

ATENDER A LA DIVERSIDAD EN CENTROS ESPECÍFICOS. UN ESTUDIO DE CASO

Estefanía Cuder Ortíz¹

Universidad de Sevilla

Correo-e: estefaniacuder@gmail.com

Francisco Javier García Prieto²

Universidad de Huelva

Correo-e: fjavier.garcia@dedu.uhu.es

Resumen

La finalidad del presente trabajo es analizar cómo atiende a la diversidad un centro educativo en concreto de la provincia de Sevilla. En primer lugar, se revisa las fuentes documentales existentes relacionadas con la temática a investigar. Dicho análisis bibliográfico permite fundamentar la modalidad de escolarización empleada por el centro, considerándola idónea o no desde el punto de vista educativo. Además, a través del marco teórico se profundiza en los dos conceptos más emblemáticos de la atención a la diversidad, entre los que se encuentran la Integración y la Inclusión escolar. El estudio de caso constituye la metodología adoptada en la investigación. De carácter cualitativo la información se ha obtenido con diversas fuentes de información como entrevistas, observaciones, diario de investigación, etc. Con ello, se ha constatado que el modelo empleado por el centro para atender a la diversidad no es uno de los mejores caminos para conseguir la inclusión educativa.

Palabras clave: Inclusión, escuela para todos, atención a la diversidad, centro específico.

¹ Graduada en Educación Primaria con Mención de Educación Física por la Universidad de Huelva. Posgrado Oficial Máster en Psicopedagogía por la Universidad de Sevilla. Su interés se centra en la línea de investigación de Atención a la Diversidad, asistiendo a diferentes congresos internacionales sobre la temática con diferentes aportaciones y contribuciones científicas.

² Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Huelva (España). Trabaja en el Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Educación en la Universidad de Huelva. Imparte materias relacionadas con la Didáctica, el Currículum y la Atención a la Diversidad. Entre sus líneas de investigación se encuentran la atención a la diversidad, el estudio del currículum, los materiales curriculares, la innovación educativa y la escuela rural.

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos frente a una sociedad en la que predomina la diversidad de personas que la componen. Sin embargo, a lo largo de la historia escuelas, instituciones y la población en general han intentado promover planteamientos homogeneizadores.

Hoy en día, las escuelas cada vez son más heterogéneas, debido a que hay personas de diferentes culturas, capacidades, género, clase social, etc. Ante esta situación, los centros escolares tienen la difícil tarea de atender a las necesidades y características de todas las personas que conforman la comunidad educativa (Diez y Flecha, 2010). Estamos ante uno de los principales desafíos del sistema educativo, y un aspecto clave para avanzar hacia el cambio, es suprimir todas esas barreras que dificultan una educación de calidad. Hablamos de una escuela para todos, favorecedora del desarrollo integral de todos sus alumnos y preocupadas por ofrecer a cada uno lo más útil y provechoso para su aprendizaje.

De esta manera, nos dirigimos hacia una escuela inclusiva para dar respuesta a la diversidad existente en los centros. La atención a la diversidad se va asumiendo e integrando poco a poco en nuestro vocabulario y práctica diaria, pero el enfoque inclusivo aún queda atrás, en un segundo plano. De manera general, el propósito de este estudio es conocer el proceso (cómo se lleva a cabo) que realiza un centro específico para atender a la diversidad. Además se pretende analizar hasta qué punto se desarrolla el enfoque inclusivo.

Vivimos en una sociedad donde predomina la variedad de población. Cada persona posee sus propias características y necesidades individuales que les hacen ser únicas e irrepetibles. Frente a esta realidad, las escuelas tienen difíciles responsabilidades, la más importante hoy en día, atender a la creciente diversidad de alumnos y alumnas en los centros educativos.

Es nuestra intención, analizar aspectos de la atención a la diversidad de un centro específico para conocer cómo se está llevando a cabo, ya que en la literatura se suele relacionar la diversidad con centros ordinarios.

MARCO TEÓRICO

Mirada retrospectiva.

El concepto de “atención a la diversidad” se va integrando considerablemente en el vocabulario y la práctica docente. No obstante, es un término que ha ido evolucionado a lo largo de la historia, desde modelos segregadores y discriminatorios, a la integración e inclusión escolar. Según Echeita (2009) la historia de la discapacidad ha tenido numerosas connotaciones negativas (rechazo, desprecio, marginación, etc.).

Integración e Inclusión Escolar. ¿Términos opuestos?

Alemañy (2009) expone que incluir e integrar tienen significados parecidos pero parten de un supuesto distinto. El proceso de integración educativa tiene como preocupación central acoger al alumnado “etiquetado” como especial (n.e.e.), que ha sido excluido previamente del sistema para integrarlo. De esta manera, se considera que el problema se encuentra en el alumno, y es éste el que debe adaptarse a las escuelas que han sido creadas para aquellos estudiantes “normales”. Como señala Ainscow (2003; 19). “la integración lleva implícito el concepto de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a los alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado”.

Por el contrario, según Parrilla(2002:9), la inclusión educativa significa “participar en la comunidad de todos, en términos que garanticen y respeten el derecho, no solo a estar o permanecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje, en la escuela, etc.”.

El movimiento inclusivo pretende responder adecuadamente a las necesidades de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, dejando atrás la homogeneidad y segregación para centrarse en los derechos humanos. En definitiva, trata de construir una escuela adaptada no solo al alumnado con necesidades educativas especiales, sino una escuela de calidad para todo el alumnado sin excepciones.

La transformación de concepción de escuela integradora a inclusiva supone tener en cuenta, según Stainback Stainback (1990), los siguientes principios:

Establecer una filosofía escolar basada en la igualdad y en la democracia, en la que se valore la diversidad, que todo el alumnado ha de aprender a lo largo de su escolaridad.

Aceptar en las escuelas a todo el alumnado de la comunidad natural en la que se halla, independientemente de sus dificultades o características personales.

Desarrollar redes de apoyo, pues no basta con uno o dos modelos de apoyo, sino que toda la serie de estrategias de apoyo profesionales o no profesionales deben estar disponibles, dándose relevancia al tiempo dedicado a planificar el trabajo en colaboración.

Adaptar el currículo cuando sea necesario según las necesidades del alumnado, en lugar de intentar adaptar las alumnas y alumnos a un currículo dado.

Escuelas Inclusivas

El concepto de escuela inclusiva pretende sustituir al de escuelas integradoras, y supone pensar en una nueva forma de atender a la diversidad. Este modelo de escuela se centra en los derechos humanos y tiene como principal finalidad garantizar la participación de todo el alumnado en igualdad de condiciones.

Se perfila una escuela abierta para todos, donde es necesario modificar substancialmente las infraestructuras, el currículo y las propuestas pedagógicas de las escuelas para dar respuesta educativa a las necesidades del alumnado. Todas estas acciones son necesarias, debido a que en este caso es el sistema educativo actual, el que plantea mal la educación, no ofreciendo los medios necesarios para que el aprendizaje sea satisfactorio.

Más allá de los estándares y las numeraciones hemos de pararnos a conocer las características y necesidades de los niños y niñas de las escuelas. Para conseguir una inclusión total, es necesario transformar las escuelas y la sociedad en general. Realmente, cuando se cree una verdadera sociedad que preste atención a la diversidad, se podrá aspirar al éxito en cualquier proyecto educativo. *“En este mundo en permanente cambio, la transformación de la escuela no es una opción, es una necesidad y empieza a ser urgente”* (Mol, 2015).

Algunas experiencias que muestran una Escuela Inclusiva: ¿utopía o realidad?

Muchos docentes consideran que la educación inclusiva sería ideal llevarla a cabo en los centros educativos, sin embargo, piensan que es una práctica difícil o imposible de poner en marcha. De esta manera, se presenta a continuación diferentes experiencias de inclusión educativa en Europa, con el objetivo de difundir, al profesorado y a la sociedad en general, que otra escuela es posible. (Escribano, 2013).

Escuela multigrado Grunschule Charlotte Salomón en Berlín (Alemania).

Esta escuela imparte 4º, 5º y 6º grados y en cada clase se incluye a dos niños/as con necesidades educativas. Cada aula cuenta con un docente especialista y dos titulares para el trabajo académico. En el caso de alumnos que requieren un trabajo más clínico se dispone de docentes auxiliares para que apoyen aún más a estos niños. Una vez a la semana, la maestra de matemáticas entra al centro antes de su horario lectivo, con la intención de reforzar a los discentes que necesiten afianzar su aprendizaje en esta área.

El centro configura compromisos muy efectivos entre todo el alumnado para ayudar a sus compañeros a avanzar en su crecimiento. De esta forma, cada semana tres estudiantes se encargan de custodiar, jugar e integrar a sus compañeros en el grupo. En esta institución destaca la relación entre escuela y familia, concediéndoles a esta última un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas. Una vez a la semana, una madre o padre realiza lecturas a tres o cuatro niños, siempre en coordinación con los maestros.

Por otro lado, se trabaja a través de la planificación y ejecución del Plan semanal, que consiste en lo siguiente: El docente del aula ofrece orientaciones sobre las tareas a realizar en cada materia y el alumnado decide cómo organizar las actividades a desarrollar y el día. Los profesores supervisan el cumplimiento de este Plan semanal y los estudiantes son los responsables de tener terminado el trabajo todos los viernes de cada semana.

Centro Educativo Orokieta Herri Eskola de Zarautz (España)

Otro claro ejemplo de experiencia inclusiva, es el Centro Educativo Orokieta Herri Eskola de Zarautz, el cual lleva a cabo “un proyecto inclusivo e intercultural”.

Este centro ofrece una escolarización justa y equitativa a los estudiantes inmigrantes recién llegados y a aquellos con dificultades lingüísticas. Asimismo, desde el principio los nuevos estudiantes se incorporan en el aula ordinaria potenciando, entre otros aspectos, el intercambio cultural entre todos los miembros.

Sistema educativo finlandés.

En Finlandia, las clases están compuestas por grupos de estudiantes heterogéneos. El profesorado guía y apoya al alumnado de manera individual, proporcionándoles planes de estudios personalizados a su nivel académico. Al alumnado con discapacidades graves no se le imparten materias concretas, sino que su

estudio se dedica a aprender ámbitos funcionales como la capacidad motriz, el lenguaje y la comunicación, habilidades para la vida social y cotidiana y la capacidad cognitiva. La inclusión en este sistema educativo tiene como finalidad eliminar los obstáculos que impida aprender y asistir a la escuela.

A través de estas experiencias, se puede observar cómo los distintos ámbitos educativos atienden a la diversidad partiendo de sus diferencias y aprovechándolas para ofrecer a cada uno lo más útil y beneficioso para su aprendizaje. De este modo, nos situamos ante una escuela para todos, sin excepciones, la cual persigue la siguiente meta:

Eliminar la exclusión social que resulta de ciertas actitudes y respuestas ante la diversidad racial, social, étnica, religiosa, de género y de habilidades. Su premisa elemental es que la educación

es un derecho humano básico y el fundamento para una sociedad más justa”, (Ainscow, 2005, pp.109)

Si queremos convertir la institución educativa en una escuela inclusiva al igual que estas experiencias, resulta inevitable introducir procesos de reformas e innovación educativa. Según Carbonell (2002), *“la innovación educativa se entiende como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes”*.

Así, para llevar a cabo procesos de innovación y mejora en los centros educativos, se requiere de un profesorado bien formado. *“La innovación terminará siendo aquello que los profesores hagan de ella”* (De la Torre, 1994).

Estrategias para promover el enfoque inclusivo.

El concepto inclusión está muy presente en la actualidad pero aún no se ha extendido como descriptor básico de otra sociedad y escuela posible. Por lo tanto, para su consolidación se deberá movilizar a todos los agentes de la comunidad comprometidos emocional y académicamente. Para avanzar en este nuevo camino, es necesario tener en cuenta una serie de pasos (Stainback, 2007).

Conseguir el compromiso del maestro.

Atender a la diversidad requiere una gran implicación por parte del profesorado. El trabajo de estos docentes debe basarse en una responsabilidad compartida y en la colaboración entre todos los profesionales que intervienen en el centro. Mediante esta actuación, se podrá superar dificultades y avanzar así hacia una atención educativa de mayor calidad.

Uso de la educación especial y demás recursos.

Todo el dinero y personal destinado a programas educativos especiales debe emplearse a mejorar la atención del alumnado en general en el aula ordinaria. Así, el profesorado de educación especial podrá convertirse en docentes ordinarios, trabajando en el aula con el objetivo de adaptarla a los intereses y necesidades de cada alumno, independientemente de su condición física, personal o social.

Seguir el principio de las proporciones naturales.

Crear aulas inclusivas no significa que solo asistan alumnos con alguna discapacidad sino seguir con el criterio de seleccionar al alumnado que pertenezca a la zona en el que esté situada la escuela.

Establecer un grupo de trabajo sobre educación inclusiva.

Formar una red de apoyo a la inclusión, compuesto por padres, asesores, alumnos, administradores y especialistas, que tratan de establecer redes de colaboración con el objetivo de desarrollar y mantener una escuela inclusiva. Para ello, buscarán elementos explicativos sobre el tema en cuestión, visitarán otras escuelas que vivan experiencias inclusivas, organizarán sesiones informativas para padres y por último, establecerán un plan estratégico para luchar por la inclusión plena.

Nombramiento de la persona que actúe como coordinadora de apoyo.

Se designa a una persona como coordinadora de apoyo para trabajar con los maestros ordinarios y con los demás miembros de la comunidad educativa, actuando como recurso para adaptar la enseñanza a las necesidades individuales.

Estos son uno de los pasos entre otros, que se deben seguir para avanzar hacia una escuela abierta a la diversidad. Uno de los aspectos más importantes a resaltar es la necesaria implicación por parte de todos los profesionales, ya que para atender a la diversidad desde el enfoque inclusivo, se requiere el desarrollo de actuaciones educativas complejas. Consecuentemente, el trabajo de los docentes se debe basar en una responsabilidad compartida y en la colaboración entre todos los profesionales que intervienen en el centro; el dialogo y la toma de decisiones conjunta conlleva una atención educativa de mayor calidad. El equipo directivo, desempeña un rol importante en este aspecto facilitando la comunicación entre todos los miembros sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Cantabria).

En definitiva, el desarrollo de una escuela inclusiva no es un camino fácil pero su puesta en marcha y consecución traen consigo numerosas ventajas. Resultados de numerosas investigaciones han demostrado que los entornos inclusivos logran una mayor cohesión grupal, mejoran la convivencia y el rendimiento académico y social del alumnado.

Avanzando hacia el futuro. Index for inclusion.

Uno de los aportes que ayudó a seguir avanzando en la idea de escuela inclusiva fue la adaptación del Index for Inclusión, publicado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco con el título *“Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela”* (2005).

Este instrumento facilita a los centros escolares a mejorar las prácticas educativas en este ámbito. Es decir, el Index permite revisar el grado de orientación inclusiva que presentan los proyectos educativos, programaciones, prácticas en el aula,

etc. De esta manera, identifica las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje del alumnado.

Esta herramienta ha sido elaborada durante años por un equipo de docentes, padres, miembros de consejos escolares, investigadores y un representante de las asociaciones de discapacidad con amplia experiencia en trabajos inclusivos (Echeita, 2006).

Estructura del Index

Está constituido por un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones: *la cultura, las políticas y las prácticas* de una educación inclusiva. Según Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné, y Echeita (2002):

“La investigación-acción que implica este proceso está pautada a través de un conjunto de indicadores y de preguntas, a partir de las cuales el centro educativo se tiene que comprometer a realizar un análisis exhaustivo de su situación presente, y de sus posibilidades futuras de cara a una mayor inclusión. Cada una de las tres dimensiones citadas comprende dos secciones que se señalan a continuación”.

Por un lado, la dimensión “Cultura” está orientada hacia la creación de una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias.

Por otro lado, la dimensión “Políticas” configura la inclusión como el claro ejemplo de cambio e innovación para las prácticas educativas. Todas las modalidades de apoyo se conciben dentro de un mismo marco y desde las perspectivas de los estudiantes, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas.

En cuanto a la dimensión “Prácticas Inclusivas”, tiene como finalidad garantizar que las prácticas de los centros sean un reflejo de la cultura y las políticas inclusivas. Pretenden asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares estimulen la participación de todo el alumnado y tenga en cuenta sus ideas y experiencias dentro y fuera de la escuela. Los docentes y los apoyos ayudan a conseguir que este tipo de enseñanza supere las barreras para el aprendizaje y la participación.

Cada sección está formada por una serie de indicadores, máximo 12, las cuales proporcionan información relevante en relación a la situación actual del centro y establece propuestas de actuación coherentes a las necesidades de este.

Para promover el enfoque inclusivo se necesita este tipo de herramientas que guíen a los centros escolares a iniciar cambios en las prácticas educativas. Por tanto, sería de vital importancia concienciar al profesorado y a las escuelas en general sobre la utilización de este instrumento. No obstante, en España existen varios centros que han puesto en marcha el Index for inclusión y están consiguiendo muy buenos resultados.

METODOLOGÍA

La metodología de este estudio se basa en el enfoque cualitativo, concretamente el etnográfico, ya que es uno de los métodos más importantes que se están empleando en este tipo de estudios. La metodología cualitativa es “una investigación que produce datos descriptivos, utiliza las propias palabras de las personas ‘habladas o escritas’ se realiza en escenarios naturales y vistos desde la perspectiva, holística, estudiando a las personas en su propio marco de referencia, en la más pura tradición humanística” (Bogdan y Taylor, 1986:19).

Nuestra investigación se centra en conocer en primera persona la realidad existente en un centro educativo de Educación Infantil, Primaria y Secundario situado en Sevilla. Para ello, se empleará tanto el paradigma interpretativo, la aplicación de los diferentes instrumentos de recogida de datos, así como su posterior análisis.

Características del caso: contextualización y participantes

Este centro se caracteriza por el alto número de alumnos/as escolarizado con alguna necesidad específica de apoyo educativo. La difusión de la labor que realiza el equipo de atención a la diversidad es bastante evidente, puesto que, año tras año, numerosas familias, sobre todo familias que tienen hijos/as con necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante, n.e.a.e.), intentan por todos los medios escolarizar a sus niños en este centro, confiando plenamente en su trabajo para paliar las dificultades. Por lo tanto, nos gustaría conocer cómo se atiende al alumnado que presenta alguna dificultad en el aprendizaje en este centro.

El colegio se encuentra ubicado en Sevilla capital, en el Distrito Municipal Macarena. Es un centro educativo de ideario católico, privado concertado con la Junta de Andalucía. Se enmarca en un barrio popular formado por familias jóvenes de clase media, las cuales están preocupados por la educación de sus hijos e hijas y colaboran asiduamente con los docentes. Además, se caracteriza por

dar una gran importancia a la necesidad de que escuela y familia colaboren y se involucren juntos para conseguir un óptimo desarrollo del alumnado.

Cuenta con más de 375 alumnos repartidos entre las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria. Está formado por 3 unidades de E. Infantil, 6 de E. Primaria (una línea cada uno) y 8 de Secundaria (dos líneas). El personal docente que trabaja en el centro está compuesto por 27 profesores, de los cuales 12 son hombres y 15 mujeres. Este Equipo Docente, trabaja conforme al Carácter Propio del centro y cumpliendo con las funciones que le marca el Artículo 91 de la Ley Orgánica de Educación.

En esta investigación, los participantes han sido los siguientes: Maestra de pedagogía terapéutica, orientador del centro, una maestra de Educación Infantil (5 años) y dos maestros de Educación Primaria (1º y 5º E.P).

Objetivos

A continuación, se exponen los objetivos que se persiguen con este estudio. Se ha formulado un objetivo general que es analizar y valorar la respuesta educativa que ofrece el centro a la diversidad del alumnado y se vertebra en varios específicos.

Objetivos específicos:

Conocer las estrategias que emplea el centro educativo en general para atender a la diversidad del alumnado.

Conocer si se lleva a cabo en el centro una política inclusiva.

Identificar las dificultades que encuentra el centro para atender a la diversidad del alumnado.

Describir la metodología empleada por el profesorado para atender al alumnado.

Conocer cómo se atiende a la diversidad dentro del aula ordinaria.

Diferenciar la escuela integradora de la escuela inclusiva.

Valorar la formación del profesorado con respecto al objeto de estudio.

Analizar la atención a la diversidad en la actualidad.

Fases del Estudio

Este estudio se sintetiza en diferentes momentos o tiempos que secuencian un proceso curricular en un itinerario compuesto por distintas fases, que si bien parece linealmente, están relacionadas unas con otras.

Fase 1. Planificación: Planteamiento del problema y revisión bibliográfica

En esta primera fase se identifica y plantea la temática a estudiar. Posteriormente, se realiza una búsqueda exhaustiva de fuentes actuales y confiables para abordar el estudio de investigación. La organización de la documentación en un buen marco teórico permite comprender mejor el problema a investigar.

Fase 2. Acción: Diseño de la investigación.

El diseño de investigación se dedica a establecer las variables a estudiar, las cuales han sido formuladas a través de una tabla de categorías, preguntas, contenidos, objetivos e instrumentos, con la finalidad de facilitar la clasificación de los datos registrados y su posterior análisis. También, se elaboran los procedimientos de recogida de información mediante diferentes instrumentos y se establece el tratamiento de los resultados. Por último, se tiene en cuenta los principios éticos.

Fase 3. Toma de contacto con la realidad.

Una vez diseñada la investigación se accede al centro educativo participante para obtener información acerca de los interrogantes de nuestro estudio. Durante las primeras dos semanas, se observa de manera sistemática la realidad del centro y se empieza a tomar contacto con el profesorado en general. Tras esto, se llevan a cabo las entrevistas y los grupos de discusión previstos, tanto al profesorado como al equipo de orientación educativa, con el objetivo de poder contrastar la información. Todos los datos recolectados, se organizan al mismo tiempo a través del diario y cuaderno de campo. Este hecho ayuda para su futuro tratamiento y análisis.

Fase 4. Procesar y analizar para interpretar

La tabla de categorías elaborada en la segunda fase facilita la descripción y el análisis de todos los datos recogidos en el trabajo de campo. De esta forma, se sistematiza toda la información relevante y se emplea la triangulación de los datos aportados por todos los instrumentos, confrontando así las percepciones de cada participante, con la intención de asegurar la validez de la información.

Fase 5. Reflexión, difusión y mejorar para aprender.

Tras el análisis de datos se da paso a la difusión de los resultados obtenidos. En esta fase, comienza la presentación de las conclusiones finales y nuevas perspectivas para futuras investigaciones. Por último, se comenta las limitaciones encontradas en el proceso de investigación.

Estrategias de recogida de información. Instrumentos.

Con la intención de obtener informaciones y comprender el procedimiento seguido por el centro educativo para atender a la diversidad, se ha utilizado una serie de instrumentos de carácter cualitativo, como son: entrevistas, grupo de discusión, análisis de documentos de centros, observación, diarios, registros de imágenes y vídeos. Según Vázquez y Angulo (2003, p. 26), de todos estos instrumentos, la entrevista etnográfica y la observación, se convierten en estrategias fundamentales para el estudio de un caso, ya que son instrumentos básicos de obtención de información durante el trabajo de campo. El resto de instrumentos se consideran complementarios en su tratamiento y en el tipo de información que se consigue de ellas.

A continuación, se procede a describir su utilización y aplicación en el centro.

Observación.

Según Taylor y Bogdan (1986) la observación participante es “una estrategia de indagación a través del cual el investigador o investigadora vive y se involucra en el ambiente cotidiano de los sujetos e informantes, recogiendo datos de un modo sistemático y no intrusivo”. Siguiendo a estos mismos autores, dependiendo del grado de implicación por parte del observador, la participación puede ser: **pasiva** (no interactúa, persona espectadora), **moderada** (equilibrio entre participar y observar), **activa** (imita el rol de otra persona) y por último **completa** (miembro más del ambiente estudiado).

Durante el proceso de investigación, nuestra participación ha sido moderada, asistíamos al aula de integración y a las diferentes clases donde se encontraba el alumnado con n.e.a.e., y les ayudábamos en la realización de diversas tareas. Por otro lado, en numerosas ocasiones nos manteníamos en un segundo plano, observando exclusivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. En todos estos casos, se fueron anotando las experiencias observadas en el diario de campo.

Entrevista etnográfica.

Las entrevistas se establecieron en relación a la tabla de categorías señaladas en el diseño de investigación. De este modo, se formularon preguntas con un guion semi-estructurado, con el objetivo de modificar las mismas durante su puesta en marcha. En todas las ocasiones, se grabaron en audio digital y se tomaron notas en el diario de investigación. Posteriormente fueron transcritas textualmente y codificadas.

Grupos de discusión (focusgroup).

El grupo de discusión como recoge Kitzinger (1995), es una técnica de investigación cualitativa, en la que a través de una discusión abierta por parte de sus participantes, el investigador realiza una serie de preguntas con la finalidad de obtener diferentes percepciones e ideas sobre un tema de interés. Este instrumento sirvió de gran ayuda tanto en la investigación como al propio profesorado en general, ya que además de compartir y comparar experiencias educativas, generaron nuevos pensamientos e ideas en torno al objeto de estudio.

Se llevó a cabo un grupo de discusión formado por tres profesores: una maestra de Educación Infantil (5 años) y dos maestros de Primaria (1º y 5º curso). Cada maestro tenía en su clase a varios alumnos con n.e.a.e., facilitando en gran medida la discusión sobre el tema en cuestión. Las preguntas planteadas fueron 10 y se formularon en base a que el profesorado pudiera debatir y comentar sus opiniones y pensamientos.

Recogida y análisis de documentación

Además de observar la vida en el centro y entrevistar a todos los participantes, es de suma importancia recoger y analizar toda la información obtenida. El análisis de los documentos vigentes del centro (planes, programas, proyectos, etc.) facilitados por el jefe de estudios, así como el análisis de la normativa y la lectura de diferentes estudios científicos, nos ayudó a profundizar más en este fenómeno educativo.

Diario de campo

Según Spradley (1980, 71) el diario de campo “contendrá un registro de experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones, soluciones, que surjan durante el trabajo de campo. El diario constituye la cara personal de ese trabajo, incluye las reacciones hacia los informantes, así como los afectos que uno siente que le profesan los otros”.

En nuestro trabajo, el diario de campo ha sido de gran utilidad, debido a que hemos podido anotar las sensaciones y valoraciones de las experiencias que nos iban comentando el profesorado en cada entrevista, así como nuestras observaciones e interpretaciones al respecto.

Tratamiento y análisis de los datos obtenidos.

La información que se ha recogido está delimitada por las categorías previamente establecidas. Siguiendo a autores como Bardin, Suárez (1986) y Mucchielli (1998) nuestro sistema de categorías debe contemplar las siguientes consideraciones:

Pertinencia: las categorías de análisis deben estar relacionadas con los objetivos y el contenido de la investigación.

Productividad: Las categorías seleccionadas deben ser efectivas y proporcionar resultados relevantes de la temática estudiada, con el objetivo de poder extraer conclusiones significativas, y generar nuevas líneas futuras de estudio.

A continuación, se presenta el sistema de categorías, preguntas de investigación, contenidos, objetivos, y los instrumentos utilizados en cada ámbito.

Categoría	Pregunta	Contenido	Objetivo	Instrumentos
Funcionamiento	¿Existe en el centro una política inclusiva?	Tratamos de observar y analizar la respuesta educativa que se da al alumnado.	Estudiar y valorar el modelo que se utiliza para atender a la diversidad.	Cuaderno de campo, entrevistas, grupo de discusión, documentos de centro.
Estrategias y Asesoramiento	¿Qué estrategias utilizan para atender a la diversidad? ¿Qué dinámica de aula utiliza el tutor y el profesor de apoyo y recursos? ¿Qué tipo de asesoramiento ofrecen?	Interesa conocer las estrategias que emplea el centro educativo en general y los docentes para atender a la diversidad del alumnado.	Analizar las Estrategias empleadas para atender a la diversidad.	Cuaderno de campo, entrevistas, grupos de discusión
Organización y recursos	¿Dónde y cuándo se atiende al alumnado con neae? ¿Con qué recursos cuenta el centro? ¿Existe buena coordinación entre el profesorado, los especialistas y las familias?	Valoración de la función organizativa planteada en el centro y de los recursos con los que cuentan.	Revisar las Actuaciones organizativas y los recursos que ofrece el centro para atender a la diversidad.	Observaciones, diario de campo, documentos de centro.
Impacto	¿Qué trascendencia tiene la respuesta educativa ofrecida al alumnado con neae en el centro y aula ordinaria? ¿Qué resultados ofrece el asesoramiento	Se centra en identificar el impacto que origina tanto a nivel de centro como a nivel de aula.	Considerar el impacto que produce la atención a la diversidad en la comunidad Educativa	Entrevistas, diario de campo, Observaciones

	del departamento al			
--	------------------------	--	--	--

Tabla de categorías, preguntas, contenidos, objetivos y los instrumentos

Para analizar y presentar los resultados de nuestro estudio se toma como referencia el modelo de análisis de datos propuestos por Miles & Huberman (1994):

Reducción de los datos, a través de nuestra tabla de categorías hemos seleccionado y organizado los datos.

Presentación de los datos, se describe la información de cada categoría.

Conclusiones/verificaciones, se interpreta los datos expuestos anteriormente, contrastándolos con el marco teórico.

Principios Éticos.

A la hora de diseñar los criterios a seguir en una investigación, se tiene en cuenta no sólo la selección de informadores y las estrategias, sino también, el establecimiento de un código ético (L.A.C.E., 1999). En todo estudio de caso se crea un vínculo entre el investigador y las personas investigadas de manera directa o indirecta. Por tanto, es importante respetar los cánones éticos que nos ayuden a asegurar la justicia en nuestro proceso de investigación.

El presente estudio se articula en torno a los criterios éticos que señalan Angulo y Vázquez (2003, p.21):

Negociación.

Se negocia entre los participantes sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y las publicaciones de los informes.

A raíz de nuestro periodo de prácticas en el centro, negociamos con la dirección y el equipo de orientación educativa, el estudio de investigación que se iba a llevar a cabo. El centro admitió nuestra presencia y participación en las diferentes actividades, garantizándole la privacidad de la información.

Colaboración.

Todos los participantes pueden decidir participar o no en la investigación. El equipo docente del centro nos dio la posibilidad de entrar en sus clases, observar y participar en las diferentes tareas propuestas. Además, a la hora de consensuar las entrevistas no pusieron ningún impedimento, ofreciéndose en cada momento a aportar cualquier tipo de información relevante para el estudio.

Confidencialidad.

Se tiene en cuenta tanto el anonimato de las informaciones y especialmente con el alumnado (si así se desea), como con respecto a la no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada y producto de la colaboración.

Como se ha mencionado anteriormente en la negociación, todos los datos extraídos iban a ser confidenciales, utilizándose siempre el anonimato de la institución y de todos los participantes. Por consiguiente, los nombres empleados en esta investigación son ficticios.

Imparcialidad

Se pretende en todo momento respetar los puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares y sobre sesgos y presiones externas. Durante el proceso de investigación, hemos intentado ser objetivos en la recogida de información.

Equidad

Los sujetos de esta investigación deben recibir un trato justo (no desequilibrado ni tendencioso), y además es necesario que existan cauces de réplica y discusión de los informes.

Compromiso con el conocimiento.

Se asume el compromiso colectivo e individual de indagar hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados.

RESULTADOS Y DISUSIÓN.

Este apartado está destinado a analizar los resultados que se han ido obteniendo a lo largo de todo el proceso de investigación. Para facilitar el manejo de todos los datos obtenidos, resulta necesario reducirlos y organizarlos en categorías. Estas se han formulado teniendo en cuenta los objetivos y la revisión documental del presente estudio.

Categoría 1: Funcionamiento. ¿Cómo se atiende a la diversidad en el centro educativo?

En este centro *la atención a la diversidad se dirige* sobre todo al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (n.e.a.e.). Este alumnado se encuentra escolarizado en su grupo-clase, pero en determinadas horas de la jornada escolar sale de su aula ordinaria para

recibir el apoyo por parte de la Maestra de Pedagogía Terapéutica (en adelante, PT) en el aula de integración.

Los docentes consideran que la inclusión es mejor que la integración pero no conciben la idea de poner en marcha este nuevo concepto. *“La inclusión es mejor que la integración, pero para eso necesitaría casi... si fuese una inclusión total, un niño con una gran problemática necesitaría una persona casi las cinco horas diarias” (entrev_PT)*. La PT entiende por inclusión, que el alumnado reciba el apoyo de manera individual durante todo el horario lectivo en su aula ordinaria. Sin embargo, el concepto de inclusión va más allá de dar el apoyo en el aula ordinaria a un alumno en concreto, ya que desde este modelo no se realiza una intervención individualizada aislada o descontextualizada, sino que el apoyo se ofrece a todo el grupo-clase.

Según las concepciones previas de la maestra de pedagogía terapéutica y del orientador, consideran que su centro en muchas ocasiones apuesta por la inclusión dentro del aula ordinaria.

“Cada vez que puedo entro en el aula ordinaria y doy el apoyo a mi alumno, mis compañeros no tienen ningún problema si entro en sus clases” (entrev_PT).

“No sé cómo te ha llegado a ti que no se lleva la inclusión. Te explico en este centro, yo dije definir al aula de integración, no como aula de integración, la definí hace dos años como el aula de la inclusión” (entrev_Ori).

El término incluir e integrar, tienen connotaciones parecidas pero sus diferencias son muy notables. A pesar de ello, los profesionales del centro confunden ambos conceptos. Ante esto, si el personal implicado en la educación no está al tanto de esta nueva corriente metodológica, las familias serán otras grandes desconocedoras de este nuevo enfoque.

El orientador establece la integración y la inclusión como sinónimos. *“Todos los niños que salen de clase, si están en el aula de inclusión o integración es porque lo necesitan.” (entrev_Ori)*. No obstante, a través del grupo de discusión se pudo constatar que hay profesores que conocen el significado real de inclusión, aunque no conciben su funcionamiento ya que señalan que requiere grandes esfuerzos: tiempo, espacio, dinero, etc.

“Hay términos que se solapan un poco, el termino de integración, inclusión, normalización...la inclusión según tengo yo entendido es en lugar de que el alumno se adapte a todo, es el entorno y todo lo que se tiene que adaptar al alumno. Esto es muy bonito decirlo y en la ley que sea, viene muy bien escrito pero llevarlo a la práctica, en 45 minutos que dura las sesiones es complicado la verdad. Si sabemos que sería muy bueno pero llevarlo a la práctica sería muy complicado. (group_disc). Aun así hay que decir que nuestro cole lo lleva mucho más a la práctica que otros coles, no en dar una sesión pero sí en adaptar el mobiliario, la clase en sí...”

Categoría 2. Estrategias metodológicas.

En cuanto a las *estrategias metodológicas*, la PT repite constantemente las mismas actividades a través de fichas para trabajar los mismos contenidos. No obstante, en diversas ocasiones emplea juegos dinámicos para trabajar los problemas del habla (dislalia, tartamudez,...) y problemas del lenguaje (disfasia, afasia,...), como por ejemplo: canciones, deletreo de palabras mediante carteles, visualización de vídeos, etc.

“No me centro tanto en las fichas sino en lo que el alumno necesita en cada momento. Entonces había alumnos que el año pasado yo no toqué una ficha para nada y parecía que era un simple juego con ellos pero era todo material manipulativo” (entrev_PT).

Durante la entrevista, esta maestra recalcó en cada momento que no consideraba fundamental el uso de fichas, pero tras la observación diaria en el aula, señalábamos en el diario de campo todo lo contrario. Dependiendo de las necesidades del alumnado, utiliza una dinámica u otra, pero sobre todo, como se ha mencionado anteriormente, predomina exclusivamente la adquisición y desarrollo de habilidades de motricidad fina, a través de fichas. Las actividades que se realizan para desarrollar estas habilidades son altamente estructuradas y dirigidas por parte de la maestra. Sin embargo, con los estudiantes de secundaria se puede observar que establece cierta atención a otros aspectos importantes como: la estimulación del desarrollo social y la creatividad.

“has visto que muchas veces con el alumnado de Secundaria, antes de empezar con las actividades hablo con ellos, sobre su vida en general, qué han hecho el fin de semana...necesitan hablar y creo que es bueno que ellos se desahoguen también” (entrev_PT).

En cuanto al centro, la única estrategia metodológica que utiliza para atender a la diversidad, es el aprendizaje cooperativo (*doc_centro*). Pese a ello, únicamente se promueve en la etapa de Secundaria, donde se establecen pequeños equipos de trabajos en cada aula, formados por grupos heterogéneos con el objetivo de que cada equipo realice su tarea y ayude también al alumnado con dificultades. *“En secundaria, el aprendizaje cooperativo se da con mayor asiduidad, pero, en primaria, los trabajos cooperativos no responden a las dificultades que pueda tener el niño” (group_disc)*.

Tras realizar un análisis exhaustivo del Plan de atención a la diversidad (P.A.D), podemos destacar que no se lleva a la práctica el resto de estrategias que se señala en este documento, como pueden ser: apoyo dentro del aula, agrupamientos flexibles, talleres, tutorías entre iguales, etc.

En lo que respecta a las *propuestas didácticas*, un alto porcentaje de los alumnos que reciben el apoyo tienen una adaptación curricular significativa, por lo que es necesario adaptarles el currículum en la mayoría de las materias. Cuando este alumnado se encuentra en su clase ordinaria realiza las actividades propuestas por la pt, no siguiendo el ritmo habitual de sus compañeros y provocando que no estén totalmente integrados en el grupo. *“Adaptar una unidad didáctica entera o un temario completo, la verdad que es muy complicado para este tipo de alumnos, también hay que tener en cuenta que no siempre estos alumnos están en el aula con nosotros”*. (group_disc). *A pesar de ello, los maestros promueven en ocasiones actividades y adaptan ciertos contenidos del área de religión y de inglés para que participe todo el alumnado en la misma actividad. “En inglés y en religión, les doy todo el material adaptado a su nivel”*(group_disc).

Seguendo a autores como Jiménez y Vilá (1999), Ainscow (2001), Arnáiz (2003), etc., existen diferentes técnicas individualizadas para atender a la diversidad desde la metodología, como planes de trabajo, contrato de aprendizaje, diferenciación por niveles de aprendizaje. Aunque el alumnado tenga un gran desfase curricular, no podemos olvidarnos de ellos, tenemos que intentar buscar otros recursos, medios para atenderlos, de manera que no lo excluyamos de nuestra práctica diaria.

En cuanto a las *medidas de atención a la diversidad*, este centro adopta en la práctica exclusivamente medidas curriculares: programas de refuerzo de áreas instrumentales básicas y programa de integración o adaptación curricular (doc_centro).

Categoría 3. Organización y recursos.

La atención que recibe el alumnado en el aula de integración es personalizada, tiene sus programas de intervención específicos, pero el apoyo en sí no es individual debido a que se trabaja con un grupo reducido de alumnos. Rara vez, la maestra trabaja en el aula de integración con un solo estudiante, sino que por el contrario, trabaja con más de dos alumnos al mismo tiempo. A estos niños y niñas no se les agrupan por edades o características sino dependiendo del horario escolar que disponga la maestra.

“Normalmente puedo mezclar a un niño de 1 de ESO con un niño de 4 de primaria y puedes pensar cómo hago eso, pero no hay ningún problema entre ellos. El criterio lo voy cambiando según el alumno. Por edades no los agrupo” (entrev_PT).

“Los momentos en sí del trabajo en clase no son individualizado, ya no por falta de hora, es que sino no ves a los alumnos, yo prefiero ver a un alumno todos los días a los que son casos más... y trabajar con él todos los días aunque trabaje con tres más. Sé que esa concentración no es la misma, la percepción de lo que está realizando no es el mismo pero el seguimiento se lo hago diario” (entrev_PT).

Dependiendo de las necesidades del alumnado, este asistirá más o menos horas al aula de integración. La maestra de PT tiene alumnos de la etapa de Infantil, Primaria y Secundaria. Cabe señalar, que el porcentaje de alumnos con n.e.a.e. es más alto en la etapa de Infantil y Primaria que en la de Secundaria.

En cuanto a los *recursos*, el centro dispone de un abanico amplio de materiales que ayudan al profesorado a impartir sus clases y a solventar en la medida de lo posible las dificultades que se les van presentando.

Por último, un aspecto importante a destacar es la *coordinación existente en el centro* entre el profesorado en general. La mayoría de los profesores de cada etapa educativa colaboran y trabajan asiduamente juntos en el desarrollo de diferentes tareas, debido a que el centro establece a lo largo de la semana diferentes sesiones informativas. De esta manera, en todas las reuniones, la PT ofrece pautas a los docentes asesorándoles sobre cómo tienen que adaptar sus asignaturas a este alumnado.

“La PT prácticamente entra todos los días en mi clase a recoger a los niños y si nos tiene que hacer una observación nos la hace en ese momento, y después también tenemos una reunión cada semana, por si nos tiene que decir algo más específico, y en la tutoría con estos alumnos también puede asistir” (group_disc).

No obstante, existen maestros que no consideran la coordinación fundamental para mejorar las prácticas educativas.

“En cada trimestre se le dice al profesorado lo que tiene que hacer. Y cuando están en otra asignatura por ejemplo música el profesor es el que debe preguntarme a mí, he buscado este material, ¿qué te parece?, ¿crees que el niño llegará? y busca la ficha, pero lamentablemente muchos profesores te dicen que lo hacen pero...”(entrev_PT).

Categoría 4. Imagen y expectativas. Difusión de su labor.

El centro en general y las familias del alumnado están muy contentos y agradecidos por la *labor del equipo* de atención a la diversidad. La relación entre la especialista y las familias de los estudiantes con n.e.a.e. es más cercana incluso que con el resto del profesorado, ya que este

alumnado requiere un tratamiento y seguimiento particular, provocando que la familia participe activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas.

La difusión de su trabajo es bastante evidente, puesto que año tras año, numerosas familias, sobre todo familias que tienen hijos/as con alguna necesidad educativa, intentan por todos los medios escolarizar a sus niños en este centro, confiando plenamente en su labor para solventar las dificultades.

“Esta mañana he ido a secretaria y me he encontrado con varias familias que querían escolarizar a sus hijos en el centro...los dos niños tenían necesidades educativas especiales...cada vez ingresan más al cole niños con dificultades...no sé cómo nos vamos a apañar...” (entrev_Ori).

Estamos ante una sociedad en constante evolución pero a veces no somos conscientes de cada uno de los cambios y avances que se producen. Este es el caso del enfoque inclusivo. Las familias de este centro apuestan plenamente por la integración escolar, ya que desconocen todas las ventajas que supone poner en marcha este nuevo modelo. Si se compartiera estas nuevas prácticas educativas, muchas familias se replantarían el modelo integrador.

Categoría 5. Obstáculos y facilitadores

En cuanto a los problemas u obstáculos que encuentra el equipo para atender a la diversidad en el centro se pueden destacar los siguientes. Por un lado, la atención que recibe el alumnado no es individualizada, debido a que este recibe el apoyo junto a más compañeros que presentan diferentes necesidades.

“La enseñanza es individualizada pero a nivel de clase, ¿qué pasa? que como hay muchos niños con necesidades en el centro y las horas son las que hay, tengo que ir mezclando a niños, entonces si yo tengo en una hora a cuatro niños o a tres, evidentemente no puedo estar en cada clase con ellos por eso al final, acabas sacándolos fuera de la clase” (entrev_PT).

El centro cree que únicamente en el aula de integración, el estudiante puede recibir una atención individualizada y directa (maestra-alumno). Pero a pesar de ello, la organización de los apoyos que tienen lugar en el aula de integración, no consiguen esta finalidad, sino todo lo contrario, retrasan la evolución del alumnado.

Por otro lado, la inserción del alumnado en su grupo clase es parcial y condicionada, debido a que sale de su aula para asistir a la de integración. Este tipo de aula no promueve en absoluto la inclusión, pero por diferentes motivos consideran que es muy difícil llevar a cabo este tipo de prácticas. *“Si tuviésemos una hora asignada por niño, yo me voy a esa asignación a su clase pero esto no es así” (entrev_PT).*

En lo que respecta a las sustituciones, la pt es la primera encargada de sustituir al profesorado que falta en educación infantil y primaria. *“Como puedes ver, siempre que falta algún profe me mandan a mí y no tengo problemas pero es que de esta manera desatiendo a mis alumnos...y ellos si necesitan toda mi atención” (entrev_PT).* Todo esto, conlleva que el progreso del alumnado no sea tan satisfactorio, puesto que en diversas ocasiones, no recibe el apoyo que necesita.

Por último, todos los miembros de esta comunidad educativa comparten la idea de que carecen de formación suficiente en relación al alumnado con n.e.a.e. Por consiguiente, cuando existe en su aula la presencia de alguno de estos alumnos, no saben cómo trabajar con ellos o incluso no siguen las indicaciones de la especialista.

“evidentemente necesito más formación, cuando recibo al principio de curso por ejemplo un niño autista, yo me tengo que informar a parte de cómo llevar a cabo mi labor para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de este chico sea satisfactorio, normalmente me encuentro muy perdido en esta situación” (group_disc).

“Ay, suspiro...a ver ayer mismo en la junta de evaluación hubo una profesora que confundió adaptación curricular significativa con no significativa. En definitiva hay que estar recordando continuamente al profesorado el tema de cuáles son las medidas de atención a la diversidad” (entrev_Ori).

Según el orientador, el centro establece a lo largo del año diferentes cursos de formación para el profesorado. Estos cursos tratan diferentes temáticas y ayudan a los docentes a innovar y mejorar algunas prácticas educativas.

“Los cursos los creamos nosotros mismos. Por ejemplo la última vez en el año 2012 o 2013 se llevó a cabo casos prácticos con el profesorado para que resolvieran una serie de problemáticas. Se comentaba después en común, porque eso creo yo que te llega más a que te vayas a un curso de formación de teoría. En definitiva, hay que refrescarles continuamente a los compañeros el tema de medidas y protocolos en cuanto a la atención a la diversidad” (entrev_Ori).

A pesar de ello, tras las observaciones anotadas en el cuaderno de campo y las entrevistas y grupos de discusión, no se ha podido contrastar que se realicen cursos de formación con asiduidad durante el curso. El profesorado sigue demandando formación complementaria que les ayude a

atender a la diversidad existente en sus aulas. La única solución que opta este centro es la presencia de la PT.

CONCLUSIONES

Las conclusiones se redactan en base a los objetivos propuestos, planteados en la primera fase de investigación, y a las categorías establecidas. Esta organización permite relacionar de manera directa los objetivos, las preguntas de investigación y los resultados obtenidos, de manera que al triangularlos se lleguen a contingencias más complejas en las conclusiones.

Categoría 1. Funcionamiento. ¿Cómo se atiende a la diversidad en el centro educativo? Objetivo: Estudiar y valorar el modelo que se utiliza para atender a la diversidad.

Este centro atiende a la diversidad a través del aula de integración. El alumnado, que debido a sus condiciones o circunstancias personales, físicas o sociales necesitan una atención personalizada para poder avanzar en su crecimiento, es destinado a esta aula. La maestra de pedagogía terapéutica atiende a una gran cantidad de estudiantes con dificultades en el aula de apoyo a la integración, un total de 21 alumnos/as. La mayoría de los niños y niñas salen diariamente de su clase ordinaria, una o dos horas, para recibir el apoyo. Este modelo suscita en el discente poca motivación e implicación por aprender. El alumnado no se siente un miembro más de su grupo-clase, puesto que no participa en la mayoría de las actividades propuestas por el profesorado. Por esta razón, la respuesta educativa que se le ofrece es menos enriquecedora que si se trabajase el modelo inclusivo, en el que todos los miembros de la comunidad educativa son protagonistas directos y participan en igualdad de condiciones que los demás.

No podemos olvidar que cada persona posee características individuales que le hacen ser únicos, por lo que es necesaria la existencia de una escuela abierta a la diversidad, en la que todos se beneficien de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los grupos etiquetados con el término “necesidades educativas especiales”.

El modelo de inclusión educativa, es consciente de que todos los alumnos en algún momento de su escolarización presentan algún tipo de dificultad, por lo que el apoyo debe estar dirigido para todos en el aula ordinaria (Stainback y Stainback, 2007). Además, la Orden de 25/07/2008 considera que el apoyo se debe realizar en el grupo ordinario mediante un segundo profesor en el aula.

Por último, otro de los aspectos importantes a resaltar en esta categoría, es la confusión del profesorado en la utilización del término Inclusión e Integración. La tendencia de la maestra de pedagogía terapéutica, el orientador y otros maestros es a Integrar al alumnado, sin embargo, en algunas de las entrevistas consideraban que el centro a través de sus prácticas luchaban por la inclusión, aspecto que no se llevaba a cabo en absoluto. Por consiguiente, es necesario enfatizar bien los matices de la inclusión para evitar ambigüedades.

Categoría 2. Estrategias metodológicas. Objetivo: Analizar las estrategias empleadas para atender a la diversidad.

El centro emplea pocas estrategias para atender a la diversidad. Se puede destacar simplemente el aprendizaje cooperativo en la etapa de Secundaria, donde el alumno con dificultades se le denomina “alumno estrella”, y recibe especial atención tanto del profesorado como de su grupo-clase. Además, hay varios compañeros encargados de velar por la inclusión total de este alumno en las diferentes actividades. Sin embargo, el aprendizaje cooperativo no cubre todas sus necesidades, por lo que estos estudiantes continúan asistiendo al aula de apoyo.

Por otro lado, en el resto de las etapas educativas, no se promueven este tipo de estrategias, ya que el profesorado las únicas estrategias didácticas que emplea van dirigidas exclusivamente al resto de alumnos que no presentan ningún tipo de dificultad. De esta manera, los niños con necesidades cuando permanecen en el aula ordinaria realizan únicamente las actividades propuestas por la maestra de pedagogía terapéutica. No obstante, hay alumnos que realizan las mismas actividades que sus compañeros, pero al no estar adaptadas a su nivel, se sienten perdidos y muestran poco interés por realizar las tareas.

En cuanto al trabajo de la PT, se basa exclusivamente en plantear actividades estancas mediante la utilización de numerosas fichas. Durante varios días se podían repetir las mismas fichas provocando malestar y poca implicación por parte del alumnado.

Estas estrategias no dan respuestas a todas las necesidades educativas existentes en el centro, por lo que resulta de vital importancia proponer estrategias flexibles y abiertas con el objetivo de enriquecer las características individuales de cada persona, mejorando así las prácticas educativas.

A raíz de todas estas aportaciones, llama la atención como la mayoría del profesorado entrevistado consideran que su labor es adecuada, ya que hasta el momento creen que funciona. Por lo tanto, no se percibe desde el centro nuevos enfoques para cambiar el modelo empleado.

Categoría 3. Organización y recursos. Objetivo: Revisar las actuaciones organizativas y los recursos que ofrece el centro para atender a la diversidad.

El centro dispone de recursos suficientes para apoyar al profesorado en su enseñanza, pero su utilidad no obtiene todos los beneficios que se podrían alcanzar, ya que como comentábamos anteriormente, el alumno pasa el mayor tiempo de las horas realizando fichas. Sería muy interesante que los docentes plantearan tareas en las que se trabajaran situaciones reales y fuesen llevadas a la práctica, de manera que los alumnos pudiesen emplear los recursos materiales de la clase, del entorno natural cercano al centro y algunos traídos de casa en función de las actividades a realizar. Así, se fomentaría un aprendizaje significativo, manipulativo y totalmente contextualizado, en el que el alumnado tendría un papel activo y no pasivo como lo está teniendo actualmente. Con respecto a los recursos humanos, el centro cuenta con un profesorado variado, algunos de ellos con muchos años de experiencia, pero con una formación poco actualizada y otros que acaban de comenzar su trayectoria profesional y se encuentran perdidos en relación a la atención a la diversidad. A pesar de ello, el trabajo cooperativo entre los docentes que fomenta el centro a lo largo de las semanas, promueve que se consigan resultados satisfactorios en muchas de las actividades. Sin embargo, esta coordinación es escasa en cuanto a la atención del alumnado con dificultades de aprendizaje.

Para avanzar hacia la educación inclusiva, todo centro educativo debe plantearse cuatro retos: “volver a pensar el currículum, repensar la diversidad de manera amplia, reestructurar la cultura y organización del centro y reconstruir la organización del aula”(Moriña, 2004, pp.107).

Categoría 4. Imagen y expectativas. Difusión de su labor. Objetivo: Considerar el impacto que produce la atención a la diversidad en la comunidad educativa.

La comunidad educativa está muy contenta con la labor que realiza el equipo que atiende a la diversidad. Todo esto hace que cada año más familias quieran escolarizar a sus hijos en este centro. Esta realidad nos lleva a pensar que la sociedad en general desconoce los cambios que se han producido en cuanto a la escolarización del alumnado con n.e.a.e. Estos cambios justifican que una escuela inclusiva es la mejor opción para atender a la diversidad de todo el alumnado. Diferentes autores como Stainback (1990), Arnáiz (1993), entre otros, constatan que la inclusión total del alumnado es uno de los mejores enfoques educativos que deben poner en marcha las escuelas. Desafortunadamente, muchas familias no están al corriente de estas políticas educativas.

Por lo tanto, es necesario promover y compartir experiencias inclusivas en todas las escuelas con la finalidad de mejorar las prácticas educativas.

Categoría 5. Obstáculos y facilitadores. Objetivo: Conocer las barreras que dificultan la atención a la diversidad y reconocer los facilitadores que promueven aprendizaje del alumnado.

Una de las barreras que dificultan atender a la diversidad, es que el alumnado recibe el apoyo en pequeños grupos, por lo que la atención no es individualizada. Esta situación desemboca que los estudiantes no estén totalmente centrados en su tarea y molesten al resto de discentes. Además, de esta forma, el alumno no aprovecha totalmente su hora de apoyo.

En lo que respecta al modelo integrador que sigue el centro, la inserción del alumnado en su grupo clase es parcial y condicionada, ya que sale de su clase para asistir al aula de integración, provocando que se establezcan pocas relaciones interpersonales con los compañeros/as. Por el contrario, una de las grandes ventajas que favorece la escuela inclusiva es el fomento de una gran cohesión grupal a través de sus prácticas educativas. Según Jiménez y Vilà (1999, p.199), la inclusión se define como:

“un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, etc., que ofrece estrategias y procedimientos educativos diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales”.

Otro de los obstáculos encontrados, es la manera que tiene el equipo directivo de plantear las sustituciones del profesorado. La PT es la primera encargada de sustituir al docente que falta en educación infantil, primaria y secundaria. Este hecho entorpece el ritmo del alumnado con n.e.a.e debido a que no reciben el apoyo. La evidencia es muy clara, estos niños siguen siendo uno de los grandes olvidados de nuestro sistema educativo.

Por último, en las entrevistas como en el grupo de discusión, el profesorado manifestó grandes problemas para atender a las necesidades de todo su alumnado, por falta o escasez de formación en relación a este tema en cuestión. Así, el centro debería hacer frente a esta barrera estableciendo cursos de formación a todo el claustro de profesores.

La formación del profesorado constituye un elemento fundamental para dar respuesta a los intereses y prioridades educativos de la sociedad actual, se convierte en el factor clave para

conseguir la mejora de la competencia profesional de los docentes y contribuye, en consecuencia, al desarrollo de una enseñanza de calidad y equidad. (Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía, 2014, p. 12). En definitiva, la labor para responder a la diversidad no se centra en el trabajo individual enfocado únicamente en el alumno sino en una actuación compartida en colaboración con el resto de profesionales que participan en el proceso educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos, en la respuesta a La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Actas del Congreso Guztientzako Eskola Departamento de Educación, Gobierno Vasco (2005).
- Ainscow, M. (2005). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Alemañy, C. (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2.
- Bardin, L., & Suárez, C. (1986). *El análisis de contenido* (1st ed.) Madrid: Akal.
- Carbonell, J. (2001). La aventura de innovar. *El cambio en la escuela*. Madrid, Morata.
- De la torre, S. (1994). Innovación curricular. Procesos, estrategias y evaluación. Madrid, Dykinson.
- Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 19-30.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En Climent, G. (Coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación del alumnado*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En Climent, G. (Coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación del alumnado*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Escribano, A. y Martínez A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea, 152 pp.
- Huberman, A.M. y Miles, M.B. (1994). *Data Management and Analysis Methods*, en Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Sage. London: 428-444.
- Jiménez, P. y Vilà, M. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Kitzinger, J. (1994). "The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants"; *Sociology of Health*, 16 (1), 103-21.
- LACE (1999): *Introducción al estudio de caso en educación*. Cádiz: Facultad de CC. De la Educación. Universidad de Cádiz.
- Moriña, A. (2004). Teoría y práctica de la educación inclusiva. Málaga: Algibe.
- Mucchielli, A. (1998). *Psicología de la comunicación* (1st ed.) Barcelona : Paidós Ibérica.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Sandoval, M., López, M.L., Miquel E., Durán, D., Giné, C. y Echeita, G. (2002). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- Simons, H. (1987). *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*. The Falmer Press. London.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Spradley, J.P. (1980) *Participant Observation*. Holt, Rinehart and Winston. New York.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea.
- Stake, R.E. (1995) *The Art of Case Study*. Sage. London.
- Stake, R.E. (2006). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Buenos Aires.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (Coords.) (2003). Introducción a los estudios de casos: los primeros contactos con la investigación etnográfica. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Walker, R. (1983). *La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos*, en Dockrell, W.B. y Hamilton, D. (Comps.) (1983) *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Narcea. Madrid: 42-82.
- Yin, R. K. (1989): *Case Study Research. Design and Methods, Applied Social Research Methods Series, Vol. 5*, Sage Publications, London.

Referencias legislativas

- Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la dirección general de participación y equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.
- Junta de Andalucía (2007a). *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*.

Junta de Andalucía (2008). *Orden 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.*

Junta de Andalucía (2015). *Decreto 97/2015, de 3 de Marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas de la Educación Primaria en Andalucía.*

Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Cantabria. (2004). *La atención a la diversidad. Una propuesta para los centros educativos.* Recuperado de:

<http://ldei.ugr.es/ani/images/normativas/AtencionDiversidad.pdf>