

EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. ESTUDIO DE UN CASO

Evaluation of inclusive practices in secondary obligatory education. Case study.

Diana GARCÍA CORONA
Lorena PASTOR GIL
Guadalupe JUAREZ PÉREZ
Marta GARCÍA GARCÍA
Universidad Complutense de Madrid¹

Resumen

Este artículo presenta el estudio de un caso, en segundo curso de la ESO, en un centro pionero en el empleo de metodología inclusiva. Se ha pretendido compartir la experiencia de prácticas inclusivas a modo de relato cualitativo, y evaluar el grado de inclusividad de este centro innovador, a través de una metodología de observación basada en el Index for Inclusion. El resultado es un centro innovador que destaca por la implicación y el reconocimiento de las diferencias de los estudiantes, así como por el trabajo en equipo orientado hacia una escuela inclusiva.

Palabras clave: Educación Secundaria. Inmigración. Estudio de casos. Observación. Educación Inclusiva. Evaluación.

Abstract

This article presents a case study study in second year of the ESO, in a pioneering center in the employment of inclusive methodology. The article has two objectives: on the one hand to share the experience of inclusive practices with a qualitative report, and the other hand, to assess the degree of inclusiveness of this innovative center, through a methodology of observation based on the Index for Inclusion. The result is an innovative center which had the involvement and recognition of student differences, as well as teamwork oriented towards an inclusive school.

Keywords: Secondary Education. Immigration. Case Study. Observation. Inclusive Education. Evaluation.

Fecha recepción: 16-09-2010

Fecha propuesta de modificación: 02-12-2010

Fecha aceptación: 15-12-2010

1. Grupo UCM 940424 Pedagogía Adaptativa.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad de hoy en día, plural y democrática, exige una escuela flexible que se centre en las necesidades educativas de sus estudiantes y que no sólo lo acepte, sino que permita la expresión de la diferencia como un enriquecimiento para el bien común. Esto supone «*aceptar la diversidad para favorecerla por lo que representa como riqueza colectiva y por otra, asumir la diferencia para desarrollar, en todos los alumnos y alumnas, unas capacidades y habilidades, partiendo de su situación personal y referencias socioculturales concretas, de su variedad de procesos y ritmos de aprendizaje, admitiendo la disparidad de resultados y compensando donde fuera preciso*». (Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, 1990: 27)

La escuela comprensiva, entendida como escuela única para todos, debe estar acorde con la sociedad en la que se ubica e intentar dar respuesta a todo el alumnado así como permitir su desarrollo óptimo. Se puede decir que «*las causas fundamentales que han promovido la aparición de la inclusión son de dos tipos: por una parte, el reconocimiento de la educación como un derecho; y, por otra, la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de los centros*» (Arnáiz. 2003: 140)

Cabe mencionar también los principios inclusivos acordados por en Salamanca (1994) por ochenta y ocho países y veinticinco organizaciones:

1. Acoger en la diversidad, entendida como enriquecimiento y no como un problema.
2. Elaborar un currículo en el que tenga cabida todo el alumnado.
3. Fomentar la enseñanza y aprendizaje interactivo. (Esto supone fomentar la interacción social, rechazando cualquier símbolo de discriminación o exclusión social).
4. Facilitar la colaboración entre los diferentes profesionales que intervienen en este proceso.
5. Implicar a toda la comunidad educativa, facilitando la participación de las familias.

Cuando hablamos de inclusión, por un lado hablamos de la necesidad de desarrollar innovadoras estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en el alumnado, en sus aptitudes, capacidades e intereses, y por otro lado, la inclusividad implica ofrecer al profesorado y otros miembros de la comunidad educativa estrategias y oportunidades para realizar el cambio, como es la organización de encuentros, trabajos conjuntos entre profesores y asesores externos, formación continua, etc. Por lo tanto, y a pesar de las dificultades que implica todo cambio, el interés, la innovación, la creatividad y sobre todo, la creencia generalizada de la comunidad educativa de que entre todos se puede realizar transformaciones en la educación, es la base para llegar a una escuela de calidad, la escuela inclusiva.

La educación inclusiva supone un cambio en la forma de entender el proceso educativo, partiendo de la participación de todo el alumnado y teniendo en cuenta a los estudiantes tanto dentro como fuera de la escuela. Como dice Verdugo (2009:23) «*la*

educación inclusiva implica un gran cambio escolar, inmediato y a largo plazo, que requiere de una acción concertada de distintos agentes sociales: administración, profesorado, familias, organizaciones e investigadores. Para lograr ese cambio, y su permanencia, el modelo de calidad de vida plantea utilizar una estrategia sistemática con diferentes tácticas que mejoren las posibilidades y la eficacia de las propuestas, involucrando el microsistema (cambio en las prácticas educativas), mesosistema (cambio organizacional) y macrosistema (políticas educativas diferentes)».

Los seguidores del movimiento de Inclusión son críticos con los sistemas educativos establecidos y defienden que tanto la forma en que se organizan los centros como las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas, son los elementos que favorecen o dificultan el aprendizaje del alumnado. No sólo son importantes los recursos de los que se dispone sino que la inclusividad implica ir más allá, y la actitud de los miembros del centro hacia la igualdad de oportunidades para todos es el motor impulsor de acciones educativas inclusivas.

En España se han venido desarrollando numerosos estudios para pretender avanzar en el desarrollo de la situación de la educación inclusiva (García et al., 2005-2006; García et al. 2008) que dejan claro la concepción de que el proceso educativo ha de basarse en el alumno, por tanto, la educación tiene que partir de las necesidades individuales, esto es, tratar de motivarle, implicarle, hacerle partícipe, promover su interacción dentro de la institución y evitar situaciones de aislamiento y fracaso escolar.

Una escuela inclusiva es aquella que reconoce a todos sus alumnos y participantes, que tiene en cuenta sus derechos y trata de fomentar su implicación a través de sus prácticas diarias. La idea de inclusión implica trabajar en incrementar la participación de estudiantes y reducir su exclusión del currículo común, la cultura y comunidad (Booth y Ainscow, 2000).

Después de diez años, en España, la educación inclusiva se materializa en diversos centros escolares. Con diferentes formas los proyectos educativos acogen los principios de inclusividad pero no todos en la práctica lo son. El documento «Index for Inclusión» realizado por Tony Booth y Mel Ainscow (2000) se centran en la importancia de si la política, cultura y la práctica es coherente e inclusiva.

Nuestro grupo investigador (Grupo UCM 940424 Pedagogía adaptativa.) había contado en varias ocasiones con la colaboración del centro P. P. (Omitimos el nombre por preservar la intimidad del mismo). Este centro fue uno de los considerados como innovadores en nuestro primer estudio (García García, M; Asensio, I; Biencinto, Ch.; García Corona, D.; García Nieto, N.; Mafokozi, J. y Ramos, J.; 2005-2006), porque así era reconocido por el resto de la comunidad educativa. En la actualidad participa también en un estudio que estamos llevando a cabo sobre «evaluación de estrategias adaptativas para la mejora de la competencia matemática en alumnos de en de Madrid». En esta ocasión el centro nos solicitó que, como complemento a esta participación, realizáramos una evaluación externa del grado de inclusividad. Para llevar a cabo este encargo hemos optado por una metodología de observación, que implica el diseño de un instrumento específico que nos permite asimismo realizar un estudio en profundidad del caso.

2. OBJETIVOS

El artículo presenta el estudio de un caso que describe cómo se pueden realizar en la práctica acciones inclusivas. Por lo tanto el artículo tiene un doble objetivo:

1. Compartir nuestra experiencia, a modo de relato cualitativo de un caso, en el convencimiento de que su lectura aportará elementos para una mejor comprensión de la práctica inclusiva.
2. Evaluar el grado de inclusividad en un centro innovador, pionero en el uso de metodología inclusiva.

3. METODOLOGÍA

El estudio de casos es una metodología de investigación social cualitativa, de carácter empírico, que describe una realidad, analizada en su propio contexto para dar respuesta a la pregunta ¿cómo? En este caso, cómo se lleva a cabo una práctica inclusiva.

Esta metodología es útil para explicar realidades que implican fenómenos organizacionales actuales de tipo complejo, en el que se hallan implicadas numerosas variables sobre las que el investigador no tiene control. Se trata, pues, de un estudio descriptivo, basado en la observación y la triangulación. A la metodología de observación unimos el análisis documental (documentos del centro, planificaciones docentes y producciones del alumnado) y la recogida de información a través de preguntas informales a alumnos/as, profesores/as y otras fuentes que pudieran ser consultadas de forma casual.

En este caso optamos por una doble triangulación:

- De observadores/as. En cada observación estuvieron implicados al menos dos observadores/as, cuyas visiones fueron contrastadas posteriormente.
- De fuentes de información. Para cada indicador se recogió información de, al menos dos fuentes (profesorado, alumnado, documentales...)

Atendiendo al origen de la palabra teoría (del griego *theoréo*) que significa «yo contemplo, examino, estudio», la investigación del estudio de casos se encamina hacia la teoría pero debe partir también de la teoría. La observación debía así apoyarse en una teoría previa que permitiera encauzar la mirada hacia aquellos aspectos relevantes.

En este caso la teoría que sustenta el estudio es la de la pedagogía inclusiva, la desarrollada por el «Index for Inclusion», publicado en el 2000 y actualizado en el 2002, por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva. Los autores del index (Tony Booth y Mel Ainscow) lo elaboraron tomando como principios los Derechos Humanos aprobados en la Convención de 1989 de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y el Marco de Acción de Salamanca de 1994 de UNESCO.

El Index es un manual que explica, paso a paso, el proceso a seguir en la construcción de una comunidad educativa de carácter inclusivo. Con este objetivo proporciona un conjunto de materiales de apoyo pedagógico, elaborados para el desarrollo de una educación inclusiva y su objetivo primordial es el de construir comunidades escolares colaborativas que obtengan el máximo nivel de logro y satisfacción entre los distintos tipos de alumnos.

La evaluación se plantea como parte del proceso que se sigue para incorporar la metodología inclusiva en un centro, en el que se encuentra implicada toda la comuni-

dad educativa (evaluación interna) y que revierte inmediatamente en la modificación de los procesos.

En nuestro caso, por tratarse de una evaluación externa y debido también a la limitación de tiempo que teníamos para la realización de la misma (dos meses), optamos por simplificar la metodología y recoger sólo aquellos aspectos a los que pudiéramos acceder por observación, bien de los procesos, bien de los documentos.

El Index plantea tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas inclusivas. Atendiendo a esas grandes dimensiones diseñamos el instrumento con referencia a ocho ámbitos: centro, aula, clima de clase, interacciones en el aula, motivación del alumnado, proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluación y valores inclusivos. Para el conjunto de ámbitos (clima de clase, valores inclusivos, motivación del alumnado, interacciones en el aula, evaluación, proceso de enseñanza- aprendizaje, aula de clase y centro) se seleccionaron aquellos indicadores del Index for Inclusión que pudieran ser verificados por observación y se redactaron en total 87 ítems.

Se optó por una escala de 4 puntos donde 1. Era «No, Nunca, en ínfima medida; 2. Poco. Algunas veces; 3. Sí, en buena medida y 4. Siempre, en abundancia. Muchas veces. Para cada ámbito los observadores asimismo a quienes realizaron la observación que pidieran la documentación apropiada, y se hacen, de forma casual las preguntas que les ayudaran a explicar aquello que estaban viendo, etc. En cada apartado había un espacio donde debían recogerse todas las informaciones adicionales a la escala, así como todas las impresiones que no estuvieran recogidas en la misma y que ayudaran a enriquecerla y la explicación detallada de aquellos aspectos valorados con la máxima y/o la mínima puntuación.

Los/as observadores/as fueron escogidos entre aquellos miembros del equipo que no tenían contacto previo con el centro para evitar prejuicios o preconceptos. Se realizó una sesión previa formativa. La observación se realizó durante los meses de abril y mayo del curso 2009-2010. Una observadora asistió asimismo a todas las reuniones de planificación de ciclo.

El proceso se realiza del siguiente modo:

1. Se parte de la teoría inclusiva para diseñar el plan de recogida de datos para la evaluación y el estudio de casos.
2. Se toma como referencia el Index for Inclusion para elaborar un instrumento de observación que recogiera la mayor variedad de indicadores de inclusión.
3. Se forma a los/as observadores/as para obtener el máximo rendimiento a su presencia en el centro.
4. Se evalúa la inclusividad del centro mediante la aplicación del instrumento y los aportes adicionales que los/as observadores/as obtuvieran.
5. Se redacta el informe de evaluación del caso (en el que se resumen los comentarios, se cuantifican las puntuaciones dadas a cada ítem promediando lo aportado por cada observador/a y se aportan una serie de sugerencias para la mejora).
6. Se revisa y compara el caso con la teoría previa para sacar conclusiones respecto a un nivel de práctica inclusiva.

4. ANÁLISIS DEL CASO

La dirección del centro nos solicitó a principios de enero una evaluación externa del grado de de inclusividad. Como dijimos anteriormente se trata de un centro con experiencia en este tipo de metodología desde el año 2003. Aceptamos entusiasmados por la oportunidad que se nos ofrecía de conocer de primera mano una práctica innovadora de educación inclusiva.

Partíamos con ansías de conocer y teníamos la motivación añadida de dar respuesta a una petición del centro, que esperaba, a partir de nuestros resultados, mejorar su propia práctica, por lo que el beneficio sería mutuo.

Dedicamos los meses de enero y febrero a planificar nuestra intervención, diseñar el instrumento y formarnos en la técnica de la observación. Tras una reunión informativa con el equipo directivo y el profesorado del ámbito científico, en la que les explicamos la forma en que encararíamos nuestro trabajo llegó el esperado día en que comenzamos la tarea. El centro ocupa una manzana completa (una superficie de construidos sobre un solar de).

Nuestra primera impresión fue desalentadora. El tipo de edificio no respondía a nuestros cánones de belleza, se alzaba ante nuestros ojos paredes que podrían simular una institución penitenciaria. Por dentro, un gran patio al cual tenían acceso todas las aulas, distribuidas en dos plantas, también resultaba poco acogedor. Sin embargo, la vida bullía en aquel patio de recreo donde cientos de adolescentes jugaban, compartían y hablaban. Ya allí fuimos testigos de la diversidad cultural que albergaba el centro.

Antes de dirigirnos al aula comprobamos una vez más las deficiencias de la edificación y la mala accesibilidad. No había ascensores excepto uno que conducía a la cocina, tampoco encontramos rampas, lo que nos hacía pensar que podría acarrear problemas de acceso en algún momento, ya que si alguien necesitaba este tipo de construcciones, debería contar necesariamente con ayuda, limitando su autonomía.

Sin embargo, la calurosa acogida que recibimos por parte de la coordinadora de etapa y el profesorado hizo que nos sintiéramos cómodos de inmediato. La experiencia que vivimos en esos dos meses en el centro nos demostraría que las flores pueden crecer hasta en el desierto. Dicho de otro modo, que no se necesitan grandes recursos para conseguir óptimos resultados y que la implicación personal y las buenas metodologías dan sus frutos aún en espacios con serias deficiencias.

En todo momento destaca la apertura y transparencia de todos, desde alumnos hasta profesores, lo cual facilitó nuestra tarea.

Ya en el aula donde íbamos a formar de alguna manera parte durante esos días, conocimos a los tres profesores que trabajan conjuntamente y de una manera coordinada dentro de ella. El grupo-clase estaba formado por 53 alumnos y alumnas de 2º de Educación Secundaria Obligatoria, con una edad entre los 13 y 14 años, aproximadamente. Nos encontramos con bastante diversidad cultural, aproximadamente llega a rondar un ochenta por ciento. Había también algunos alumnos/as con necesidad de adaptaciones, como es el caso de un alumno autista, con el que se trabajaba partiendo de un aula de enlace y dos con adaptaciones curriculares significativas.

Las materias que decidimos observar fueron Matemáticas y Conocimiento del Medio. Habíamos planificado las fechas de observación para asistir al desarrollo com-

pleto de una unidad didáctica (desde la planificación hasta la evaluación). Durante el proceso una de las observadoras asistió, una vez a la semana a las reuniones de coordinación del profesorado.

El aula, un espacio grande y multifuncional, estaba a la vez dividida en cuatro habitáculos comunicados entre sí. Uno de ellos era un despacho destinado para el especialista en Psicología y las reuniones individuales con padres. Desde él podía observarse la clase a través de una mampara de cristal. Este despacho estaba aislado acústicamente. El espacio central, de mayor tamaño, era el aula principal donde se impartían la mayor parte de las clases con el grupo completo de alumnos/as. Este espacio se comunicaba, a su vez, con otras dos aulas comunicadas a través de puertas correderas, lo que permitía unificar todo en un gran espacio o contar con tres espacios diferenciados, según las necesidades en cada caso. Esas pequeñas aulas adicionales solían servir para el apoyo individualizado a algunos/as alumnos/as en concreto, o para trabajar en pequeño grupo. Una de estas aulas se usaba también como laboratorio aunque, en ocasiones, también utilizaban el laboratorio de ciencias situado en otro edificio. El aula estaba pintada en un amarillo vainilla con ausencia de una mesa para el profesor.

Nos sorprendió la cantidad de pizarras, ya que había hasta tres distribuidas a lo largo del aula grande. Dentro del aula había también varios ordenadores en una gran mesa con sus correspondientes sillas. Las nuevas tecnologías están incorporadas como un recurso más en la dinámica habitual de la clase. Dichos ordenadores son utilizados por los alumnos así como por el profesor, que mientras explica puede proyectar la pantalla en una de las pizarras a través de un cañón.

El uso del resto de las mesas y sillas del aula (una por alumno) e variable, se separan o agrupan según si se quiere trabajar de forma individual o grupal. Las mesas y sillas móviles nos libran de sentirnos «anclados» al suelo, limitando las posibilidades de agrupamientos.

De modo general, parece que tanto los alumnos como los profesores muestran cuidado del mobiliario, ya que tanto las mesas como las sillas de las aulas no están rotas ni tienen señales de ningún tipo de vandalismo, algo que no parece ser muy respetado en todos los lugares.

Anotamos nuevamente en nuestra libreta algunos detalles importantes a destacar: tres docentes trabajan conjuntamente en la misma aula, de este modo, atienden al alumnado de una manera más individualizada, tal y como pretende la educación inclusiva. Mientras un profesor se dedica a explicar, los otros dos están por el aula resolviendo dudas. Es el caso especial de la profesora de Biología, quien permanece bastante tiempo ayudando a alumnos que han repetido o tienen un nivel inferior en ciertas materias. Se consigue así que los alumnos no se pierdan y que aprendan teniendo en cuenta a los destinatarios.

Además, observamos gran variedad de actividades y agrupamientos. Los agrupamientos varían pudiendo ser trabajo más individual, trabajo en pequeño o gran grupo y trabajo en separación de aulas, adaptándose en cierta medida a las necesidades de su alumnado y a los objetivos que se pretenden alcanzar. La *Teoría Educativa Diferencial* (García, 1991) trata de fortalecer las aptitudes de los alumnos con métodos basados en el propio alumno. De este modo, el grado de ajuste del método utilizado en la enseñanza repercute directamente en el estudiante de manera particular.

Los profesores realizan reuniones cada semana para programar la siguiente, además de valorar al alumnado de forma directa y continua.

En este Centro de Formación los libros son elaborados por los profesores, siendo estos los autores y editores. Si detectan algún tipo de carencias o necesidades en su alumnado, lo introducen en los libros de los sucesivos años escolares, renovando cada dos años los libros por completo, e incorporan los cambios introducidos en la legislación educativa.

Una vez visualizados los libros y dados el toque final, los encuadernan y entregan a los diferentes alumnos. Las fotocopias no son un gasto añadido, puesto que son pagadas por la entidad Caja Madrid, quienes, mantienen una estrecha relación con el centro, debido a ser beneficiarios de su Obra Social.

Cuando se inicia una nueva unidad didáctica, uno de los profesores comienza explicando de una manera global los bloques que van a estudiar, poniendo ejemplos sencillos y prácticos para que logren comprender y asimilar lo que verán durante el desarrollo de dicha unidad.

Una vez introducido el tema, el profesor deja tiempo para que los alumnos sean los protagonistas de su aprendizaje, participando en el mismo mediante alguna actividad de tipo autónomo. En esta ocasión se sientan en los ordenadores y consultan en Internet información acerca de la unidad que van a trabajar. De esta manera se les abre el espíritu investigador y científico.

A continuación, un profesor explica la teoría apoyado no solo de su voz sino de nuevo, haciendo uso de las nuevas tecnologías. Proyecta en una de las blancas pizarras una presentación preparada a través del programa informático Power Point, mientras otro profesor compañero pasa las diapositivas. Este paso no sería posible sin el trabajo en equipo y la coordinación que los docentes que allí se encuentran.

Para comprobar que se entiende la teoría, se les propone a los alumnos unos ejercicios a resolver y poco después se proyectan las soluciones en la pizarra blanca, siendo observadas por todo el personal. Entonces, se produce una espera atenta e intencionada de todos y cada uno de ellos, cuchicheando en bajo de los buenos resultados obtenidos o simplemente pendientes de cómo lo podían haber resuelto y no lo hicieron. La equivocación no se vive como símbolo de fracaso, sino de aprendizaje.

La clase continúa y un profesor comienza a hacer preguntas a las que los alumnos levantan la mano para responder, unos tímidamente y otros con más seguridad, a lo que se les concede la palabra siempre pronunciando su nombre. La otra profesora de apoyo, completa las explicaciones dando instrucciones para después leer en voz alta ejemplos de la guía a varios alumnos necesitados.

Posteriormente se comienza una nueva fase de trabajo: ejercicios de manera individual ayudando a los alumnos que levantan la mano para después corregir los ejercicios de los alumnos en alto. El profesor va diciendo nombres y van dando las repuestas. Si la respuesta no es correcta, pregunta a los compañeros si está bien y éstos son los que lo corrigen. Se repasa, se vuelven a hacer ejercicios en el cuaderno, se preguntan dudas al profesor y se mandan ejercicios de repaso para casa.

Nos dimos cuenta de que existía en el aula un clima de confianza y respeto tanto por parte del profesorado como por parte de los propios alumnos y alumnas, propiciando

así un espacio apto para trabajar en él. Cuando preguntábamos a los/as alumnos/as sobre sus profesores/as, nos sorprendió el cariño y la admiración con que hablaban de ellos/as cosa que es de resaltar, teniendo en cuenta la etapa educativa observada y los problemas que se dan hoy en día en algunos centros con alumnos de similares edades y procedencias socioculturales.

El respeto a la diversidad por parte del profesorado se manifiesta también en el reconocimiento que implica pronunciar correctamente los nombres del alumnado extranjero de otras lenguas o con nombres difíciles de pronunciación.

La evaluación constituye, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, un elemento vertebrador, cuya observación nos lleva a llenar varias hojas de nuestra libreta. La evaluación es continua, en cada reunión que tienen los profesores, hacen un repaso general y particular de la marcha de la unidad didáctica y de cómo van asimilando los/as alumnos/as los contenidos y la actitud que presentan. Esto permite ajustar los contenidos y actividades de las siguientes sesiones. Además, la evaluación de los estudiantes sirve como base para los agrupamientos flexibles, tanto en el trabajo como en la evaluación final. Por ejemplo, al entregar y revisar con ellos los exámenes finales de la unidad, los alumnos se dividen en grupos según el resultado obtenido. Los exámenes se reparten a los alumnos para que así puedan revisar sus fallos y hacer las preguntas que estimen oportunas. Los profesores corrigen con ellos los errores habituales en cada grupo, aprovechando, una vez más el error como recurso educativo.

En las evaluaciones se valoran procedimientos, actitudes y contenidos. En el boletín final que presentan a los padres el peso final de las notas obtenidas se reparte en: conocimientos, actitudes y trabajo diario del alumno, otorgando un % de la calificación a cada sección. De esta forma la nota final refleja no sólo el rendimiento sino también el esfuerzo y actitud de cada alumno/a.

Ahora bien, todos los alumnos no son iguales, sino que cada uno se distingue por unas necesidades diferentes. Esas diferencias se toman en cuenta para elaborar las adaptaciones curriculares necesarias y también para evaluar el cumplimiento de objetivos. Éste es el caso de los alumnos que tienen un informe de evaluación psicopedagógica que los caracteriza como alumnado con N.E.E. Para estos alumnos se trata de crear una evaluación centrada en sus capacidades para trabajarlas posteriormente. La evaluación del alumno en los casos que hay adaptaciones curriculares significativas se hace en base a objetivos concretos que se les marcan según sus posibilidades.

Los profesores, una vez más, están pendientes en elaborar materiales adaptados, para la consecución de objetivos realistas con estos alumnos. Así se produce en el caso de las asignaturas de Matemáticas, Lengua e Inglés.

Un aspecto que nos llamó especialmente la atención fue la preocupación constante de estos profesores por motivar al alumnado y potenciar su participación, intentando lograr que estuvieran orgullosos de sus propios logros, introduciendo cambios inesperados para estimular su interés (como proponer que para las vacaciones de Semana Santa se iba a recompensar a todos aquellos que obtuvieran una nota superior a bien, no mandando deberes). Esto, nos hizo pensar lo habitual que es mandar deberes para todos, sin pensar que el alumnado que suele traer siempre los deberes hechos es quien luego resulta obtener mejores resultados académicos, olvidándonos de alguna forma de premiar también a este tipo de alumnos por la obtención de sus objetivos.

De manera general los profesores se rigen por las posibilidades de cada alumno, valorando los esfuerzos y capacidades que tienen, y esto hace que todos se sientan inmersos, partícipes, protagonistas, miembros de ese aula y de ese centro.

Respecto a los valores imperantes en el centro se valoraba por encima de todo la diversidad como un recurso enriquecedor del aprendizaje, en lugar de considerarlo como algo problemático. Se valora el respeto, el compromiso y el esfuerzo, otorgando al alumnado constantes oportunidades de trabajo a través de diferentes vías y contextos.

Llegó nuestro último día de observación y nuestra libreta repleta de anotaciones nos daba ejemplos de cómo un centro puede implicarse en el proceso de una educación inclusiva, teniendo expectativas altas sobre todo su alumnado, formando un gran equipo de profesores y creando un clima donde todos y todas se sentían cómodos y parte activa en la tarea de enseñar y aprender.

5. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

Así como los registros obtenidos en nuestras libretas de observación nos permitieron redactar el caso, las respuestas que cada uno de los cuatro observadores dieron a la escala de observación nos permitió evaluar cada uno de los ámbitos estudiados. Las respuestas individuales a cada ítem fueron luego promediadas para obtener una puntuación media de cada indicador. También se hallaron las puntuaciones medias de cada ámbito.

De modo general se puede concluir que hemos contado con un centro innovador en donde las valoraciones dadas a cada elemento del instrumento aplicado han sido muy positivas, además de serlo las observaciones directas en él. Cabe destacar el trabajo de implicación de los profesores centrándose en el reconocimiento de las diferencias, así como en trabajo en equipo (profesorado, dirección, ciclos, etc.) y transparencia. A continuación presentamos una tabla donde pueden apreciarse las valoraciones atribuidas a los diferentes ámbitos, ordenadas de mayor a menor puntuación.

TABLA 1: resultado valoraciones ámbitos

<i>Ambito</i>	<i>Valoración media</i>
Evaluación	3,75
Clima de clase	3,64
Valores inclusivos	3,64
Motivación del alumnado	3,47
Interacciones en el aula	3,23
Proceso de enseñanza-aprendizaje	3,21
Aula de clase	2,73
Centro	2,10

En la mayor parte de los ámbitos, las valoraciones obtuvieron puntuaciones por encima del valor medio, según se puede observar en la tabla que precede (recordamos que se trataba de una escala de 4 puntos).

El ámbito que menos valoración recibió fue el de **centro**. En este ámbito valorábamos el edificio, los recursos y los documentos del centro. El referido a las instalaciones

fue el peor valorado. Dentro de este ámbito de evaluación obtuvieron mejor puntuación aquellos aspectos que se relacionaban con los documentos del centro donde se verificó que la atención a la diversidad era recogida en todos ellos constituyendo uno de sus objetivos prioritarios.

Se recomendó solucionar aspectos como: la falta de accesibilidad para discapacitados motrices o personas con movilidad reducida u otro tipo de dificultades para subir y bajar escaleras y personalizar los espacios, tanto del centro en general como del aula en particular para hacerlos más acogedores. Igualmente se sugirió el cambio de color en el aula escogiendo un color que favorezca la concentración.

La máxima puntuación se otorgó al ámbito de **evaluación**, mostrando así la importancia que esta tiene en la identificación de necesidades individuales y planificar contenidos y actividades diferentes para atender a todo tipo de alumnado.

Le siguen en valoración positiva el **clima de clase** y los **valores inclusivos**. Respecto al clima de clase varios ítems obtuvieron la puntuación máxima: la colaboración entre compañeros/as, la colaboración a pesar de las diferencias, el clima de libertad tanto de profesorado como de alumnado, el trato dado al alumnado por parte del profesorado y el respeto mutuo entre profesores/as y alumnos/as. Se percibió también que los/as alumnos/as se encuentran a gusto en la clase y con los/as profesores/as existiendo un clima de confianza y respeto entre todos.

En las **interacciones en el aula** los aspectos que obtuvieron la máxima puntuación fueron que el profesorado estimula la participación de aquellos/as más reticentes, la claridad de las normas, la atención equitativa del profesorado a todos y todas, con independencia de su sexo u origen étnico.

También se valoró muy positivamente la respuesta que el profesorado da ante cualquier conducta disruptiva o conflicto y el sistema disciplinario del aula que potencia la autodisciplina.

Del **proceso de enseñanza aprendizaje** se destacaron como muy positivas la planificación de las unidades didácticas atendiendo a la diversidad del alumnado, el empleo de distintas formas de trabajo (individual, de pareja, en grupo, etc.) y la motivación al alumnado antes de exponer un tema para que encuentre sentido a los nuevos conocimientos.

Se valoró positivamente también que los contenidos se adaptaran a los distintos estilos cognitivos y que se respetaran los ritmos de cada uno. Los conceptos y vocabulario técnico de la unidad observada se explicaron adecuadamente al alumnado.

Del **aula** se valoró principalmente la buena iluminación y la funcionalidad de la misma que propicia la creación de nuevos ambientes y distribuciones según las distintas necesidades. También se valoró positivamente la climatización.

Los resultados de la evaluación, en términos generales y por áreas fueron presentados al equipo docente en una sesión informativa. En la misma sesión se les hizo entrega de un informe de resultados ítem a ítem (87) para que pudiera servirles de elemento de reflexión.

6. CONCLUSIONES

De lo observado se puede concluir que el centro tiene un alto grado de inclusividad.

1.- El estudio de este caso pone de manifiesto que el camino hacia la inclusión en los centros educativos no sólo depende de los recursos de los que se disponga, sino más aún

de la actitud positiva y proactiva de sus miembros. La implicación y el compromiso por la puesta en marcha de acciones encaminadas a la igualdad de oportunidades y la revisión y evaluación de esas prácticas para la mejora de las mismas, es lo que favorece la inclusividad de los centros y su calidad educativa. En el centro evaluado, cabe destacar el trabajo que realizan los profesores durante su docencia así como en la coordinación con todo el centro, siendo esencial para poder trabajar en la creación de un centro inclusivo. También se valoró muy positivamente la respuesta que el profesorado da ante cualquier conducta disruptiva o conflicto y el sistema disciplinario del aula que potencia la autodisciplina.

Del proceso de enseñanza aprendizaje se destacaron como muy positivas la planificación de las unidades didácticas atendiendo a la diversidad del alumnado, el empleo de distintas formas de trabajo (individual, de pareja, en grupo, etc.) y la motivación al alumnado antes de exponer un tema para que encuentre sentido a los nuevos conocimientos.

Se valoró positivamente también que los contenidos se adaptaran a los distintos estilos cognitivos y que se respetaran los ritmos de cada uno. Los conceptos y vocabulario técnico de la unidad observada se explicaron adecuadamente al alumnado.

2.- Todos/as tienen que sentirse estimulados por los contenidos y actividades que se les ofrecen, siendo estas diversas e individualizadas de forma que, todos tengan oportunidad de tener éxito en lo que se les propone y, a la vez, les suponga un reto para avanzar en sus posibilidades. Ello supone atender no sólo al alumnado con NEE sino también a aquellos alumnos y alumnas que destacan intentando que estén motivados de acuerdo a su real capacidad.

3.- En el centro la educación inclusiva está presente en su política, en su cultura, en su acción y en sus miembros. Por lo tanto se establece así una coherencia y una misma dirección de trabajo inclusivo. Destaca el esfuerzo y el trabajo común que hace que la educación sea una herramienta de cambio social e innovación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion*. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para (2002).
- García, F. J.; Rubio, M.; Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, pp. 23-60.
- García, M. (1991). Proyecto Docente de Pedagogía Diferencial. Dpto. MIDE. Universidad Complutense: documento no publicado.
- García, M.; Asensio, I.; Biecinco, Ch.; García, D.; García, N.; González, C.; Mafokozi, J.; Ramos, J. (2005-2006). Innovación y eficacia en atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria: ¿Qué hace que las experiencias de atención a la diversidad funcionen en los centros de la CAM?. *Revista Contextos Educativos*, 8-9, pp. 15-32.
- Gobierno Vasco. Departamento de educación, universidades e investigación. (1990). *Orientaciones para el tratamiento de la diversidad en educación primaria*. José Luis Tranche García. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Tudela, J., Gil, T.N. y Etxabe, E. (2004). *De la integración a la inclusión. La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Editorial Grao.

- UNESCO. (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España. Salamanca.
- Verdugo, M. Á. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, pp. 23-43.
- Verdugo, M. Á.; Parrilla, Á. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 349, pp. 15-22.

García Corona, Diana es Contratada Doctora, Dep. MIDE, UCM. (dianagar@pdi.ucm.es).

Pastor Gil, Lorena es Maestra en un colegio público de la Comunidad de Madrid y profesora asociada en la UCM, departamento MIDE. (lorenapastor@edu.ucm.es).

Juárez Pérez, Guadalupe es Educadora en Asociación Proyecto Hogar y profesora asociada en la UCM, departamento MIDE. (mgjuarez@pdi.ucm.es).

García García, Marta es Directora escuela infantil. Colaboradora MIDE. (matita_19@hotmail.com).

Dirección: Facultad de Educación, Dep. MIDE, UCM. C/ Rector Royo Villanova s/n. 28040, Madrid. Tfn: 913946231.