible, aceptable y adaptable a las necesidades de los educandos, puede ejercerse el derecho a la educación*”.

Hacer efectivo el derecho a la educación implica asegurar otros derechos, como el de igualdad de oportunidades, el de la participación y la no discriminación y el derecho a la propia identidad. En el Index for Inclusion, se define cultura inclusiva como aquella centrada en «*crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias que se transmitan a todos los nuevos miembros de la centro educativo*» (Booth y Ainscow, 2000:13). La educación inclusiva, por tanto, no sólo es una cuestión técnica sino que necesita que los profesionales que la llevan a cabo den una respuesta actitudinal positiva y ética.

c) Reestructuración de la organización de la escuela

El modelo de Escuela Inclusiva se apoya en la idea de “la escuela como comunidad de aprendizaje”. En las escuelas inclusivas todos sus miembros (director, profesorado, padres y alumnado), debaten, reflexionan y trabajan conjuntamente para mejorar y alcanzar el principal objetivo que es conseguir que todos participen, aprendan y desarrollen un sentido de comunidad.

La escuela debe ser vista como una organización que aprende, capaz de generar dinámicas formativas y de cambio en su propio seno para resolver sus propios problemas, pero también colaborando sistemáticamente con el entorno. La mejora de la educación especial no puede concebirse si no es en el marco general de la reforma de la escuela, es decir de la educación, o de lo que se ha denominado en Estados Unidos la “reestructuración de la escuela” o “paradigma organizativo de la educación inclusiva” (Dyson y Millwrad, 2000).

Por otro lado, la inclusión no debe limitarse a la escuela. De hecho, la UNESCO (1996) remarca que “*la educación inclusiva es mucho más amplia que la educación formal e incluye la*

casa, la comunidad y otras oportunidades para la educación más allá de las escuelas”. Por ello, el concepto de “comunidades que aprenden” no sólo incluye a la escuela. Algunos de los compromisos pedagógicos que pueden darse entre centros escolares y familia son: implicación de las familias en la tareas educativas; participación a través de los tutores, conciliación del horario familiar y escolar; programas de formación, escuelas de padres. Se considera que las “redes de deliberación y resultados” son estrategias clave. En el servicio de educación, supone la negociación de nuevas relaciones, interdependientes, entre las escuelas, las administraciones. La gestión del centro debe centrarse en el trabajo cooperativo de los agentes implicados. La colaboración, pues, es esencial, porque la innovación requiere la resolución de problemas de forma reflexiva, mediante el discurso y un proceso socio-constructivista en el que la voz y la colaboración de cada miembro del equipo contribuye a la construcción de nuevos significados en el seno de la organización.

c) Prácticas inclusivas

La organización escolar y la práctica del aula deben atenerse a unos principios generales, en particular (Ainscow y Miles, 2008:33): “a) *la eliminación de las barreras estructurales entre los distintos grupos de estudiantes y el personal; b) el desmantelamiento de programas, servicios y especialidades aislados; y c) el desarrollo de enfoques pedagógicos (como los enfoques constructivistas y el aprendizaje cooperativo) que permitan a los alumnos aprender juntos y no separados. También se afirma que las escuelas deben entablar estrechas relaciones con los padres y las comunidades, basadas en el fomento de una adhesión común a los valores de la inclusión.*”

De acuerdo con lo descrito, esta investigación pretende detectar las áreas deficitarias dentro de la atención a la diversidad, las múltiples potencialidades, tanto en el profesorado como de la organización del centro, así como el grado de inclusión de cada uno de ellos, teniendo como referentes las tres dimensiones del *Index para la inclusión (Both y Ainscow, 2002)*: cultura inclusiva, política inclusiva y prácticas inclusivas. A raíz de estos resultados, pretendemos generar propuestas de mejora en los centros para que se adapten verdaderamente y sean eficaces a la hora de dar respuestas a las necesidades de todos los alumnos/as, simplificando, modificando o realizando nuevas aportaciones en la innovación del modelo de la escuela inclusiva.

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con lo planteado, y tras la revisión bibliográfica de las principales líneas de estudio que han analizado el tema, nos planteamos las siguientes cuestiones:

- ¿Qué condiciones organizativas y metodológicas de la escuela inclusiva se están dando actualmente en la educación secundaria obligatoria en tres centros educativos privados-concertados de la ciudad de Granada?
- ¿En qué medida un curso de formación centrado en atención a la diversidad puede promover un cambio en las actitudes y en la estructura curricular y organizativa de un centro de educación secundaria obligatoria?

De forma específica, nos planteamos los siguientes objetivos de investigación:

1. Conocer y analizar el tipo de formación y la actitud del profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria sobre la atención a la diversidad, así como los modelos organizativos, metodológicos y prácticas educativas en torno al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (N.E.A.E) para describir, de forma detallada, los elementos a eliminar, o mejorar, para la instauración de escuelas inclusivas.
2. Conocer la perspectiva de los/as alumnos/as y familias en cuanto a la atención a la diversidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.
3. Estimar el cambio producido, tanto en la opinión del profesorado, como en las estructuras organizativas y de atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria, tras la puesta en marcha de un curso de formación sobre medidas de atención a la diversidad.
4. Establecer un Plan de Mejora Inclusivo.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se estructura en cuatro fases, a través de las cuales se abordan los objetivos generales anteriormente explicados: a) desarrollo de un proceso de análisis y auto-evaluación sobre la realidad de la inclusión y la opinión al respecto de todos sus implicados (profesorado, familiares y estudiantes); b) desarrollo de un curso de formación permanente, desde el propio centro, con modalidad de seguimiento “*La atención a la diversidad y la resolución de conflictos en centros educativos: Otro modelo de escuela es posible*” por Antonio M^a López Ocaña; c) valoración de los cambios producidos a consecuencia del mismo; d) elaboración de una Plan de Mejora para la Inclusión. La primera fase tiene un carácter descriptivo-exploratorio, la segunda y cuarta de investigación colaborativa y la tercera cuasi-experimental.

En estos momentos nos encontramos en el inicio de la cuarta fase, pero en el presente artículo sólo mostramos los resultados relativos a la primera. En ella, hemos utilizado una aproximación no experimental descriptiva, mediante el método *de encuesta* para recoger las respuestas a las preguntas formuladas al profesorado, alumnado y familiares.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La investigación se ha desarrollado en tres centros concertados-privados de la provincia de Granada, cuya identidad se concreta en la misión de educar desde la perspectiva humanista cristiana. Dentro de los mismos, se les pidió su participación a todos los/as profesores/as del centro, familias y alumnado de ESO.

Muestra del profesorado

Puesto que en este artículo sólo exponemos los resultados de la fase descriptiva relacionados con el profesorado, a continuación, mostramos sus características más relevantes. La muestra

de profesorado está conformada por 90 profesores/as, de los cuales, casi un 50%, imparte su docencia en el Centro 1 (47,8%), el 30% en el centro de Centro 2 y el 22,2% restante en el centro de Centro 3. El 52,2% son profesoras y el 47,8% profesores. La mayoría del profesorado se encuentra entre los 40 y 50 años (48,5%) y la mayoría de los participantes del estudio son licenciados (91,11%), mientras que sólo un 12,2% poseen diplomatura. El 10% poseen estudios de tercer ciclo (master) y el 8,8% han obtenido el grado de doctor. El promedio de años de experiencia docente total de los participantes asciende a 15,42 años con una desviación típica 9,58 años. La mayoría del profesorado que ha rellenado el cuestionario son profesores/as de asignaturas (85,9%), de los cuáles, el 54,3% son tutores. El resto son logopedas, mediadores, maestros de apoyo a la integración, orientadores/as, profesor de PCPI y de compensatoria. El número de actividades de formación realizadas en los últimos cinco años es de una en el 51,7% de la muestra, dos en un 13,8% y siete actividades en un 10,3%.

INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

El instrumento elaborado para la obtención de la información de nuestra investigación ha sido el cuestionario: “*Cuestionario para el profesorado sobre la atención a la diversidad y organización del centro en la ESO (CUPAD)*”. La construcción del mismo siguió una doble vía:

a) Revisión y análisis de la literatura especializada sobre organización y metodología de las escuelas inclusivas y, de forma más concreta: *Guía para la evaluación y mejora de la educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*” (Booth y Ainscow 2002); *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* (Booth, Ainscow y Kingston, 2006) y la Guía REINE “*Reflexión Ética sobre la Inclusión en las Escuela*” (FEAPS, 2008)

b) Análisis y adaptación del *Index para la Inclusión*. Antes del inicio del curso de formación del profesorado realizado en el curso 2009-2010, se creó un grupo de profesorado de ESO de diferentes áreas que, de forma voluntaria, analizaron, seleccionaron y adaptaron las preguntas de cada indicador y las convirtieron en afirmaciones referidas al centro.

El principal objetivo del diseño y elaboración del cuestionario, fue obtener información del profesorado de ESO, sobre aspectos relacionados con la opinión y aplicación de las medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad, conocer los modelos metodológicos y organizativos, así como las medidas curriculares de naturaleza inclusiva que existen en tres centros de Granada en cuanto a la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria para, posteriormente, analizar las barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado que ocurren dentro del mismo, a fin de buscar soluciones y orientar las decisiones de cambio a partir de las posibilidades disponibles con las que cuenta el centro y emprender el camino hacia la inclusión.

Puesto que el cuestionario debía ser rellenado como parte de la primera actividad del curso de formación “*La atención a la diversidad y la resolución de conflictos: Otro modelo de escuela es posible*”, se construyó para ser una herramienta de auto-evaluación y estimular al equipo docente a

realizar un amplio análisis sobre los aspectos que forman parte de la vida de su centro, para facilitar el proceso de desarrollo hacia una escuela y educación más inclusiva.

Se trata de un cuestionario compuesto por 160 ítems, al contemplarse dos bloques de respuesta (Realidad y Opinión), con respuesta en formato Likert, con opciones de respuesta en el bloque de Realidad: 1: nunca; 2: a veces; 3: siempre. Las opciones de respuesta en el bloque de Opinión son: 1: nada necesario; 2: algo necesario; 3: muy necesario. Los ítems están agrupados en torno a cuatro dimensiones: *Dimensión A. Formación del profesorado de la ESO* (Ítems del 1 al 11); *Dimensión B. Actitudes del profesorado hacia la atención a la diversidad* (Ítems del 12 al 23); *Dimensión C. Organización del centro* (Ítems del 24 al 53); y *Dimensión D. Prácticas educativas* (Ítems del 54 al 80). Además, el cuestionario posee preguntas abiertas relativas a estas dimensiones.

En relación a la validez, hemos contemplado la validez de contenido por expertos y jueces. Así, se solicitó la revisión y evaluación por parte de 7 profesores/as en activo de Educación Secundaria Obligatoria de uno de los centros y de 5 expertos del área de Educación Especial del mundo universitario y de metodologías de investigación. Ambos grupos aportaron su opinión sobre las dimensiones y afirmaciones de este cuestionario siguiendo un protocolo en el que se les pedía que puntuaran las afirmaciones que conformaban el instrumento, según una escala del 1 al 5, de acuerdo a tres criterios: coherencia, claridad y relevancia. Para su fiabilidad hemos calculado el coeficiente mayoritariamente usado en estos casos y de mayor precisión, es decir, el coeficiente Alfa de Cronbach. A este respecto los coeficientes de fiabilidad obtenidos en cada parte del instrumento son: Realidad: ,913 y Opinión:, 943. Y en las dimensiones de la Realidad: Formación profesorado (,728); Actitud del profesorado (,645); Organización centro (,865); Prácticas educativas (,781) y de la Opinión: Formación del profesorado (,904); Actitud del profesorado (,637); Organización centro (,907); Prácticas educativas (,825).

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el análisis de los datos hemos llevado a cabo diferentes cálculos de naturaleza descriptiva y de carácter inferencial y multivariante. Mediante los análisis de corte descriptivo se muestran las opiniones de profesorado, sobre atención a la diversidad y, a través de los análisis inferenciales, se determinarán qué variables contempladas como identificativas han resultado relevantes en las valoraciones resultantes a partir de los diferentes instrumentos de recogida de información. Para el análisis cuantitativo de la información recopilada hemos utilizado el software computerizado PASW (Predictive Analytics SoftWare) v. 18.0. bajo licencia SPSS Inc, así como también, puntualmente el programa STATISTICA 8.0. Por otra parte, dada la presencia de ítems en formato de respuesta abierto hemos llevado a cabo un análisis de contenido.

En cuanto al desarrollo de las pruebas de significación desarrolladas para determinar qué variables independientes marcan diferencias estadísticamente significativas hemos implementado pruebas de tipo paramétrico, asumiendo los supuestos de homocedasticidad, independencia y normalidad mediante las pruebas T de Student en sus modalidades de muestras independientes y relacionada o apareada y ANOVA unifactorial, dependiendo del número de niveles de las variables criterio contempladas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Barreras al aprendizaje y a la participación en Secundaria Obligatoria

Hemos elaborado unas tablas (1 a 4) donde se detecta, a primera vista, aquellos aspectos a solucionar o cambiar para iniciar un proceso de inclusión en el centro (en color gris oscuro) y aquellos otros que son facilitadores de una educación inclusiva en los centros participantes (color gris claro). En este sentido, hemos considerado que en los bloques Realidad y Opinión los porcentajes correspondientes a las categorías de respuesta *Nunca* y *A veces*, así como *Nada necesario* y *Algo Necesario* respectivamente pueden considerarse como barreras, mientras las categorías de respuesta de *Siempre* y *Muy necesario* se pueden catalogar de facilitadores. Hemos tomado como porcentaje de corte el 50% ($p=q=.5$), de tal forma que hemos considerado que las respuestas *Siempre* y *Muy Necesario* han actuado como facilitadores convincentes en cada ítem cuando ha superado ($p=q \geq .5$), es decir, cuando sus porcentajes de respuesta son igual o mayores al 50%.

Barreras al aprendizaje y a la participación en la Dimensión A: Formación del Profesorado

Con esta dimensión se pretende conocer qué formación ha recibido el profesorado de la ESO, tanto inicial como permanente, para la atención a la diversidad del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y si la formación recibida ayuda al cambio de actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con N.E.A.E, así como el grado de necesidad que, según los profesores/as encuestados/as, tiene la misma como un índice de calidad para una educación inclusiva. Los resultados a este respecto son los que mostramos a continuación.

Como podemos apreciar en la tabla en las columnas de la Realidad, de los once ítems que se analizan en esta dimensión, sólo uno ha superado el 50% (el 11) por lo que podemos afirmar que la formación inicial recibida por este profesorado es una de las principales barreras para abordar con éxito una educación de calidad para todos.

De acuerdo con los resultados expresados en el resto de los ítems, el profesorado de éstos tres centros, no ha recibido una formación inicial que les permitiera adquirir conocimientos específicos para atender al alumnado con N.E.A.E (ítem 1) e identificar necesidades educativas del alumnado (ítem 4) y que les capacitara para llevar a cabo procesos de atención al alumnado con N.E.A.E (ítem 3). Así mismo, nunca han realizado prácticas dentro de su formación inicial con alumnos que tuvieran alguna discapacidad o problemas de aprendizaje (ítem 2). En cuanto a la metodología y modelos de trabajo relacionados con la atención a los alumnos con N.E.A.E (ítem 5), menos de la mitad del profesorado (40,9%) indica que a veces han recibido formación sobre los mismos. La proporción de profesorado que señala desconocer la legislación vigente sobre el alumnado con N.E.A.E (ítem 7) es de un 78,4% (N + AV).

Por otro lado, el 79,5% de los profesores/as indican que nunca, o sólo a veces, participan actividades de formación permanente relacionadas con la atención a la diversidad, y sólo el 47,5% lo valora como un elemento generador de mejoras en su trabajo con el alumnado con N.E.A.E.

DIMENSIÓN A: FORMACIÓN DEL PROFESORADO (ítems 1 a 11)

| INDICADORES A.1.: FORMACIÓN PROFESIONAL | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
|---|----------|-------|-------|----------|-------|-------|
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| 1. En mi formación inicial como profesor/a de la ESO he recibido conocimientos específicos para atender al alumnado con NEAE. | 62,9% | 21,3% | 15,7% | - | 21,6% | 78,4% |
| 2. En mi formación inicial tuve la oportunidad de realizar algún tipo de prácticas relacionadas con la atención al alumnado con NEAE. | 77,3% | 5,7% | 17% | 1,1% | 30,7% | 68,2% |
| 3. La formación inicial que recibí como profesor/a de ESO me capacita para llevar a cabo procesos de atención al alumnado con NEAE en el aula. | 51,1% | 29,5% | 19,3% | 1,2% | 24,1% | 74,7% |
| 4. En mi formación inicial como profesor/a de ESO he recibido conocimientos para identificar las diferentes necesidades educativas de aprendizaje que presentan el alumnado con NEAE. | 64,4% | 21,8% | 13,8% | 1,2% | 25,6% | 73,2% |
| 5. Como profesor/a de la ESO he adquirido formación sobre modelos de trabajo con alumnos con NEAE. | 40,9% | 40,9% | 18,2% | - | 21,4% | 78,6% |
| INDICADORES A.2.: NECESIDAD FORMATIVA | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| 6. Tengo suficiente formación en el ámbito curricular (selección y adaptación de objetivos, contenidos, actividades, etc.) para la atención al alumnado con NEAE. | 69% | 16,1% | 14,9% | - | 23,8% | 76,2% |
| 7. Conozco la legislación vigente relativa al alumnado con NEAE. | 51,1% | 27,3% | 21,6% | 2,4% | 46,3% | 51,3% |
| INDICADORES A.3.: FORMACIÓN PERMANENTE | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| 8. Participo con frecuencia en actividades de formación continua relacionadas con la atención a la diversidad (cursos, grupos de trabajo, proyectos, etc.). | 53,4% | 26,1% | 20,5% | 3,7% | 48,8% | 47,5% |
| 9. Estoy preparado/a para atender las necesidades de aprendizaje de extranjeros con dificultades en la lengua castellana que se incorporan tardíamente a mi asignatura. | 54,5% | 28,4% | 17,1% | 4,9% | 32,9% | 62,2% |
| 10. Las actividades de formación permanente que he realizado como profesor/a de ESO, en relación a la atención a la diversidad, han supuesto una mejora en el trabajo con el alumnado con NEAE. | 24% | 28% | 48% | 1,4% | 31,4% | 67,2% |
| INDICADORES A.4.: CAMBIO DE ACTITUD | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| 11. La formación del profesorado de ESO sobre el alumnado con NEAE favorece su actitud hacia la integración de este alumnado en las aulas ordinarias de ESO. | 3,4% | 25,3% | 71,3% | 1,2% | 25,6% | 73,2% |

Tabla Nº 1. Barreras al aprendizaje y a la participación en la Dimensión A: Formación del profesorado

Los resultados que aparecen en las columnas relacionadas con la Opinión que les merece esta dimensión a estos profesores, son bastante alentadores puesto que, mayoritariamente, consideran que tanto la formación inicial, como la permanente son elementos imprescindibles para desarrollar adecuadamente su labor docente y avanzar en el camino de la inclusión.

De acuerdo con lo expuesto, la primera debilidad que debe ser abordada por el profesorado de los centros tiene que ver con el incremento de actividades formativas que les permita que su praxis deje de centrarse en los “defectos” de los educandos para concentrarse en respaldar el desarrollo de cada niño en la diversidad. Destacamos, por tanto, la importancia del conocimiento profesional de los docentes para dar respuesta a los dilemas y problemas que surgen en las aulas y en los centros, sin olvidar que tener intenciones o expectativas sobre las prácticas supone algunas ideas previas en las que aquéllas cobran sentido, por lo que también hay que trabajar en la mejora de las teorías que emplean los profesores para dar sentido a sus prácticas (Fuentes Abeledo, 2002).

Barreras al aprendizaje y a la participación en la Dimensión B: Actitudes del profesorado

Esta dimensión está relacionada con la Dimensión A: “Crear culturas inclusivas” del Index (Both y Ainscow, 2002) y se ha orientado hacia la exploración de los principios y valores inclusivos del profesorado. A través de esta dimensión, se analizan los principios respecto a la construcción de una comunidad inclusiva, tales como: la actitud favorable hacia la inclusión de alumnos con discapacidades en las aulas ordinarias de la ESO, la colaboración entre el profesorado y las familias del alumnado o las responsabilidades adquiridas por el profesorado ante la atención a la diversidad.

De los 12 ítems que la componen, tres han superado el 50% de profesorado y dos (el 20 y el 23) el 40%. En concreto, estos profesores/as consideran que una de sus responsabilidades es atender siempre a los alumnos con N.E.A.E en su aula (ítem 14), que en el centro existe una proyección positiva y favorable hacia la permanencia del alumnado con N.E.A.E en las aulas ordinarias de ESO (ítem 17) y que las adaptaciones del currículum del alumnado con N.E.A.E son una de sus responsabilidades como docentes (ítem 22).

Sin embargo, del análisis de los resultados relativos a la Realidad y a la Opinión del profesorado participante, podemos concluir que, al menos, hay tres aspectos que deben ser prioritarios a la hora de establecer propuesta de mejora en los centros: a) que el alumnado con discapacidades psíquicas, físicas o sensoriales sean atendidos y educados en centros ordinarios y que el modelo vigente del sistema educativo se compatibilice con la heterogeneidad actual de las aulas; b) que exista una colaboración continúa con las familias para atender al alumnado con N.E.A.E y c) que se trabaje para cambiar las creencias de que inclusión del alumnado con N.E.A.E en el aula ordinaria no es enriquecedora para sus compañeros del aula y que la relación educativa con el alumnado con N.E.A.E no crea una actitud positiva en ellos.

DIMENSIÓN B: ACTITUDES DEL PROFESORADO (ítems 12 a 23)

| INDICADORES B.1.: ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NEAE | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
|---|----------|-------|-------|----------|-------|-------|
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| 12. Se presta la adecuada atención al alumnado con NEAE en las aulas ordinarias de ESO. | 25% | 46,6% | 28,4% | - | 19,5% | 80,5% |
| 13. Los alumnos con discapacidades psíquicas, físicas o sensoriales deben ser atendidos y educados en centros ordinarios. | 40,2% | 42,7% | 17,1% | 48,6% | 43,1% | 8,3% |
| 14. La atención de los alumnos con NEAE en el aula es una de mis responsabilidades a desarrollar como docente. | 5,7% | 12,5% | 81,8% | 1,2% | 25,6% | 73,2% |
| 15. Se compatibiliza el modelo del sistema escolar que tenemos con la heterogeneidad actual de la población escolar. | 57,3% | 24,7% | 18% | 3,4% | 21,6% | 75% |
| INDICADORES B.2.: EN RELACIÓN CON LA FAMILIA | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| 16. Existe una colaboración continua entre el profesorado y las familias para atender correctamente al alumnado con NEAE. | 16,1% | 58,6% | 25,3% | - | 11,6% | 88,4% |
| INDICADORES B.3.: ACTITUD FAVORABLE | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| 17. Existe en mi centro una proyección positiva y favorable hacia la permanencia del alumnado con NEAE en las aulas ordinarias de ESO. | 13,8% | 26,4% | 59,8% | 1,2% | 28,6% | 70,3% |
| 18. La inclusión de alumnos con NEAE en el aula es enriquecedora para sus compañeros. | 12,6% | 52,9% | 34,5% | 8,8% | 48,8% | 42,5% |
| 19. La relación educativa con alumnos con NEAE en el aula crea una actitud positiva del profesorado con respecto a la inclusión de este alumnado. | 12,5% | 50% | 37,5% | 6,3% | 37,5% | 56,4% |
| 20. Se valora y apoya de igual manera al alumnado que presenta NEAE como a los que no. | 28,1% | 28,1% | 43,8% | 3,6% | 16,7% | 79,7% |
| INDICADORES B.4.: SOBRE ASPECTOS DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| 21. Trabajar en las aulas con alumnos con NEAE es una de las tareas del profesor en la ESO. | 88,8% | 9% | 2,2% | 57,2% | 27,1% | 15,7% |
| 22. Las adaptaciones en el currículum del alumnado con NEAE es una de las responsabilidades del profesor/a de la ESO. | 21,8% | 12,6% | 65,6% | 7,8% | 24,7% | 67,5% |
| 23. La inclusión de alumnos con NEAE en mi aula/asignatura favorece el aprendizaje de sus compañeros. | 18% | 40,4% | 41,6% | 12,7% | 47,6% | 39,7% |

Tabla Nº 2. Barreras al aprendizaje y a la participación en la Dimensión B: Actitudes del profesorado

Barreras al aprendizaje y la participación en la Dimensión C: Organización del centro

Esta dimensión está relacionada con la dimensión B del Index: “Crear culturas inclusivas”. Con ella, se pretende evaluar si los valores inclusivos son el eje del proceso de innovación en el desarrollo del centro y si son tenidos en cuenta en la organización, planificación, administración y propuesta de estrategias del mismo. Se analiza el valor otorgado por los profesores/as del centro en cuanto a la participación del alumnado, la organización para la colaboración y coordinación del profesorado, los recursos y medidas establecidos en el Proyecto Educativo y en el Plan de Centro, tanto internos como externos, que se aplican para la atención a la diversidad.

De acuerdo con los resultados mostrados en la tabla nº 3, podemos concluir que existen bastantes elementos de la organización de los tres centros facilitadores de la inclusión. De los 30 ítems que componen esta dimensión, 14 han sido considerados por más del 50% de los/as profesores/as participantes como existentes siempre en su centro u aula, y seis (29, 34, 38, 39, 49 y 52) por más del 40%.

Teniendo en cuenta las subdimensiones, en dos de ellas (“currículum” y “medidas específicas”) todos los ítems que las componen han sido destacados como que siempre se dan en estos centros. Así, en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, la atención a la diversidad es uno de los ejes prioritarios y el Proyecto Educativo y Proyecto Curricular de Centro se elabora con la finalidad de ajustar al máximo la respuesta educativa a la realidad de nuestro alumnado. En cuanto a la segunda, el profesorado considera que siempre el centro demanda al profesorado de la ESO las adaptaciones curriculares individuales de sus alumnos con N.E.A.E y en los Programas de Diversificación Curricular se programan actividades prácticas y próximas a la vida cotidiana para facilitar el aprendizaje del alumnado.

Por el contrario, todos los elementos que forman parte de las otras cuatro subdimensiones (“entornos y planes”, “agentes externos”; “recursos” y “familia”) han sido señalados por el profesorado participante como barreras a la inclusión y, por tanto, como debilidades que deben ser superadas con distintas propuestas de mejoras.

Por último, la tabla nos ofrece información sobre el grado de importancia que el profesorado de estos tres centros otorga a los aspectos que forman parte de la organización de los mismos. En este sentido, sólo cinco aspectos, de los 30 que componen esta dimensión, han sido valorados como nada necesarios o poco necesarios por más del 50% del profesorado, aunque tres de ellos son considerados como muy necesarios por más del 40%.

DIMENSIÓN C: ORGANIZACIÓN DEL CENTRO (ítems 24 a 53)

| INDICADORES C.1.: VALORES INCLUSIVOS DEL CENTRO | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
|---|----------|-------|-------|----------|-------|-------|
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| 24. El número de alumnos en mi aula es adecuado para llevar a cabo la atención al alumnado con NEAE. | 71,6% | 12,5% | 15,9% | 1,3% | 17,9% | 80,8% |
| 25. El centro fomenta la participación social del alumnado con NEAE en actividades complementarias y extraescolares contando con los apoyos necesarios. | 11,9% | 21,4% | 66,7% | 1,2% | 24,7% | 74,1% |
| 26. El centro educativo es un ejemplo en comportamientos éticos hacia los alumnos con NEAE. | 4,8% | 21,7% | 73,5% | 1,3% | 14,1% | 84,6% |
| INDICADORES C.2.: CURRÍCULUM | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| 27. La atención a la diversidad es uno de los ejes prioritarios para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro por lo que se contemplan numerosas adaptaciones en los elementos básicos del currículo. | 15,3% | 32,9% | 51,8% | 1,2% | 31,7% | 67,1% |
| 28. El Proyecto Educativo y Proyecto Curricular de Centro se elabora con la finalidad de ajustar al máximo la respuesta educativa a la realidad de nuestro alumnado. | 7,8% | 28,9% | 63,3% | - | 18,8% | 81,2% |
| INDICADORES C.3.: PROFESORADO | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| 29. El centro garantiza unos tiempos y espacios para que el profesorado trabaje conjuntamente en los planes educativos (del centro, individuales y de aula) de los alumnos con NEAE. | 26,4% | 29,9% | 43,7% | - | 28,6% | 71,4% |
| 30. El centro asegura el cumplimiento de la normativa de las medidas a tomar en la atención del alumnado con NEAE por parte del profesorado. | 9,4% | 22,4% | 68,2% | - | 20% | 80% |
| 31. El centro educativo fomenta la formación continua de sus profesionales en relación a la atención a la diversidad. | 7,8% | 36,7% | 55,6% | 1,2% | 30,1% | 68,7% |
| INDICADORES C.4.: ENTORNOS Y PLANES | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| 32. El centro cuenta con instalaciones (aulas, servicios, pasillos, etc.) accesibles para todo el alumnado. | 45,5% | 18,2% | 36,4% | 1,2% | 16,9% | 81,9% |
| 33. El centro dispone de Planes de Acogida para el alumnado que se incorpora tardíamente al centro. | 49,4 | 14,5% | 36,1% | 1,2% | 30,5% | 68,3% |
| 34. Las medidas disciplinarias que contempla el Plan de Actuación de Convivencia se llevan a cabo por todo el profesorado de forma rigurosa. | 17,2% | 39,1% | 43,7% | - | 16,5% | 83,5% |

DIMENSIÓN C: ORGANIZACIÓN DEL CENTRO (ítems 24 a 53) (continuación)

| INDICADORES C.5.: MEDIDAS ORDINARIAS | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
|--|----------|-------|-------|----------|-------|-------|
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| 35. En el Centro se proponen cambios organizativos para poder atender al alumnado con NEAE en las aulas de ESO. | 11,5% | 25,3% | 63,2% | - | 32,1% | 67,9% |
| 36. En el centro existen líneas generales de actuación para la atención de alumnos con NEAE (apoyos necesarios, modalidades de escolarización, etc.). | 3,4% | 22,5% | 74,2% | - | 28,2% | 71,8% |
| 37. El establecimiento de los grupos-clase se realiza en base al criterio de heterogeneidad de los alumnos. | 33% | 30,7% | 36,3% | 51,8% | 37,4% | 10,8% |
| 38. Se hacen propuestas de mejora sobre la atención de los alumnos con NEAE por parte del profesorado de la ESO en la Memoria final de Departamento y de tutoría para el curso siguiente. | 20,9% | 34,9% | 44,2% | 1,1% | 40,2% | 58,6% |
| 39. Los agrupamientos flexibles del alumnado se realizan mediante el criterio de competencia curricular. | 23,1% | 28,2% | 48,7% | 5,1% | 46,2% | 48,7% |
| 40. Los agrupamientos flexibles del alumnado tienen un carácter temporal y reversible durante el curso. | 46,1% | 27,6% | 26,3% | 7,6% | 50,6% | 41,8% |
| 41. En nuestro centro se ofertan asignaturas optativas en la ESO respondiendo a las necesidades, motivaciones e intereses de los alumnos escolarizados. | 12,8% | 24,4% | 62,8% | 1,2% | 36,6% | 62,2% |
| INDICADORES C.6.: MEDIDAS ESPECÍFICAS | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| 42. El centro demanda al profesorado de la ESO las adaptaciones curriculares individuales de sus alumnos con NEAE. | 17,9% | 19% | 63,1% | 3,8% | 22,5% | 73,8% |
| 43. En los Programas de Diversificación Curricular se programan actividades prácticas y próximas a la vida cotidiana para facilitar el aprendizaje del alumnado. | 6% | 37,3% | 56,6% | 1,2% | 29,3% | 69,5% |
| INDICADORES C.7.: DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| 44. La evaluación psicopedagógica se utiliza para identificar las aptitudes y estilos de aprendizaje de todos los alumnos. | 12,7% | 24,1% | 63,3% | 2,6% | 24,4% | 73,0% |
| 45. A comienzo de curso se comunica al profesorado desde el Departamento de Orientación las necesidades educativas que presenta un/a alumno/a con las medidas educativas o apoyos que ha de recibir. | 6,9% | 20,7% | 72,4% | - | 14,1% | 85,9% |
| 46. El Departamento de Orientación trabaja conjuntamente con el profesorado para establecer las medidas de acceso al currículo y un plan de apoyo individualizado para los alumnos con NEAE | 6,9% | 17,2% | 75,9% | 1,2% | 15,5% | 83,3% |

DIMENSIÓN C: ORGANIZACIÓN DEL CENTRO (ítems 24 a 53) (continuación)

| | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
|---|----------|-------|-------|----------|-------|-------|
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| 47. En el centro existen tiempos y espacios para que el profesorado de ESO se coordine con los demás profesionales (maestro de audición y lenguaje, fisioterapeuta, profesor de apoyo) para consensuar y generalizar la acción educativa llevada a cabo con el alumnado con NEAE. | 44,3% | 33% | 22,7% | 1,1% | 29,9% | 69% |
| INDICADORES C.8.: AGENTES EXTERNOS | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| 48. Para atender a la diversidad contamos con otros agentes diferentes al profesorado (voluntarios/as, familiares, ex-alumnos, profesorado jubilado, etc.) como recurso de apoyo en las aulas de ESO. | 89,7% | 4,6% | 5,7% | 12% | 67,5% | 20,5% |
| 49. El centro se coordina con Centros Externos de Recursos (Delegación de Educación, Inspección Educativa, Servicios Sanitarios, Servicios Sociales, etc.) para la atención a la diversidad. | 20,3% | 32,9% | 46,8% | 2,5% | 36,3% | 61,3% |
| INDICADORES C.9.: RECURSOS | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| 50. En el centro hay suficientes recursos materiales (materiales adaptados, medios audiovisuales, etc.) y humanos, para atender las necesidades de todo el alumnado con NEAE en el aula regular. | 42,2% | 42,2% | 15,6% | 1,2% | 24,7% | 74,1% |
| 51. En el centro existe la figura del doble profesor ordinario en el aula para facilitar la atención al alumnado con NEAE. | 76,1% | 11,4% | 12,5% | 1,2% | 45,1% | 53,7% |
| 52. Se coordina el profesorado en el cambio de etapa y de ciclo para garantizar la continuidad de las condiciones educativas y recursos necesarios para el alumnado con NEAE. | 8,1% | 47,7% | 44,2% | - | 18,8% | 81,2% |
| INDICADORES C.10.: FAMILIA | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| 53. El centro planifica y desarrolla actividades de sensibilización hacia todas las familias en relación al valor de la diferencia y la igualdad de oportunidades | 41,9% | 34,9% | 23,3% | 3,5% | 49,4% | 47,1% |

Tabla Nº 3. Barreras al aprendizaje y a la participación en la Dimensión C: Organización del Centro

Barreras al aprendizaje y a la participación en la Dimensión D: Prácticas educativas

Esta dimensión está relacionada con la C del Index: Desarrollar prácticas inclusivas. Partiendo de ella, se tratará de analizar el desarrollo de prácticas y actividades en los centros que reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Es decir, se evalúa si las actividades planificadas en el aula y las extraescolares, tienen en cuenta la diversidad del alumnado y motivan la participación de todos, si la docencia y los apoyos se integran en la organización diaria del centro para favorecer el aprendizaje y superar las barreras para la participación integral del alumnado, si el currículum es el mismo para todos con las adaptaciones precisas, y si la metodología, al igual que la evaluación, son modelos de prácticas inclusivas.

DIMENSIÓN D: PRÁCTICAS EDUCATIVAS (ítems 54 a 80)

| INDICADORES D.1.: ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
|--|----------|-------|-------|----------|-------|-------|
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| Ítem 54. El currículo es el mismo para todos los alumnos incluidos los de NEAE. | 54% | 57,8% | 22,9% | 19,3% | 35,4% | 30,4% |
| Ítem 55. Realizo adaptaciones curriculares para el alumnado con NEAE concretándolas en cada unidad didáctica de mi programación | 17,6% | 30,6% | 51,8% | 3,7% | 34,1% | 62,2% |
| Ítem 56. Las adaptaciones curriculares individualizadas las realiza el profesorado de apoyo a la integración. | 35,3% | 25,9% | 38,8% | 15,8% | 46,1% | 38,2% |
| Ítem 57. El departamento adapta las programaciones por cursos al nivel de competencia curricular del alumnado NEAE. | 23,3% | 32,6% | 44,2% | 6,1% | 37,8% | 56,1% |
| Ítem 58. Elaboro las adaptaciones curriculares individualizadas del alumnado NEAE conjuntamente con los profesionales de apoyo a la integración. | 27,4% | 32,1% | 40,5% | 3,7% | 40,2% | 56,1% |
| INDICADORES D.2.: OBJETIVOS Y CONTENIDOS | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| Ítem 59. Las adaptaciones en la programación del alumnado NEAE las concretó introduciendo o eliminando objetivos. | 16% | 28,4% | 55,6% | 7,6% | 48,1% | 44,3% |
| Ítem 60. Realizo programaciones con objetivos y contenidos diferentes a los que figuran en la programación ordinaria de aula para el alumnado NEAE. | 15,5% | 41,7% | 42,9% | 6,3% | 41,8% | 51,9% |
| Ítem 61. El alumnado NEAE sigue los mismos contenidos de la programación de aula, pero con diferentes niveles de exigencia en cuanto a los objetivos. | 13,8% | 28,7% | 57,5% | 2,5% | 40,5% | 57% |
| INDICADORES D.3.: ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| Ítem 62. Graduó y diversificó las actividades de aprendizaje en función de las capacidades, intereses, ritmos y posibilidades de ejecución de todo el alumnado para trabajar un mismo contenido. | 15,3% | 32,9% | 51,8% | 2,5% | 29,1% | 68,4% |

DIMENSIÓN D: PRÁCTICAS EDUCATIVAS (ítems 54 a 80) (continuación)

| INDICADORES D.4.: METODOLOGÍA | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
|---|----------|-------|-------|----------|-------|-------|
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| ítem 63. Utilizo en mis clases los grupos de aprendizaje cooperativo como metodología para facilitar la participación en el aula del alumnado con NEAE. | 30,5% | 35,4% | 34,1% | 13% | 60,8% | 38% |
| ítem 64. Facilito al alumnado con NEAE el apoyo de sus compañeros para garantizar sus posibilidades de aprendizaje y participación. | 2,4% | 37,6% | 60% | 34,9% | 65,1% | 16,3% |
| ítem 65. Utilizo la tutoría individualizada como recurso para atender a todo el alumnado incluido el de NEAE. | 16,2% | 18,8% | 65% | 2,5% | 31,3% | 63,2% |
| INDICADORES D.5.: RECURSOS | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| ítem 66. La atención de alumnado NEAE se realiza dentro de aula ordinaria con personal especializado. | 42,4% | 40% | 17,6% | 57,3% | 35,4% | 7,3% |
| ítem 67. El profesorado de apoyo trabaja en el aula con el profesorado ordinario para la atención del alumnado con NEAE. | 2,5% | 29,5% | 8% | 14,3% | 53,6% | 32,1% |
| ítem 68. Elaboro recursos y materiales en mi asignatura adaptados al alumnado con NEAE | 7% | 50% | 43% | - | 41,7% | 58,3% |
| ítem 69. Utilizo la TIC´s como un instrumento metodológico de ayuda al aprendizaje del alumnado con NEAE. | 41,5% | 45,1% | 13,4% | 7,6% | 63,3% | 29,1% |
| ítem 70. Existe una coordinación entre el profesorado de distintas materias para generalizar la acción educativa a llevar a cabo con el alumnado NEAE. | 30,2% | 41,9% | 27,9% | - | 38,6% | 61,4% |
| INDICADORES D.6.: EVALUACIÓN | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| ítem 71. Se evalúa el logro de todo el alumnado en relación a sus propias capacidades, en vez de compararlo con el logro de los demás | 8,1% | 27,9% | 64% | 1,2% | 24,1% | 74,7% |
| ítem 72. En mi asignatura utilizo procedimientos e instrumentos de evaluación diferentes y variados para permitir a todo el alumnado mostrar sus conocimientos y aptitudes. | 11,9% | 27,4% | 60,7% | 40,8% | 31% | 64,2% |
| ítem 73. Hago una evaluación inicial de todo el alumnado antes de un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje. | 4,5% | 20,2% | 75,3% | 1,1% | 33,3% | 65,6% |
| ítem 74. Los criterios de evaluación los establezco individualmente en función de las capacidades de cada alumno. | 41,4% | 29,9% | 28,7% | 13,4% | 43,9% | 42,7% |
| ítem 75. Llevo a cabo un proceso de evaluación continua que me permite valorar y modificar, si fuese necesario, la acción educativa con el alumnado. | 6,8% | 13,7% | 79,5% | - | 23,5% | 76,5% |
| Ítem76. Los criterios de promoción de curso del alumnado con NEAE están en función de las necesidades educativas del alumnado. | 10,4% | 29,9% | 59,7% | 2,7% | 31,1% | 66,2% |

DIMENSIÓN D: PRÁCTICAS EDUCATIVAS (ítems 54 a 80) (continuación)

| | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
|--|----------|-------|-------|----------|-------|-------|
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| ítem 77. Los criterios de evaluación del alumnado NEAE los establezco en función de la adquisición de las competencias básicas establecidas en la normativa vigente. | 13,5% | 23,5% | 63% | 5,2% | 36,4% | 58,7% |
| INDICADORES D.7.: ACTITUDES DENTRO DEL AULA | REALIDAD | | | OPINIÓN | | |
| | BARRERAS | | S | BARRERAS | | MN |
| | N | A V | | NN | AN | |
| ítem 78. El profesorado evita aquellas situaciones o prácticas educativas que pongan en peligro la autoestima del alumnado con NEAE | 3,4% | 23,9% | 72,7% | 3,5% | 11,8% | 84,7% |
| ítem 79. El profesorado evita comentarios del alumnado con NEAE delante de sus compañeros y otros profesionales que pongan en peligro su autoestima. | 3,4% | 14,6% | 82% | 2,3% | 8,2% | 89,5% |
| ítem 80. En las clases se educa en el valor y respeto a las diferencias individuales. | 2,2% | 11,2% | 86,6% | - | 9,2% | 90,8% |

Tabla N° 4. Barreras al aprendizaje y a la participación en la Dimensión D: Prácticas Inclusivas.

De acuerdo con los datos que se ofrecen en la tabla, podemos afirmar que en las prácticas educativas que se llevan a cabo en los centros participantes existen barreras que deben ser superadas para alcanzar la inclusión, aunque, de los 27 ítems que componen esta dimensión, más de la mitad han sido señalados por el profesorado como existentes en su centro y, por tanto, como facilitadores de la inclusión.

Las subdimensiones “actividades de aprendizaje” y “actitudes dentro del aula” han sido señalados por más del 50% del profesorado como existentes en su centro. Así mismo, los aspectos relacionados con los “objetivos y contenidos”, “metodología” y “evaluación” también son facilitadores, ya que salvo un ítem, existen en las aulas de este profesorado.

Por el contrario, la subdimensión “recursos” puede ser considerada una barrera en su totalidad ya que todos los aspectos que la componen han sido señalados como nunca o a veces existentes por más de dos tercios del profesorado. Otra subdimensión que puede ser considerada como barrera es la relacionada con las “adaptaciones curriculares”. En este sentido, cuatro de los 5 ítems que la componen han sido valoradas como nunca o a veces por más del 50% del profesorado.

DIFERENCIAS SEGÚN OPINIÓN vs. REALIDAD, CENTRO y GÉNERO, EN LAS BARRERAS O FACILITADORES DEL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

El objetivo de este apartado es dilucidar si se producen o no diferencias estadísticamente significativas tomando como referencia algunas variables independientes o de agrupación en relación a

las dimensiones contempladas en el cuestionario (variables criterio o dependientes). En cuanto a las variables criterio o dependientes hemos contemplado los diferentes sumatorios (promedios globales) de las dimensiones diferenciando por aspectos (Realidad –Opinión). Los resultados del análisis inferencial nos muestran que todos los pares o binomios comparados de las dimensiones muestran diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) mediante la prueba T de Student para muestras relacionadas. En este sentido, podemos apreciar como ha sido siempre la dimensión Realidad la que ha obtenido, en todas las ocasiones, promedios más bajos que la dimensión Opinión. Estos resultados reflejan, por tanto, que las diferentes situaciones de inclusión contempladas son peor valoradas cuando están referidas a la Realidad, que cuando están relacionadas con el deseo (con el debería ser).

Para establecer la influencia de la variable centro, se han calculado 8 ANOVAS unifactoriales en los que dicha variable ha actuado de variable independiente y los diversos bloques de contenidos desglosados en los dos bloques (Realidad vs. Opinión) de variables dependientes. Ninguno de los 8 ANOVAS calculados ha reportado diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$). Este dato revela que la valoración efectuada por el profesorado de los diversos centros contemplados es homogénea y que la pertenencia a uno u otro centro no ha resultado una variable relevante en la valoración efectuada a las dimensiones realidad vs. opinión.

Para comprobar la influencia de la variable género en los diversos bloques de contenido por dimensión hemos implementado la prueba T de Student para muestras independientes, no apareciendo diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) en las catorce pruebas de T de Student para muestras independientes. Por tanto, la condición de mujer vs hombre no ha resultado relevante en la valoración efectuada contemplados por dimensión (realidad vs. opinión).

CONCLUSIONES

– La formación inicial y permanente recibida por el profesorado de ESO es una de las principales barreras para abordar con éxito una educación de calidad para todos y, por tanto, debe ser una de las primeras debilidades a abordar en los planes de mejora de los centros

– Las actitudes del profesorado con respecto a la atención al alumnado con N.E.A.E, la familia y a determinados aspectos de la atención a la diversidad siguen siendo un obstáculo para alcanzar la inclusión. En concreto, hay tres aspectos que son prioritarios a la hora de establecer propuestas de mejora en los centros: a) que el alumnado con discapacidades psíquicas, físicas o sensoriales sean atendidos y educados en centros ordinarios y que el modelo vigente del sistema educativo se compatibilice con la heterogeneidad actual de las aulas; b) que exista una colaboración continua con las familias para atender al alumnado con N.E.A.E y c) que se trabaje para cambiar las creencias de que la inclusión del alumnado con N.E.A.E en el aula ordinaria no es enriquecedora y que la relación educativa con el alumnado con N.E.A.E no crea una actitud positiva en ellos.

– Un gran número de aspectos relacionados con la organización del centro son, en la actualidad, elementos facilitadores de la inclusión, en concreto aquellos que tienen que ver con “el currículo” y “las medidas específicas “. Por el contrario, todos los elementos que forman parte de los

“entornos y planes”, “agentes externos”; “recursos” y “familia” son barreras para la inclusión y, por tanto, debilidades que deben ser superadas con distintas propuestas de mejoras.

– En las aulas de los centros de Educación Secundaria existen un gran número de aspectos que facilitan la inclusión. Las “actividades de aprendizaje” y “actitudes dentro del aula”, así como los aspectos relacionados con los “objetivos y contenidos”, “metodología y la “evaluación” son facilitadores. Por el contrario, la subdimensión “recursos” y “adaptaciones curriculares” puede ser consideradas barreras a la inclusión

– Existen diferencias significativas en las respuestas dadas sobre la Realidad y la Opinión, siendo peor valoradas las situaciones de inclusión contempladas cuando están en la primera, que cuando están relacionadas con el deseo (con el debería ser).

– La valoración efectuada por el profesorado de los diversos centros no ha resultado una variable relevante en la valoración efectuada a los bloques Realidad vs. Opinión.

– La condición de mujer vs hombre no ha resultado relevante en la valoración efectuada sobre los diversos bloques de contenido contemplados por dimensión (realidad vs. opinión).

De acuerdo con lo descrito, podemos concluir que en la actualidad el camino hacia la inclusión en los centros de educación secundaria se ve obstaculizado por la ausencia de formación del profesorado centrada en la atención a la diversidad, por unas estructuras organizativas que no permiten la colaboración y cooperación entre el profesorado, la familia y la comunidad y que impiden la creación de espacios compartidos de análisis y de comunicación de experiencias enriquecedoras para aumentar el aprendizaje y la participación de todos, y por unas actitudes y creencias enmarcadas en el modelo deficitario, según las cuales la inclusión del alumnado con N.E.A.E en el aula ordinaria se acepta con reservas puesto que no se considera que enriquezca al resto de los compañeros del aula, ni que cree una actitud positiva hacia ellos, ni en el profesorado, ni en el resto de compañeros.

No obstante, existen elementos, sobre todo a nivel de aula, que pueden ser un puente hacia la inclusión (adecuación de contenidos y objetivos a los distintos ritmos, intereses y capacidades; graduación y diversificación de actividades y de instrumentos de evaluación; utilización de la evaluación continua; evolución de competencias y centrada en los logros de cada estudiante..)

Cabe señalar que, a pesar de la consideración por parte de este profesorado de la inexistencia de una formación sobre la diversidad, ésta es destacada como necesaria y como uno de los factores determinantes en el cambio de actitud necesario para la inclusión de todos los estudiantes en las aulas ordinarias.

A nivel de centro, la idea de inclusión queda recogida en los documentos de funcionamiento, y curriculares, pero la realidad de los mismos nos muestra la existencia de muchos aspectos que impiden la ejecución efectiva de esta idea, tales como falta de tiempo y de recursos, tanto materiales como profesionales, ausencia de espacios para la cooperación y la coordinación de los implicados en la educación de los estudiantes y para la plena participación de todos ellos.

A nivel de aula, encontramos algunas prácticas educativas favorecedoras de una educación inclusiva, relativas a los objetivos y contenidos, a las actividades de aprendizaje, metodología y

evaluación. Así mismo, nivel actitudinal encontramos prácticas que promueven actitudes y valores inclusivos (valor de la diferencia, respeto, fomento de la autoestima). Sin embargo, en las aulas los recursos no se adaptan a las necesidades del alumnado, los apoyos que necesitan los estudiantes no se ofrecen dentro de las mismas, y los cambios curriculares son, en su mayoría, realizados por el profesor de apoyo a la integración, y no por los propios profesores en sus programaciones de aula.

Para terminar, destacamos, como uno de los principales hallazgos de este estudio, el que, si bien en la realidad actual de los centros de secundaria en el camino hacia la inclusión existen elementos que lo obstaculizan, es alentador pensar que, en la mayor parte de los aspectos analizados, el profesorado ve la necesidad de cambio y de superación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (2002).** Rutas para el Desarrollo de Prácticas Inclusivas en los Sistemas Educativos. *Revista de Educación*. 327, 69-82.
- AINSCOW, M; BOOTH, T y DYSON, A. (2006).** Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 295-308.
- AINSCOW, M y MILES, S. (2008).** Por una educación para todos que sea inclusive: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008. 17-44
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000).** *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid. <http://www.pangea.org/acpeap/doc%20pdf/index.pdf> [Consulta en diciembre 2010].
- BOOTH, T; AINSCOW, M. y KINGSTON, D. (2006)** *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* Bristol: CSIE.
- DYSON, A.; MILLWARD, A. (2000).** *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. Londres: Paul Chapman.
- FEAPS (2008).** Guía REINE. *Reflexión Ética sobre la Inclusión*. http://www.feaps.org/manualesbb_pp/educacion.pdf [Consulta en diciembre 2010].
- HARGREAVES, D.H. (2003).** *Education epidemic: transforming secondary schools through innovation networks*. Londres: Demos.
- KARTZKOWICZ, R y MACEDO, B. (2005).** Formación docente para una secundaria de calidad para todos, *Revista PRELAC. Protagonismo docente. El cambio educativo*, n° 1, 100-105.
- LEÓN, M. J. (2005).** La Educación Especial en el sistema educativo; hacia la educación inclusiva, en: F. Salvador (coord.), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Málaga: Aljibe, 37-58.
- MATSURA, K (2008).** Prefacio. *Perspectivas*, vol. XXXVIII, n° 1, marzo, 1-3.
- OSLER, A y STARKEY, H. (2005).** *Changing citizenship: democracy and inclusion in education*. Nueva York, NY: Open University Press.
- UNESCO (1996).** *Inclusive schools and community support programmes*. París: UNESCO.
- WASSON, W. Y BOYLES, D. (1998).** A democratic phenomenon: emerging adolescent programs in Montessori Schools. *Philosophy of Education Society yearbook*. en: www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/1998/wasson_boyles.html [Consulta en diciembre 2010].