



Análisis y evaluación de las prácticas inclusivas del alumnado del aula CYL en el aula ordinaria

García Paniagua, Cristina

*Trabajo Fin de Máster en Atención a Necesidades Educativas
Especiales en Educación Infantil y Primaria Curso 2016-2017
Universidad Rey Juan Carlos*

Tutora: Rosa Espada Chavarría. Dra. y Profa. URJC

Resumen

El presente trabajo pone de manifiesto un aspecto clave en la educación de hoy, la inclusión, con el objetivo de analizar y evaluar, a partir del Índice de Inclusión, las prácticas educativas que se llevan a cabo en dos centros de la red pública valenciana para favorecer la inclusión del alumnado del aula CYL en el aula ordinaria. Para ello se parte de una descripción teórica de la inclusión, las aulas específicas de comunicación y lenguaje y las prácticas educativas inclusivas, así como de los puntos que los enlazan, para seguir con un análisis de las estrategias inclusivas realizadas en la etapa de la Educación Primaria en dos centros públicos de la Comunidad Valenciana que utilizan metodologías diferenciadas. Para poder llevar a cabo dicho análisis se ha utilizado como guía principal el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow (2000)) y se ha hecho uso de herramientas de investigación propias tanto de la metodología cuantitativa como cualitativa.

Palabras clave

Inclusión, diversidad, estrategias, metodología, aula de comunicación y lenguaje.

Title

Analysis and assesment of the inclusive educational practices of the students of the specific communication and language classroom in the ordinary classroom.

Abstract

This thesis highlights a key aspect in today's education, the inclusion, in order to analyse and assess from the Index of Inclusion the educational practices carried out in two public Valencian schools to encourage the inclusion of the students of the specific communication and language classroom in the ordinary classroom. To achieve it, this study starts with a theoretical description of the inclusion, the specific communication and language classrooms, and the inclusive educational practices as well as the points that link them together. It continues with an analysis of the inclusive practices implemented at the Primary Education stage by two Valencian public schools that use different methodologies. To carry out this analysis, the Index of Inclusion (Booth y Ainscow, 2000) has been used as the main guide and it have been used both quantitative and qualitative methodology research tools.

Keywords

Inclusion, diversity, educational strategies, methodology, specific communication and language classroom.

1. Introducción

En los últimos años, la difusión y extensión de la idea de mejorar la calidad de la educación para todos, tal y como se establece en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), lleva al reto de conseguir una escuela inclusiva que elimine los procesos de exclusión en la educación y promueva una atención equitativa y de calidad a todos los alumnos¹ dentro de entornos educativos generales. Ya que no debemos olvidar que los niños con NEE pueden y deben ser escolarizados en centros ordinarios para ser atendido de forma inclusiva, sin que sea posible la exclusión del mismo por razones de discapacidad. Esto es un derecho esencial que se recoge en el artículo 14 de la propia Constitución Española del 78, en los cuales se establece que ha de garantizarse el derecho a la educación de todas las personas, sin que pueda existir ningún tipo de discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

No obstante, aunque son muchos los trabajos que reflexionan de manera teórica sobre la inclusión, la escuela inclusiva está todavía lejos de nuestras expectativas. Así mismo, en España, a la vez que se apoya al más alto nivel las declaraciones y principios de la educación inclusiva, según las previsiones del propio Ministerio de Educación sigue aumentado el fenómeno de la exclusión y discriminación social alentada por el propio sistema educativo, el cual sigue ignorando los diferentes modos en que los alumnos entienden y aprenden (Escudero y Domínguez, 2011).

Superar la situación anteriormente señalada, justifica la preocupación y problemática a superar por este TFM. Por ello, a partir de la experiencia durante el periodo de prácticas, en un Colegio de Educación Infantil y Primaria CEIP

que tiene autorizado un aula CyL², y que junto con la experiencia obtenida en otro CEIP que tiene también autorizado un aula CyL, y cuyo compromiso educativo es el de promover la inclusión de todo el alumnado, se decidió realizar esta investigación, cuyo tema general propuesto es el de la inclusión, como término que está relacionado con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados (UNESCO, 2005). Este término implica una reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos con el objetivo de minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2000). No obstante, dejaremos de lado aquello que tiene que ver con la cultura y las políticas, y nos centraremos únicamente en el análisis de aquellas prácticas y estrategias educativas llevadas a cabo en el aula, y que tienen que ver con favorecer la participación y el acceso al aprendizaje de todo el alumnado.

Consecuentemente, teniendo en cuenta las aportaciones teóricas y la práctica reflexiva, ligadas a la lucha contra la exclusión de aquel alumnado más vulnerable nos preguntamos: ¿De qué manera las prácticas y estrategias educativas llevadas a cabo en el aula ayudan a fomentar la inclusión de todo el alumnado?

Responder a esta pregunta será el objetivo general de la investigación, el cual consistirá, por tanto, en analizar y evaluar, a partir del Índice de Inclusión, las prácticas educativas que se llevan a cabo en ambos centros para hacer efectiva la inclusión del alumnado del aula CYL en el aula ordinaria. Para ello, se ha optado metodológicamente por un estudio descriptivo, en el cual se ha recogido todo tipo de información, durante el curso 2016-2017, en las aulas ordinarias

¹ A lo largo de todo el trabajo se utiliza el genérico masculino para referirse al masculino y al femenino.

² Aula específica de Comunicación y Lenguaje dirigida a alumnos con TEA o trastornos análogos del lenguaje.

del centro anteriormente nombrado, basándome siempre en el Índice de la Inclusión, escrito por Booth y Ainscow (2000), para la realización del análisis y evaluación del nivel de inclusión logrado a través de la puesta en práctica de las diversas estrategias de intervención.

Por último, la relevancia de este trabajo, se justifica en la importancia que supone actualmente emprender proyectos de cambio y mejora relacionados con hacer efectivo uno de los objetivos primordiales de la educación, la inclusión de todos los alumnos. Y además, se justifica también porque las aulas CYL son una modalidad de escolarización relativamente nueva y no demasiado conocida, por lo que dicho trabajo puede servir de referente a otros centros que se encuentren en la misma situación, así como servir de formación a los docentes y orientar la reflexión hacia los cambios educativos necesarios que permitan que las escuelas representen un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades, favoreciendo así una sociedad más inclusiva y democrática.

2. La educación inclusiva

2.1. De la exclusión a la inclusión como derecho

Cuando acudimos a su dimensión histórica, observamos que la Educación Especial podría ser tan antigua como la historia misma de la cultura, por lo que la historia de la EE se convierte así en una historia de la antropología cultural que trata con ello de poner de manifiesto cómo la acción educativa, se ha aplicado a sujetos que presentan características claramente diferentes de las tenidas por corrientes. Por ello, resulta necesario realizar un breve recorrido histórico hasta llegar al actual concepto de inclusión.

Muchos autores coinciden en situar el final del S. XVIII como el momento en que por la proliferación de experiencias educativas centradas en personas con discapacidades, se inicia una atención educativa más específica. A partir de este momento, de manera progresiva, se establece hasta mediados del siglo XX,

una separación entre niños deficientes y normales generalizándose el desarrollo de la "Educación Especial" como una forma de tratamiento. Esto dio lugar a que durante muchos años la segregación en centros especial fuera la forma habitual de tratamiento, difundiéndose y estableciéndose un sistema paralelo a la educación ordinaria, toda una red de CEE donde iban a parar aquellos niños con algún tipo de deficiencia.

Sin embargo, en el año 1978, se publica el informe Warnok, el cual supuso una verdadera revolución en los planteamientos vigentes en educación, y en el cual se plantea un modelo educativo mucho más flexible e integrador, rechazando las segregaciones y el inmovilismo común hasta entonces (Torras, 2015). No obstante, estos modelos de integración, eran generalmente de carácter compensatorio y/o correctivo, debido al establecimiento de estructuras curriculares, programas de estudio y escuelas diferenciadas, lo cual ha tenido como consecuencia, la segregación y exclusión dentro del sistema educativo de aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales (Opperti, 2008).

Como respuesta a ello, en el año 1994, en la Declaración de Salamanca, y bajo los auspicios de la UNESCO, surge un nuevo término: el de inclusión (UNESCO 1994), el cual supone una notable diferencia con el término de integración utilizado hasta el momento. Pues como explica Escarbajal et al. (2012) "la finalidad de la inclusión es mucho más amplia que la de integración". Mientras que la integración, ha sido un concepto limitado interpretado como la colocación o emplazamiento de los alumnos en el aula sin ninguna referencia a la calidad de dicho emplazamiento (Lewis, 1995), la inclusión hace referencia a la educación equitativa y de calidad para todos los alumnos, principalmente sobre aquellos que están excluidos o en riesgo de exclusión, para que puedan convertirse en ciudadanos activos y participativos (López, 2011).

Sin embargo, en esta declaración la

educación inclusiva es vista como un principio, es decir, como un criterio con peso moral, de carácter orientativo, que no implica compromiso ninguno a sus destinatarios (Echeita y Ainscow, 2011).

No es hasta 2005, cuando la UNESCO, con el apoyo recibido desde la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), define un nuevo concepto de inclusión, en el que se dicta que la educación inclusiva es un derecho humano, por lo que todas las personas sin excepción tienen derecho a ella, y por ello, obliga a las autoridades pertinentes a crear las condiciones adecuadas para su disfrute, eliminando las barreras que impidan su ejercicio (Mittler, 2000 en Echeita y Sandoval, 2002; Blanco, 2006; Echeita y Ainscow, 2011).

A partir de ese momento la educación inclusiva comienza a tener alcance y repercusión a nivel mundial, gracias a su incorporación en la legislación de numerosos organismos y encuentros y/o congresos internacionales sobre temas educativos y de derechos humanos. De esta manera se incorpora también en nuestra ley educativa y su desarrollo normativo (Orden del 16 de julio de 2001 y Decreto 39/1998 en la Comunidad Valenciana), donde se reconoce que todos los niños tienen derecho a recibir una educación que implique igualdad de oportunidades de aprendizaje independientemente de sus procedencias sociales y culturales y de sus habilidades y capacidades (Beech y Larrondo, 2007; Operti, 2008).

Llegados a este punto cabe preguntarse: *¿Qué se entiende por educación inclusiva?*

“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Más que ser un asunto marginal enfocado en cómo algunos estudiantes

pueden ser integrados en la educación general, la educación inclusiva es un enfoque que está centrado en cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje con la finalidad de responder a la diversidad de alumnos. Está enfocada a que tanto los profesores como los alumnos se sientan cómodos con la diversidad, y a su vez, verla como un reto y enriquecimiento del proceso de enseñanza, más que como un problema. La inclusión enfatiza el hecho de ofrecer oportunidades para la igualdad de participación de las personas con algún tipo de discapacidad (física, social y/o emocional) cuando sea posible en la educación en general, pero deja abierta la posibilidad de elecciones personales y opciones de asistencia especial e instalaciones para todos aquellos que lo necesiten” (UNESCO, 2005, p.13)

Por tanto, la Educación Inclusiva implica que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad (Stainback, Stainback y Jackson, 1999). Se trata de una escuela sin requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

A partir de esta definición existen cuatro elementos clave que es importante resaltar para poder comprender mejor el significado funcional de la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2000; Echeita y Sandoval, 2002; Echeita y Ainscow, 2011, Muntaner, 2017). Estos cuatro elementos son:

- La inclusión es un proceso: Es decir, la inclusión debe ser vista como un proceso de desarrollo continuo que nunca acaba, ya que en todo momento pueden aparecer nuevas barreras que favorezcan la exclusión. Por ello, se requiere

una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado.

- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes: Con ello, se requiere que los alumnos estén siempre presentes en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje que se desarrollan en la escuela y el aula; que participen en todas las actividades, experiencias y situaciones que se plantean en el aula y el centro; que obtengan buenos resultados de aprendizaje en relación al currículo, no solo en los exámenes, o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas.
- La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras: El término de barreras se adopta para referirse a las dificultades que encuentra cualquier alumno. Estas barreras impiden el disfrute del derecho a una educación inclusiva, y para mejorarlo resulta necesaria la recopilación y evaluación de información para determinar quiénes experimentan estas barreras, en que esferas de su vida académica se sitúan y cuáles son.
- La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar: Esto implica asegurarse de que aquellos grupos que se encuentran en mayor vulnerabilidad, reciban una atención y supervisión especial, y de que, siempre que se quiera, se adopten las medidas pertinentes para asegurar su presencia, su participación y éxito en el sistema educativo.

3. Las aulas de comunicación y lenguaje

Tras todo lo anterior, se comprende la necesidad de la integración de la comunidad escolar en una sola red educativa general, en una única red educativa general, de calidad, comprensiva y adaptada a la diversidad (Peirats y Morote, 2016).

En este sentido, Gairín (2000) realiza una diferenciación entre la igualdad y la equidad, y señala que la inclusión y la equidad deben ir unidas, pues no se trata de proporcionar lo mismo a todos por igual, sino de proporcionar a cada uno lo que demanden sus necesidades.

En este punto de proporcionar a cada individuo los recursos que precisa, y en el que el sistema educativo intenta dar respuesta a la inclusión de todo el alumnado en un sistema común, actualmente contamos con dos modalidades de escolarización diferenciadas que coexisten entre sí: la escolarización en un centro ordinario o bien en un centro específico de educación especial.

La elección del tipo de escolarización más adecuado para cada alumno no puede realizarse de manera precipitada y sin reflexión, sino que debe dar respuesta a las necesidades del niño, la formación de los docentes y los recursos existentes (Peirats y Morote, 2016). Además, se debe tener en cuenta la premisa establecida en el D.38/98 del Gobierno Valenciano, de escolarizar a los alumnos con NEE en la escuela ordinaria siempre que se crea que puede ser posible y beneficioso para el propio alumno y para el bienestar del resto de compañeros, y sólo se propondrá la escolarización en un CEEE cuando agotados los recursos de normalización e inclusión educativa, por ausencia de recursos en un CO, se aprecie de forma nítida y razonada que las necesidades de dichos alumnos no pueden ser satisfechas en un CO.

Sin embargo, además de estas dos modalidades de escolarización, existen diferentes modalidades de atención educativa que permite ajustar más si cabe la respuesta a las NNEE de los alumnos, como la atención combinada, atención domiciliar o las aulas específicas de educación especial en un centro ordinario, entre otras.

En referencia a esto último, las unidades específicas en centros ordinarios, encontramos en la comunidad valenciana

las denominadas “Aulas de Comunicación y Lenguaje”, iniciadas por la Conselleria de Educación como programas experimentales. Este tipo de aulas, tal y como se recoge en Peirats y Morote (2016), son también conocidas en otros territorios: en la Comunidad de Madrid como “Aulas TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo”); en Murcia bajo el nombre de “Aulas Abiertas específicas para alumnos con TEA”; en el País Vasco como “Aulas Estables para el alumnado con TGD”; y en Castilla-La Mancha reciben el nombre de “Aulas Abiertas Especializadas para alumnado con TEA”. Sin embargo, en este caso nos vamos centrar únicamente en las aulas de la Comunidad Valenciana.

Por tanto, las unidades específicas de comunicación y lenguaje integradas en los centros ordinarios, tal como cita Peirats y Morote (2016), Mascarell y Grau (2014), López y Navarro (2009) y según lo dispuesto en la Resolución de 27 de julio de 2016 de la Dirección General de Política Educativa de la Comunidad Valenciana, constituyen un recurso dirigido a la atención especializada, en un contexto de inclusión, al alumnado con trastorno del espectro autista (TEA) y otros trastornos análogos con afectación grave de la comunicación y la interacción social. Antes de continuar es importante conocer que tal atendiendo al DSM-V, como una perturbación grave y generalizada de las habilidades sociales y de la comunicación, así como por la presencia de actividades y/o intereses restringidos, repetitivos y/o estereotipados.

Tal y como añaden autores como Nebot (2001) este tipo de alumnado tiene graves dificultades para compartir el currículum de sus compañeros incluso con las adaptaciones pertinentes. Por eso, tal y como se establece en el artículo 1.2 de la Resolución de 27 de julio de 2016, se conciben como un aula de recursos abierta al centro y a la comunidad, que combina las funciones de atención de atención directa e individualizada al alumnado que lo requiere, con las de asesoramiento a la comunidad educativa y dinamización de la inclusión socio-escolar.

Por otro lado, en cuanto a la organización y funcionamiento de las aulas CyL, tal y como se establece en las Instrucciones ya nombradas, y se cita en los estudios de Mascarell y Grau (2014), Nebot (2011), López y Navarro (2009), existen dos modalidades de escolarización. Por un lado, la modalidad A, en la que el alumnado requiere una atención en la unidad específica de un porcentaje igual o mayor al 60% de su horario escolar, siguiendo de esta forma un currículum que se encuentra totalmente adaptado a sus necesidades. Y por otro lado, está la modalidad B, la cual está dirigida a aquellos alumnos que requieren una atención desde la unidad específica, como un recurso del centro educativo, de un porcentaje menor al 40% de su horario, en el cual podría seguir el currículum ordinario con ciertas adaptaciones. Además de ello, el número máximo de alumnos que se pueden escolarizar en estas aulas (entre las dos modalidades) es de ocho, y cuentan con los siguientes recursos personales: en maestro/a de Educación Especial: Pedagogía Terapéutica; un maestro/a de Educación Especial: Audición y Lenguaje; y un educador/a de educación especial.

Por último, no podemos perder de vista el objetivo con el que se crean las CyL, el cual es el siguiente: posibilitar la inclusión del alumnado en el aula ordinaria en el mayor grado posible, siendo estas aulas el espacio donde se desarrollan los pre-requisitos básicos para que la inclusión se convierta, con el tiempo en una completa realidad (Conselleria de Eduació, 2016; Peirats y Morote, 2016).

Sin embargo, dicha inclusión no será posible si no se llevan a cabo prácticas inclusivas en el aula ordinaria, por lo que a continuación se aborda dicha cuestión.

4. Escuelas inclusivas

Tal y como se ha mencionado anteriormente, corresponde las autoridades pertinentes crear las condiciones adecuadas para que la inclusiva sea una realidad, eliminando las

barreras que impidan su ejercicio (Blanco, 2006; Echeita y Ainscow, 2011). Por tanto, menciona la definición de inclusión anteriormente mencionada por la UNESCO (2005), los avances hacia la inclusión no serán sólidos ni optimistas si los sistemas educativos no tienen como prioritaria la necesidad de avanzar hacia una educación que garantice el igual acceso y participación todos, lo cual afecta al ámbito burocrático y los propios centros.

No obstante, aunque los temas burocráticos tienen un papel importante para el logro de una educación inclusiva, como expresa Fulcher (1989, citado en Arnaiz, 2012) los maestros son políticos, probablemente los políticos más influyentes sobre este tema y los que deciden la verdadera política educativa que sigue su centro. De esto se puede deducir que auténticos cambios educativos son los que parten desde el propio centro y su profesorado (Arnaiz, 2012).

Estas reformas, como afirman Arnaiz (1996), Booth y Ainscow (2000) y la UNESCO (2005), exigen una reestructuración de la cultura o filosofía, las políticas u organización estructural y las prácticas educativas de los centros educativos. Sin embargo, estos cambios no pueden desarrollarse individualmente por un profesor o por un aula particular, sino que supone un esfuerzo de toda la Comunidad Educativa por dirigir sus esfuerzos a averiguar cómo aceptar y atender a la diversidad de todo el alumnado (Gómez y Navarro, 2001; Susinos, 2002).

Aunque estas tres dimensiones que aparecen en el Índice de Inclusión (cultura, política y prácticas educativas) deben ser consideradas de igual importancia para conseguir una verdadera inclusión en la escuela (Booth y Ainscow, 2000) a continuación nos centraremos y analizaremos con más detalle la tercera dimensión.

4.1. Desarrollar prácticas inclusivas

La idea de que los centros han de ser un espacio de bienvenida y de participación para todo el alumnado y que han de

constituirse como comunidades de la diferencia, ha sido una idea extensamente difundida desde el discurso de la inclusión educativa (Arnaiz, 1996; Booth y Ainscow, 2000; Susinos, 2002, Morriña, 2008; Abellán, Haro y Escarbajal, 2010).

Sin embargo la escuela actual está todavía lejos de estas expectativas, por lo que hay que replantearse qué prácticas se están llevando a cabo en el aula, y si estas resultan inclusivas e exitosas (Arnaiz, 1996, Morriña, 2008; Abellán et al., 2010). Como indican Ferguson y Willis (1994 citado en Abellán et al., 2010) "hay que reivindicar la Escuela".

Para ello, es necesario en primer lugar la convicción de la necesidad del cambio y modificar antiguas ideas y valores (Muntaner, 2017), lo cual supone un cambio significativo y radical en la actitud del docente, y una actitud firme, para aplicar distintas metodologías y planteamientos didácticos que favorezcan y promuevan una verdadera participación y progreso de todo el alumnado en todas las actividades, tareas y propuestas a desarrollar en los centros y aulas ordinarias (Guasp, 2014).

Son varios los autores e investigaciones, que nos ofrecen la clave para desarrollar prácticas educativas de éxito: Arnaiz, 1996; Blanco, 1999; Booth y Ainscow, 2000; Wehmeyer, 2009; Escudero y Domínguez, 2011; Operti, 2013; Guasp, 2014, y Muntaner, 2017 entre muchos otros. Estos nos sugieren planteamientos educativos más flexibles, que atiendan realmente a la diversidad partiendo de dos principios básicos: equidad y calidad, así como una pedagogía rica, estimulante, con variedad de métodos, materiales, flexible, que tome en consideración la diversidad (Escudero y Martínez, 2011). A continuación se recogen las aportaciones de estos autores en torno a los tres elementos clave de las prácticas educativas: el currículum a impartir, la organización del aula, y la metodología utilizada en el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Currículum: Uno de los principales obstáculos de la inclusión es el

mantenimiento de un currículo rígido y centralizado que no permite de ningún modo adaptarse a contextos, necesidades individuales, ritmos y estilos de aprendizaje (Jordan y Powel, 1994 citado en Susinos, 2002). En cambio, un currículo inclusivo debe lograr los objetivos marcados con todos los alumnos, y adaptarse a la realidad del aula y a las características de todo el alumnado. Para ello debe cumplir las siguientes características:

- Abierto y flexible para poder adecuarse a la realidad de cada centro y de cada aula, y poder adaptarse a la diversidad de capacidades, intereses ritmos de aprendizaje de cada alumno y así posibilitar y potenciar su participación y aprendizaje en cada situación de aprendizaje.
- Único para todo el alumnado y común para toda la etapa obligatoria, como garantía del cumplimiento de la igualdad de oportunidades.
- Amplio, relevante y diferenciado para fomentar un desarrollo académico y personal de todo el alumnado.
- Significativo y riguroso para el alumno. Debe partir de los conocimientos previos de los alumnos y permitirles construir su propio conocimiento a partir de las experiencias y actividades que se le proponen.
- Organización del aula: Para poder impartir un currículo inclusivo es necesario aplicar un nuevo modelo organizativo que permita optar siempre, por la realización de agrupamientos heterogéneos y flexibles del alumnado. De esta manera, se evita la segregación y la discriminación del alumnado más vulnerable y se potencia la calidad y equidad de la propuesta educativa. Además, unida a una correcta organización de los apoyos, permitirá fomentar el aprendizaje cooperativo y alcanzar un mayor nivel de colaboración y ayuda mutua entre los alumnos.

• Metodología: Tal y como señala Arreaza (2009) es en el uso de las metodologías donde se libra el verdadero combate de la inclusión. Afrontar a un alumnado heterogéneo impide establecer una única alternativa válida del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que obliga a abrir y flexibilizar las prácticas educativas. Por tanto, atender a una clase heterogénea exige establecer como punto de partida de cualquier actividad docente, la realidad y características de cada alumno, con el objetivo de establecer un amplio abanico de estrategias que faciliten una enseñanza apropiada a cada uno de ellos. Se debe aceptar, tal y como recoge Muntaner (2017) que no hay un único camino para aprender y que en la escuela actual no todos los caminos son válidos para todos los alumnos, si no que cada uno puede salir delante de manera diferente, según su propio itinerario, y para ello, se debe entender la didáctica como un continuo y permanente ajuste metodológico.

Por todo ello, la metodología recomendada por los diversos autores, hace hincapié en los siguientes aspectos:

- Utilizar estrategias de enseñanza flexibles y adaptables, que permitan responder a las características de cada alumno.
- Implantar metodologías didácticas basadas en la globalización y la interdisciplinariedad. El método tradicional y academicista, centra la tarea educativa en las materias y en una selección y distribución de los contenidos escolares únicamente a partir de parámetros disciplinarios, lo que da como resultado una propuesta que no responde a las necesidades de los alumnos. Por tanto, la interdisciplinariedad acaba con la parcelación del conocimiento y permite una formación integral del alumno a partir del estudio, análisis y profundización en la realidad próxima. Y el enfoque globalizador, por otro lado, permite organizar los

contenidos del currículum para facilitar la comprensión y el aprendizaje de los alumnos desde la adecuación a sus capacidades, intereses y necesidades (Muntaner, 2017).

- Entender los aprendizajes desde una perspectiva integral (cognitiva, emocional y social) y favorecer el establecimiento del mayor número posible de relaciones entre los diferentes contenidos a aprender.

- Los contenidos de aprendizaje deben ser siempre medios para conocer o dar respuesta a cuestiones que plantea la realidad próxima del alumno.

- Los alumnos han de ser los protagonistas activos de su propio aprendizaje, y el maestro debe acompañarlos y apoyarlos durante el proceso de conectar los nuevos contenidos con los ya adquiridos.

- Promover un aprendizaje significativo a partir de los conocimientos previos de los alumnos.

- Adaptar el contenido al proceso de aprendizaje de cada alumno, utilizando por ejemplo, apoyos visuales, auditivos, táctiles... o adaptando los tipos de letra o soportes de información, entre otros.

- Generar materiales y actividades de apoyo, refuerzo y profundización con los que abarcar los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos.

- Los alumnos han de sentirse motivados a la hora de aprender, por lo que debe de tenerse en cuenta los intereses, gustos y aficiones de cada uno de ellos.

- Se ha de potenciar la autonomía del alumno y una imagen positiva de sí mismo.

- Desarrollar estrategias de aprendizaje cooperativo.

- Facilitar el apoyo técnico y personal necesario para hacer más sencillo el trabajo del alumno y favorecer su éxito.

• Los instrumentos de evaluación deben ser diversos y variados, dando cabida a modalidades de expresión o comunicación de lo aprendido, ya sean escritas, verbales, a través de carteles, fotos, imágenes... y han de permitir una valoración continuada de los progresos realizados en cada área y en cada momento.

5. Objetivos e Hipótesis

Como ya se ha comentado, el objetivo general de la investigación es conocer y analizar a partir del Índice de Inclusión, las prácticas educativas que se llevan a cabo en dos centros de la red pública valenciana para la inclusión del alumnado del aula CYL en el aula ordinaria.

En consecuencia, a partir de este objetivo general se han desarrollado los siguientes objetivos específicos:

• Averiguar si el desarrollo de las clases cooperativo responde a la diversidad del alumnado.

• Conocer el grado de participación y accesibilidad del alumnado del aula CYL en el aula ordinaria.

• Esclarecer si las estrategias de aprendizaje llevadas a cabo en el aula favorecen el respeto y la comprensión de la diferencia.

Ante estos objetivos, las hipótesis que se plantean en esta investigación son las siguientes:

• La accesibilidad y participación del alumnado del aula CYL en el aula ordinaria será mayor en los centros que aplican el aprendizaje cooperativo en sus aulas.

• El alumnado de los centros que no utilizan el aprendizaje cooperativo presentará una menor comprensión y respeto hacia la diversidad.

• Los centros que utilizan sistemas de evaluación basados en metodologías activas estimularán en mayor medida, el logro de sus estudiantes.

- La actitud del profesorado influye en la eficacia de las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en el aula.
- Los centros que utilizan metodologías activas presentarán una mejor valoración en la aplicación de prácticas inclusivas.

6. Método

6.1. Diseño

La investigación realizada se trata de un estudio descriptivo ya que el objetivo es analizar y evaluar, a partir del Índice de Inclusión, las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en dos centros diferenciados para la inclusión del alumnado del aula CYL en el aula ordinaria, y elaborar hipótesis a partir del análisis realizado.

En cuanto a la metodología utilizada, se debe tener en cuenta que de acuerdo a Quecedo y Castaño (2003) no existe una metodología única, si no que en función de la finalidad de la investigación pueden prevalecer tres corrientes, la cualitativa, la cuantitativa y la mixta. En este caso se ha optado por la de tipo mixto, ya que principalmente presenta elementos de la metodología cualitativa al incluir las propias palabras de las personas (habladas o escritas) y la conducta observable (Quecedo y Castaño, 2003), pero también incorpora elementos de la cuantitativa al realizarse encuestas como instrumento de recogida de datos.

Como estrategia de trabajo nos hemos basado en el estudio de casos. Un caso, es un objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto y que se considera relevante bien sea para comprobar, o construir una teoría o parte de ella, o bien sea por su valor intrínseco (Coller, 2005). En esta ocasión, se trata de un caso intrínseco cuyo objeto de estudio son dos centros de Educación Infantil y Primaria, los cuales se han descrito detalladamente en el siguiente apartado, y cuya relevancia reside en cumplir una serie de objetivos (véase punto 5. Objetivos de la investigación), utilizando como instrumento clave para la investigación el Índice de Inclusión de

Booth y Ainscow (2000), el cual se detalla más adelante.

A continuación, en los próximos apartados, se describe el diseño de la investigación e implementación de la misma, así como todas las estrategias utilizadas para recopilar los datos relevantes.

6.2. Población diana y tamaño muestral

En este caso la población diana de esta investigación es: alumnos escolarizados en aulas CYL.

La investigación se ha llevado a cabo en dos centros diferenciados de Educación Infantil y Primaria, por lo que a partir de este momento se procede a denominarlos Centro A, y Centro B.

A la hora de seleccionar el tamaño muestral, nos hemos centrado únicamente en la etapa de Educación Primaria, y debido a la imposibilidad de acceder a todas las aulas, los participantes de los procesos de observación, en el caso del centro A ha sido el grupo de alumnos de 1º, 4º y 5º de primaria, y en el caso de del centro B el alumnado de 3ºA, 4ºA y 4ºB, pues de entre los grupos donde participan los alumnos del aula CYL, han sido donde mayor acceso a la observación se ha tenido. Por otro lado, los participantes de la investigación cuantitativa han sido 10 profesionales de cada uno de los centros, 5 familiares de cada centro, y 45 alumnos de diversos cursos de cada uno de los centros.

A continuación se analiza el contexto de ambos centros.

6.2.1. Análisis del contexto del centro A

El centro, situado en un pequeño pueblo de la provincia de Valencia. Es de titularidad pública y tiene autorizada dos líneas, y entre la totalidad de alumnos que acoge, 8 de ellos reciben atención educativa en el aula CYL.

En el Anexo 1 se muestra un listado de estos alumnos (nombre ficticio, curso y modalidad de atención educativa) a los

cuales nos vamos a referir a lo largo del desarrollo de este trabajo. Estos alumnos que he nombrado presentan, todos ellos, TEA.

Atendiendo a la orden 12/2013, de 14 de Marzo, cuenta con un total de 14 profesores, a los cuales hay que añadir un educador, un maestro Educación Especial: Audición y Lenguaje y un maestro de Educación Especial: Pedagogía Terapéutica por razón del aula CYL que tiene autorizada el centro, tal y como se establece en la Resolución de 27 de julio de 2016.

El centro es considerado un modelo de innovación y renovación pedagógica, ya que se trata de una escuela cuya acción educativa está comprometida con la educación integral de todo el alumnado a nivel académico, personal, y social. Además, es una escuela que se define como inclusiva ya que acoge a todos desde una valoración positiva de cada alumno, respetando el derecho de cada uno de ellos a tener igualdad de oportunidades.

Métodos de aprendizaje cooperativo.	Aprendizaje por tareas.
Aprendizaje por proyectos.	Aprendizaje autónomo.
Enseñanza multinivel.	Talleres de aprendizaje.
Trabajo por rincones.	Grupos interactivos.
Graduación de las actividades.	Elección libre de materiales y actividades.
Apoyo al grupo ordinario, siendo éste al profesorado, al alumnado o al grupo aula.	Tutoría entre iguales.
Agrupamientos flexibles de grupo	Utilización flexible de espacios y tiempos en la labor docente.

*Tabla 1. Medidas de atención a la diversidad.
Basada en Abellán y Sánchez, 2013,*

Este hecho obliga a todo el equipo docente a buscar constantemente alternativas metodológicas y organizativas que faciliten el acceso al aprendizaje tanto de los alumnos del aula CYL como del resto de alumnos del centro. De este modo, el curriculum que se lleva a cabo es abierto y flexible, y son muchas las estrategias y medidas de atención a la diversidad que se llevan a cabo para poder ajustar el proceso de enseñanza a las características de cada alumno diariamente en el aula, las cuales se recogen en la tabla anterior.

Pese a toda esta variedad de recursos y medidas, el recurso utilizado en todas las sesiones observadas ha sido el trabajo por proyectos, el cuales es considerado por el centro como el principal instrumento de aprendizaje para el desarrollo de las competencias, y como herramienta básica a través de la cual se desarrolla gran parte de las actividades del centro y del aula. Estos proyectos observados pueden ser de diversos tipos (proyectos de aula, proyectos familiares, proyectos personales, etc.), los cuales se enumeran y definen en el anexo 8.

6.2.2. Análisis del contexto del centro B

Se trata de un centro de educación infantil y primaria de titularidad pública, que se ubica en una localidad de la provincia de Valencia. Tiene autorizadas dos líneas, por lo que acoge a un total de 460 alumnos, 8 de los cuales acuden diariamente al Aula CYL. En el Anexo 1 se muestra un listado de estos alumnos (nombre ficticio, curso y modalidad de atención) a los cuales nos vamos a referir a lo largo del desarrollo de este trabajo. La plantilla de profesores del centro está formada por un total de 26 maestros, de acuerdo a la orden 12/2013, de 14 de Marzo, a los cuales se suma 3 maestros más por razón del aula CYL, tal y como se ha comentado en el punto anterior.

Es una escuela cuyo equipo docente siente preocupación por generar una cultura y ambiente inclusivo en el centro, que

favorezca el respeto y la comprensión hacia la diversidad. Sin embargo, se mantiene un currículo y una organización escolar rígida e inflexible, en el que priman los aprendizajes academicistas. Y en cuanto a las prácticas educativas, la metodología que se emplea en la gran mayoría de las clases, tal y como se ha podido observar a través de esta investigación, es la lección magistral basada en el libro de texto, en la que el docente es el actor principal del proceso de enseñanza-aprendizaje; el trabajo individual; y el aprendizaje mediante la resolución de ejercicios y problemas. En cuanto a las medidas de atención a la diversidad que se llevan a cabo, estas consisten básicamente en la realización de agrupamientos flexibles (únicamente en una sesión de matemáticas a la semana) y apoyo al alumnado con NEE dentro del aula.

6.3. Instrumentos de la investigación

Es importante tener en cuenta que el instrumento clave para la realización de este trabajo ha sido el Índice de Inclusión. Este es un conjunto de materiales elaborados en el Reino Unido por los profesores Booth y Ainscow (2000) con el objetivo de guiar y acompañar a los centros en su proceso de avanzar hacia una educación más inclusiva y de calidad. Este material ha sido utilizado durante todas las fases de elaboración de esta investigación ya que ha servido de guía y ayuda para desarrollar conocimientos previos, consultar información, establecer objetivos, recopilar información y sobre todo y lo más importante, analizar y evaluar el nivel de inclusión de las prácticas educativas del centro a través de un conjunto de indicadores y una serie de preguntas que acompañan a estos.

Dichos indicadores aparecen en Índice en relación a tres dimensiones; la cultura, las políticas, y las prácticas de una educación inclusiva. No obstante, únicamente nos hemos centrado en aquellos hacen referencia a la dimensión de las prácticas inclusivas. En esta dimensión aparecen

doce indicadores los cuales se pueden ver en el Anexo 2, sin embargo para la realización de la investigación tan solo nos hemos basado en nueve de ellos, los cuales se pueden ver en el Anexo 3 junto con las preguntas que acompañan a cada uno de ellos. Estos son:

C.1	La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.
C.2	Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.
C.3	Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.
C.4	Se aplica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.
C.5	Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.
C.6	La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.
C.7	La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.
C.8	Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
C.9	Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Tabla 2. Indicadores utilizados./ Elaboración propia.

El resto han sido descartados por los siguientes motivos:

C11	Los deberes para casa son contrarios a la metodología de uno de los centros, por tanto no sería posible compararlo.
C12	No se puede acceder a su observación.
C10	Para evitar que el trabajo se demasiado extenso será incluido en el C.9 por su similitud.

Tabla 3. Indicadores descartados./ Elaboración propia.

Una vez conocido el principal instrumento de la investigación, a continuación, en los próximos apartados, se describe el diseño

de la investigación e implementación de la misma, así como todas las estrategias utilizadas para recopilar los datos relevantes.

6.3.1. Revisión y búsqueda bibliográfica

La búsqueda de literatura existente acerca del tema a tratar, y su posterior redacción en el marco teórico se ha realizado como si de un embudo o triángulo inverso se tratara, es decir, yendo de lo más general a lo más específico. La información ha sido extraída principalmente de fuentes primarias como publicaciones unitarias, y publicaciones periódicas. Todo ello ha sido consultado en bases de datos como: Dialnet, ERIC o EVIDENCE PORTAL, y para su búsqueda se ha hecho uso de la búsqueda avanzada, estableciendo criterios como los siguientes:

- Buscar las palabras clave, descriptores, y calificadores del tema a tratar. Para ello utilizaría los distintos operadores booleanos para incluir o excluir términos.
- Establecer la fecha de publicación: entre el 1990 y 2017.
- Elegir el idioma: Español o Inglés.
- Determinar que hayan sido citados por otros autores.
- Establecer el ámbito de estudio: educación, pedagogía.

6.3.2. Trabajo de campo

La observación ha sido, durante muchas décadas más que un método, una metodología propia de investigación que plantea la observación sistemática de la realidad y que tiene como objetivo el análisis de la conducta espontánea de un sujeto en un determinado entorno (Losada y López, 2003). Por ello, de la variedad de técnicas y estrategias que pueden ser utilizadas en una investigación de estudio de caso, se ha utilizado como estrategia básica de obtención de información, la observación participante. Esta es una estrategia de indagación a través de la cual, el investigador se involucra pasiva o

completamente en el ambiente cotidiano de los sujetos, recogiendo datos de un modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1986). Se consideró que esta técnica era la más útil ya que el único acceso que se tenía al caso era el de participar en sus actividades como profesor de apoyo. Para el registro de toda la información que se iba observando en la práctica diaria del aula se han utilizado registros de observación en los que se ha podido registrar una gran diversidad de datos necesarios para la investigación.

La información obtenida a través de la observación participante, se ha completado mediante la realización de tres tipos de cuestionarios. Ya que como el Grupo Lace (1999) afirma: Tanto la entrevista como la observación, poseen un valor de complementariedad muy importante. Con la entrevista podemos conocer y captar lo que un informante piensa y cree, pero no asegura que lo expresado sea el contenido de su acción. La observación nos permite acceder acciones de los informantes tal como ocurren en su propio contexto natural de actuación.

Como ya se ha comentado, las encuestas se han realizado, entre los dos centros, a un total de 20 docentes (véase Anexo 5), 10 familiares (véase Anexo 6) y 90 alumnos (véase Anexo 7). Los tres tipos de encuestas realizadas cuentan con 39, 30, 11, número de preguntas respectivamente, las cuales tienen 3 opciones de respuesta: completamente de acuerdo, de acuerdo y en desacuerdo. En el caso de las encuestas realizadas a los alumnos, además de las preguntas cerradas de tipo cuantitativo, cuenta además con dos preguntas escritas de tipo cualitativo, ya que son de respuesta abierta con el fin de conocer una opinión/valoración.

6.4. Procedimiento de la investigación

A continuación se analiza con más detalle los procedimientos utilizados para cada una de las herramientas de obtención de información empleadas.

6.4.1. Observación participante

Para describir detalladamente y de una manera más clara el proceso llevado a cabo a través de dicha herramienta se va a hacer uso de una serie de preguntas propuestas por los autores Losada y López (2003), las cuales se recogen en la siguiente tabla:

¿Cómo se ha observado?	Se ha participado en todas aquellas actividades que el grupo objeto de análisis estaba realizando, teniendo como función principal la de apoyar a los alumnos que más lo necesitaban para asegurar que todos ellos pudieran realizar con éxito la actividad.
¿Dónde se ha observado?	En las aulas ordinarias de Educación primaria de ambos centros.
¿Qué se ha observado?	Todas aquellas acciones y estrategias educativas llevadas a cabo por el profesor y los alumnos durante la realización de las diferentes sesiones de trabajo, y que estaban directamente relacionadas con los objetivos propuestos.
¿Cuándo se ha observado?	Durante la realización de las diferentes sesiones de clase a las que tocaba asistir como profesora de apoyo.
¿Cómo se ha registrado?	El registro se ha realizado mediante cuadernos de campo, cuya información se ha transcrito diariamente en las tablas de registro observación elaboradas previamente (Veáse Anexo 4)
¿Cómo se ha analizado?	Mediante el análisis crítico siguiendo los principios establecidos en la tabla 10 del punto 7.2 de este trabajo.

Tabla 4. Planificación de la observación./ Basada en Losada y López, 2003.

6.4.2. Cuestionarios

Como ya se ha comentado, el Índice de Inclusión ofrece una serie de indicadores y preguntas que han de ser utilizados para analizar y evaluar la investigación que estamos realizando. Además, para aumentar la fiabilidad de los resultados, estos indicadores y preguntas no solo deben ser contestados por el investigador, si no que se debe recoger también la opinión de todos aquellos implicados en el centro educativo (Both y Ainscow, 2000). Por tanto, teniendo en cuenta que los cuestionarios son instrumentos de investigación que permiten obtener información sistemática y ordenada sobre un amplio abanico de cuestiones a la vez, hemos hecho uso de ellos para recopilar la máxima información posible sobre los indicadores y preguntas propuestas por el Índice de Inclusión. Por todo ello, se han realizado tres modelos de cuestionarios (docentes, familias, alumnos), los cuales se recogen en los anexos 5,6 y 7, elaborados a partir de las preguntas que se recogen en los 9 indicadores que han sido objeto de este estudio (Veáse Anexo 3)

Sin embargo, hay que tener en cuenta que en el caso de los alumnos y familias no se contempla en el cuestionario ninguna pregunta del indicador 8, pues este hace referencia a cuestiones relacionadas con la coordinación entre los docentes que estos no pueden conocer profundamente, y en el caso de los alumnos tampoco se incluyó ninguna pregunta del indicador 2, pues las preguntas que aparecen en el Index de inclusión asociadas a este indicador hacen referencia a cuestiones metodológicas y técnicas que no pueden ser comprendidas por los alumnos. En el caso de los docentes y la familia, se entregó los cuestionarios a los pertinentes individuos y se dejó que estos lo contestaran tranquilamente en su tiempo libre o en sus casas, y que los trajeran de vuelta una vez terminados. En cuanto al cuestionario dedicado a los alumnos como teníamos especial interés en conocer la opinión del alumnado, este ha sido realizado por una muestra mucho más amplia que en los casos anteriores. Se ha buscado además que participarán alumnos de diferentes cursos para que los

resultados fueran más representativos. En este caso, los cuestionarios se han realizado en las respectivas clases de cada grupo con permiso previo de la profesora. Hay que tener en cuenta que en el momento de la realización del cuestionario los alumnos de 2º y 6º del centro A, se encontraban en grupo partido, por ello el número de alumnos es menor.

En primer lugar, para evitar que hubiera dudas, se ha leído y explicado a los alumnos cada una de las preguntas que aparecían en él y de qué manera se debía responder. Tras ello se ha dejado tiempo para que los alumnos reflexionaran y respondieran cada una de ellas sin prisas.

7. Resultados

A continuación describiremos los resultados que se derivan de la información obtenida a través de los instrumentos descritos en el apartado de metodología. Para ello en un primer lugar se hará referencia a los resultados de los cuestionarios, y posteriormente a los resultados obtenidos en la observación participante.

7.1. Cuestionarios

En cuanto a los cuestionarios, como ya se ha comentado en apartados anteriores, se han realizado un total de 120 entre los dos centros, 20 a los profesores, 10 a los familiares y 90 a los alumnos.

Indicadores		Desacuerdo		De acuerdo		Completamente de acuerdo	
		Centro A	Centro B	Centro A	Centro B	Centro A	Centro B
Indicador C1	Profesores	0%	24%	77%	66%	23%	10%
	Familias	0%	20%	24%	80%	76%	0%
	Alumnos	1%	5%	40%	61%	59%	34%
Indicador C2	Profesores	2%	17%	18%	71%	80%	12%
	Familias	5%	10%	55%	85%	40%	5%
Indicador C3	Profesores	2%	24%	60%	72%	38%	4%
	Familias	0%	40%	87%	60%	13%	0%
	Alumnos	2%	12%	43%	45%	55%	43%
Indicador C4	Profesores	0%	12%	29%	78%	71%	10%
	Familias	0%	0%	25%	80%	73%	20%
	Alumnos	0%	11%	24%	65%	76%	24%
Indicador C5	Profesores	0%	10%	38%	84%	62%	6%
	Familias	0%	30%	35%	65%	65%	5%
	Alumnos	3%	7%	42%	41%	55%	52%
Indicador C6	Profesores	0%	31%	27%	65%	73%	4%
	Familias	5%	40%	40%	55%	55%	5%
	Alumnos	5%	17%	26%	46%	69%	37%
Indicador C7	Profesores	3%	13%	64%	77%	33%	10%
	Familias	0%	10%	90%	80%	10%	10%
	Alumnos	4%	13%	40%	58%	56%	29%
Indicador C8	Profesores	0%	14%	37%	83%	63%	3%
Indicador C9	Profesores	2%	22%	56%	72%	42%	6%
	Familias	0%	20%	71%	20%	29%	5%
	Alumnos	0%	27%	60%	49%	40%	24%

Tabla 5. Resultados por indicadores de los cuestionarios./ Elaboración propia.

En la tabla comparativa se muestran los resultados porcentuales obtenidos en los tres grupos de cuestionarios. Es importante tener en cuenta que, debido a la amplia extensión de los cuestionarios, las respuestas se muestran agrupadas por indicadores, para poder tener una visión más clara de los resultados obtenidos. Los resultados de las preguntas más concretas asociadas a cada uno de los indicadores se analizarán más detalladamente en el apartado 8. Discusión.

Aunque a simple vista podemos ver una clara diferencia entre los resultados obtenidos entre ambos centros, a continuación se analiza de forma detallada cada uno de los ítems.

En primer lugar, en cuanto el indicador C1: *La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.*, en el centro A se observa que en el caso de los profesores predomina el acuerdo, y en el caso de los alumnos y familiares, el ítem predominante es el completamente de acuerdo, habiendo tan solo un 1% del total de los encuestados que están en desacuerdo.

Sin embargo, en el caso del centro B, los valores relativos al ítem de completamente de acuerdo disminuyen, y se produce un aumento notable en las respuestas en desacuerdo con que la planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.

En lo relativo al indicador C2: *Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes*, predomina en primer lugar el completamente de acuerdo, y en segundo lugar el acuerdo, habiendo un índice de respuesta muy bajo en el caso del ítem en desacuerdo. Sin embargo, en el centro B, se observa que la gran mayoría de respuestas se concentran en el ítem: de acuerdo, mientras que el resto se reparten de manera similar entre los otros dos ítems.

Los resultados del indicador C3. *Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.*, muestran que en este caso, tanto en el centro A como en el

B predomina el acuerdo. Sin embargo, mientras que en el centro A la segunda opción predominante es el completamente de acuerdo, habiendo tan solo un 2% de profesores y un 2% de alumnos que no están de acuerdo con que las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia, en el caso del centro B este ítem aumenta al no haber ningún familiar y tan solo un 4% de docentes que está completamente de acuerdo con ello.

En el caso del indicador C.4: *Se aplica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje*, en el centro A, predomina por una amplia mayoría el completamente de acuerdo, y se puede observar que ninguno de los encuestados está en desacuerdo con el indicador. Sin embargo en el centro B, la opción predominante ha sido el completamente de acuerdo, y en este caso hay un mayor número de encuestados que están completamente de acuerdo frente a los que están en desacuerdo con que se aplica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje. No obstante, se observa que en el caso de los profesores hay una división igualitaria entre el desacuerdo y completamente de acuerdo.

Por otro lado, el indicador C.5: *Los estudiantes aprenden de forma cooperativa*, en el caso del centro A, el ítem predominante es el completamente de acuerdo, seguido del de acuerdo, habiendo únicamente un 3% del alumnado encuestado que no está de acuerdo con el indicador mencionado.

Sin embargo, en el centro B, se observa una notable diferencia en los resultados obtenidos por parte de los profesores y familiares, y por parte de los alumnos. En el caso de los docentes y familiares predomina notablemente el de acuerdo, y hay una mayor número de encuestados que se muestran en desacuerdo con que los estudiantes aprenden de forma cooperativa, frente los que están totalmente de acuerdo con ello.

No obstante, en el caso de los alumnos, el ítem predominante es el totalmente de

acuerdo, seguido del acuerdo y por último el desacuerdo con solo un 7% de los encuestados.

En cuanto al indicador C.6 *la evaluación estimula los logros de todos los estudiantes*, y el indicador C8: *los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración*, predomina en el centro A, el completamente de acuerdo, seguido del acuerdo, mientras que en el centro B, se puede observar que estos valores disminuyen al reflejarse una cantidad mayor de respuestas en desacuerdo que respuestas de completamente de acuerdo con que la evaluación estimula el logro de todos los estudiantes.

Respecto a los indicadores C7: *la evaluación estimula los logros de todos los estudiantes*, y C.9: *los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado*, tanto en el centro A como en el centro B, predominan las respuestas al ítem

Indicadores mejor valorados		
	Centro A	Centro B
Profesores	C2	C1 C2
Familias	C1	C4
Alumnos	C6	C5

Tabla 6. Relación de indicadores mejor valorados./
Elaboración propia.

Indicadores peor valorados		
	Centro A	Centro B
Profesores	/	C6
Familias	/	C6
Alumnos	C6	C6

Tabla 7. Relación de indicadores peor valorados./
Elaboración propia.

de acuerdo. Sin embargo, el resto de valores se concentran, en el centro A en el completamente de acuerdo, y en el centro B en el desacuerdo.

Como ya se ha visto, se observan discrepancias en la opinión de los distintos miembros de la comunidad educativa.

Como se observa, en el caso de los profesores tanto del centro A como del B, el indicador con el que más de acuerdo están es el número 2: *Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes* (80% centro A y 12% centro B). En cuanto a los alumnos, los de ambos centros coinciden en que el indicador con el que más en desacuerdo están es el C6: *la evaluación estimula los logros de todos los estudiantes* (5% A, y 17% B), lo cual coincide además con la opinión de los profesores y familiares del centro B.

Sin embargo, el indicador con el que está completamente de acuerdo la mayoría de alumnos del centro A es el C6 (69%), mientras que en el caso del centro B es el C5: *los estudiantes aprenden de forma Cooperativa* (52%). Por otro lado, las familias del centro A, el indicador con el que más completamente de acuerdo está es el 1: *la planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado* (76%), siendo en el caso de las familias del centro B el indicador C4: *Se aplica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje* (20%).

Por último, en cuanto a los mayores niveles de diferencia de opinión entre el centro A y el centro B, encontramos que el indicador que presenta una mayor diferencia es el indicador C1: *la planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado* (un 76% de las familias del centro A están totalmente de acuerdo con él, mientras que el 0% de las familias del centro B lo están).

Lo mismo ocurre con el indicador C6: *la evaluación estimula los logros de todos los estudiantes*, con el que está totalmente de acuerdo un 73% de los profesores del centro A, mientras que en el centro B tan solo comparte esta opinión el 4% de los docentes.

Por el contrario, el menor nivel de diferencia lo encontramos en el indicador C5: *los estudiantes aprenden de forma cooperativa*, donde la opinión de los alumnos de ambos centros es prácticamente similar.

7.1.1. Resultado preguntas abiertas

Una vez descritos los resultados de las preguntas cerradas de los cuestionarios, es momento de analizar los resultados obtenidos en las dos preguntas abiertas que se plantearon a los alumnos encuestados, las cuales son las siguientes: ¿Qué significa ser diferente? (CAX) Y ¿Consideras que ser diferente es algo malo? ¿Por qué? (CAY).

Entre todas las respuestas recogidas cabe destacar que en el centro A tan solo un alumno ha dado una respuesta negativa a ambas preguntas: (CAX.A38) *A mí me sentaría muy mal*, (CAY.A17) *Porque como eres diferente nadie quiere jugar contigo*. El resto de los alumnos han dado una respuesta positiva, excepto uno de ellos que ha dejado las dos preguntas en blanco por motivos desconocidos.

Entre las preguntas de valoración positiva se destacan algunas como las siguientes:

CAX.A33	Cada uno es diferente por su forma de ser, y nadie ha de "judgarte" por tu forma de ser.
CAY.A11	No es malo ser diferente porque cada uno hemos nacido "a sí".
CAY.A15	No. Porque tenemos los mismo derechos.
CAY.A22	Ser diferente no es malo. Porque la gente nace como nace.
CAY.A25	No, porque ser diferente nos hace amigos.
CAY.A31	No es nada malo, "por que" "da igual" el que seas y tienes que ser tú mismo.
CAX.A18	Tener gustos propios, ser tú mismo no a otra persona igual.
CAX.A19	Ser diferente es como por ejemplo: si a ti te gusta el tomate y al otro no le gusta. De físico uno es rubio y otro es moreno. Uno tiene pecas en la cara y el otro no.

CAX.A31	Todo el mundo es diferente por fuera, pero eso no es lo que importa, lo que importa es ser amable.
---------	--

Tabla 8. Respuestas de los alumnos del centro A, a las preguntas abiertas. / Elaboración propia.

En cuanto al centro B, de los 45 alumnos encuestados hay 8 alumnos que han dado una respuesta negativa a las preguntas realizadas.

Estas son las siguientes:

CAX.B29	Que unos son mejor o más listos que los otros.
CAX.B35	Ser de otro país o de otra raza.
CAX.B37	Significa ser de otro país, y hasta que no te conocen no te ayudan solo la profe.
CAY.B37	No si te aman. Porque si te odian los de mi "clase" te tiran piedras etc.
CAX.B39	Que no te hagan caso como me pasa a mí.
CAX.B42	"Tindre la pell diferent i sentirse diferent".
CAX.B34	No ser como los demás, "por que" no eres tan listo eres de otra "raça"...
CAY.B45	Si lo considero algo malo porque no me gusta ser diferente
CAY.B24	Si. Porque te pueden insultar o maltratar como amigo "abeces" es malo y "abeces" es bueno
CAX.B29	Que unos son mejor o más listos que los otros.

Tabla 9. Respuestas negativas de los alumnos del centro B, a las preguntas abiertas. / Elaboración propia).

En cuanto a las respuestas de valoración positiva de los alumnos del centro B se pueden destacar:

CAX.B16	Que todos no somos iguales, algunos son bajos, otros altos, y por eso todos somos diferentes a los demás.
CAX.B25	Significa tener gustos diferentes, sentir cosas diferentes y pasarlo bien con los amigos viendo nuestras diferencias.
CAX.B45	Los diferentes son personas especiales.
CAY.B2	No, porque cada uno tiene que ser el mismo y no tiene que ser el otro.
CAY.B9	No, porque si eres diferente puedes hacer lo que tú quieras y a tu manera sin hacer lo que hagan los demás.
CAY.B12	No, porque todos somos iguales pero en el corazón.
CAY.B13	No, porque cada persona es como es, como debe ser y no tiene que cambiar. Es mejor ser diferente a los demás.
CAY.B19	NO es malo. Porque si todos "fuéramos" iguales no aprenderíamos nada sobre los demás ni los demás sobre nosotros.
CAY.B23	No, porque si nos todos "ariamos" lo mismo y sería muy aburrido

Tabla 10. Respuestas positivas de los alumnos del centro B, a las preguntas abiertas. / Elaboración propia.

7.2. Registros de observación

Como ya se ha comentado en el apartado de metodología, los registros de observación han sido transcritos y recogidos en tablas como la que se muestra en el anexo 4.

Es importante tener en cuenta que en todas las sesiones observadas en el centro A, las actividades han estado relacionadas con el trabajo por proyectos, concretamente se han podido observar los diferentes momentos o fases (investigación, elaboración y, exposiciones)

de proyectos grupales, familiares e individuales. Todo ello ha quedado reflejado en los diferentes registros de observación elaborados (RO.A).

En el caso del centro B, las estrategias de enseñanza aprendizaje observadas en las diferentes sesiones, se han basado en su mayoría en las lecciones magistrales; en seguir las directrices del libro de texto; y en el trabajo individual.

Sin embargo, tal y como se recoge en los registros de observación elaborados (RO.B) ha habido tres sesiones en las que se han podido observar la iniciación a actividades de aprendizaje cooperativo.

Tras un análisis crítico de la información recogida, para facilitar la clasificación y valoración de si se cumplen o no los indicadores de inclusión, se han determinado cuatro criterios de valoración:

Sí	Se cumplen de forma positiva la mayoría de criterios establecidos en el indicador observado.
No	No se cumplen, o se cumplen de manera negativa la mayoría de criterios establecidos en el indicador observado.
Regular	En un mismo indicador observado, hay criterios que se cumplen positivamente y otros que no se cumplen o lo hacen de manera negativa.
No se ha observado	En aquellos casos que no ha podido observar ni registrar ningún tipo de información.

Tabla 11. Criterios de valoración de los registros de observación. / Elaboración propia.

A continuación se muestra una tabla comparativa de los resultados extraídos de los registros de observación realizados en ambos centros (9 en el centro A y 10 en el centro B).

	Sí		No		Regular		No se observado	
	Centro A	Centro B	Centro A	Centro B	Centro A	Centro B	Centro A	Centro B
C1	89%	20%	11%	60%	0%	20%	0%	0%
C2	89%	40%	0%	50%	11%	10%	0%	0%
C3	100%	20%	0%	70%	0%	10%	0%	0%
C4	100%	10%	0%	40%	0%	20%	0%	30%
C5	44%	0%	0%	40%	56%	20%	0%	40%
C6	89%	10%	0%	20%	0%	0%	33%	70%
C7	100%	20%	0%	50%	0%	10%	0%	20%
C8	89%	10%	0%	70%	11%	20%	0%	0%
C9	100%	50%	0%	50%	0%	0%	0%	0%

Tabla 12. Resultados registros de observación. Elaboración propia.

8. Discusión y Conclusiones

8.1. Discusión

Llegados a este punto, se procede a analizar si se cumplen o no las hipótesis planteadas en el punto 5 de esta investigación.

Comenzamos por la primera de ellas, la cual hace referencia a dos aspectos de imprescindible cumplimiento para poder hablar de inclusión. Esta hipótesis era: La accesibilidad y participación del alumnado del aula CYL en el aula ordinaria será mayor en los centros que aplican el aprendizaje cooperativo en sus aulas.

Tras un análisis de los resultados podemos decir que esta hipótesis es cierta, pues ello se muestra en el análisis de los indicadores C1: la planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado y C2: las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes, tanto en los cuestionarios, donde tal y como se ha descrito en los resultados el 55,6% de la comunidad educativa del centro A está totalmente de acuerdo con dichos indicadores frente a un 1,6% que no lo está de acuerdo y en el caso del centro B tan solo lo está el 12,2% de los encuestados frente a un 15,2% que no está de acuerdo; como en los registros de observación donde el acceso y participación en el caso del centro A se ha producido en un 89% de las situaciones, mientras que el caso del centro B tan

solo ha mostrado en un 40% de las clases observadas.

Esto nos muestra que para poder generar actividades en el aula en las que no existan ningún tipo de barreras de acceso y que promuevan una auténtica participación del alumnado es necesario buscar alternativas metodológicas, como el trabajo cooperativo o el trabajo por proyectos, que permitan dar respuesta a los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos.

Esto se muestra especialmente al analizar los registros de observación del centro B (ROB). Como ya se ha comentado, de las 10 sesiones que se han podido observar, los alumnos del aula CyL tan solo han podido participar en 4 de ellas. De estas 4 sesiones, tal y como se ha recogido en ROB.B, ROB.D y ROB.E en tres de ellas se ha utilizado como estrategias metodológica el trabajo por equipos, permitiendo así a cada equipo dividirse las distintas tareas a realizar y que cada alumno realizara aquella actividad más acorde a sus posibilidades e intereses, de manera que todos pueden participar y aprender en función de sus capacidades. En cambio, en el resto de las sesiones al llevar a cabo explicaciones magistrales durante toda la clase en las que no se adaptan los contenidos a los diferentes conocimientos previos de los alumnos, no se tienen en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, y no se ofrecen actividades alternativas de acceso a la

experiencia (ROB.A, ROB.C, ROB.E y ROB.I) a los alumnos del aula CyL les es imposible seguir participando y mejorar su aprendizaje, por lo que están en clase sin hacer nada (ROB.I), se les saca del grupo para trabajar con ellos en el aula CyL (ROB.A, ROB.C, ROB.F), o se trabaja con ellos individualmente en el aula con material adaptado (ROB.H). No obstante, no por estar dentro de su aula de referencia se debe considerar que ya se cumple el indicador C.2 La actividad es accesible a los estudiantes, pues aunque gracias al tener el material adaptado la alumna está mejorando su aprendizaje, realmente está trabajando aislada del grupo con actividades diferentes a las de sus compañeros y no está pudiendo participar en la dinámica del aula al igual que el resto de sus compañeros.

Sin embargo esto no ocurre en el centro A, pues al apostar por el trabajo por proyectos como herramienta principal de trabajo, permite ofrecer oportunidades de acceso y participación a la diversidad del alumnado al dar respuesta a los diferentes estilos de aprendizaje y adaptar los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos, experiencias y motivaciones de estos, así como tener en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje. Así, como se muestran en los distintos registros de observación (ROA.A, ROA.B, ROA.C, ROA.D, ROA.F, ROA.G, ROA.H, ROA.I) tanto si se tratan de proyectos grupales como individuales son los propios alumnos quienes deciden libremente según sus propios intereses el tema sobre el que van a investigar, y tras mostrar sus conocimientos previos sobre este, se establecen los objetivos individuales que se deben cumplir, por tanto todos los alumnos realizan la misma tarea (por ejemplo: proyecto de los animales), pero esta está totalmente adaptada a las características individuales y posibilidades de cada alumno.

Otro hecho que nos permite evidenciar que el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado, es la posibilidad que ofrece el trabajo por proyectos de que los alumnos puedan

realizar sus tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas. Sobre esta afirmación (C1-xii) se preguntó a familiares y profesores:

¿Tienen los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas, por ejemplo, a través de dibujos, de fotografías, etc? (CP5 Y CF5). En el caso del centro A 7/10 profesores y 4/5 familiares están totalmente de acuerdo, y no hay ninguno que esté en desacuerdo. Sin embargo, en el caso del centro B, 1/10 profesores y 0 familiares están completamente de acuerdo, habiendo 3/10 y 2/5 que no están de acuerdo con esta afirmación.

Esto puede deberse a que como se observa en los registros de observación del centro B (ROA.A, ROA.C, ROA.E, ROA.F, ROA.H, ROA.I, ROA.J) todos los alumnos del aula tienen que realizar las mismas tareas de la misma forma, incluso en las actividades en las que se realizan trabajos por equipos, el resultado final debe ser igual en todos ellos (ROA.B y ROA.D). No obstante, esto no ocurre en el centro A, donde los alumnos tienen libertad para realizar el proyecto y presentarlo al resto de la comunidad utilizando los métodos o técnicas con los que ellos se sienten más cómodos (murales, maquetas, Powerpoints, teatros, historias, poemas, etc.). Esto permite que los alumnos del aula CyL puedan utilizar sus propias técnicas como los pictogramas, el sistema de comunicación total de Benson Schaeffer, dibujos, etc. (ROA.A, ROA.B, ROA.C, ROA.D, ROA.G, ROA.H).

Todo lo comentado hasta el momento, permite que la totalidad del alumnado, independientemente de sus características físicas, personales o sociales, participe en las actividades diarias del aula con total normalidad. Esto permite además, que mejore el aprendizaje de los estudiantes y que todos ellos sientan que aprenden algo nuevo en todas las clases. Con esta afirmación (CA2) están totalmente de acuerdo 24 de los 45 alumnos del centro A, no habiendo ninguno en desacuerdo,

y en el caso del centro B, 16 alumnos se muestran completamente de acuerdo, habiendo 4 alumnos que consideran que no aprenden nada nuevo en las clases.

Tras todo esto se procede a analizar la segunda hipótesis planteada al inicio de esta investigación, la cual dice lo siguiente: El alumnado de los centros que no utilizan el aprendizaje cooperativo presentará una menor comprensión y respeto hacia la diversidad.

En primer lugar, uno de los factores que contribuyen a que una mayor comprensión de la diversidad, tal y como se recoge en la pregunta ii del indicador C3, es la oportunidad de poder trabajar con otros que son diferentes a nosotros por su procedencia social, etnia, discapacidad o género. Al preguntar a profesores y padres de ambos centros sobre si se ofrece a los alumnos oportunidades de trabajar con otros que son diferentes a ellos (CP16 y CF14), las respuestas obtenidas son las siguientes:

En el centro A 3 familiares se encuentran totalmente de acuerdo con ello, frente a tan solo 1 del centro B, y en cuanto a los profesores, 6 del centro A está totalmente de acuerdo con la afirmación, mientras en el centro B tan solo lo está 1, habiendo además 3 profesores que no están de acuerdo con ello. Además, si analizamos los registros de observación, todos los casos en que los alumnos trabajan con compañeros que poseen diferentes características o capacidades coinciden con sesiones en las que el alumnado trabaja por parejas o en grupo de manera cooperativa. Por tanto, teniendo en cuenta estos dos datos, podemos decir que el aprendizaje cooperativo favorece la comprensión de la diferencia.

Otro de los elementos importantes que se establecen en el Índice de Inclusión para poder fomentar la comprensión de la diferencia, es que se motive a los estudiantes a conocer opiniones diferentes a las propias (C3-i). Sobre esto se preguntó también a profesores y familiares (CP15 Y CF13), habiendo 7 profesores y 4 familiares del centro A totalmente de acuerdo con

ello, y en el centro B tan solo un familiar totalmente de acuerdo y dos profesores en desacuerdo. También se hizo una pregunta similar a los alumnos: CA4. Respeto las opiniones de los demás, aunque sean diferentes a las mías, donde se obtuvo como resultado que en el centro A hay 29 alumnos totalmente de acuerdo con la afirmación y 1 en desacuerdo, mientras que en el centro B hay 21 alumnos de acuerdo y 5 que declaran no respetar las opiniones que son diferentes a las suyas.

Con esto, se observa que el aprendizaje cooperativo ayuda a que los estudiantes puedan conocer opiniones diferentes a las suyas, y no solo eso, sino que también puedan comprobar tal y como vemos en ROA.A3, ROA.D.3, ROA.E3, ROA.F3, ROA.G3, ROA.I3, ROB.B3 que todos ellos pueden hacer las mismas cosas aunque de distinta manera y que cada uno tiene algo distinto que aportar y enseñar al resto, por lo tanto todos pueden aprender de todos.

Todo ello nos permite explicar los resultados obtenidos en los cuestionarios relativos al indicador C3, en los cuales, tal y como se ha mostrado en los resultados, en el centro A un 35,33% de sus miembros están totalmente de acuerdo con que las actividades contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia, habiendo un 1,3% que están en desacuerdo, mientras que en el caso del centro B tan solo están de acuerdo con esta afirmación un 15,66% de sus miembros, y hay un 25,33% que opina estar en desacuerdo.

Por otro lado, una forma clara de conocer si se los alumnos respetan y comprenden la diferencia, es preguntándoles directamente acerca de lo que opinan sobre que significa ser diferente y si consideran que es algo malo. Tal y como se ha recogido en los resultados, los alumnos en ambos centros dan respuestas muy positivas, aunque en el centro A tan solo hay un alumno que considera la diferencia como algo malo, mientras que el centro B hay una cantidad mayor de alumnado que comparte esta opinión.

Por tanto, con toda la información descrita se puede decir que nuestra hipótesis inicial

de que el alumnado de los centros que no utilizan el aprendizaje cooperativo presentará una menor comprensión y respeto hacia la diversidad, es cierta.

La tercera hipótesis planteada al inicio de la investigación es la siguiente: los centros que utilizan sistemas de evaluación basados en metodologías activas estimularán en mayor medida, el logro de sus estudiantes. Para conocer si esta hipótesis es cierta o no, tan solo tenemos que acudir a la tabla ---- del apartado --- de Resultados, y comprobar que en el centro B el indicador menos valorado por los docentes, familias y alumnos, es el C6: *la evaluación estimula los logros de todos los estudiantes*. Además de ello, tal y como se comenta en los resultados, en cuanto al indicador C6 hay una clara diferencia de opinión entre el centro A y el centro B, pues en el primero están totalmente de acuerdo el 73% de los profesores, el 55% de las familias y el 69% de los alumnos, mientras que en el caso del centro B tan solo lo están el 4% de los profesores, el 5% de las familias y el 37% de los alumnos. Lo mismo ocurre si se observan los resultados de la tabla ---- donde se muestra que en el centro B, de las 10 sesiones que han sido observadas, tan solo se ha llevado a cabo la evaluación durante una de ellas, lo cual muestra que no se lleva a cabo de forma sistemática una evaluación continua y formativa que permita mejorar el aprendizaje y logro de los alumnos.

Al hablar de evaluación, se debe tener en cuenta que no existen técnicas o instrumentos de evaluación inclusivos, si no que se evalúa como se enseña y se enseña cómo se evalúa, por tanto, si la metodología del aula se basa en prácticas y estrategias inclusivas, la evaluación en consecuencia será también inclusiva. De esta manera, en el aprendizaje por proyectos o enseñanza cooperativa, los alumnos no solo memorizan información y datos, sino que aprenden a saber, a saber hacer, y a saber ser de manera holística e integral, lo cual no puede ser evaluable a través de pruebas estandarizadas o exámenes tradicionales. Por ello, de la

misma manera que las actividades que se plantean deben ser diversas y flexibles para poder responder a la diversidad del alumnado, no existe un único instrumento de evaluación válido, y las técnicas de evaluación e instrumentos que se utilicen deben ser también diversas para responder para ajustarse de la mejor manera a las características individuales de cada alumno. Con esta afirmación (CP24 y CF21) en el caso del centro A están totalmente de acuerdo 6 profesores y 1 familiar, habiendo tan solo un familiar que está en desacuerdo. Sin embargo, en el centro B no hay ningún profesor ni familiar que esté totalmente de acuerdo, estando en desacuerdo con la afirmación 5 profesores y 3 familiares.

En cuanto a esta diversidad de instrumentos y técnicas de evaluación, cabe mencionar la creación, por parte de los alumnos, de productos finales, relevantes y provechos (exposiciones, murales, posters, maquetas, cuadernos, etc) que les permite demostrar tanto al resto de compañeros como profesores lo que han aprendido, tal y como se puede ver en los registros ROA.A6, ROA.C6, ROA.D6, ROA.G6, ROA.H6. Estas elaboraciones, además de ser evaluadas durante todo el proceso mediante la observación directa, son evaluadas por el profesor mediante rúbricas o escalas de valoración. Además, algunos de estos productos se exponen al aula, y tras cada exposición los alumnos se autoevalúan y se abre una ronda positivas y constructivas por parte del resto de alumnos. Sobre este aspecto se ha preguntado a profesores y padres (CP26 Y CF23): se involucra a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre su propio aprendizaje, estando 8 profesores y 4 familiares del centro A totalmente de acuerdo con la afirmación y ninguno en desacuerdo, mientras que en el centro B ninguno se muestra totalmente de acuerdo y 2 profesores y la totalidad de familiares encuestados se muestran en desacuerdo.

Por otra parte, como se observa en los registros de observación ya mencionados, las valoraciones realizadas por parte de

los alumnos y de la profesora tienen en cuenta las características y habilidades propias para cada uno de los alumnos, por lo que las exigencias o habilidades a evaluar son distintas a cada uno de ellos, permitiendo así a los alumnos del aula CyL participar en las mismas actividades y ser evaluados de la misma manera que sus compañeros. Así mismo, las valoraciones por parte de los alumnos suelen ser positivas (tan solo pueden dar una opinión positiva o consejo de mejora), la cual cosa motiva a los alumnos y les anime a seguir aprendiendo.

Sobre estas dos cuestiones han dado su opinión los alumnos en los cuestionarios realizados ante las siguientes preguntas: *el profesor valora mi esfuerzo y progreso personal sin compararme con el resto de compañeros (CA8) y el profesor me comenta continuamente aquellas cosas que hago bien y aquellas en las que debería mejorar (CA9)*. Con la primera de ellas, 30 alumnos del centro A y 16 del centro B están totalmente de acuerdo, estando en desacuerdo 3 alumnos del primer centro y 7 del segundo. En el caso de la segunda pregunta, están totalmente de acuerdo 32 alumnos del centro A y 17 del centro B, y están en desacuerdo 2 y 8 alumnos respectivamente.

Sin embargo, la evaluación no solo ocurre al finalizar cada proyecto, sino que también se lleva a cabo una evaluación continua y formativa con el fin de identificar problemas, deficiencias u obstáculos durante el proceso de trabajo. Tal y como aparece en los registros ROB. B6, ROB.H6 y ROB.I6, al acabar las sesiones, los alumnos deben rellenar una hoja (individualmente o por equipos) donde reflejen como valoran su trabajo durante la clase, que objetivos de los propuestos han alcanzado y cuales se proponen alcanzar en la próxima sesión.

Tras todo esto, podemos decir que la hipótesis planteada inicialmente se ha cumplido, y por tanto se puede afirmar que los centros que utilizan sistemas de evaluación basados en metodologías activas estimularán en mayor medida, el

logro de sus estudiantes.

La actitud del profesorado influye en la eficacia de las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en el aula, esta es la cuarta hipótesis que se planteó y que se va a tratar a continuación.

En el Índice de Inclusión, se incluyen dos indicadores relacionados con la actitud del profesorado, lo cual muestra que para un funcionamiento y desarrollo óptimo de la educación inclusiva en el centro no solo son necesarias las estrategias metodológicas y recursos, sino que también es igualmente importante la actitud del profesorado ante la diversidad y el trabajo en equipo y colaboración entre docentes. Estos dos indicadores son: C8 Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración; y C9 Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Ante la importancia de la actitud de los docentes en el desarrollo de las prácticas inclusivas, es importante resaltar algunas de las situaciones observadas en el centro B. En dicho centro, como se puede ver en los diferentes registros de observación, los tutores de las aulas ordinarias no tienen en cuenta al equipo del aula CyL a la hora de realizar sus programaciones. Ellos realizan individualmente la programación de sus sesiones (sin tener en cuenta a los alumnos del aula CyL), y la envían a los docentes del aula CyL para que ellos se encarguen de llevar a cabo las adaptaciones necesarias. Por tanto, dejan toda la responsabilidad de las adaptaciones para que los alumnos del aula CyL puedan participar en las clases y acceder al conocimiento, en los especialistas, desentendiéndose por completo de estos alumnos.

Esta falta de coordinación docente influye directamente en la posibilidad del alumnado del aula CyL de poder ser incluidos en el aula ordinaria, pues de las 10 sesiones observadas en el centro B, ha habido tres de ellas en las que los alumnos del aula específica han tenido que abandonar el aula ordinaria, por no ser posible participar en ella debido a una mala coordinación entre los docentes. En

uno de los casos la tutora decide cambiar la sesión de lengua valenciana que tocaba en ese momento, por matemáticas sin avisar previamente a la PT, por lo que esta no tenía preparado el material adaptado para el alumno (ROB.C). En otro caso similar la sesión que se lleva a cabo en el aula ordinaria no aparecía en la programación que tenía la PT, por lo que tampoco se tenía los materiales adaptados (ROB.I). En esta ocasión la tutora decide que los alumnos permanezcan igualmente en el aula, pero no hace ningún intento de adaptar la sesión para que puedan seguir el ritmo de la clase. Otra de las veces (ROB.F) uno de los alumnos del aula específica tiene que abandonar el aula ordinaria porque coge una fuerte rabieta debido a su imposibilidad de comprender la explicación de la profesora, la cual no ha tenido en cuenta las pautas básicas de comunicación que se proponen desde el aula cyl, para que el alumnado con TEA pueda comprender la información que se le da.

Sin embargo, estas situaciones no han sido observadas en el caso del centro A. En primer lugar, porque la metodología utilizada en el aula facilita que los alumnos puedan participar sin ningún tipo de adaptación. Y en segundo lugar, porque la coordinación entre docentes es mayor (en el 89% de las sesiones observadas ha habido coordinación previa entre docentes), y los tutores asumen su responsabilidad de adaptar las sesiones para que todo el alumnado pueda participar en ellas. Esto no solo se observa, sino que también en las opiniones recogidas en los cuestionarios. Sobre estas dos cuestiones se preguntó a profesores, familiares y alumnos de ambos centros. En el caso del indicador C8: Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración, solo se encuestó a los docentes, obteniendo como resultado que el 63% del centro A está totalmente de acuerdo, y nadie en desacuerdo, y tan solo el 3% del centro B está totalmente de acuerdo, habiendo un 14% que está en desacuerdo. En cuanto al indicador C9. Los docentes se preocupan de apoyar

el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, en el centro A el 42% de profesores, 29% de familiares y 40% de alumnos están totalmente de acuerdo y ninguno en desacuerdo, mientras que en el centro B están totalmente de acuerdo el 6%, 5% y 24% respectivamente, habiendo un 22% de profesores, 20% de familiares y 27% de alumnos que no están de acuerdo con el indicador.

Con todo ello podemos decir que la actitud del profesorado influye en la eficacia de las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en el aula, por lo hipótesis inicial es cierta.

Por último, la quinta hipótesis planteada ha sido: los centros que utilizan metodologías activas presentarán una mejor valoración en la aplicación de prácticas inclusivas.

Para valorar si se llevan a cabo prácticas inclusivas, es necesario tener presentes los indicadores establecidos en el Índice de Inclusión. Como ya se ha explicado en la metodología, en el Índice se proponen 12 indicadores, pero en esta investigación tan solo se han tenido en cuenta nueve de ellos. De estos, a lo largo de la discusión ya se han analizado los siguientes indicadores: C1 La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado; C2 Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes; C3 Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia; C.6 La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes; C7 La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo; C8 Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración; C9 Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. En todos ellos, se ha obtenido una notable mejor valoración en el centro A frente al centro B.

Por tanto, queda tan solo analizar dos indicadores: C4 Se aplica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje, y C5 Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.

En cuanto a este primer indicador, para poder aplicar activamente al alumnado en su propio aprendizaje, es necesario que el ambiente del aula, su organización, y otros recursos favorezcan el aprendizaje autónomo de los alumnos. En el caso del centro A, la metodología activa basada en aprendizaje cooperativo permite que los alumnos trabajen de manera autónoma tal y como se puede ver en los diferentes registros de observación. No obstante, los alumnos del aula CyL, necesariamente van a requerir ayuda por parte del educador, PT y AyL, pero al trabajar por equipos se promueve que esta ayuda sea dada por los propios compañeros de equipo (ROA.B, ROA.C, ROA.E, ROA.H, ROA.I) mintiéndose los docentes en un segundo plano. Sin embargo, como se puede observar en los registros de observación del centro B, la metodología de las sesiones y la organización no permite que los alumnos sean autónomos en su aprendizaje, requiriendo en todo momento el apoyo directo de un adulto

Otros aspectos relacionados con implicar activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje, es que se valoren y tengan en cuenta los conocimientos previos y experiencias del alumnado, así como sus intereses para la elaboración de las diferentes actividades y programaciones de aula. Como se ha visto en el centro A (ROA.A, ROA.D, ROA.F, ROA.G, ROA.I) al trabajar por proyectos, se permite que cada alumno decida sobre el tema que desea trabajar o investigar, de manera que se parte de sus propios intereses manteniéndoles en todo momento motivados, y que además de ello, tengan libertad para elaborar su trabajo de la manera que deseen. Esto no ocurre en el centro B, pues si en todas las sesiones, en ninguna de ellas se ha partido de los intereses de los alumnos y las actividades a realizar eran rígidas y pautas, sin dar libertad de creación a los alumnos.

Sobre ello se ha preguntado directamente a los alumnos en los cuestionarios a través de la siguiente pregunta: (CA3) Las actividades que realizo están relacionadas con mis gustos e intereses. Ante esta

afirmación, 34 alumnos del centro 1 se muestra totalmente de acuerdo, no habiendo ninguno en desacuerdo, mientras que en el centro B tan solo se muestran de acuerdo 11 alumnos, habiendo 5 que no se están de acuerdo con la afirmación.

En cuanto al indicador C5, de las sesiones observadas en el centro A, en el 44% de ellas se trabaja en grupo de forma cooperativa (ROA.B5, ROA.E5, ROA.F5, ROA.I5). El resto de sesiones, el 56%, han sido valoradas como "regular" porque aunque son sesiones de trabajo individual se cumplen muchos de los requisitos del indicador como: escuchar atentamente a los compañeros, respetar el turno de palabra y ofrecer y recibir ayuda (ROA.A5, ROA.C5, ROA.D5, ROAG.5, ROA.H5).

En cambio, en el centro B, de las 10 sesiones observadas, tan solo se trabaja de manera cooperativa en dos de ellas (ROB.D Y ROB.G), las cuales han sido calificadas en la escala de valoración como "regular", ya que aunque se trabaja cooperativamente no se cumplen muchos de los criterios establecidos en el indicador. Este se debe a que los estudiantes no están acostumbrados al trabajo y cooperativo, y por ello, como se puede observar en ambos registros de observación, no saben repartirse las tareas a realizar, por lo que tan solo participan y toman las decisiones unos pocos alumnos del grupo mientras el resto permanece parado. Además, tampoco saben pedirse ayuda y ayudarse entre sí como miembros de un mismo equipo.

Sobre esta última cuestión se les pregunta directamente a los alumnos en la CA6: recibo u ofrezco ayuda a mis compañeros de manera habitual cuando surge alguna dificultad. En el centro B, 22 alumnos están totalmente de acuerdo con la afirmación y 2 están en desacuerdo, mientras que en el centro A, 30 alumnos se muestran totalmente de acuerdo y ninguno en desacuerdo.

Tras el análisis de todos los indicadores, podemos determinar que la totalidad de ellos se cumplen de una manera más

positiva en el centro A que en el centro B, por lo que podemos decir que la hipótesis se ha cumplido, y que los centros que utilizan metodologías activas presentarán una mejor valoración en la aplicación de prácticas inclusivas.

8.2. Conclusiones

Como hemos visto a lo largo del desarrollo de este trabajo, el objetivo principal de las aulas CyL es el de posibilitar la inclusión del alumnado en el aula ordinaria en el mayor grado posible (Conselleria de Educación, 2016), pero esta inclusión a diferencia de lo que se considera no depende del aula CyL en sí, si no de las prácticas educativas que se llevan en el aula, y de si estas resultan inclusivas e exitosas (Arnaiz, 1996, Morriña, 2008; Abellán et al., 2010).

Por tanto, tras el análisis de las prácticas educativas llevadas a cabo en los dos centros educativos de esta investigación, estamos de acuerdo con Ferguson y Willis (1994 citado en Abellán et al., 2010) en que para que la inclusión sea un hecho real y no un mero concepto teórico, "hay que reivindicar la Escuela".

Para que esto sea posible, tal y como se ha podido observar en el centro A, es necesario la convicción de la necesidad del cambio y modificar antiguas ideas y valores (Muntaner, 2017) y aplicar distintas metodologías y planteamientos didácticos que favorezcan y promuevan una verdadera participación y progreso de todo el alumnado en todas las actividades, tareas y propuestas a desarrollar en los centros y aulas ordinarias (Guasp, 2014).

Tras esto, se ha podido concluir que uno de los elementos clave que determinan que las prácticas y estrategias educativas que se llevan a cabo son inclusivas, es el curriculum. Pues tal y como se ha observado en el centro B, un currículo rígido y centralizado no permite de ningún modo adaptarse a contextos, necesidades individuales, y ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, y por tanto, no va a permitir de ninguna manera que las prácticas llevadas a cabo en el aula

sean consideradas como inclusivas (Jordan y Powel, 1994 citado en Susinos, 2002). En cambio, tal y como se comprueba tras el análisis del centro A, para poder ajustarse a la realidad del aula y a las características individuales de todos los alumnos, favoreciendo así su participación en todas las situaciones de aprendizaje que se producen, es necesario que el curriculum sea abierto, flexible y común, así como amplio y relevante.

Otro elemento clave para el desarrollo de las prácticas inclusivas, es la metodología, pues tal y como afirma Arreaza (2009) es en el uso de las metodologías donde se libra el verdadero combate de la inclusión. Como recogen los diversos autores que abordan el tema (Arnaiz, 1996; Blanco, 1999; Booth y Ainscow, 2000; Wehmeyer, 2009; Escudero y Domínguez, 2011; Opertti, 2013; Guasp, 2014, y Muntaner, 2017), afrontar a un alumnado heterogéneo impide establecer una única alternativa válida del proceso de enseñanza. Por este motivo, hemos podido observar que el centro en el que se lleva a cabo una metodología tradicional y academicista, que centra la tarea educativa en las materias y en parámetros disciplinarios, y en la que tan solo hay una única opción válida de aprendizaje para todos los alumnos, en prácticamente todas las situaciones observadas no se ha producido la inclusión del alumnado del aula CyL.

En cambio, la situación ha sido totalmente la contraria en el centro en que se ha utilizado una metodología en la que se toma como punto de partida de cada actividad la realidad y características de todos y cada uno de los alumnos, y en la que se acepta que no hay un único camino para aprender ni que todos los caminos son válidos para todos los alumnos (Muntaner, 2017). Tras esta investigación, podemos determinar una serie de características básicas que deben cumplir las estrategias metodológicas a utilizar en el aula para permitir la inclusión real de todo el alumnado de ella. Estas características, las cuales coinciden con las propuestas por: Arnaiz, 1996; Blanco, 1999;

Booth y Ainscow, 2000; Wehmeyer, 2009; Escudero y Domínguez, 2011; Opertti, 2013; Guasp, 2014, y Muntaner, 2017, se pueden resumir en las siguientes:

Utilizar estrategias de enseñanza flexibles y adaptables; implantar metodologías didácticas basadas en la globalización y la interdisciplinariedad; entender los aprendizajes desde una perspectiva integral (cognitiva, emocional y social); relacionar los contenidos con la realidad próxima del alumnos; hacer a los alumnos protagonistas activos de su propio aprendizaje; promover el aprendizaje significativo a partir de los conocimientos previos de los alumnos.; generar diversidad de materiales y actividades que se ajusten a los diferentes ritmos de aprendizaje; motivar a los alumnos en su aprendizaje y favorecer su autonomía; desarrollar estrategias de aprendizaje cooperativo; utilizar instrumentos de evaluación diversos y variados que permitan una valoración continuada de los progresos realizados en cada área y en cada momento.

Por tanto, tras el trabajo realizado, podemos concluir que es necesario un cambio contundente y radical en las metodologías y planteamientos didácticos que se llevan a cabo en el aula, para lograr la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes en las aulas ordinarias, sean cuales sean sus características individuales, y hacer efectivo de este modo el derecho que tienen todos los alumnos a la inclusión. Pues no se debe olvidar, que la inclusión educativa no es una alternativa, una opción o derecho de unos pocos, si no que tal y como se establece en la ONU (2006) la educación inclusiva es un derecho humano, por lo que todas las personas sin excepción tienen derecho a ella.

Con esta investigación, se han logrado las convicciones necesarias para creer que sí que es posible lograr una educación realmente inclusiva basada en la igualdad y valía de todos los seres humanos. Por ello, es necesario el repensar el sistema educativo para lograr que las escuelas representen un marco favorable de

inclusión, favoreciendo así una sociedad más justa y democrática.

Además, es necesario alentar a cada uno de los docentes a que pongan todo su esfuerzo y valía dentro de su propia aula y escuela, para que ningún estudiante se vea excluido de su derecho a participar con sus iguales del beneficio de una educación de calidad. Pues en nuestra actitud como docentes, reside la clave fundamental para lograr la inclusión.

9. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Durante la realización de esta investigación hemos tenido siempre en mente la preocupación por la exclusión y la discriminación social, cuya problemática nos llevó a abordar el tema de la inclusión, así como la pregunta generadora de nuestro objetivo general: ¿De qué manera las prácticas y estrategias educativas llevadas a cabo en el aula ayudan a fomentar la inclusión de todo el alumnado? Estos dos aspectos son los que han hecho de guía durante todo el proceso de elaboración de esta investigación.

No obstante, el proceso no ha sido sencillo, ya que nos hemos encontrado ante varias dificultades.

En primer lugar en cuanto al tema, ya que la inclusión es un aspecto demasiado amplio que abarca múltiples aspectos, y el saber seleccionar e ir acotando el campo de estudio ha sido algo complicado. Además, es un tema que cuenta con infinidad de bibliografía a nivel mundial. Sin embargo, toda ella es muy similar en cuanto a contenido y en toda ella se hace referencia y utilizan términos de los mismos autores internacionales, considerados los padres de la inclusión a nivel teórico.

En cuanto al proceso de investigación, la amplitud del concepto de inclusión también ha generado algún que otro quebradero de cabeza. Aunque el trabajo se haya centrado en una dimensión de la inclusión (las prácticas inclusivas),

como ya se ha comentado en el marco teórico, existen otras dos dimensiones: políticas inclusivas y cultura inclusiva. Estos tres aspectos, en la práctica, actúan conjuntamente y están muy interrelacionadas. Por ello, durante la realización de la observación participante de algunas de las sesiones de aula ha costado en algunos casos discriminar y separar cada una de ellas para seleccionar únicamente la relativa a la dimensión de prácticas inclusivas, y al hacerlo se dejaba de lado información importante y relevante que interesaba dar a conocer.

Además, nuestro papel en la escuela era cubrir las necesidades de apoyo que iban surgiendo día a día, por lo que no se tenía un horario estable ni una clase de referencia, lo cual no ha permitido centrar la investigación en un aula concreta o en una serie de alumnos concretos, si no que se ha tenido que generalizar a nivel de etapa de primaria, la diversidad de información recogida de las diversas aulas y con los distintos grupos de alumnos. Por otro lado, en el caso del centro B, la mayoría del tiempo se ha estado trabajando dentro aula CyL, por lo que las posibilidades de observación y participación en el aula ordinaria han sido menores que las esperadas inicialmente.

Pese a todo ello, no se ha tenido ningún problema en la realización del trabajo de campo, todo ha salido según lo previsto en el plan de actuación y la información obtenida mediante la diversidad herramientas de investigación utilizadas ha sido muy provechosa. Además, todo el personal del centro ha colaborado cuando se le ha requerido, ayudándonos siempre que han podido y dándonos las mayores facilidades.

Por tanto, pese a las dificultades encontradas, se considera que el trabajo ha sido satisfactorio, pues se ha abordado uno de los mayores retos a los que se enfrentan los sistemas educativos alrededor del mundo, esto es, responder al problema de las diferencias en la educación, y se ha podido lograr tanto la consecución de nuestros objetivos

específicos propuestos, como nuestro objetivo general de la investigación.

No se puede finalizar sin dejar de hablar de algunas vías de investigación futuras que requieren ser analizadas con mayor profundidad en un tema tan complejo. Nos referimos a una de las claves para la inclusión que señala Arnaiz (2001), el cual considera que los auténticos cambios educativos son los que parten desde el propio centro y su profesorado. Esta afirmación nos lleva a la conclusión de que para que se lleven a cabo metodologías activas que fomenten la inclusión del alumno, es necesaria una correcta formación del profesorado y una actitud firme y de cambio radical ante las metodologías tradicionales.

Por tanto, se considera necesario e interesante preguntarse acerca de la necesidad de una correcta formación docente para que estos lleguen a ser capaces de tutelar verdaderas aulas inclusivas. Con esta cuestión, se pretende despertar inquietudes que puedan llevar a abordar más trabajos relacionados con el tema de esta investigación.

10. Bibliografía

- Abellán, C.M.A, y Sánchez, P.A (2013). Una experiencia en innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 22, 9-30.
- Abellán, et al (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44. Recuperado de: <http://links.uv.es/W48LoEe>.
- Arreaza, F. (2009). Inclusión y competencias básicas. En: *Actas I Congreso Nacional de buenas prácticas*

de educación, diversidad y empleo. Murcia.

- Beech, J. y Larrondo, M. (2007). La inclusión educativa en la Argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro. Argentina. Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva. América Latina, Regiones Andinay Cono Sur. Buenos Aires: UNESCO, 12. Recuperado de: <http://links.uv.es/8qeGCjv>.
- Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), 1-15. Recuperado de: <http://links.uv.es/xGM2AjL>.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000): Índice de Inclusión. Centro de los estudios en la educación. Reino Unido. Recuperado de: <http://links.uv.es/h5TNNaG>.
- Coller, X. (2005). Estudio de casos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, ORDEN de 16 de julio de 2001 por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana , 17 de septiembre de 2001, núm. 4087, pp.20703-20729.
- Cortes Generales. Constitución Española. BOE, 29 de Diciembre de 1978, núm. 311.
- Dirección General de Política Educativa, RESOLUCIÓN de 27 de julio de 2016, por la que se dictan instrucciones para la organización y el funcionamiento de las unidades específicas de comunicación y lenguaje ubicadas en centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil (2.º ciclo), Educación Primaria y Educación Secundaria para el curso 2016-2017. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, 1 de agosto de 2016, núm.7841, pp.22128-22136.

- Echeita Sarrionandía, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, Tejuelo, 12, 26-46. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>.
- Echeita Sarrionandía, G., & Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. Revista de educación inclusiva, 327, 31-48.
- Escarbajal, A., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J. et al. (2012). La atención a la diversidad: educación inclusiva. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15 (1), 135-144.
- Escudero, J. M., & Domínguez, B. M. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. Revista iberoamericana de educación, (55), 85-105.
- Gairín, J. (2000). Una escuela para todos; un reto social y educativo. Trabajo presentado en Congreso Internacional sobre Educación para la diversidad en el siglo XXI. Recuperado de <http://goo.gl/CnkU15>.
- Gómez Torres, M., y Navarro Montaña, M. (2001). ¿ Se responde a la diversidad en las clases de ESO?. Recuperado de: <http://ruc.udc.es/handle/2183/11049>.
- Grupo LACE (1999). Introducción al estudio de caso en educación. Cádiz: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz. Recuperado de: <http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>.
- Guasp, J. J. M. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. Revista de Educación Inclusiva, 7(1), 63-79.
- Jefatura del estado. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín oficial del estado. Martes 10 de diciembre de 2013, Núm. 295 Sec. I. Pág. 97858-97921. Mascarell, A. y Grau, C. (2014): Aula de Comunicación y Lenguaje en los centro de Educación Infantil

y Primaria: un estudio de casos. XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: Castellón: Universidad Jaime I.

- Morriña, A. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 521-538.

- Muntaner, J. J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1).

- Nebot, E. (2011). Conocer el funcionamiento del aula de Comunicación y Lenguaje en un centro de Educación Primaria y Secundaria. *Fòrum de Recerca*, 26, 255-264.

- Lewis, A. (1995). *Children's understanding of disability*. Londres: Routledge.

- López, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15(1), 1-20.

- López, R. (2011). Bases conceptuales de la educación inclusiva. *Revista de Avances en Supervisión Educativa*, 14, versión electrónica.

- Losada, J.L. i López, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson.

- Opertti, R. (2008). *Inclusión Educativa: el Camino del Futuro. Un desafío para compartir*. Recuperado de: <http://links.uv.es/MUFP25c>.

- Parrilla, Á. (2007). *Inclusive Education in Spain: a view from inside*. In *Policy, Experience and change: cross-cultural reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). Springer Netherlands.

- Peirats Chacón, J., & Morote Blanco, D. (2016). El aula de comunicación y lenguaje y la inclusión escolar: Dificultades y estrategias de intervención. *Tendencias Pedagógicas*.

- Quecedo, R. y Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.

- Stainback, s., Stainback, W. y Jackson, J. (1999): *Hacia las aulas inclusivas*. En Fernández-Batanero, J. M. (2005). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo?. *Contextos educativos: Revista de educación*, (8), 135-148.

- Susinos Rada, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española: investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de educación*, 327, 49-68.

- Taylor, S.J y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los Métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Buenos Aires.

- Torras Virgili, M^ºE (2015). *Trabajando la educación inclusiva: la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales*. Universidad internacional de Valencia. Recuperado de: <http://links.uv.es/AWcZ3rZ>.

- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO.

- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO

- Vergara-Ciordia, J. (2002). *Marco histórico de la educación especial*.

- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.

Anexos

Anexo 1. Relación de alumnado del aula CYL

Los nombres de los alumnos que aparecen a continuación son ficticios.

Curso	Nombre	Modalidad de escolarización
1° Infantil	Ivan	A
3° Infantil	Mateo	A
1° Primaria	Albert	A
1° Primaria	Carlos	B
3° Primaria	Marcos	A
4° Primaria	Nahuel	A
5° Primaria	Toni	B
5° Primaria	Arturo	B

Tabla 13. Sujetos de la investigación centro A./
Elaboración propia.

Curso	Nombre	Modalidad de escolarización
1° Infantil	Ángel	A
3° Primaria	Ramón	A
3° Primaria	Nacho	A
3° Primaria	Eva	A
4° Primaria	Jaime	B
4° Primaria	Manu	B
4° Primaria	Ana	A
5° Primaria	Martin	B

Tabla 14. Sujetos de la investigación centro B./
Elaboración propia.

Anexo 2. Indicadores de la dimensión: prácticas inclusivas

A continuación se han extraído directamente del Índice de Inclusión los indicadores de la tercera dimensión: prácticas inclusivas.

C.1 La planificación y el desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado.

C.2 Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.

C.3 Las clases contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.

C.4 Se aplica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

C.5 Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.

C.6 La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.

C.7 La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo.

C.8 Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.

C.9 Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

C.10 Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

C.11 Los "deberes para la casa" contribuyen al aprendizaje de todos.

C.12 Todo el alumnado participa en las actividades complementarias y extraescolares.

Anexo 3. Indicadores y preguntas seleccionados

En este apartado se muestran Indicadores y preguntas del Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 1999) que hemos seleccionado para la consecución de nuestros objetivos.

Indicador 1. La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado.

i. ¿Está mejorado el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de las programaciones y las clases que se están impartiendo?

ii. ¿Se elaboran las programaciones y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes?

iii. ¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas de los alumnos?

iv. ¿Se tiene en cuenta los distintos ritmos en que los estudiantes completan sus tareas?

v. ¿Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los alumnos?

vi. ¿Son claros para el alumnado los objetivos de aprendizaje que se persigue con las actividades?

vii. ¿Se motiva al alumnado a que antes de empezar un tema encuentren sentido a los que se les propone?

viii. ¿Se evitan las actividades de copia mecánica?

ix. ¿Algunas veces comienzan las clases partiendo de una experiencia compartida que puede, posteriormente, ser desarrollada de distintas maneras?

x. ¿El aprendizaje en el aula se realiza a través de actividades de trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda clase en distintos momentos del desarrollo de la programación?

xi. ¿Se utiliza una variedad de actividades como, por ejemplo, el debate, la presentación oral, la redacción, el dibujo, la resolución de problemas, el uso de la biblioteca, la utilización de materiales audio-visuales, la realización de tareas prácticas o el uso de tecnologías de la información?

xii. ¿Tienen los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas, por ejemplo, utilizando su primera lengua con traducción, a través de dibujos, de fotografías o de grabación?

Indicador 2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.

i. ¿Se presta especial atención a que todos los alumnos y alumnas puedan acceder al lenguaje oral y escrito?

ii. ¿Se preparan las clases teniendo en cuenta el lenguaje que los alumnos utilizan fuera del centro educativo?

iii. ¿Durante las clases se explica y se practica el vocabulario técnico que corresponde a cada programación?

iv. ¿Reflejan los materiales curriculares los contextos, culturas y experiencias de todos los alumnos y alumnas?

v. ¿Se hacen las clases igualmente accesibles para todos los niños y todas las niñas, al incluir en ellas actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses de los dos géneros?

vi. ¿Hay oportunidades para que los estudiantes que están aprendiendo castellano una segunda lengua hablen y escriban en su lengua materna?

vii. ¿Se motiva a los estudiantes que están aprendiendo castellano como segunda lengua a que desarrollen habilidades para traducir de la lengua materna del castellano?

viii. ¿Pueden los estudiantes participar en todas las áreas curriculares, por ejemplo, en ciencias y en educación física, con la ropa apropiada según sus culturas o creencias religiosas?

ix. ¿Se hacen adaptaciones al currículo, por ejemplo en el arte o en música, para los estudiantes que tienen reservas en participar en ellas debido a sus culturas o creencias religiosas?

x. ¿Reconoce el personal el esfuerzo físico que realizan algunos estudiantes con discapacidad o enfermedades crónicas para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles?

xi. ¿Reconoce el personal el esfuerzo mental que emplean algunos estudiantes, por ejemplo, porque tienen que leer en los labios o utilizar ayudas visuales?

xii. ¿Reconoce el profesor el tiempo suplementario que necesitan y emplean algunos estudiantes con discapacidad para utilizar los instrumentos en trabajos prácticos o en manualidades?

xiii. ¿Proporciona el profesorado movilidad alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para aquellos estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando algunos ejercicios diferentes en educación física?

Indicador 3. El desarrollo de las clases contribuye a una mayor comprensión de la diferencia.

- i. ¿Se motiva a los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a las propias?
- ii. ¿Se ofrecen oportunidades para que los estudiantes trabajen con los otros que son diferentes a ellos por su procedencia social, etnia, discapacidad o género?
- iii. ¿Evita el personal el clasismo, el sexismo, el racismo, la homofonía, o las actitudes en contra de las personas con discapacidad u otras formas de comentarios discriminatorios, actuando así como modelos positivos para sus alumnos?
- iv. ¿Demuestra el profesorado que respeta y valora las opiniones alternativas en los debates que se desarrollan en las clases?
- v. ¿Se consideran las diferentes lenguas de origen del alumnado como una riqueza cultural?
- vi. ¿Se debate sobre el clasismo, el sexismo, el racismo, la discriminación por discapacidad, la homofonía o los prejuicios religiosos?
- vii. ¿Se procura desarrollar desde el currículo el entretenimiento de las diferencias de contexto, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual o religión?
- viii. ¿Se enseña a los estudiantes las influencias multiculturales en la propia lengua y el currículo?
- ix. ¿Tienen todas las estudiantes oportunidades de comunicarse con niños, niñas y jóvenes de otras partes del mundo?
- x. ¿Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos del rol, simulación, análisis de casos...)?

xi. ¿Proporciona el currículo una comprensión histórica sobre la opresión de ciertos grupos?

xii. ¿Se cuestionan los estereotipos en los materiales curriculares y en los debates en el aula?

Indicador 4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.

- i. ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?
- ii. ¿Se proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje en las diferentes lecciones o clases?
- iii. ¿Contribuyen el ambiente del aula, su organización y otros recursos existentes en la misma al aprendizaje autónomo?
- iv. ¿Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación con la planificación de su trabajo, la reflexión sobre su desempeño mientras lo realiza, y la evaluación sobre los procesos y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras?
- v. ¿Se considera suficiente el apoyo y el "andamiaje" utilizado para ayudar a los estudiantes a progresar en su aprendizaje, a la vez que les permite profundizar en su conocimiento y en las habilidades que ya poseen?
- vi. ¿Se hacen explícitas las programaciones a los estudiantes para que puedan trabajar a un ritmo más rápido si lo desean?
- vii. ¿Se enseña a las y los estudiantes a investigar y a redactar un informe sobre un tema?
- viii. ¿Son capaces las y los estudiantes de utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos?
- ix. ¿Se enseña al alumnado a tomar apuntes de las clases y de los libros y a organizar su trabajo?

x. ¿Se enseña a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo?

xi. ¿Se motiva al alumnado a que resuma de forma oral y escrita lo que ha aprendido?

xii. ¿Se enseña al alumnado a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o las de sus compañeros?

xiii. ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?

xiv. ¿Se consulta a los estudiantes sobre la calidad de las clases?

xv. ¿Se involucra a los estudiantes en el diseño del material didáctico que se elabora para otros compañeros?

xvi. ¿Tienen los estudiantes oportunidades de elegir entre actividades distintas?

xvii. ¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos la programación del aula?

xviii. ¿Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos y experiencias del alumnado para los nuevos aprendizajes?

Indicador C.5. Los estudiantes aprenden de forma cooperativa.

i. ¿Consideran los estudiantes que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en la actividad del aula?

ii. ¿Se han establecido reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos para hablar, escuchar y pedir aclaraciones a los demás compañeros y al profesorado?

iii. ¿Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, grupos de discusión...)?

iv. ¿Se enseñan al alumnado las estrategias necesarias para trabajar de forma cooperativa con sus compañeros?

v. ¿Desean los estudiantes compartir su conocimiento y sus habilidades?

vi. ¿Los estudiantes rechazan de forma correcta la ayuda cuando no la necesitan?

vii. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?

viii. ¿Aprenden los estudiantes a elaborar un informe conjunto a partir de las diferentes contribuciones de los miembros del grupo?

ix. ¿Cuándo otros compañeros/as de la clase están enfrentados, los estudiantes ayudan a calmarlos en vez de animarlos?

x. ¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores y de sus pares?

xi. ¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?

xii. ¿Se implican los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los demás?

xiii. ¿Se implican los estudiantes en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas?

xiv. ¿Es consciente el alumnado de que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender y aclarar las propias ideas?

Indicador C.6. La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes.

i. ¿Los informes de evaluación reflejan todas las habilidades y conocimientos de los estudiantes, tales como las lenguas adicionales, otros sistemas de comunicación, aficiones e intereses y experiencias laborales?

ii. ¿Se utilizan siempre las evaluaciones (incluyendo las evaluaciones propuestas por la administración educativa nacional) de manera formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?

iii. ¿Se utilizan estrategias de evaluación

diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?

iv. ¿Hay oportunidades para evaluar, en colaboración con otros, el trabajo realizado?

v. ¿Entienden los estudiantes por qué están siendo evaluados?

vi. ¿Se informa al alumnado sobre las implicaciones de los procesos de evaluación, como por ejemplo, las pruebas nacionales de medición de la calidad?

vii. ¿Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación?

viii. ¿Se involucra a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre su propio aprendizaje?

ix. ¿Pueden los estudiantes fijarse metas claras para su futuro aprendizaje?

x. ¿Se hace un seguimiento de los logros de diferentes grupos de estudiantes (niños, niñas, estudiantes de pueblos originarios, estudiantes con discapacidad), para detectar y abordar dificultades específicas?

xi. ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas?

xii. ¿El alumnado sabe que se valora su esfuerzo y progreso personal por encima de cualquier comparación con el grupo?

xiii. ¿Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva?

Indicador C.7. La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo.

i. ¿El propio enfoque de la disciplina motiva la auto-disciplina?

ii. ¿Los miembros del personal se ayudan entre ellos para infundir respeto sin

llegar a enfadarse?

iii. ¿El personal comparte y aún a conocimientos y habilidades para superar el descontento y el desorden?

iv. ¿Son consistentes y explícitas las normas de comportamiento del aula?

v. ¿Se involucra a los estudiantes para que ayuden a resolver las dificultades del aula?

vi. ¿Se involucra al alumnado en la formulación de las normas de comportamiento del aula?

vii. ¿Se consulta al alumnado sobre cómo se puede mejorar el clima social del aula?

viii. ¿Si hay más de un adulto en el aula, comparten las responsabilidades para que el manejo de las clases sea fluido?

ix. ¿Hay procedimientos claros, comprendidos por los estudiantes y los docentes, para responder a los comportamientos externos?

x. ¿Reconoce todo el personal que es injusto no prestar atención por igual a varones y mujeres?

xi. ¿Se tienen en cuenta las diferencias culturales y del contexto al que pertenecen los estudiantes a la hora de establecer las normas de comportamiento?

Indicador 8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.

i. ¿Comparten los docentes la planificación del trabajo del aula y de las tareas para la casa?

ii. ¿Se comprometen los docentes en actividades de enseñanza compartida?

iii. ¿Se ha dispuesto un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el aula?

iv. ¿Se utiliza la enseñanza compartida como una oportunidad para intercambiar reflexiones sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas?

- v. ¿Están abiertos los y las docentes a los comentarios de otros colegas sobre cuestiones tales como la claridad del lenguaje de instrucción, o la participación de los estudiantes en las actividades programadas?
- vi. ¿Modifica el profesorado su docencia en función de las recomendaciones recibidas de sus colegas?
- vii. ¿Comparten los docentes de aula y los profesionales de apoyo el trabajo con estudiantes de forma individual, en grupos y con toda la clase?
- viii. ¿Proporcionan los docentes y el resto del personal que trabajan juntos un modelo de colaboración para los estudiantes?
- ix. ¿Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o de un grupo es motivo de preocupación?
- x. ¿El personal que trabaja en colaboración, comparte la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes participen?

Indicador 9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

- i. ¿Los docentes de aula y los de asignatura cumplen con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?
- ii. ¿Comprueba el profesorado el progreso de todo el alumnado durante las clases?
- iii. ¿Los y las docentes prestan atención a los alumnos de forma equitativa, independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales?
- iv. ¿Sienten todos los y las estudiantes que son tratados de manera justa?
- v. ¿El profesorado intenta incorporar el punto de vista de los estudiantes respecto al apoyo y la enseñanza?

- vi. ¿Los docentes o profesionales de apoyo, se preocupan por aumentar la participación de todos los estudiantes?
- vii. ¿Los y las docentes tienen como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posible de su apoyo directo?
- viii. ¿Los docentes buscan alternativas al apoyo individual, por ejemplo, a través de la planificación del trabajo del aula y de los recursos, o de la enseñanza en grupos?
- ix. ¿Se considera la presencia de otros adultos (familiares, profesores en práctica...) como una oportunidad para reflexionar sobre el currículo y los métodos de enseñanza para todos los estudiantes?

Anexo 4. Modelo de la hoja de registro

Estas preguntas son las que han servido de modelo o guía para responder a cada uno de los indicadores de la dimensión C mediante la observación.

<p>ASIGNATURA:</p> <p>ACTIVIDAD:</p> <p>FECHA:</p> <p>PARTICIPANTES:</p> <p>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:</p>	
<p>1. ¿La actividad responde a la diversidad del alumnado?</p>	<p>i. ¿Está mejorado el aprendizaje de todos los estudiantes?</p> <p>ii. ¿Se han adaptado los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas de los alumnos?</p> <p>iii. ¿Se ha tenido en cuenta los distintos ritmos en que los estudiantes completan sus tareas?</p> <p>iv. ¿Se ha adaptado la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los alumnos?</p> <p>v. ¿Son claros para el alumnado los objetivos de aprendizaje que se persigue con las actividades?</p> <p>vi. ¿Tienen los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas?</p>
<p>2. ¿La actividad es accesible a todos los estudiantes?</p>	<p>i. ¿Se presta especial atención a que todos los alumnos y alumnas puedan acceder al lenguaje oral y escrito?</p> <p>ii. ¿Reflejan los materiales curriculares los contextos, culturas y experiencias de todos los alumnos y alumnas?</p> <p>iii. ¿Se hacen las clases igualmente accesibles para todos los niños y todas las niñas, al incluir en ella actividades variadas que reflejan la diversidad de intereses?</p> <p>iv. ¿Reconoce el personal el esfuerzo físico que realizan algunos estudiantes con discapacidad o enfermedades crónicas para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles?</p> <p>v. ¿Reconoce el personal el esfuerzo mental que emplean algunos estudiantes?</p> <p>vi. ¿Reconoce el profesor el tiempo suplementario que necesitan y emplean algunos estudiantes con discapacidad para utilizar los instrumentos en trabajos prácticos o en manualidades?</p> <p>vii. ¿Proporciona el profesorado movi­lidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para aquellos estudiantes que no pueden participar en actividades específicas?</p>

<p>3. ¿La actividad contribuye a favorecer la comprensión de la diferencia?</p>	<p>i. Se motiva a los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a las propias?</p> <p>ii. ¿Se ofrecen oportunidades para que los estudiantes trabajen con los otros que son diferentes a ellos por su procedencia social, etnia, discapacidad o género?</p> <p>iii. ¿Evita el personal el clasismo, el sexismo, el racismo, la homofonía, o las actitudes en contra de las personas con discapacidad u otras formas de comentarios discriminatorios, actuando así como modelos positivos para sus alumnos?</p> <p>iv. ¿Demuestra el profesorado que respeta y valora las opiniones alternativas en los debates que se desarrollan en las clases?</p> <p>v. ¿Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos del rol, simulación, análisis de casos...)?</p>
<p>4. ¿Se aplica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje?</p>	<p>i. ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?</p> <p>ii. ¿Se proporciona información clara a los estudiantes sobre las expectativas de aprendizaje?</p> <p>iii. ¿Contribuyen el ambiente del aula, su organización y otros recursos existentes en la misma al aprendizaje autónomo?</p> <p>iv. ¿Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación con la planificación de su trabajo, la reflexión sobre su desempeño mientras lo realiza, y la evaluación sobre los procesos y los resultados obtenidos?</p> <p>v. ¿Se considera suficiente el apoyo y el "andamiaje" utilizado para ayudar a los estudiantes a progresar en su aprendizaje?</p> <p>vi. ¿Se enseña a las y los estudiantes a investigar y a redactar un informe sobre un tema?</p> <p>vii. ¿Se enseña a los estudiantes a hacer presentaciones de su trabajo tanto orales y escritas, como de otras formas, y tanto individuales como en grupo?</p> <p>xii. ¿Se enseña al alumnado a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o las de sus compañeros?</p> <p>xiii. ¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?</p> <p>xvi. ¿Tienen los estudiantes oportunidades de elegir entre actividades distintas?</p> <p>xvii. ¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos la programación del aula?</p> <p>xviii. ¿Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos y experiencias del alumnado para los nuevos aprendizajes?</p>

<p>5. ¿Los estudiantes aprenden de forma cooperativa?</p>	<p>i. ¿Consideran los estudiantes que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en la actividad?</p> <p>ii. ¿Se han establecido reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos para hablar, escuchar y pedir aclaraciones a los demás compañeros y al profesorado?</p> <p>iv. Se enseñan al alumnado las estrategias necesarias para trabajar de forma cooperativa con sus compañeros?</p> <p>v. ¿Desean los estudiantes compartir su conocimiento y sus habilidades?</p> <p>vi. ¿Los estudiantes rechazan de forma correcta la ayuda cuando no la necesitan?</p> <p>vii. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?</p> <p>x. ¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores y de sus pares?</p> <p>xi. ¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?</p> <p>xii. ¿Se implican los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los demás?</p> <p>xiv. ¿Es consciente el alumnado de que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender y aclarar las propias ideas?</p>
<p>6. ¿La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes?</p>	<p>i. ¿Se utilizan siempre las evaluaciones de manera formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>ii. ¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?</p> <p>iii. ¿Hay oportunidades para evaluar, en colaboración con otros, el trabajo realizado?</p> <p>iv. ¿Entienden los estudiantes por qué están siendo evaluados?</p> <p>v. ¿Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación?</p> <p>vi. ¿Se involucra a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre su propio aprendizaje?</p> <p>vii. ¿Pueden los estudiantes fijarse metas claras para su futuro aprendizaje?</p> <p>viii. ¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas?</p> <p>ix. ¿El alumnado sabe que se valora su esfuerzo y progreso personal por encima de cualquier comparación con el grupo?</p> <p>x. ¿Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva?</p>

<p>7. ¿La actividad se basa en el respeto mutuo?</p>	<p>ii. ¿Los miembros del personal se ayudan entre ellos para infundir respeto sin llegar a enfadarse?</p> <p>iv. ¿Son consistentes y explícitas las normas de comportamiento del aula?</p> <p>v. ¿Se involucra a los estudiantes para que ayuden a resolver las dificultades del aula?</p> <p>vi. ¿Se involucra al alumnado en la formulación de las normas de comportamiento del aula?</p> <p>ix. Si hay más de un adulto en el aula, ¿comparten las responsabilidades para que el manejo de las clases sea fluido?</p> <p>xii. ¿Se tienen en cuenta las diferencias culturales y del contexto al que pertenecen los estudiantes a la hora de establecer las normas de comportamiento?</p>
<p>8. ¿Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración?</p>	<p>i. ¿Comparten los docentes la planificación del trabajo del aula ordinaria y del aula CYL?</p> <p>ii. ¿Se comprometen los docentes en actividades de enseñanza compartida?</p> <p>iii. ¿Se ha dispuesto un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el aula?</p> <p>vi. ¿Modifica el profesorado su docencia en función de las recomendaciones recibidas de sus compañeros?</p> <p>ix. ¿Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o de un grupo es motivo de preocupación?</p> <p>x. ¿El personal que trabaja en colaboración, comparte la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes participen?</p>
<p>9. ¿Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado?</p>	<p>i. ¿Los docentes cumplen con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases?</p> <p>ii. ¿Comprueba el profesorado el progreso de todo el alumnado durante las clases?</p> <p>iii. ¿Los y las docentes prestan atención a los alumnos de forma equitativa, independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales?</p> <p>iv. ¿Sienten todos los y las estudiantes que son tratados de manera justa?</p> <p>vi. ¿Los docentes o profesionales de apoyo, se preocupan por aumentar la participación de todos los estudiantes?</p> <p>vii. ¿Los y las docentes tienen como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posible de su apoyo directo?</p> <p>viii. ¿Los docentes buscan alternativas al apoyo individual, por ejemplo, a través de la planificación del trabajo del aula y de los recursos, o de la enseñanza en grupos?</p> <p>i. ¿Se involucra a los profesionales de apoyo en la planificación y revisión de la programación de aula y en su oportuna revisión?</p>

Anexo 5. Modelo de cuestionario para profesores (CP)

Por favor, ponga una cruz en cualquiera de los grupos que se presentan a continuación, indicando su relación con el centro:

- Docente.
- Profesional de apoyo.
- Otro miembro del personal.
- Consejo escolar.

	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado			
CP1. Está mejorado el aprendizaje de todos los estudiantes a partir de las programaciones y las clases que se están impartiendo.			
CP2. Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas de los alumnos.			
CP3. Se tiene en cuenta los distintos ritmos en que los estudiantes completan sus tareas.			
CP4. Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los alumnos.			
CP5. Tienen los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas, por ejemplo, a través de dibujos, de fotografías, etc.			
Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes			
CP6. Se presta especial atención a que todos los alumnos y alumnas puedan acceder al contenido de la actividad.			
CP7. Los materiales curriculares reflejan los distintos contextos, culturas y experiencias de todos los alumnos y alumnas.			
CP8. El personal reconoce el esfuerzo físico y mental que realizan algunos estudiantes para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles.			
CP9. El profesorado ofrece alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para aquellos estudiantes que no pueden participar en actividades específicas?			
Se aplica activamente a los estudiantes en su aprendizaje			
CP10. El ambiente del aula, su organización y otros recursos existentes contribuyen en la misma al aprendizaje autónomo			
CP11. Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación con la planificación de su trabajo, la reflexión sobre su desempeño mientras lo realiza, y la evaluación sobre los procesos y los resultados obtenidos			
CP12. Tienen los estudiantes oportunidades de elegir entre actividades distintas?			

CP13. Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos la programación del aula			
CP14. Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos y experiencias del alumnado para los nuevos aprendizajes			
El desarrollo de las clases contribuye a una mayor comprensión de la diferencia			
CP15. Se motiva a los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a las propias.			
CP16. Se ofrecen oportunidades para que los estudiantes trabajen con los otros que son diferentes a ellos por su procedencia social, etnia, discapacidad o género			
CP17. Se procura desarrollar desde el currículo el entretenimiento de las diferencias de contexto, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual o religión			
CP18. Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos del rol, simulación, análisis de casos...).			
Los estudiantes aprenden de forma cooperativa			
CP19. Los estudiantes consideran que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en la actividad del aula.			
CP20. Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, grupos de discusión...).			
CP21. Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores y de sus pares.			
CP22. Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases.			
CP23. Es consciente el alumnado de que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender y aclarar las propias ideas.			
La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes			
CP24. Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades.			
CP25. Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación			
CP26. Se involucra a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre su propio aprendizaje.			
CP27. Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas.			
CP28. Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva.			
La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo			
CP29. Los miembros del personal se ayudan entre ellos para infundir respeto sin llegar a enfadarse			

CP30.Son consistentes y explícitas las normas de comportamiento del aula			
CP31.Se involucra a los estudiantes para que ayuden a resolver las dificultades del aula			
Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración			
CP32.Los docentes comparten la planificación del trabajo del aula ordinaria y del aula CYL			
CP33.Se ha dispuesto un tiempo para la coordinación de los docentes que trabajan juntos en el aula			
CP34.Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o de un grupo es motivo de preocupación			
Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado			
CP35.Los docentes cumplen con su responsabilidad de que todos los estudiantes aprendan en sus clases			
CP36.Comprueba el profesorado el progreso de todo el alumnado durante las clases			
CP37.Los y las docentes prestan atención a los alumnos de forma equitativa, independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales			
CP38.Los y las docentes tienen como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posible de su apoyo directo			
CP39.Los docentes buscan alternativas al apoyo individual, por ejemplo, a través de la planificación del trabajo del aula y de los recursos, o de la enseñanza en grupos			

Anexo 6. Cuestionario para familiares (CF)

	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad del alumnado			
CF1.Está mejorado el aprendizaje de mi hijo/s a partir de las programaciones y las clases que se están impartiendo.			
CF2.Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas de los alumnos.			
CF3.Se tiene en cuenta los distintos ritmos en que los estudiantes completan sus tareas.			
CF4.Se adapta la metodología de clase para dar respuesta a los distintos estilos de aprendizaje de las y los alumnos.			

CF5.Tienen los estudiantes oportunidades para realizar sus tareas y expresar sus conocimientos de distintas formas, por ejemplo, a través de dibujos, de fotografías, etc.			
Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes			
CF6.Se presta atención a que todos los alumnos y alumnas puedan acceder al contenido de la actividad			
CF7.Los materiales curriculares reflejan los distintos contextos, culturas y experiencias de todos los alumnos y alumnas			
CF8.El personal reconoce el esfuerzo físico y mental que realizan algunos estudiantes para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles.			
CF9.El profesorado ofrece alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para aquellos estudiantes que no pueden participar en actividades específicas.			
Se aplica activamente a los estudiantes en su aprendizaje			
CF10.Se favorece en el alumnado una progresiva autonomía en relación con la planificación de su trabajo, la reflexión sobre su desempeño mientras lo realiza, y la evaluación sobre los procesos y los resultados obtenidos.			
CF11.Los estudiantes tienen oportunidades de elegir entre actividades distintas.			
CF12.Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos y experiencias del alumnado para los nuevos aprendizajes.			
El desarrollo de las clases contribuye a una mayor comprensión de la diferencia			
CF13.Se motiva a los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a las propias.			
CF14.Se ofrecen oportunidades para que los estudiantes trabajen con los otros que son diferentes a ellos por su procedencia social, etnia, discapacidad o género			
C15. Se procura desarrollar desde el currículo el entretenimiento de las diferencias de contexto, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual o religión.			
CF16. Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos del rol, simulación, análisis de casos...).			
Los estudiantes aprenden de forma cooperativa			
CF17.Los estudiantes consideran que ofrecer y recibir ayuda es algo habitual en la actividad del aula.			
CF18.Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores y de sus pares.			
CF19.Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases.			
CF20.Es consciente el alumnado de que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender y aclarar las propias ideas.			

La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes			
CF21. Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades.			
CF22. Se devuelve a los estudiantes información que les permita reconocer lo que han aprendido y lo que deberían hacer a continuación			
CF23. Se involucra a los estudiantes en la evaluación y en los comentarios sobre su propio aprendizaje.			
CF24. Se realiza un informe personalizado que refleje de forma cualitativa el progreso del alumnado en forma positiva.			
La disciplina del aula se basa en el respeto mutuo			
CF25. Se involucra al alumnado en la formulación de las normas de comportamiento del aula			
CF26. Se involucra a los estudiantes para que ayuden a resolver las dificultades del aula			
Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado			
CF27. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.			
CF28. Los y las docentes prestan atención a los alumnos de forma equitativa, independientemente del género, el origen social y cultural o las características individuales			
CF29. Los y las docentes tienen como objetivo que los estudiantes sean lo más independientes posible de su apoyo directo			
CF30. Los docentes buscan alternativas al apoyo individual, por ejemplo, a través de la planificación del trabajo del aula y de los recursos, o de la enseñanza en grupos			

Anexo 7. Cuestionarios para alumnos (CA)

	En desacuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo
El profesor/profesora respeta mi ritmo de trabajo.			
Siento que aprendo algo nuevo en todas las clases.			
Las actividades que realizo están relacionadas con mis gustos e interés.			
Respeto las opiniones de los demás, aunque sean diferentes a las mías.			
Me siento respetado por mis compañeros/as.			
Recibo u ofrezco ayuda a mis compañeros/as de clase de manera habitual cuando surge alguna dificultad.			

Considero que todos los estudiantes somos igual de importantes a la hora de recibir ayuda por parte del profesor.			
El profesor valora mi esfuerzo y progreso personal sin compararme con el resto de compañeros.			
El profesor me comenta continuamente aquellas cosas que hago bien y aquellas en las que debería mejorar.			
Entre todos los compañeros colaboramos para que se cumplan las normas de clase.			
El profesor/a se preocupa de que pueda hacer el trabajo sola/a (sin pedir ayuda)			

- ¿Qué significa ser diferente? (CAX)
- ¿Consideras que ser diferente es algo malo? ¿Por qué? (CAY)

Anexo 8. Tipos de proyectos

- **Proyecto de aula o de ciclo:** Abarca diferentes asignaturas y se trabajan en grupo-clase o dentro de un ciclo.
- **Proyectos familiares:** Se trabajan con la participación de las familias.
- **Proyectos de área:** Se trabajan desde un área o asignatura.
- **Proyectos de escuela:** Está implicada toda la escuela.
- **Proyectos personales:** Trabajo de investigación en el que los alumnos/as, individualmente o es grupo se plantean un reto.
- **Proyectos de duados:** Actividad de aprendizaje cooperativo en la que se emparejan dos grupos-clases, uno de primaria y otro de infantil para realizar actividades conjuntamente a lo largo del curso.