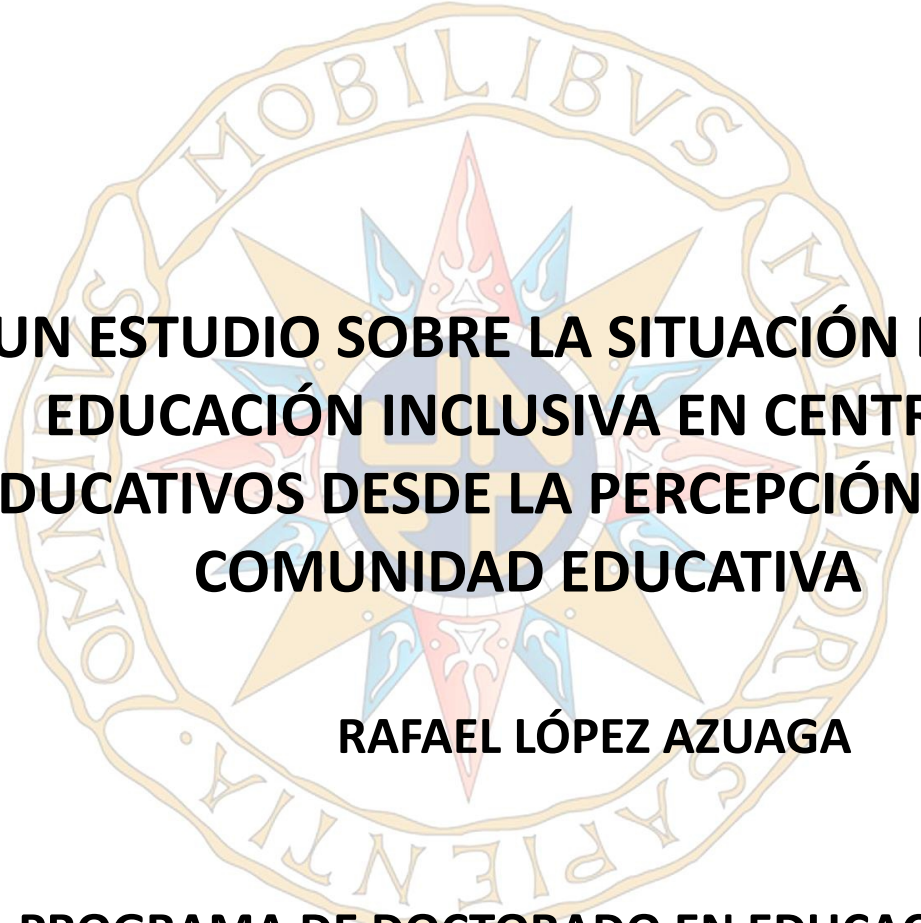


TESIS DOCTORAL

2018



**UN ESTUDIO SOBRE LA SITUACIÓN DE LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CENTROS
EDUCATIVOS DESDE LA PERCEPCIÓN DE LA
COMUNIDAD EDUCATIVA**

RAFAEL LÓPEZ AZUAGA

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
DR. D. JOSÉ MANUEL SUÁREZ RIVEIRO**



Facultad de Educación

Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II

(Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica)

**Un estudio sobre la situación de la educación
inclusiva en centros educativos desde la percepción
de la comunidad educativa**

Rafael López Azuaga

Máster en Educación Inclusiva

Dr. D. José Manuel Suárez Riveiro

*A mi familia, en especial
a mi sobrina Eva del Pilar,
quien acaba de comenzar el colegio*

Agradecimientos

Parece que fue ayer cuando un día de octubre de 2005 entré por primera vez en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz para estudiar la antigua diplomatura de Maestro por la especialidad de Educación Primaria. Fue un día muy especial para mí, porque significaba dejar atrás el instituto y comenzar una nueva etapa en mi vida, y poder prepararme para ejercer la profesión que más me llamaba la atención: La educación. Por aquel entonces, tenía una visión muy tradicional de la educación, ya que pensaba que todo se basaba en transmitir conocimientos y proponer tareas y exámenes para evaluar al alumnado, y donde además todo giraba alrededor de los libros de texto. Ignoraba que había otra manera de enseñar, otra forma de conseguir que el alumnado aprendiera y a la vez disfrutara de lo que está aprendiendo, otra forma de tratar y escuchar a tu alumnado, otra forma de evaluar los aprendizajes...y sobre todo, ignoraba que había personas cuyas características requerían de una serie de apoyos. Desconocía por completo que personas con discapacidad pudiesen acudir a centros educativos ordinarios, ignoraba la existencia del TDAH o del ya descatalogado Síndrome de Asperger (ahora el DSM-V lo incluye dentro del Trastorno Espectro Autista), ignoraba la posibilidad de lograr que las familias pudiesen trabajar en equipo junto al profesorado...Y por supuesto, no tenía ni idea de lo que era la inclusión.

Mi andadura en la educación inclusiva empezó durante el segundo cuatrimestre del curso 2006-2007, cuando estaba en segundo año. Una compañera de tercer año, Ana María Marín Morales, me propuso, para un trabajo de una asignatura optativa, realizar un pequeño trabajo de investigación sobre la educación inclusiva. Había escuchado el término durante el primer cuatrimestre en la asignatura de "Bases psicológicas de la Educación Especial", pero muy de pasada, así que no me impactó nada. Lo que hice fue informarme de cómo trabajaban la Atención a la Diversidad en centros educativos de Cádiz y Conil de la Frontera y plantear si la educación inclusiva mejoraría estas medidas. Ese pequeño proyecto, al cual yo llamé "ensayo de investigación", me permitió iniciar un intercambio de ideas con la profesora D^a. Mayka García García, aunque me llevé una gran sorpresa al conocerla porque precisamente era madre de uno de los niños que acudían a los talleres de verano en donde yo trabajaba como monitor por aquel entonces. Ella me contagió, al igual que a otros muchos estudiantes, su gran pasión por la escuela inclusiva, y comencé más a interesarme por el ámbito de la "Atención a la Diversidad", por lo que decidí matricularme en la extinta Licenciatura de Psicopedagogía tras terminar la diplomatura para seguir profundizando más. Tuve la gran fortuna de que se me concediese una Beca de Colaboración en el Departamento de Didáctica y Organización escolar, donde trabajé junto a Mayka en un proyecto de investigación sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito de la Atención a la Diversidad. Comencé a sentirme interesado por la investigación educativa, así que decidí

matricularme en el Máster Universitario en Educación Inclusiva de la Universidad de Córdoba para el curso 2010-2011 en el perfil investigador. Realicé un Trabajo Fin de Máster en el cual exploré las necesidades formativas del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Atención a la Diversidad desde una perspectiva inclusiva, en un distrito educativo de la ciudad de Córdoba.

Decidí continuar con el Doctorado en el siguiente curso, pero debido a la falta de ideas y al desánimo, decidí aplazar esta etapa para centrarme en otros proyectos y esperar a que tuviera una idea que fuera interesante para la comunidad científica. No fue hasta 2015 cuando, durante la redacción de un documento denominado "*Guía para la evaluación de centros educativos desde la perspectiva de la educación inclusiva*", se me ocurrió la posibilidad de realizar un estudio sobre cómo se estaba llevando a cabo la educación inclusiva en aquellos centros educativos que estaban implantando prácticas inclusivas y proponer una intervención a partir de los resultados. Es entonces cuando me animé a matricularme en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Quiero agradecer a mi Director de Tesis, D. José Manuel Suárez Riveiro, su alto grado de implicación durante todas las fases de desarrollo de mi Tesis Doctoral. Ha desarrollado una gran labor de dirección, revisando con detenimiento todas las propuestas que le planteaba y todos los materiales que redactaba, aportando orientaciones muy detalladas y concretas para todos los pasos que debía dar, resolviendo todas las dudas y lagunas que tenía sobre análisis estadístico, planteándome múltiples sugerencias para mejorar el proyecto...y sobre todo motivándome en los momentos más difíciles, como aquellos en los cuales tenía que rehacer instrumentos o análisis estadísticos.

Quiero también agradecerle a la profesora D^a. Mayka García García el haberme permitido seguir recibiendo sus conocimientos y consejos durante todo este tiempo, y por haberme permitido realizar una estancia en la Universidad de Cádiz que me ha permitido conocer a jóvenes promesas de la educación como Ana Zarzuela Castro y Esther Ana González Souto, quienes entre las tres me han permitido profundizar en el mundo del "Aprendizaje y Servicio", prácticamente desconocido para mí. Los seminarios en los que participamos juntos, así como las jornadas educativas a las que asistimos, me han aportado muchos conocimientos de cara a mi desarrollo profesional. Y por supuesto, le agradezco también a Mayka todos los valores éticos y la madurez que me ha aportado durante todos los años en que nos conocemos, ya que yo no sería el profesional que soy ahora de no ser por ella.

Finalmente, quiero darles las gracias a todas las personas que me ayudaron durante el proceso de investigación, tanto en la elaboración de los instrumentos como en el trabajo de campo. Muchas gracias a todos vosotros y vosotras: Cándido, David, Alberto, Ana Isabel, Eloy, Carmen, Desi, Diego, Ana y Eduardo. Me abristeis las puertas y me facilitasteis toda la información que necesitaba, así como ayudarme en la recogida de datos. A todos y a todas, muchas gracias.

Índice

Introducción general.....	33
---------------------------	----

Primera parte: Marco teórico

CAPÍTULO 1: Aproximación histórica a la Educación Especial.....	41
---	----

1-De la Edad Antigua hasta el siglo XIX.....	43
2-La educación especial en el siglo XX.....	45
2.1-Las prácticas segregacionistas.....	45
2.2-Las prácticas integradoras.....	46
2.3-El surgimiento del concepto de inclusión.....	68
3-La educación especial en el siglo XXI.....	70

CAPÍTULO 2: La Educación Inclusiva.....	81
---	----

1-El surgimiento del concepto de "inclusión".....	83
2-La diversidad como un valor.....	84
3-Diferencia entre integración e inclusión.....	87
4-La educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo.....	93
5-El cambio actitudinal en el profesorado.....	96
6-Escuela inclusiva y evaluación del alumnado.....	97
7-Evaluación de la situación de la educación inclusiva en centros que emprenden proyectos inclusivos.....	100
7.1-El "Index for inclusion".....	103
7.2-El Instrumento de Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI).....	111
7.3-El instrumento "Análisis de Variables de Contexto: Evaluación de sistemas educativos"	115
7.4-El modelo "Inclusiva".....	116
7.5-La Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas.....	118
7.6-La Rúbrica para la Autoevaluación y Mejora de los proyectos de Aprendizaje y Servicio	120
7.7-Proyecto IQEA.....	121
7.8-La Guía para la autoevaluación de la práctica inclusiva en la escuela.....	122
7.9-Los cuestionarios "Calidad educativa y atención a la diversidad".....	123
7.10-La Guía REINE, de Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela.....	124

CAPÍTULO 3: La Educación Intercultural.....	127
---	-----

1-Concepto de "cultura".....	129
2-La inmigración en España y Andalucía.....	130
3-La educación inclusiva e intercultural.....	134
4-La identificación de estereotipos y prejuicios.....	136
5-Políticas de igualdad y no discriminación.....	138
6-Las competencias comunicativas e interculturales.....	141

7-La atención al alumnado de incorporación tardía en el sistema educativo.....	141
7.1-El alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español.....	142
7.2-Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía.....	145
8-Las minorías culturales y la educación compensatoria.....	148
9-La escolarización del alumnado inmigrante.....	149
10-La organización de centros educativos interculturales.....	150
10.1-El currículum intercultural e inclusivo.....	150
10.2-Los planes de acogida.....	152
10.3-La participación de las familias del alumnado inmigrante.....	154
10.4-El aprendizaje de la lengua y cultura de origen.....	155
 CAPÍTULO 4: Legislación educativa en Andalucía.....	 157
1-Principios y estrategias de atención a la diversidad.....	160
2-Medidas organizativas, curriculares y didácticas.....	161
2.1-Medidas de carácter organizativo.....	161
2.1.1-Actuaciones principales.....	161
2.1.2-Acción tutorial.....	163
2.2-Medidas curriculares.....	165
2.3-Medidas didácticas.....	168
3-Medidas de carácter extraordinario.....	170
3.1-Las adaptaciones curriculares individualizadas.....	170
3.2-Medidas educativas específicas según colectivo.....	172
3.2.1-Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o a trastornos del neurodesarrollo.....	172
3.2.2-Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (DEA).....	183
3.2.3-Alumnado con altas capacidades intelectuales.....	184
3.2.4-Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español.....	186
3.2.5-Alumnado cuyas circunstancias sociales desfavorecidas precisan de planes de compensación educativa.....	186
4-La evaluación psicopedagógica.....	195
5-Recursos personales para la Atención a la Diversidad.....	196
6-El Plan de Éxito Educativo 2016-2020 en Andalucía.....	203
 CAPÍTULO 5: Las Comunidades de Aprendizaje	 209
1-La participación de la comunidad educativa en el centro educativo.....	211
2-Las comunidades de aprendizaje.....	217
3-Antecedentes de las comunidades de aprendizaje.....	221
4-Transformación de un centro educativo en una comunidad de aprendizaje.....	223
5-Las comunidades virtuales de aprendizaje.....	228
6-Las actuaciones educativas de éxito.....	230
6.1-Los grupos interactivos.....	232
6.2-Las tertulias dialógicas.....	233
6.3-Las bibliotecas y aulas de informática tutorizadas.....	237
6.4-La formación de las familias y del voluntariado.....	239
6.5-Las asambleas de aula.....	239
6.6-Participación en la comunidad educativa.....	240

6.7-El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.....	240
6.8-La formación dialógica del profesorado.....	241
7-Evaluación de las comunidades de aprendizaje.....	242
CAPÍTULO 6: El Aprendizaje y Servicio.....	247
1-Antecedentes metodológicos del Aprendizaje y Servicio.....	249
2-El "Aprendizaje y Servicio".....	252
2.1-Definición de "Aprendizaje y Servicio".....	252
2.2-Qué es y qué no es "Aprendizaje y Servicio".....	253
2.3-Las alianzas en el "Aprendizaje y Servicio".....	254
2.4-El desarrollo de las competencias clave en el "Aprendizaje y Servicio".....	254
2.5-Ejemplos de propuestas de Aprendizaje y Servicio por materias.....	256
2.6-"Aprendizaje y Servicio" y educación inclusiva.....	257
3-Antecedentes históricos del Aprendizaje y Servicio en España y en la provincia de Cádiz...	258
3.1-Los grupos territoriales.....	259
3.2-La red española de Aprendizaje y Servicio.....	260
3.3-Incorporación del APS por parte de los diferentes actores sociales y educativos.....	260
4-Puesta en marcha del "Aprendizaje y Servicio".....	265
5-"Aprendizaje y Servicio" y Tecnologías de la Información y la Comunicación.....	269
CAPÍTULO 7: El Diseño Universal de Aprendizaje.....	271
1-Origen y definición del "Diseño Universal de Aprendizaje".....	273
2-Los estilos de aprendizaje.....	276
3-La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.....	278
4-Relaciones entre el Diseño Universal de Aprendizaje con los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples.....	280
5-Estrategias para la atención al alumnado con NEAE basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje: ¿Qué aporta para la educación inclusiva?.....	281
CAPÍTULO 8: Factores que inciden en la creación de contextos escolares inclusivos.....	291
1-Accesibilidad y Diseño para Todos.....	293
2-Trabajo en equipo.....	296
3-Formación.....	301
4-Liderazgo.....	310
5-Participación y actitud.....	314
6-Metodología de trabajo con los estudiantes.....	319
7-Convivencia entre el alumnado.....	322

Segundo parte: Estudio sobre la situación de la educación inclusiva

CAPÍTULO 9: Diseño y Metodología de Investigación.....	333
1-Definición del propósito general del estudio.....	335
2-Objetivos del estudio.....	336
2.1-Objetivo general.....	336

2.2-Objetivos específicos.....	336
3-Población y muestra.....	336
4-VARIABLES DE ESTUDIO.....	338
5-Instrumentos y técnicas de recogida de información.....	340
5.1-Pasos previos: La elaboración del Documento de Trabajo para la evaluación de centros educativos desde la perspectiva de la educación inclusiva.....	340
5.2-Instrumentos.....	345
6-Diseño de investigación.....	348
7-Procedimiento.....	349
8-Técnicas de análisis de datos.....	353
9-A modo de resumen.....	355
CAPÍTULO 10: Resultados.....	357
1-Fiabilidad y validez de los instrumentos de recogida de datos.....	359
1.1-Accesibilidad y Diseño para Todos.....	365
1.1.1-Alumnado.....	365
1.1.2-Equipo directivo.....	367
1.1.3-Profesorado.....	369
1.1.4-Familias.....	371
1.2-Trabajo en equipo.....	373
1.2.1-Alumnado.....	373
1.2.2-Equipo directivo.....	374
1.2.3-Profesorado.....	375
1.2.4-Familias.....	376
1.3-Formación.....	378
1.3.1-Alumnado.....	378
1.3.2-Equipo directivo.....	379
1.3.3-Profesorado.....	380
1.3.4-Familias.....	382
1.4-Liderazgo.....	383
1.4.1-Alumnado.....	383
1.4.2-Equipo directivo.....	384
1.4.3-Profesorado.....	385
1.4.4-Familias.....	386
1.5-Participación y actitud.....	387
1.5.1-Alumnado.....	387
1.5.2-Equipo directivo.....	389
1.5.3-Profesorado.....	391
1.5.4-Familias.....	394
1.6-Metodología de trabajo con los estudiantes.....	396
1.6.1-Alumnado.....	396
1.6.2-Equipo directivo.....	398
1.6.3-Profesorado.....	399
1.6.4-Familias.....	401
1.7- Convivencia entre el alumnado.....	403
1.7.1-Alumnado.....	403
1.7.2-Equipo directivo.....	405

1.7.3-Profesorado.....	407
1.7.4-Familias.....	409
2-Resultados del estudio descriptivo.....	411
2.1-Accesibilidad y Diseño para Todos.....	411
2.1.1-Alumnado.....	411
2.1.2-Equipo directivo.....	414
2.1.3-Profesorado.....	417
2.1.4-Familias.....	420
2.2-Trabajo en equipo.....	423
2.2.1-Alumnado.....	423
2.2.2-Equipo directivo.....	424
2.2.3-Profesorado.....	426
2.2.4-Familias.....	428
2.3-Formación.....	430
2.3.1-Alumnado.....	430
2.3.2-Equipo directivo.....	431
2.3.3-Profesorado.....	433
2.3.4-Familias.....	436
2.4-Liderazgo.....	437
2.4.1-Alumnado.....	437
2.4.2-Equipo directivo.....	438
2.4.3-Profesorado.....	439
2.4.4-Familias.....	441
2.5-Participación y actitud.....	442
2.5.1-Alumnado.....	442
2.5.2-Equipo directivo.....	443
2.5.3-Profesorado.....	446
2.5.4-Familias.....	450
2.6- Metodología de trabajo con los estudiantes.....	453
2.6.1-Alumnado.....	453
2.6.2-Equipo directivo.....	455
2.6.3-Profesorado.....	457
2.6.4-Familias.....	460
2.7- Convivencia entre el alumnado.....	463
2.7.1-Alumnado.....	463
2.7.2-Equipo directivo.....	466
2.7.3-Profesorado.....	469
2.7.4-Familias.....	472
3-Resultados de los análisis correlacionales.....	479
3.1-Análisis correlacionales entre los factores del alumnado.....	483
3.2-Análisis correlacionales entre los factores del equipo directivo.....	486
3.3-Análisis correlacionales entre los factores del profesorado.....	489
3.4-Análisis correlacionales entre los factores de las familias.....	494
4-Resultados de los análisis de diferencias de medias entre centros educativos.....	500
4.1-Accesibilidad y Diseño para Todos.....	500
4.1.1-Alumnado.....	500
4.1.2-Equipo directivo.....	501
4.1.3-Profesorado.....	502

4.1.4-Familias.....	503
4.2-Trabajo en equipo.....	504
4.2.1-Alumnado.....	504
4.2.2-Equipo directivo.....	505
4.2.3-Profesorado.....	506
4.2.4-Familias.....	507
4.3-Formación.....	507
4.3.1-Alumnado.....	507
4.3.2-Equipo directivo.....	508
4.3.3-Profesorado.....	509
4.3.4-Familias.....	510
4.4-Liderazgo.....	511
4.4.1-Alumnado.....	511
4.4.2-Equipo directivo.....	512
4.4.3-Profesorado.....	513
4.4.4-Familias.....	513
4.5-Participación y actitud.....	514
4.5.1-Alumnado.....	514
4.5.2-Equipo directivo.....	515
4.5.3-Profesorado.....	516
4.5.4-Familias.....	517
4.6-Metodología de trabajo con los estudiantes.....	518
4.6.1-Alumnado.....	518
4.6.2-Equipo directivo.....	519
4.6.3-Profesorado.....	520
4.6.4-Familias.....	522
4.7- Convivencia entre el alumnado.....	523
4.7.1-Alumnado.....	523
4.7.2-Equipo directivo.....	523
4.7.3-Profesorado.....	524
4.7.4-Familias.....	526
5-Resultados de los análisis de diferencia de medias entre agentes educativos.....	527
5.1-Accesibilidad y Diseño para Todos.....	531
5.2-Trabajo en equipo.....	532
5.3-Formación.....	533
5.4-Liderazgo.....	534
5.5-Participación y actitud.....	535
5.6-Metodología de trabajo con los estudiantes.....	536
5.7-Convivencia entre el alumnado.....	537
6-Posibles necesidades de mejora detectadas en los centros educativos.....	538
6.1-Alumnado.....	538
6.2-Equipo directivo.....	539
6.3-Profesorado.....	541
6.4-Familias.....	543
7-Elaboración de informes para los centros y valoración de los centros en base a dichos informes	545
CAPÍTULO 11: Discusión y conclusiones.....	549

1-Discusión según objetivos.....	551
1.1-Objetivo 1: Diseñar y validar recursos para el análisis de la situación de la educación inclusiva en los centros educativos desde la distinta percepción de los agentes educativos. .	551
1.2-Objetivo 2: Describir la situación de la educación inclusiva, desde la percepción de los distintos agentes educativos, en centros educativos que están implantando prácticas educativas y sistemas de organización escolar basados en los principios de la educación inclusiva.....	564
1.2.1-Accesibilidad y Diseño para Todos.....	564
1.2.2-Trabajo en Equipo.....	566
1.2.3-Formación.....	569
1.2.4-Liderazgo.....	571
1.2.5-Participación y actitud.....	572
1.2.6-Metodología de trabajo con los estudiantes.....	574
1.2.7-Convivencia entre el alumnado.....	574
1.3-Objetivo 3: Comprobar si existen diferencias significativas entre centros y entre agentes educativos respecto a su percepción de la educación inclusiva en sus centros.....	575
1.3.1-Accesibilidad y Diseño para Todos.....	576
1.3.2-Trabajo en Equipo.....	577
1.3.3-Formación.....	577
1.3.4-Liderazgo.....	578
1.3.5-Participación y actitud.....	578
1.3.6-Metodología de trabajo con los estudiantes.....	579
1.3.7-Convivencia entre el alumnado.....	579
1.4-Objetivo 4: Proponer medidas para la mejora de los centros educativos del estudio atendiendo a los principios de la educación inclusiva.....	580
1.4.1-Accesibilidad y Diseño para Todos.....	580
1.4.2-Trabajo en equipo.....	581
1.4.3-Formación.....	582
1.4.4-Liderazgo.....	585
1.4.5-Participación y actitud.....	586
1.4.6-Metodología de trabajo con los estudiantes.....	589
1.4.7-Convivencia entre el alumnado.....	590
2-Conclusiones.....	592
2.1-Conclusiones para el Objetivo 1: Diseñar y validar recursos para el análisis de la situación de la educación inclusiva en los centros educativos desde la distinta percepción de los agentes educativos.....	592
2.2-Conclusiones para el Objetivo 2: Describir la situación de la educación inclusiva, desde la percepción de los distintos agentes educativos, en centros educativos que están implantando prácticas educativas y sistemas de organización escolar basados en los principios de la educación inclusiva.....	595
2.3-Conclusiones para el Objetivo 3: Comprobar si existen diferencias significativas entre centros y entre agentes educativos respecto a su percepción de la educación inclusiva en sus centros.....	596
2.4-Conclusiones para el Objetivo 4: Proponer medidas para la mejora de los centros educativos del estudio atendiendo a los principios de la educación inclusiva.....	597
3-Limitaciones del estudio.....	598
4-Líneas de investigación futuras.....	599
Referencias bibliográficas.....	601

Referencias legislativas.....	637
Anexos.....	643
Anexo 1: Documento de Trabajo.....	645
Anexo 2: Primera toma de contacto con los centros educativos.....	763
Anexo 3: Cuestionarios para el Alumnado.....	771
Anexo 4: Cuestionarios para el Equipo Directivo.....	783
Anexo 5: Cuestionario para el Profesorado.....	797
Anexo 6: Cuestionario para las Familias.....	811
Anexo 7: Cuestionario para el Voluntariado.....	823
Anexo 8: Informes con resultados específicos por centros.....	835
Anexo 9: Cuestionarios para el alumnado revisados tras los análisis factoriales.....	885
Anexo 10: Cuestionarios para el Equipo Directivo revisados tras los análisis factoriales.....	895
Anexo 11: Cuestionarios para el Profesorado revisados tras los análisis factoriales.....	905
Anexo 12: Cuestionarios para las Familias revisados tras los análisis factoriales.....	915

Índice de Figuras

Figura 1. Encuesta nacional de inmigrantes (INE, 2008).....	132
Figura 2. Inmigrantes por continentes y países más representados, según tipología lingüística de la lengua materna (INE, 2008).....	132
Figura 3. Número de inmigrantes procedentes del extranjero en España entre el período 2008-2016 (INE, 2017).....	133
Figura 4. Evolución del alumnado extranjero escolarizado en alguna de las etapas del sistema educativo español, entre el curso 2006-2007 y el curso 2016-2017. Figura tomada del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017).....	134

Índice de Tablas

Tabla 1. Dimensiones, indicadores y subindicadores del Index for Inclusion (Ainscow y Booth, 2001).....	108
Tabla 2. Ámbito del contexto escolar del ACADI (Arnáiz y Guirao, 2015).....	111
Tabla 3. Ámbito de Recursos del ACADI (Arnáiz y Guirao, 2015).....	111
Tabla 4. Ámbito de Procesos educativos del ACADI (Arnáiz y Guirao, 2015).....	113
Tabla 5. Ámbito de resultados del ACADI (Arnáiz y Guirao, 2015).....	114
Tabla 6. Estructura de los cuestionarios del AVACO-EVADIE (Biencinto, González-Barbera, García, Sánchez y Madrid, 2009).....	115
Tabla 7. Ejes transversales del modelo "Inclusiva" (Duk, 2007).....	117
Tabla 8. Áreas y dimensiones del modelo "Inclusiva" (Duk, 2007).....	117
Tabla 9. Estructura de la Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas (Marchesi, Durán, Giné y Hernández, 2009).....	118
Tabla 10. Dimensiones de la Rúbrica para Autoevaluación y Mejora de proyectos de APS (Puig, Martín, Rubio, Palos, Gijón, de la Cerda, y Graell, 2014).....	120
Tabla 11. Factores de los cuestionarios de Calidad y atención a la diversidad (Muñoz, Casar y Abalde, 2007).....	123
Tabla 12. Elementos propios de una cultura.....	130
Tabla 13. Evolución de la población inmigrante en España en el período 1998-2007.....	131
Tabla 14. Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales. Curso 2015-2016 (MECD, 2017).....	179
Tabla 15. Ejemplos de comisiones mixtas y su definición.....	226
Tabla 16. Síntesis de las principales actuaciones de éxito.....	231
Tabla 17. Tipos de tertulias dialógicas.....	235
Tabla 18. Recursos y estrategias de intervención para el colectivo NEAE según principios del DUA.....	281
Tabla 19. Subejos de formación relacionados con la educación inclusiva.....	305
Tabla 20. Composición de la muestra objeto de estudio.....	337
Tabla 21. Componentes, cuestionarios y factores objeto de estudio.....	339
Tabla 22. Categorías y subcategorías del Documento de Trabajo.....	343
Tabla 23. Cuadernos de trabajo y cuestionarios asociados.....	346
Tabla 24. Significado de cada valor en la Escala Likert de los cuestionarios.....	346
Tabla 25. Resumen con todas las técnicas e instrumentos empleados en el proceso de investigación.....	355
Tabla 26. Resultados del Test de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO), prueba de esfericidad de Barlett (p), fiabilidad y porcentajes de varianza explicada y acumulada de los factores estudiados por cada componente del alumnado.....	360
Tabla 27. Resultados del Test de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO), prueba de esfericidad de Barlett (p), fiabilidad y porcentajes de varianza explicada y acumulada de los factores estudiados por cada componente de los equipos directivos.....	361
Tabla 28. Resultados del Test de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO), prueba de esfericidad de Barlett (p), fiabilidad y porcentajes de varianza explicada y acumulada de los factores estudiados por cada componente del profesorado.....	362
Tabla 29. Resultados del Test de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO), prueba de esfericidad de Barlett (p), fiabilidad y porcentajes de varianza explicada y acumulada de los factores estudiados por cada componente de las familias.....	363

Tabla 30. Análisis factorial del componente "Accesibilidad y Diseño para Todos" en el alumnado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 1.....	365
Tabla 31. Análisis factorial del componente "Accesibilidad y Diseño para Todos" en el equipo directivo, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 1.....	367
Tabla 32. Análisis factorial del componente "Accesibilidad y Diseño para Todos" en el profesorado, para el Cuaderno de Trabajo 1.....	369
Tabla 33. Análisis factorial del componente "Accesibilidad y Diseño para Todos" en las familias, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 1.....	371
Tabla 34. Análisis factorial del componente "Trabajo en equipo" en el alumnado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2.....	373
Tabla 35. Análisis factorial del componente "Trabajo en equipo" en el equipo directivo, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2.....	374
Tabla 36. Análisis factorial del componente "Trabajo en equipo" en el profesorado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2.....	375
Tabla 37. Análisis factorial del componente "Trabajo en equipo" en las familias, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2.....	377
Tabla 38. Análisis factorial del componente "Formación" en el alumnado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2.....	378
Tabla 39. Análisis factorial del componente "Formación" en el equipo directivo, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2.....	379
Tabla 40. Análisis factorial del componente "Formación" en el profesorado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2.....	380
Tabla 41. Análisis factorial del componente "Formación" en las familias, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2.....	382
Tabla 42. Análisis factorial del componente "Liderazgo" en el alumnado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2.....	383
Tabla 43. Análisis factorial del componente "Liderazgo" en el equipo directivo, para el Cuaderno de Trabajo 2.....	384
Tabla 44. Análisis factorial del componente "Liderazgo" en el profesorado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2.....	385
Tabla 45. Análisis factorial del componente "Liderazgo" en las familias, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2.....	386
Tabla 46. Análisis factorial del componente "Participación y actitud" en el alumnado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2.....	387
Tabla 47. Análisis factorial del componente "Participación y actitud" en el equipo directivo, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2.....	389
Tabla 48. Análisis factorial del componente "Participación y actitud" en el profesorado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2.....	391
Tabla 49. Análisis factorial del componente "Participación y actitud" en las familias, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2.....	394
Tabla 50. Análisis factorial del componente "Metodología de trabajo con los estudiantes" en el alumnado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 3.....	396
Tabla 51. Análisis factorial del componente "Metodología de trabajo con los estudiantes" en el equipo directivo, perteneciente al Cuaderno de trabajo 3.....	398
Tabla 52. Análisis factorial del componente "Metodología de trabajo con los estudiantes" en el profesorado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 3.....	399
Tabla 53. Análisis factorial del componente "Metodología de trabajo con los estudiantes" en las familias, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 3.....	401

Tabla 54. Análisis factorial del componente "Convivencia entre el alumnado" en el alumnado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 3.....	403
Tabla 55. Análisis factorial del componente "Convivencia entre el alumnado" en el equipo directivo perteneciente al Cuaderno de Trabajo 3.....	405
Tabla 56. Análisis factorial del componente "Convivencia entre el alumnado" en el profesorado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 3.....	407
Tabla 57. Análisis factorial del componente "Convivencia entre el alumnado" en las familias, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 3.....	409
Tabla 58. Resultados descriptivos de los factores sobre “Accesibilidad y Diseño para Todos” obtenidos para el alumnado.....	411
Tabla 59. Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Barreras para el aprendizaje y la participación” obtenido para el alumnado.....	412
Tabla 60. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Barreras arquitectónicas” obtenido para el alumnado.....	413
Tabla 61. Resultados descriptivos para los factores obtenidos para el equipo directivo para el componente “Accesibilidad y Diseño para Todos”.....	414
Tabla 62. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Adaptaciones de recursos y tareas” obtenido para los equipos directivos.....	414
Tabla 63. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Barreras arquitectónicas” obtenido para los equipos directivos.....	415
Tabla 64. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Barreras para el aprendizaje y la participación” obtenido para los equipos directivos.....	416
Tabla 65. Resultados descriptivos de los factores obtenidos para el profesorado sobre “Accesibilidad y Diseño para Todos”.....	417
Tabla 66. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Barreras para el aprendizaje y la participación” obtenido para el profesorado.....	417
Tabla 67. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Barreras arquitectónicas” obtenido para el profesorado.....	418
Tabla 68. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Adaptaciones de recursos y tareas” obtenido para el profesorado.....	419
Tabla 69. Valoraciones cualitativas emitidas por la comunidad educativa en relación al comedor escolar.....	420
Tabla 70. Resultados descriptivos de los factores obtenidos para las familias sobre “Accesibilidad y Diseño para Todos”.....	420
Tabla 71. Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Barreras arquitectónicas” obtenido para la familia.....	421
Tabla 72. Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Adaptaciones de recursos y tareas” obtenido para la familia.....	422
Tabla 73. Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Barreras para el aprendizaje y la participación” obtenido para la familia.....	422
Tabla 74. Resultados descriptivos de los factores del alumnado obtenidos para el componente “Trabajo en equipo”.....	423
Tabla 75. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Trabajo en equipo fuera de las aulas” obtenido para el alumnado.....	423
Tabla 76. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Trabajo en equipo dentro de las aulas” obtenido para el alumnado.....	424
Tabla 77. Resultados descriptivos de los factores del equipo directivo obtenidos para el componente “Trabajo en equipo”.....	424

Tabla 78. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Trabajo en equipo fuera de las aulas” obtenido para el equipo directivo.....	425
Tabla 79. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Trabajo en equipo dentro de las aulas” obtenido para el equipo directivo.....	426
Tabla 80. Resultados descriptivos de los factores del profesorado obtenidos para el componente “Trabajo en equipo”.....	426
Tabla 81. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Trabajo en equipo dentro de las aulas” obtenido para el profesorado.....	427
Tabla 82. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Trabajo en equipo fuera de las aulas” obtenido para el profesorado.....	428
Tabla 83. Resultados descriptivos de los factores de las familias obtenidos para el componente “Trabajo en equipo”.....	428
Tabla 84. Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Trabajo en equipo fuera de las aulas” obtenido para la familia.....	429
Tabla 85. Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Trabajo en equipo dentro de las aulas” obtenido para la familia.....	429
Tabla 86. Resultados descriptivos de los factores del alumnado obtenidos para el componente “Formación”.....	430
Tabla 87. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Formación del alumnado” obtenido para el alumnado.....	430
Tabla 88. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Formación de familiares y del voluntariado” obtenido para el alumnado.....	431
Tabla 89. Resultados descriptivos de los factores del equipo directivo obtenidos para el componente “Formación”.....	431
Tabla 90. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Formación en educación inclusiva e intercultural” obtenido para el equipo directivo.....	432
Tabla 91. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Formación en habilidades para el trabajo en equipo” obtenido para el equipo directivo.....	433
Tabla 92. Resultados descriptivos de los factores del profesorado obtenidos para el componente “Formación”.....	433
Tabla 93. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Formación en habilidades para el trabajo en equipo” obtenido para el profesorado.....	434
Tabla 94. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Formación para promover la participación de la comunidad como agentes educativos” obtenido para el profesorado.....	434
Tabla 95. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Formación en educación inclusiva e intercultural” obtenido para el profesorado.....	435
Tabla 96. Resultados descriptivos de los factores de las familias obtenidos para el componente “Formación”.....	436
Tabla 97. Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Formación del alumnado” obtenido para la familia.....	436
Tabla 98. Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Formación de familias y del voluntariado” obtenido para la familia.....	437
Tabla 99. Resultados descriptivos de los factores del alumnado obtenidos para el componente “Liderazgo”.....	437
Tabla 100. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Liderazgo del profesorado” obtenido para el alumnado.....	438
Tabla 101. Resultados descriptivos de los factores del equipo directivo obtenidos para el componente “Liderazgo”.....	438

Tabla 102. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Liderazgo del profesorado” obtenido para el equipo directivo.....	438
Tabla 103. Resultados descriptivos de los factores del profesorado obtenidos para el componente “Liderazgo”.....	439
Tabla 104. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Liderazgo del profesorado” obtenido para el profesorado.....	439
Tabla 105. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Liderazgo del alumnado” obtenido para el profesorado.....	440
Tabla 106. Resultados descriptivos de los factores de las familias obtenidos para el componente “Liderazgo”.....	441
Tabla 107. Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Liderazgo del profesorado” obtenido para la familia.....	441
Tabla 108. Resultados descriptivos de los factores del alumnado obtenidos para el componente “Participación y actitud”.....	442
Tabla 109. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Participación del alumnado la comunidad de aprendizaje” obtenido para el alumnado.....	442
Tabla 110. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Actitudes ante la educación inclusiva e intercultural” obtenido para el alumnado.....	443
Tabla 111. Resultados descriptivos de los factores del equipo directivo obtenidos para el componente “Participación y actitud”.....	444
Tabla 112. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Participación en la comunidad de aprendizaje” obtenido para el equipo directivo.....	444
Tabla 113. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Actitud ante la educación inclusiva e intercultural” obtenido para el equipo directivo.....	445
Tabla 114. Resultados descriptivos de los factores del profesorado obtenidos para el componente “Participación y actitud”.....	447
Tabla 115. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Participación en la comunidad de aprendizaje: Organización y planificación de las actividades del centro” obtenido para el profesorado.....	447
Tabla 116. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Participación en la comunidad de aprendizaje: Actuaciones de éxito” obtenido para el profesorado.....	448
Tabla 117. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Actitud ante la educación inclusiva” obtenido para el profesorado.....	449
Tabla 118. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Actitud ante la educación intercultural” obtenido para el profesorado.....	449
Tabla 119. Resultados descriptivos de los factores de las familias obtenidos para el componente “Participación y actitud”.....	450
Tabla 120. Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Participación en la comunidad de aprendizaje” obtenido para la familia.....	451
Tabla 121. Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Actitud ante la educación inclusiva” obtenido para la familia.....	452
Tabla 122. Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Actitud ante la educación intercultural” obtenido para la familia.....	453
Tabla 123. Resultados descriptivos de los factores del alumnado obtenidos para el componente “Metodología de trabajo con los estudiantes”.....	453
Tabla 124. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo” obtenido para el alumnado.....	454
Tabla 125. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Cooperación en el Aprendizaje y	

Servicio” obtenido para el alumnado.....	455
Tabla 126. Resultados descriptivos de los factores del equipo directivo obtenidos para el componente “Metodología de trabajo con los estudiantes”.....	456
Tabla 127. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo” obtenido para el equipo directivo.....	456
Tabla 128. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Cooperación en el Aprendizaje y Servicio” obtenido para el equipo directivo.....	457
Tabla 129. Resultados descriptivos de los factores del profesorado obtenidos para el componente “Metodología de trabajo con los estudiantes”.....	458
Tabla 130. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo” obtenido para el profesorado.....	458
Tabla 131. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Cooperación en el Aprendizaje y Servicio” obtenido para el profesorado.....	459
Tabla 132. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Apoyo entre iguales” obtenido para el profesorado.....	460
Tabla 133. Resultados descriptivos de los factores de las familias obtenidos para el componente “Metodología de trabajo con los estudiantes”.....	460
Tabla 134. Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Satisfacción por los aprendizajes” obtenido para la familia.....	461
Tabla 135. Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Apoyo entre iguales” obtenido para la familia.....	461
Tabla 136. Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Cooperación en el Aprendizaje y Servicio” obtenido para la familia.....	462
Tabla 137. Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo” obtenido para la familia.....	462
Tabla 138. Resultados descriptivos de los factores del alumnado obtenidos para el componente “Convivencia entre el alumnado”.....	463
Tabla 139. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Relaciones entre el alumnado” obtenido para el alumnado.....	464
Tabla 140. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Clima de aula inclusivo” obtenido para el alumnado.....	465
Tabla 141. Resultados descriptivos de los factores del equipo directivo obtenidos para el componente “Convivencia entre el alumnado”.....	466
Tabla 142. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Clima del aula” obtenido para el equipo directivo.....	466
Tabla 143. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Relaciones entre el alumnado” obtenido para el equipo directivo.....	467
Tabla 144. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Acogida” obtenido para el equipo directivo.....	468
Tabla 145. Resultados descriptivos de los factores del profesorado obtenidos para el componente “Convivencia entre el alumnado”.....	469
Tabla 146. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Incidencia de la metodología E/A en la convivencia” obtenido para el profesorado.....	469
Tabla 147. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Clima de aula inclusivo” obtenido para el profesorado.....	470
Tabla 148. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Relaciones entre el alumnado” obtenido para el profesorado.....	471
Tabla 149. Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Acogida” obtenido para el profesorado	

.....	471
Tabla 150. Resultados descriptivos de los factores del alumnado obtenidos para el componente “Convivencia entre el alumnado”	472
Tabla 151. Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Clima de aula inclusivo” obtenido para la familia.....	473
Tabla 152. Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Acogida” obtenido para la familia.....	473
Tabla 153. Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Incidencia de la metodología E/A en la convivencia” obtenido para la familia.....	474
Tabla 154. Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Relaciones entre el alumnado” obtenido para la familia.....	474
Tabla 155. Resumen de los resultados descriptivos del alumnado.....	475
Tabla 156. Resumen de los resultados descriptivos del equipo directivo.....	476
Tabla 157. Resumen de los resultados descriptivos del profesorado.....	477
Tabla 158. Resumen de los resultados descriptivos de las familias.....	478
Tabla 159. Resultados de la prueba de normalidad de las puntuaciones de Kolmogorov por cada componente, con la corrección de Lilliefor, del alumnado.....	479
Tabla 160. Resultados de la prueba de normalidad de las puntuaciones de Kolmogorov por cada componente, con la corrección de Lilliefor, del equipo directivo.....	480
Tabla 161. Resultados de la prueba de normalidad de las puntuaciones de Kolmogorov por cada componente, con la corrección de Lilliefor, del Profesorado.....	481
Tabla 162. Resultados de la prueba de normalidad de las puntuaciones de Kolmogorov por cada componente, con la corrección de Lilliefor, de las familias.....	482
Tabla 163. Correlaciones entre todos los factores del cuestionario del alumnado.....	485
Tabla 164. Correlaciones entre los factores del cuestionario del equipo directivo.....	488
Tabla 165. Correlaciones entre los factores del cuestionario del profesorado.....	492
Tabla 166. Correlaciones entre los factores del cuestionario de las familias.....	498
Tabla 167. Resultados diferenciales del componente “Accesibilidad y Diseño para Todos” para el alumnado.....	500
Tabla 168. Resultados diferenciales del componente “Accesibilidad y Diseño para Todos” para el equipo directivo.....	501
Tabla 169. Resultados diferenciales del componente “Accesibilidad y Diseño para Todos” para el profesorado.....	502
Tabla 170. Resultados diferenciales del componente “Accesibilidad y Diseño para Todos” para las familias.....	503
Tabla 171. Resultados diferenciales del componente “Trabajo en equipo” para el alumnado.....	504
Tabla 172. Resultados diferenciales del componente “Trabajo en equipo” para el equipo directivo.....	505
Tabla 173. Resultados diferenciales del componente “Trabajo en equipo” para el profesorado.....	506
Tabla 174. Resultados diferenciales del componente “Trabajo en equipo” para las familias.....	507
Tabla 175. Resultados diferenciales del componente “Formación” para el alumnado.....	508
Tabla 176. Resultados diferenciales del componente “Formación” para el equipo directivo.....	508
Tabla 177. Resultados diferenciales del componente “Formación” para el profesorado.....	509
Tabla 178. Resultados diferenciales del componente “Formación” para las familias.....	511
Tabla 179. Resultados diferenciales del componente “Liderazgo” para el alumnado.....	511
Tabla 180. Resultados diferenciales del componente “Liderazgo” para el equipo directivo.....	512
Tabla 181. Resultados diferenciales del componente “Liderazgo” para el profesorado.....	513
Tabla 182. Resultados diferenciales del componente “Liderazgo” para las familias.....	514

Tabla 183. Resultados diferenciales del componente “Participación y actitud” para el alumnado..	514
Tabla 184. Resultados diferenciales del componente “Participación y actitud” para el equipo directivo.....	515
Tabla 185. Resultados diferenciales del componente “Participación y actitud” para el profesorado	516
Tabla 186. Resultados diferenciales del componente “Participación y actitud” para las familias...518	
Tabla 187. Resultados diferenciales del componente “Metodología de trabajo con los estudiantes” para el alumnado.....	519
Tabla 188. Resultados diferenciales del componente “Metodología de trabajo con los estudiantes” para el equipo directivo.....	520
Tabla 189. Resultados diferenciales del componente “Metodología de trabajo con los estudiantes” para el profesorado.....	521
Tabla 190. Resultados diferenciales del componente “Metodología de trabajo con los estudiantes” para las familias.....	522
Tabla 191. Resultados diferenciales del componente “Convivencia entre el alumnado” para el alumnado.....	523
Tabla 192. Resultados diferenciales del componente “Convivencia entre el alumnado” para el equipo directivo.....	524
Tabla 193. Resultados diferenciales del componente “Convivencia entre el alumnado” para el profesorado.....	525
Tabla 194. Resultados diferenciales del componente “Convivencia entre el alumnado” para las familias.....	526
Tabla 195. Nuevos factores creados a partir de la combinación de los datos de cada agente educativo, agrupados por componentes.....	527
Tabla 196. Resultados de los análisis descriptivos y de fiabilidad en los cuatro agentes educativos	528
Tabla 197. Resultados de la prueba de normalidad de las puntuaciones de Kolmogorov por cada componente, con la corrección de Lilliefors, para los nuevos factores creados a partir de la combinación de los datos de cada agente educativo.....	529
Tabla 198. Resultados diferenciales del componente “Accesibilidad y Diseño para Todos” entre agentes educativos.....	531
Tabla 199. Resultados diferenciales del componente “Trabajo en equipo” entre agentes educativos	532
Tabla 200. Resultados diferenciales del componente “Formación” entre agentes educativos.....	533
Tabla 201. Resultados diferenciales del componente “Liderazgo” entre agentes educativos.....	534
Tabla 202. Resultados diferenciales del componente “Participación y actitud” entre agentes educativos.....	535
Tabla 203. Resultados diferenciales del componente “Metodología de trabajo con los estudiantes” entre agentes educativos.....	536
Tabla 204. Resultados diferenciales del componente “Convivencia entre el alumnado” entre agentes educativos.....	537
Tabla 205. Centros educativos con puntuación significativamente más bajas por factor según los resultados del alumnado.....	538
Tabla 206. Centros educativos con puntuación significativamente más bajas por factor según los resultados del equipo directivo.....	540
Tabla 207. Centros educativos con puntuación significativamente más bajas por factor según los resultados del profesorado.....	541
Tabla 208. Centros educativos con puntuación significativamente más bajas por factor según los	

resultados de las familias.....	543
Tabla 209. Comparativa entre estructura teórica previa y estructura factorial de los cuestionarios del Alumnado.....	552
Tabla 210. Comparativa entre estructura teórica previa y estructura factorial de los cuestionarios del Equipo directivo.....	554
Tabla 211. Comparativa entre estructura teórica previa y estructura factorial de los cuestionarios del Profesorado.....	556
Tabla 212. Comparativa entre estructura teórica previa y estructura factorial de los cuestionarios de las Familias.....	557
Tabla 213. Correspondencias entre ítems del ACADI y los factores obtenidos en nuestra investigación.....	559
Tabla 214. Relación de los indicadores del Index for Inclusion con los factores extraídos en nuestro estudio.....	560
Tabla 215. Propuestas de ítems sobre "Aprendizaje y Servicio" para cada agente educativo.....	593

Introducción general

En la actualidad, nadie puede negar que las aulas son cada vez más diversas. Siempre han sido diversas, puesto que cada persona es diferente y valiosa por sí sola, pero desde que se apuesta por la heterogeneidad, en las aulas hay cada vez más alumnos y alumnas con diferentes necesidades, intereses, potencialidades, ritmos y estilos de aprendizaje. Supone un desafío para el profesorado saber atender a esa diversidad, con vistas a lograr una educación basada en la equidad y en la igualdad de oportunidades. En el siglo pasado, hasta finalizada la Transición democrática, los centros educativos presentaban un perfil más o menos homogéneo de estudiantes. Normalmente aquellos estudiantes que tenían una serie de necesidades educativas debido a su caracterización eran escolarizados en centros específicos en los cuales recibían una atención específica. Tras la aprobación del Informe Warnock en 1978, a mediados de los años ochenta se adaptó el sistema de "integración educativa" en los centros educativos. Esto posibilitaba una integración física del alumnado, en el sentido de que el alumnado que presentaba necesidades educativas especiales (NEE) era escolarizado en centros educativos ordinarios, pudiendo compartir aula en determinados momentos del día junto a otros compañeros/as sin NEE diagnosticadas. Tan solo en casos extremos o cuyo grado de discapacidad era elevado, el alumnado con NEE era escolarizado en centros específicos de educación especial. En cualquier caso, el alumnado con NEE escolarizado en centros educativos ordinarios era sacado del aula ordinaria para recibir apoyos individualizados en un aula externa, y solía recibir una adaptación curricular individualizada (ACI), por lo que no se podía hablar de igualdad de oportunidades, y no se promovía siempre la interacción entre el alumnado ni se eliminaban posibles estereotipos y prejuicios hacia el alumnado con NEE debido a este hecho.

Aunque es cierto que adaptar el modelo de "integración educativa" supuso una evolución, no se considera suficiente desde el punto de vista de la equidad y de la igualdad de oportunidades. La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las NEE de la UNESCO en 1994 dio a luz el concepto de inclusión, que es el que apuesta por escolarizar a todo el alumnado en los centros ordinarios y sin excluirles de ninguna actividad educativa junto a sus compañeros/as, eliminando todas aquellas posibles barreras que pudieran existir que impiden que el alumnado pueda participar y aprender de las experiencias educativas que se llevan a cabo. En España se introdujo el concepto de "inclusión" en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y en general los centros educativos intentan adoptar estos principios en la medida de lo posible. Hay centros educativos que han ido más allá y están adoptando prácticas educativas y modelos educativos que están reconocidos como "buenas prácticas inclusivas", con vistas a luchar contra el fracaso escolar, apostar por el desarrollo de las competencias clave entre todo el alumnado sin exclusión y mejorar la convivencia en las aulas y centros educativos. Entre esas prácticas, se encuentran el modelo educativo de las "comunidades de aprendizaje" y los proyectos de "Aprendizaje y Servicio", así como aquellas prácticas basadas en el aprendizaje cooperativo o en la aplicación de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Este hecho es el que motiva el trabajo de investigación que se presenta en esta Tesis Doctoral. Es innegable el valor educativo de todas estas prácticas, así como todas las ventajas que se expone en la bibliografía científica y divulgativa existente sobre la materia. Pero, al igual que con cualquier innovación educativa que se lleva a cabo, llevar a la práctica todos estos modelos educativos y propuestas de enseñanza-aprendizaje no es tarea sencilla. Se hace necesario realizar un análisis de los avances y progresos que se están llevando a cabo, así como comprobar si las prácticas que se

están llevando a cabo están provocando una evolución en todos aquellos factores que influyen para que un centro educativo pueda ser considerado como una "escuela inclusiva". En este proceso, es importante tener en cuenta las percepciones que los diferentes miembros de la comunidad educativa tienen acerca de si se está llevando a cabo un proceso de inclusión o si todavía hay muchos aspectos por mejorar, contrastando diferentes puntos de vista para obtener una información más fidedigna. Obviamente esta información se utilizaría siempre contrastándola con aquella recogida a través de otras vías, como el análisis documental y de las producciones del alumnado, entre otros. En la actualidad existen varios instrumentos que permiten ayudar a los centros educativos a que, durante el proceso de "evaluación de centros", puedan recoger información significativa para valorar si su centro educativo ha adoptado adecuadamente el modelo de "escuela inclusiva". Muchos están basados en el "*Index for Inclusion*" (Ainscow y Booth, 2001). Estos instrumentos pretendían explorar diferentes dimensiones que influían en el proceso de desarrollo de una escuela inclusiva, sea a partir de la exploración de la percepción de la comunidad educativa, sea aplicando sus cuestiones o ítems para diseñar otras técnicas de recogida de datos. No obstante, estos instrumentos no tenían en cuenta la adaptación de modelos de escuela y proyectos educativos que recogían los principios de la educación inclusiva en sus enfoques teóricos y que en los últimos años están teniendo, al menos en España, una importante repercusión. Se hace necesario diseñar un instrumento que ayude a los centros educativos que estén llevando a cabo estas prácticas educativas a analizar y determinar la situación en la que se encuentra la educación inclusiva en éstos.

Este proyecto surgió tras la creación por parte del doctorando de un recurso denominado "*Guía para la evaluación de centros educativos desde la perspectiva de la educación inclusiva*", en el cual se incluyó la evaluación de las prácticas asociadas a las comunidades de aprendizaje y a los proyectos de "Aprendizaje y Servicio", entre otros. Tomando como referencia este Documento de Trabajo, se decidió elaborar una serie de instrumentos para analizar la situación de la educación inclusiva desde la percepción de la comunidad educativa en aquellos centros educativos de la provincia de Cádiz que, al comienzo del curso 2015-2016, estaban implantando modelos de escuelas inclusivas basados en estas prácticas. Por un lado, se pretende validar estos instrumentos para valorar si cumplen realmente con la función con la que se crearon, puesto que a su vez puede servir para validar el propio Documento de Trabajo. Por otro lado, se pretende realizar un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en la provincia de Cádiz a partir de la percepción de los diferentes miembros de la comunidad educativa que participan en la puesta en marcha de estos modelos educativos (alumnado, equipos directivos, profesorado y familias, entre otras personas que puedan participar como voluntarias) para valorar si se está consiguiendo evolucionar a una escuela más inclusiva y detectar posibles necesidades de mejora para las cuales pueden plantearse posibles futuras líneas de investigación para profundizar en sus resultados y propuestas de intervención a partir de éstos.

La primera parte de la Tesis Doctoral se corresponde con el *marco teórico*, el cual recoge las teorías y principios básicos que han guiado tanto el diseño del Documento de Trabajo y los instrumentos como los análisis realizados de los resultados obtenidos en la investigación.

El primer capítulo realiza un análisis en profundidad de los antecedentes históricos y legislativos de la Educación Especial en España. Se analizan las diferentes teorías y medidas

educativas que se llevaban a cabo en nuestro país con respecto a la atención de aquellas personas que presentaban, por ejemplo, alguna discapacidad. Entre ellas, se analizan los modelos de atención basados en los enfoques segregacionista e integrador, los anteriores al modelo de educación inclusiva.

El segundo capítulo realiza un análisis en profundidad del concepto de "inclusión", sus principios básicos y el concepto de "diversidad" que manejamos, así como metodologías de enseñanza-aprendizaje básicas que se llevan a cabo para adoptar el modelo de educación inclusiva, como sería el aprendizaje cooperativo. Terminaremos este capítulo realizando un estudio sobre la evaluación y análisis de la situación de la educación inclusiva en el contexto escolar, describiendo los rasgos generales y específicos de los instrumentos de diagnóstico, análisis y evaluación que han sido elaborados previamente al nuestro y que sirvieron de fundamentación, con el objetivo de recoger lo ya hecho para intentar mejorarlo y seguir evolucionando en el campo de la evaluación de la educación inclusiva.

En el tercer capítulo, haremos hincapié en el concepto de "educación intercultural", ya que en muchas ocasiones se habla de "educación inclusiva e intercultural". También se hace mención al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español, como sería el alumnado inmigrante procedente de otros países con diferentes culturas. Explicaremos qué entendemos por alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español, los antecedentes históricos y legislativos de la atención al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo y de la inmigración en España, el concepto de "Interculturalidad" y desarrollo de la educación intercultural, qué entendemos por "estereotipo" y "prejuicio" y cómo se detectan para intervenir sobre ellos, la importancia de desarrollar competencias comunicativas interculturales entre el alumnado (haciendo mención a la resolución de conflictos interculturales) y, para terminar, hablaremos acerca de la organización de centros educativos interculturales.

En el capítulo cuarto, se pasa a realizar un análisis de la situación de las medidas de atención a la diversidad que se llevan a cabo en la comunidad autónoma de Andalucía. En él se detallan las medidas generales, organizativas, curriculares y didácticas, así como las medidas extraordinarias específicas destinadas al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. Finalmente, se hará una mención especial al Plan de Éxito Educativo 2016-2010 de Andalucía.

Los capítulos quinto, sexto y séptimo hablan de tres planteamientos próximos a la educación inclusiva que, si se llevan a la práctica de forma correcta, pueden llegar a considerarse "buenas prácticas inclusivas". En el quinto capítulo realizamos un análisis profundo del proyecto educativo de las "comunidades de aprendizaje", un modelo de escuela alternativo que fomenta la interacción entre las personas y la participación de toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado, equipo directivo, familias, voluntariado, etc.) en la organización y gestión del centro educativo, así como en las actividades que se llevan a cabo en las aulas. Describiremos sus antecedentes históricos, los fundamentos teóricos en los que se basa (el aprendizaje dialógico), las fases de transformación de los centros educativos en comunidades de aprendizaje y las diferentes "actuaciones de éxito" existentes, que son claves para el funcionamiento de la comunidad de aprendizaje. Haremos hincapié especial en la constitución de "comunidades virtuales de

aprendizaje", adaptando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para mejorar el funcionamiento de las comunidades de aprendizaje y poder alcanzar los objetivos propuestos con mayor eficacia y calidad posible.

En el sexto capítulo describiremos la metodología de enseñanza-aprendizaje basada en los proyectos de "Aprendizaje y Servicio", la cual permite conectar el aprendizaje con la realización de un servicio por la sociedad de manera solidaria y para satisfacer una necesidad real, siendo estos aprendizajes vinculados de forma sistemática al currículum. Supone una metodología constructivista, en el sentido de que el alumnado desarrolla por iniciativa propia un proyecto para el cual recibe formación y orientaciones, y que está conectado con unos contenidos que se trabajan dentro de una unidad didáctica o programación didáctica. Ese proyecto se lleva a la práctica para satisfacer necesidades reales, y promueve la formación de grupos de trabajo heterogéneos, así como la adquisición de valores y actitudes que son fundamentales para crear una sociedad más inclusiva, como la tolerancia, la solidaridad, el respeto, la sensibilización, la empatía, etc. Realizaremos un análisis de los antecedentes históricos del "Aprendizaje y Servicio" en España y en Andalucía, la conceptualización y rasgos del "Aprendizaje y Servicio" y su conexión con la educación inclusiva, las fases para el desarrollo de proyectos de "Aprendizaje y Servicio" en centros educativos, la importancia de establecer alianzas con entidades y personas para alcanzar los objetivos, así como las posibilidades del uso de la web 2.0 y de las comunidades virtuales de aprendizaje para el desarrollo de proyectos de "Aprendizaje y Servicio".

En el séptimo capítulo hablamos del "Diseño Universal de Aprendizaje" (DUA), compuesto por una serie de principios que guían al profesorado y a los centros educativos a plantear sus metodologías de enseñanza-aprendizaje en el sentido de que rompan barreras que puedan impedir que el alumnado acceda a la información, a la participación en las actividades educativas y, por consiguiente, al aprendizaje. Además, le da importancia a mantener al alumnado motivado para lograr una actitud activa y positiva. Comenzaremos definiendo el DUA y sus principios fundamentales, así como exponer los fundamentos teóricos en los que nos basamos para justificar el DUA y su aplicación para lograr una educación más inclusiva: Los estilos de aprendizaje y la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Finalizaremos el capítulo exponiendo orientaciones y ejemplos de recursos y tareas adaptadas a los principios del DUA.

Finalmente, en el octavo capítulo, realizaremos un análisis de los componentes y factores que, a raíz de lo expuesto en los capítulos anteriores de marco teórico, consideramos que inciden en la creación de contextos escolares inclusivos. Estos componentes y sus respectivos factores han sido extraídos tras el análisis detenido del marco teórico y del contenido del Documento de Trabajo que utilizamos. Los componentes extraídos son los siguientes: Accesibilidad y Diseño para Todos, Trabajo en equipo, Formación, Liderazgo, Participación y actitud, Metodología de trabajo con los estudiantes y Convivencia entre el alumnado. De cada uno de ellos se extrajeron unos factores teóricos que posteriormente son revisados tras realizar la validez de constructo, de lo cual hablaremos más adelante. Explicamos de forma detallada y en conexión con las prácticas descritas cada uno de los factores teóricos.

En la segunda parte de la Tesis Doctoral describiremos *todos los elementos del estudio*

empírico realizado.

En el capítulo noveno, expondremos la metodología y el diseño de nuestro trabajo de investigación. Se definirá el propósito general del estudio, el objetivo general de éste y sus objetivos específicos, las variables que utilizaremos, el diseño de investigación, los procedimientos empleados, la población y la muestra objeto de estudio, los instrumentos de recogida de datos que utilizaremos y las técnicas que usaremos para analizar la información recogida.

En el capítulo décimo, expondremos los resultados de nuestro trabajo de investigación. En primer lugar, facilitaremos los resultados de los análisis de fiabilidad y de validez de nuestro estudio, destacando el análisis factorial que hemos realizado de todos los instrumentos utilizados y que modifican el desglose de factores que señalamos en el marco teórico. La nueva estructura obtenida guiará el resto de los análisis de datos. Posteriormente, expondremos los análisis descriptivos, correlacionales e inferenciales que hemos realizado de todos los resultados. Finalmente, expondremos las valoraciones que los centros educativos han realizado de los informes con los resultados particulares y las propuestas de intervención que les propusimos.

Finalmente, en el capítulo undécimo, realizaremos la discusión de los resultados, en donde contrastaremos los resultados con otros estudios realizados y con el marco teórico, para posteriormente realizar las reflexiones que den lugar a una serie de conclusiones. Estas conclusiones servirán para seguir construyendo el conocimiento científico que rodea a la educación inclusiva, con vistas a plantear nuevas líneas de investigación. También se expondrán las limitaciones de nuestro estudio, con el objetivo de que precisamente algunas de las líneas de investigación comentadas permitan aportar nuevos datos que contribuyan a superar esas limitaciones. Al final de este capítulo trataremos las *implicaciones para la práctica educativa* que tienen los resultados obtenidos. En esta ocasión, se concretarán una serie de propuestas de intervención a partir de los resultados y conclusiones obtenidos en nuestro trabajo de investigación, pudiendo servir como guía de líneas de investigación que propusimos.

Al final de la Tesis Doctoral, expondremos el listado de *referencias bibliográficas y legislativas* utilizadas para realizar este trabajo de investigación, así como los *anexos* de los diferentes recursos empleados o que han surgido de nuestro trabajo de investigación.

Primera parte

Marco teórico

Capítulo 1

Aproximación histórica a la Educación Especial

Antes de comenzar a exponer los principios de la educación inclusiva y todos los modelos educativos surgidos a partir de ella, es conveniente analizar las prácticas que se llevaban a cabo en los tiempos antiguos, concretamente desde la Edad Antigua hasta la era actual inclusive. El objetivo de este capítulo es entender cómo ha evolucionado la visión y las actitudes del ser humano a lo largo de los tiempos, a medida que se iban realizando nuevos descubrimientos y nuevas reflexiones sobre la diversidad que tenían a su alrededor. Conoceremos las primeras instituciones que se crearon para atender a determinados colectivos, así como los primeros centros educativos de educación especial y las primeras leyes que surgieron a nivel educativo en relación a la atención de las personas con diversidad de potencialidades y necesidades. Se analizarán cómo surgieron los tres modelos de escuela (segregacionista, integradora e inclusiva), así como el enfoque que tiene en la actualidad la educación especial.

1-De la Edad Antigua hasta el siglo XIX

Desde siempre, ha existido la diversidad en la humanidad. No existe ninguna persona que sea idéntica en todos los rasgos o aspectos. Cada persona tenemos una diferente personalidad, capacidades físicas, habilidades intelectuales, capacidad de sentir y expresar emociones, intereses, aficiones, preferencias gastronómicas, necesidades educativas, potencialidades, ritmos de aprendizaje, etc. (González, Medina y Domínguez, 2016; Sánchez y Lázaro, 2011). Pero no siempre a aquellas personas que tenían unos rasgos diferenciales más destacados se les daba el apoyo que se les aporta hoy en día. Durante la Edad Antigua y hasta el final de la Edad Media, prácticamente no se mostraba interés por personas que tuviesen alguna discapacidad o trastorno. Siempre se les rechazaba, y en algunos casos llegaban a asesinarlos, abandonarlos o recluirlas en monasterios al pensar que estaban endemoniados, es decir, que habían sido creados por los dioses malignos o el diablo. En los monasterios intentaron curarles a base de oraciones, prácticas exorcistas o dejarlos en ayunas, sin éxito (Doménech y Moliner, 2014; Galván, 2011; López y Sola, 2001).

No fue hasta el Renacimiento cuando se comenzó a mostrar interés por conocer a estas personas que tenían estas diferencias tan llamativas para ellos y ellas. En el Siglo XV, el 1 de junio de 1410 se creó en Valencia el Hospital de los Inocentes, fundado por fray Joan Gilabert Jofré, con el objetivo inicial de dar protección y cuidados a los "locos e inocentes", creándose nuevos hospitales y centros posteriormente. Fue considerado el primer hospital psiquiátrico del mundo. Su objetivo era intentar curar las enfermedades de estas personas a partir del tratamiento moral, empleando el ejercicio, juegos, trabajo, entretenimiento, dietas e higiene (López-Ibor, 2008). Entraba cualquier persona con cualquier discapacidad. Posteriormente, en el siglo XVI, fray Ponce de León publicó la doctrina para los mudos-sordos, y se convirtió en uno de los primeros educadores de personas sordas del mundo (González y Calvo, 2009). Fue defensor del método oral, y redactó la Doctrina para los mudos sordos, que según Gascón y Storch (2004), demostró que estas personas podían ser educadas a través de técnicas de aprendizaje oral, lectura labial y pronunciación, aunque se dice que este tratado no existe puesto que Ponce de León nunca llegó a terminarlo. En este siglo, dentro de la etapa de la Historia Moderna, se empezaron a crear centros especiales para atender a estas personas, denominados "subnormales" por aquel entonces, con la finalidad de remediar su déficit a partir de una intervención médico-asistencial para combatir su déficit como si de una patología se tratase (Solís, 2011).

En el siglo XVI, Juan de Pablo de Bonet, pedagogo y logopeda, se ocupó del estudio del habla, los sonidos, las letras y las estructuras gramaticales para que aquellos/as niños mudos y sordos pudieran hablar. Escribió un libro titulado *Reduction de las letras y Arte de enseñar á ablar los Mudos*, el cual fue publicado en el año 1620. En él, propuso un método de enseñanza oral de los sordos mediante el uso de señas manuales en forma de alfabeto manual, para mejorar la comunicación de los sordos y mudos (Gascón y Storch, 2004). En el siglo XVIII, prácticamente las medidas educativas y rehabilitadoras que se estaban llevando a cabo estaban dirigidas a personas con discapacidad sensorial. En este siglo, se creó el alfabeto de signos para sordos, es decir, el sistema dactilológico, creado por Jacob Rodrigues Pereira. Fue el primer profesor de sordos en Francia, y abrió centros educativos en los cuales educó a personas sordas. Para ello, retomó el alfabeto manual de Juan Pablo Bonet, le añadió 30 figuras correspondientes a sonidos en lugar de a letras, y consiguió enseñar a hablar a personas sordas (Colmenero, 2015; López, 2010). Este sistema consistió en deletrear en signos el lenguaje oral. Se creó la primera escuela pública de sordomudos, pero tuvo los inconvenientes de que solamente hijos de familias con posibilidades económicas podían acudir allí. Posteriormente, en este siglo, Valentin Haüy creó el primer instituto para niños ciegos, donde se creó un alfabeto en relieve, a través del cual el alumnado aprendía la lecto-escritura (Henri, 1984). Ese alfabeto fue creado por Luis Braille en 1829, transformando la escritura en puntos en relieve con diferente significado cada uno de ellos, y es el sistema actual que utilizan las personas con discapacidad visual. En 1828, se abren en Francia las primeras escuelas de atención a “deficientes” inspiradas en los resultados de Tirad (1775-1838), quien demostró mediante trabajos con “deficientes” la posibilidad de enseñar y educar a los débiles mentales (Parra, 2010). Al final de este siglo, Esquirol planteó los primeros criterios del diagnóstico diferencial de las deficiencias mentales (González, 1997), separando a aquellos que según él tenían dicha deficiencia desde el nacimiento hasta aquellos que la padecían más adelante.

En el siglo XIX, Jean Marc Gaspard Itard, médico y pedagogo francés, se interesó mucho por el caso del niño salvaje de Aveyron (Itard, 2013). Era un niño de 14 años que no sabía hablar, no andaba erguido, no oía bien y poseía problemas sensoriales. No se sabe si fue abandonado o no se desarrolló cognitivamente de forma adecuada debido a la falta de estímulos y de interacción con el entorno. Itard propuso un plan para procurar su rehabilitación e incorporación a la sociedad. Víctor de l'Aveyron (el nombre del niño) no logró alcanzar los resultados deseados por Itard, pero su caso sirvió para plantear la teoría de que todas las personas son educables (Solís, 2011). Tras esta experiencia, se dedicó el resto de su vida a la educación de sordomudos y de ciegos en la *Institution impériale des Sourd-Muets*. Promovió la creación de centros especializados para la atención de los afectados por estas y otras minusvalías. Además, estableció las bases del método de lectura Braille para ciegos. En 1846, Seguin realizó una clasificación de las deficiencias en función de su gravedad, estableciendo los siguientes tipos: Idiocia (idiota, gravemente afectado), imbecilidad (levemente retrasado), debilidad mental (retardo en el desarrollo) y retraso (sujeto con un desarrollo mental lento) (Cobacho y Prieto, 1999). A finales de siglo se crearon instituciones específicas para cada tipo de discapacidad. Ahora puede decirse que nació la educación especial. En 1857, con la publicación de la ley reguladora de la enseñanza, conocida como Ley Moyano, se promulga la escolarización obligatoria, aunque no se pone en práctica hasta que no se prohíbe el trabajo a menores (De Puelles, 1982).

2-La educación especial en el siglo XX

2.1-Las prácticas segregacionistas

A comienzos del siglo XX, se crearon instituciones que eran fundamentalmente asistenciales, como si fuesen guarderías, donde el alumnado de educación especial asistía pero no había programas educativos, sino solamente hacían actividades sin ninguna finalidad en concreto. Se adoptó una concepción determinista del desarrollo, donde se consideraba que las deficiencias son innatas (la persona nació el déficit por herencia genética) y estables, es decir, que no pueden ser superadas. Esta concepción condicionaba los aprendizajes que debía recibir el alumnado (González García, 2009). Surge la "pedagogía terapéutica", y para determinar si la prioridad en la educación de los deficientes correspondía a los médicos o a los pedagogos, se definieron dos tendencias para comprender la esencia y carácter de la deficiencia: La primera de ellas, defendida por los médicos, consideraba la deficiencia como el resultado de factores adversos en el organismo en diferentes etapas del desarrollo. La segunda de ellas, defendida por los pedagogos, planteaba que las deficiencias podían aparecer por factores psicológicos y pedagógicos, de ahí a la importancia de estudiar los factores contextuales que conducen a que la deficiencia se agrave o atenúe (Parra, 2010).

Empezaron a categorizar los trastornos existentes según sus características. El procedimiento que se seguía era el siguiente: En primer lugar, el sujeto era sometido a una prueba para evaluar, entre otros, su coeficiente intelectual (CI). Una vez detectado el tipo de trastorno que presenta, se le lleva a una escuela específica para trabajar con personas con dicha deficiencia específica. Allí estaban todos segregados según su CI y trastorno, y recibían una atención específica, puramente asistencial. El alumnado de educación especial tenía un subsistema educativo aparte, así como su propio marco legal, con leyes institucionales diferentes y su propio currículum (López y Sola, 2001). Esas pruebas, de tendencia psicométrica, que se utilizan para evaluar el coeficiente intelectual fueron elaboradas por Alfred Binet. Desarrolló la primera prueba de inteligencia cuyos resultados clasifican a las personas según su capacidad mental. En 1905 se deciden crear las escuelas especiales para personas con "retraso mental", a las cuales acuden aquellos/as que obtuvieron una baja puntuación en estas pruebas, no permitiéndoles ser escolarizados en las escuelas ordinarias (Galván, 2011). La educación especial comenzó aquí a ser reconocida y regulada dentro de las políticas educativas de los países. En las escuelas ordinarias, todos aquellos alumnos y alumnas a los que se les detectaban dificultades de aprendizaje, se les escolarizaba en aulas especiales que había dentro de los centros ordinarios. Se consideró positivo regular la educación especial, ya que se entendió como la manera de crear un sistema educativo especializado para aquellas personas con mayores dificultades, contando con profesionales formados, programas especiales para mejorar los aprendizajes, recursos didácticos específicos, etc. En cualquier caso, se abusó de este sistema, puesto que cualquier estudiante que se saliera de lo "normal", es decir, de la "tendencia homogeneizadora" que predominaba por aquel entonces, era enviado a un aula especial (Parra, 2010). No solamente esta tendencia segregadora se llevaba a cabo con el alumnado de educación especial, sino que sucedía con otros colectivos sociales, como las mujeres, donde había muchos centros educativos específicos para niños y otros para niñas, variando incluso los contenidos de la enseñanza. En otros países incluso había centros educativos específicos según la

condición racial (Doménech y Moliner, 2014).

Siguiendo a Doménech y Moliner (2014), el modelo que se ha acaba de describir es el "modelo segregacionista y asimilacionista". En este modelo, se entiende la diferencia y la diversidad como un déficit de la persona. A esta persona había que atenderla apartada del resto de los demás, es decir, en centros externos y empleando recursos alternativos, e incluso trabajando diferentes aprendizajes. El motivo por el que se hacía esto es porque no respondían a los parámetros de "normalidad" manejados en la época.

A mediados del siglo XX, las ideas sobre innatismo y estabilidad difundidas en la concepción determinista del desarrollo fueron cuestionadas. Comienzan a surgir posiciones ambientalistas y conductistas, ya que, aunque era cierto que muchas de las características de estas personas estaban marcadas genéticamente, las experiencias vividas por estas personas eran fundamentales para su desarrollo personal. Si estas personas no eran estimuladas adecuadamente, no podrían alcanzar niveles de desarrollo aceptables, y terminaban teniendo problemas de inadaptación social. Se crearon centros y aulas específicas destinadas para este alumnado, con el objetivo de estimularlos y promoverles una educación, siendo segregados del resto de personas de su edad, los cuales estudiaban en un centro educativo aparte. Las asociaciones de padres y madres de deficientes protestaban porque consideraban que sus hijos/as no estaban evolucionando, sobre todo a nivel de socialización, y deseaban que no estuvieran separados del resto de niños y niñas (Doménech y Moliner, 2014; López y Sola, 2001). Se decidió entonces apostar por un nuevo modelo educativo partiendo de los principios del "aprendizaje por imitación" basado en la teoría social del aprendizaje de Albert Bandura (Bandura, 1984), en el sentido de que las personas deficientes podrían adoptar conductas de aquellos/as no deficientes a partir del contacto con ellos/as dentro de un mismo centro educativo. Es por ello que se decidió escolarizar al alumnado con deficiencias en centros ordinarios junto a alumnado sin éstas, es decir, de estar escolarizados en escuelas segregadoras, pasan a estar en escuelas ordinarias. De esta manera, la sociedad se volvería más tolerante y solidaria, y a su vez el alumnado con deficiencias se volvería más competente para la sociedad y que puedan vivir en unas condiciones de vida lo más normalizadas posibles (Sánchez Palomino y Torres González, 1998). Poco a poco, el concepto de "déficit" fue evolucionando a medida que fueron aumentando los conocimientos sobre los diferentes tipos de deficiencias, así como una mayor consideración social de los derechos de estos colectivos sociales. Siguiendo a Chiner (2018), los movimientos sociales en defensa de los derechos humanos y civiles cuestionaron el sistema segregacionista, y comenzaron a surgir desde las Naciones Unidas diversos principios en defensa de los derechos de las personas con discapacidad, como la Declaración Mundial de las Personas con Deficiencias Mental (1971) y con Minusvalías (1975). Estos principios comenzaron a influir en las políticas educativas de los diferentes países, donde se comenzaba a reconocer el derecho de las personas con discapacidad y otras necesidades educativas especiales para estudiar en centros educativos ordinarios.

2.2-Las prácticas integradoras

En 1978, ocurrió uno de los acontecimientos que significaron un antes y un después en la educación especial. El secretario de Educación del Reino Unido encargó en 1974 a una comisión de

expertos, presidido por Mary Warcnock, un informe con el objetivo de explorar y evolucionar el concepto de educación especial (Parra, 2010; Suárez, 2011a). Emitió una serie de concepciones generales que guiaron las futuras políticas de educación especial a nivel internacional, siendo las más importantes las siguientes (Aguilar, 1991):

- Ningún niño/a será considerado en lo sucesivo ineducable.
- La educación es un bien al que todos tienen derecho.
- Los fines de la educación son los mismos para todos.
- La Educación Especial (EE) consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas (NEE) de un niño/a con objeto de acercarse al logro de estos fines.
- Las NEE son comunes a todos los niños.
- Ya no existirán dos grupos de alumnos/as, los deficientes que reciben EE, y los no deficientes que reciben simplemente educación.
- Si las NEE forman un continuo, también la EE debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario.
- Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.
- Actualmente los niños/as son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus NEE.
- Se recomienda, por tanto, la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes.
- Se utilizará, no obstante, el término "dificultad de aprendizaje" para describir a los alumnos/as que necesitan alguna ayuda especial.
- Se adoptará un sistema de registro de los alumnos/as necesitados de prestaciones educativas especiales en el que no se impondría una denominación de la deficiencia sino una explicación de la prestación requerida.
- La formación del profesorado: todos/as los docentes, ya sean de centros ordinarios o especiales, deberán estar en condiciones de reconocer los signos de una NEE y de identificar a los alumnos con estas necesidades. Esta gran responsabilidad se desarrollará con una actitud positiva y optimista.
- Las escuelas especiales no sólo siguen teniendo su razón de existir sino que constituyen la mejor alternativa para educar a ciertos niños/as, en especial aquellos aquejados de graves o complejas deficiencias (físicas, psíquicas o sensoriales), aquellos que presentan trastornos emocionales, comportamentales o relacionales graves, y aquellos que padecen múltiples deficiencias asociadas. Algunos centros de Educación Especial deberán ser desarrollados específicamente como centros de recursos para uso de todos los profesores del área correspondiente, ayudando así al desarrollo curricular y a su perfeccionamiento, como asesorando a las familias en materia de Educación Especial.

A mediados de los años ochenta, estos principios poco a poco fueron adoptándose en España. El antes y después lo supuso el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, que adoptó el modelo de "integración educativa". Citamos literalmente el preámbulo de esta revolucionaria ley educativa para nuestro país, donde justifica el por qué de esta

ley:

A lo largo de las dos últimas décadas, se ha venido produciendo en el mundo un cambio de actitudes en lo que respecta a la atención social de las personas afectadas por problemas derivados de deficientes físicas, psíquicas o sensoriales, que ha conducido en numerosos países a adoptar planteamientos y soluciones más acordes con la dignidad, necesidades e intereses de las mismas; planteamiento y soluciones que, por lo que se refiere al aspecto concreto de la atención educativa de dichas personas, y con vistas a su total integración social, de la que la integración educativa es el primer paso, han llevado a la inserción completa o parcial de aquellas en el sistema educativo ordinario, facilitada o posibilitada a través de apoyos individualizados específicos, prestados por personal especializado; y solo cuando las capacidades del sujeto no han permitido dicha inserción, se ha recurrido a su escolarización en centros específicos. (Preámbulo, RD 334/1985, de 6 de marzo).

El propio preámbulo cita el concepto "integración educativa". Doménech y Moliner (2014) definen el modelo de integración educativa por aquel modelo en el cual se luchaba por la normalización de la diferencia con el objetivo de que estas personas tuvieran una vida, tanto a nivel social como educativa, lo más normalizada posible, considerando la diversidad humana un elemento a compensar educativamente a través de recursos materiales y personales. Es decir, por integración entendemos por la escolarización del alumnado de educación especial en centros ordinarios junto a alumnado que no presenta ningún tipo de necesidad educativa especial con el objetivo de promover la socialización y el desarrollo de aprendizajes que no podía obtener en escuelas segregadoras, con el objetivo de que este alumnado tenga una vida lo más normalizada posible. Habitualmente, el alumnado de educación especial recibía programas personalizados en los cuales era atendido por especialistas en un aula específica, debiendo abandonar algunas horas durante la jornada escolar su presencia en las aulas ordinarias. Tan solo era escolarizado en centros específicos de educación especial aquel alumnado que, debido a la gravedad de su deficiencia, requería recibir una atención más personalizada apoyándose de unos recursos específicos que no solían encontrarse en los centros educativos ordinarios, o creándose unidades de educación especial en centros ordinarios para aquellos cuyas necesidades sean leves. En cualquier caso, en relación con la escuela integradora, aunque es cierto que supuso una evolución con respecto a la escuela segregadora, a pesar de sus buenas intenciones, no logró sus propósitos de lograr una mejor socialización y un "aprendizaje por imitación" que les permitiera al alumnado integrarse mejor en la sociedad, puesto que esta integración no era social, sino física. Para justificar esta postura, analizaremos el Real Decreto 334/1985.

En el preámbulo se citan las leyes anteriores de las cuales se basaron, las cuales explicaremos a continuación centrándonos en los capítulos de educación especial. Tras la derogación de la Ley Moyano, se aprobó la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, que supuso una auténtica revolución en el sistema educativo español, aún en tiempos de dictadura franquista. El Capítulo VII está dedicado a la educación especial. El artículo 49.1 establecía que la educación especial tendría como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo; y

a un sistema de trabajo en todos los casos posibles, que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad. Es decir, mantenía las premisas que en los años sesenta se estaban difundiendo, donde se destacaba la importancia de la socialización de estas personas y de poder competir en la sociedad desde el punto de vista laboral. El artículo 49.2 estaba dedicado al alumnado superdotado (actualmente el alumnado con "altas capacidades intelectuales"), siendo importante esta indicación porque ya se decidió tener en cuenta a este colectivo cuando antes siempre habían estado más preocupado por las deficiencias. En este artículo, se indica que se prestará una especial atención a escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos. Así mismo, el artículo 53 señalaba que el alumnado superdotado sería educado en centros educativos de régimen ordinario, pero procurando que su programa de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada, les facilite, una vez alcanzados los contenidos comunes, obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades comunes. En el artículo 50 se destacaba la presencia de los especialistas en Pedagogía Terapéutica para atender las necesidades del alumnado de educación especial.

El Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial, establece que dicho instituto creado tiene la finalidad de conseguir la progresiva extensión y perfeccionamiento del sistema de Educación Especial. Las funciones generales que se le dieron fueron las siguientes, siguiendo el artículo 2 de la citada ley:

1. Establecer las directrices básicas para la prestación de la educación especial y proveer a su más adecuada y eficaz puesta en práctica.
2. Promover la participación en las tareas de la educación especial de las corporaciones, asociaciones y entidades públicas o privadas y establecer al efecto convenios de colaboración y de coordinación financiera.
3. Determinar los objetivos, estructura y contenido de los programas de educación especial y los cauces de colaboración en los mismos de otros ministerios, corporaciones, asociaciones o particulares que persigan idénticos fines, de acuerdo con el artículo 52 de la Ley General de Educación.
4. Proponer la ordenación de las enseñanzas de educación especial que hayan de impartirse en los centros docentes tanto estatales como no estatales.
5. Promover e impulsar, en el ámbito de su competencia, la investigación en estas materias, así como la prevención, detección precoz y orientación adecuadas. En el desarrollo de las tareas investigadoras se observará la debida coordinación con las que puedan desarrollar el Consejo Superior de Investigaciones científicas y las Universidades.
6. Velar por el cumplimiento de las disposiciones relativas a la educación especial, de forma que se asegure la calidad del proceso educativo, la atención personalizada y la investigación.
7. Ejercer las funciones de inspección y coordinación sobre los centros estatales y no estatales de educación especial y, en general, las demás que, en relación con la misma, le sean encomendadas.

En relación al alumnado, estas fueron sus funciones:

1. Proponer los criterios que sirvan para la determinación de las personas que hayan de recibir

educación especial.

2. Adoptar las medidas necesarias para la localización y el diagnóstico de las personas necesitadas de educación especial, que permitan su adecuada escolarización.
3. Elaborar, a través de los servicios médico-escolares, al oportuno censo de alumnos necesitados de educación especial, con la colaboración del profesorado y del personal especializado necesario.

En relación al profesorado, estas fueron sus funciones:

1. Establecer los programas y métodos para la formación del profesorado de Educación Especial y para su especialización, perfeccionamiento y actualización permanentes. La atención a esta actividad tendrá carácter preferente y adecuado reflejo en la estructura orgánica del instituto.
2. Convocar los cursos necesarios para la formación de dicho personal, en colaboración con las instituciones docentes, médicas y asistenciales adecuadas y el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.

En relación a los centros educativos, las funciones señaladas fueron las siguientes:

1. Elaborar el Plan Nacional de Centros de Educación Especial, que será aprobado por el Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia y demás ministerios interesados, y que incluirá las directrices técnicas de los mismos y las necesidades de personal, así como la previsión de centros pilotos.
2. Promover la creación, dirigir y administrar los centros de educación especial propios del Ministerio de Educación y Ciencia.
3. Fomentar la creación de centros no estatales de Educación Especial.
4. Promover, en colaboración con las direcciones generales competentes del Ministerio de Educación y Ciencia, la creación de unidades especiales de transición en centros ordinarios y velar por la adecuada conexión de éstos en los centros de educación especial, a fin de facilitar el desarrollo de actividades escolares y extraescolares y la integración de los alumnos.

Con su colaboración, el Real Patronato de Educación y Atención al Deficiente elaboró el Plan Nacional de Educación Especial, que contiene los criterios básicos para la puesta en marcha de los programas de Educación Especial, y fue elaborado entre los días 7, 8 y 9 de febrero de 1978. Supuso un marco general dentro del cual pudiera ordenarse la acción del Estado y de la sociedad española en materia de Educación Especial. No estaba concebido en sí y prioritariamente para una aplicación directa e inmediata, sino para una valoración de las realidades y, sobre todo, de las necesidades de la Educación Especial en España, tanto en sus aspectos cuantitativos como cualitativos. El presente Plan Nacional de Educación Especial consistía, fundamentalmente, en el establecimiento de aquellas grandes líneas fundamentales, que pueden considerarse: a) como válidas para desarrollar ulteriormente, a partir de ellas, los aspectos técnicos que requiere su adecuada ordenación y puesta en práctica, y b) como criterios de orientación útil para cuantificar, de forma razonable, el volumen de inversiones y recursos necesarios para que la Educación Especial

en nuestro país se acomode a aquéllas.

Los presupuestos teóricos de los que partió el Plan Nacional de Educación Especial fueron los siguientes:

1. Todo ser humano, con independencia de sus circunstancias personales de deficiencia o inadaptación, en virtud a consideraciones vinculadas a su propia dignidad, tiene el derecho inalienable a la Educación, sin que puedan considerarse aquéllas impedimento al ejercicio de este derecho o razón para la exclusión de los servicios educativos que requiera su realización personal.
2. Todo ser humano, no importa cual sea el tipo o grado de su deficiencia o minusvalía es, en principio, por el hecho de ser humano, perfectible y, por ende, educable. Las graves dificultades y los límites que afectan a la educación de ciertos deficientes deben considerarse como condicionantes de su educabilidad y no de su imperfectibilidad.
3. Cada deficiente tiene derecho precisamente a la educación que requiera el máximo desarrollo de sus capacidades, conforme al tipo y grado de su deficiencia y a su nivel personal de necesidades.
4. La obligación correspondiente al derecho de los deficientes a su educación constituye una responsabilidad pública, debiendo localizarse la competencia administrativa del Estado en el Ministerio, de Educación en los organismos dependientes de él y en otras autoridades locales y regionales, pero no en entidades prestadoras de asistencia social, a las que sí corresponde la misión de colaborar, en todo lo necesario, en el ámbito de su competencia, a la mejor impartición de la Educación Especial.
5. La Educación de los deficientes debe tender a procurarles aquellos elementos que puedan necesitar para facilitar su incorporación, tan plena como posible, a la comunidad en que deseen vivir. A este respecto, la educación misma debe ser integrada integral e integradora.
6. La necesidad o conveniencia de la Educación Especial no puede determinarse exclusivamente por la simple medición cuantitativa de las deficiencias e inadaptaciones, ni por la sola consideración de la rentabilidad del alumno. La Educación Especial, en la medida en que implica necesariamente relación a un determinado sistema escolar, debe ser lo más “educación” que pueda y lo menos “especial” posible. Esto implica que el sistema educativo general debe tender a ser, a su vez, menos “general” y prestar más atención a los aspectos individuales y concretos de los alumnos que acoge. Es preciso concebir la educación toda, la general y la especial, como un proceso integral y normalizador, madurativo de la personalidad de cada alumno.
7. Siendo la Educación Especial una modalidad del sistema general, aquélla deberá prestarse e impartirse en las mismas condiciones de obligatoriedad y gratuidad que la Educación General. Los españoles en edad escolar que necesiten de aquélla tienen, por tanto, también, derecho a recibirla en condiciones de gratuidad.
8. La Planificación de la Educación Especial ha de tener, como uno de sus criterios básicos, la preocupación que los deficientes e inadaptados utilicen las instituciones y servicios normales de su sector comunitario, procurando que los específicos de ellos se presten también dentro de su medio familiar y social.
9. Dentro de la planificación y prestación de servicios sectorizados, los servicios educativos

deberán apoyarse y responder a los condicionamientos multiprofesionales que exija, en cada caso, el proceso completo de la atención, apoyo o rehabilitación de los alumnos.

10. Los presupuestos teóricos expuestos puede resumirse en estos cuatro principios siguientes:

- Principio de normalización de los servicios educativos.
- Principio de integración escolar.
- Principio de sectorización de la atención multiprofesional.
- Principio de individualización de la enseñanza.

El principio de *normalización*, término introducido por el Servicio Danés para el Retraso Mental en 1959, consiste en que las personas deben recibir todos los apoyos que sean necesarios con el objetivo de que tengan una vida lo más normalizada posible, sin recibir servicios excepcionales si por sus características no lo requieren, y en el aspecto educativo esto es denominado "*integración escolar*", en el cual expresa que se impulsará la adaptación personal, escolar, social y, en su caso, laboral, de los disminuidos mediante las adecuadas actividades educativas y de rehabilitación. El principio de *sectorización* indica que estas personas recibirán los medios y servicios que requieren en el medio o entorno en el cual reside y hace su vida diaria, lo que supone ordenar y distribuir estos servicios por sectores geográficos, de población y de necesidades. Finalmente, el principio de *individualización* de la enseñanza se concreta en que cada persona reciba precisamente la educación que necesita en cada momento de su evolución, adaptando la enseñanza a sus necesidades particulares para que pueda ir progresando en sus aprendizajes (Sánchez Palomino y Torres González, 1998). A continuación, vamos a concretar cómo se reflejaban estos principios en la práctica según el Plan Nacional de Educación Especial.

El principio de *integración escolar* expresa que la Educación Especial debe impartirse, hasta donde sea posible, en los centros ordinarios del sistema educativo general; sólo cuando resultase absolutamente imprescindible, se llevará a cabo en centros específicos, debiendo configurarse la estructura y régimen de estos Centros de forma que faciliten la integración de sus alumnos en Centros ordinarios. En esta época, siguiendo el Capítulo II de la Ley 14/1970, la educación preescolar y básica estaba dividida en dos etapas: Enseñanza Preescolar, comprendidas entre los 3 y 5 años (Jardín de Infancia, 1º y 2º de Preescolar, también denominado "4 años" y "5 años") y los ocho cursos de Enseñanza General Básica (EGB), entre los 6 y los 13 años, obteniendo el título de Graduado Escolar una vez finalizado el octavo curso. A continuación describimos cómo se aplicaba el principio de integración en estas dos etapas educativas.

La *integración* en el Plan Nacional, a nivel preescolar, puede expresarse en, los términos que siguen:

1. Tanto para la prevención como para el tratamiento educativo, es preciso que los servicios de estimulación empiecen lo más precozmente posible.
2. En edad preescolar, las necesidades educativas de los niños deficientes e inadaptados no requieren tanto centros donde escolarizarse, cuanto equipos profesionales que impulsen y vigilen su desarrollo, no debiendo el niño deficiente estar separado de sus compañeros de igual edad. La normalización e integración son, en este nivel, principios de muy escasas

excepciones.

La integración en E.G.B en el Plan Nacional se interpreta de la forma siguiente:

1. La obligatoriedad de este nivel no puede entenderse sólo como el deber de escolarizar a los niños en la edad que aquél comprende para impartirles la formación básica, sino también como la responsabilidad de un esfuerzo público por hacerla general y, por tanto, integradora.
2. En consecuencia, es preciso flexibilizar el sistema educativo ordinario hasta agotar sus posibilidades integradoras, graduándolas conforme a las diferentes capacidades de los alumnos, de modo que ninguno de ellos reciba Educación Especial si puede recibir la educación ordinaria y general.

A este respecto, el Plan ofrece las siguientes alternativas de gradación sucesiva:

1. *Integración completa en E.G.B. con servicios de apoyo* para aquellos niños que, en determinado momento de su aprendizaje, necesitan sobrepasar alguna dificultad específica proveniente de perturbaciones afectivas, desajustes en su desarrollo, deficiencias físicas leves, carencia, o insuficiencia de estímulos, etc., que pueden y deben ser corregidos o compensados.
2. *Integración combinada E.G.B./E.E.*, destinada a aquellos alumnos que, por encontrar dificultades en un área determinada de su aprendizaje (v. gr.: lenguaje, matemáticas...) necesitarían cursarla fuera del grupo numeroso de su clase, incorporándose a él en el resto de las áreas.
3. *Integración parcial en aulas especiales*. Se concibe para quienes, no siendo capaces de seguir adecuadamente la escolarización normal de E.G.B., sí lo son para participar en las actividades no docentes de los centros ordinarios.
4. Los *Centros específicos de la Educación Especial* se reservan con carácter residual o excepcional para aquellos deficientes que no pudieran beneficiarse de una integración educativa parcial en Aulas Especiales, con carácter temporal o transitorio.

El principio de *sectorización* dentro del Plan Nacional de Educación supone, en Educación Especial, la aplicación del criterio normalizador a la integración social de la formación de los deficientes, de forma que éstos reciban la educación que requieran dentro de lo que pudiera considerarse su medio ambiente natural. Los aspectos básicos de la sectorización se reflejan, de forma principal, en las siguientes cuestiones: (1) Definición y delimitación del sector, (2) Funcionalidad del sector y (3) Coordinación sectorial de funciones.

1. *Definición y delimitación del sector*: Por sector entiende el citado Plan la unidad geográfica y de población en la que se considera posible, de manera adecuada y eficaz, evaluar las necesidades, programar los servicios, coordinar las competencias, prestar las atenciones requeridas y estar sujetos a control de calidad. Ello implica, (a) desde el punto de vista del alumno, que el régimen de educación responda, al máximo, al contexto personal, familiar de amistad, residencia, etc., de los deficientes e inadaptados; y (b) y desde el punto de vista de la estructura, el no condicionar la Educación Especial a exigencias adicionales de

desplazamiento innecesario o transporte inadecuado, reduciendo ambos a lo imprescindible y facilitándolo, en este último supuesto, como un servicio escolar más. Para la delimitación de los diversos factores y consecuente aplicación de la política sectorial, el Plan Nacional de Educación Especial definió el sector por su significado relativo: Áreas metropolitanas (sectorización urbana), áreas rurales (sectorización comarcal) y áreas urbanas (sectorización urbana). Cuantifica el ámbito sectorial a través de grupos de población constituidos por 250.000-300.000 habitantes, considerándose esta referencia como indicativa a efectos de cálculo y elástica en cuanto a su aplicación.

2. *Funcionalidad del sector.* La funcionalidad del sector se expresa en el principio de que la respuesta concreta a la necesidad real ha de comprender también todas las cualidades y circunstancias que la afectan. Entre éstas, se cuenta la funcionalidad geográfica: las necesidades de Educación Especial deben ser satisfechas allí donde se producen. El Plan Nacional de Educación Especial, en consecuencia, sectoriza las funciones de:

- Prevención.
- Detección precoz.
- Diagnóstico y valoración pluridimensional.
- Orientación, programación y seguimiento.
- Diseño del cuadro de necesidades concretas del sector.
- Servicio de educación especial, así como de apoyo a aquélla y al sistema educativo general.
- Evaluación sistemática de los resultados en todos los casos.

3. *Coordinación sectorial de funciones.* La pluralidad de funciones comporta una pluralidad de profesiones, haciendo de la Educación Especial un proceso múltiple y complejo. La ordenación de este proceso es, ante todo, una cuestión de coordinación. La Coordinación, a su vez, puede ser: (a) orgánica, (b) funcional. El Plan Nacional de Educación Especial atribuye el gobierno del sector a un equipo pluriprofesional que, actuando en el ámbito de su competencia múltiple, es el órgano responsable de asegurar la coordinación que exige la Educación Especial a nivel sectorial. La coordinación funcional del sector se establece en torno a tres grandes bloques:

- *Despistaje y Detección.* Se orienta a la localización de las necesidades de los diversos sujetos eventualmente necesitados de Educación Especial en el sector, cualquiera que sea el tipo o grado de deficiencia o anomalía.
- *Estimulación precoz.* Destinada sobre todo a niños en edad, preescolar, debe empezar, tan tempranamente como sea posible, tanto en materia de valoración como en orientación y tratamiento y constituye el primer factor fundamental de prevención secundaria.
- *Valoración, orientación y seguimiento.* Se dirige, en sus respectivas vertientes y cometidos, a los deficientes e inadaptados, una vez detectados, cualquiera que sea el tipo atención educativa, que requieran.

La individualización en la enseñanza en el Plan Nacional de Educación Especial responde al principio de que cada deficiente o inadaptado ha de recibir precisamente la atención educativa que requiera para el desarrollo máximo de sus capacidades y su realización personal. Esto significa que

el niño deficiente o Inadaptado constituye el Centro irremplazable de la Educación Especial. Las diversas atenciones que aquélla comporta se ordenan funcionalmente como círculos a su alrededor. Los principios de actuación son los siguientes:

1) El ámbito funcional del equipo multiprofesional constituye el círculo exterior a través del cual coordinan, respecto de cada deficiente e inadaptado, las diversas orientaciones, actividades y atenciones (de orden médico, psicológico, pedagógico, rehabilitador, etcétera) que aquél requiere para superar su propia deficiencia. A este respecto el Plan Nacional de Educación Especial prevé respecto al equipo multiprofesional:

1. Que sea el encargado de la detección concreta de los casos existentes en el sector.
2. Que establezca, sobre los casos individuales detectados, una valoración de carácter pluridimensional, complementando su valoración cuando fuese necesario, con profesiones complementarias o necesarias extra-equipo.
3. La orientación a cada deficiente, conforme a su valoración global, hacia el tipo de educación que en cada caso y momento requiera (apoyos, aulas, centros, tipo de F.P., etc.).
4. La continuidad de seguimiento que asegure una dinámica flexible respecto a la orientación y tratamiento de cada uno, ajustándose siempre a su evaluación psicológica y al ritmo de su aprendizaje, hasta obtener el máximo desarrollo de sus capacidades.

2) El círculo más inmediato y próximo al deficiente e inadaptado lo constituye la familia y sus educadores.

A) Respecto a la familia:

- Conforme al Plan Nacional de Educación Especial la relación con la familia, sobre todo con la madre, en las fases de estimulación precoz, queda asegurada, en el ámbito sectorial, a través del Departamento específico que cumple estas mismas funciones en el equipo multiprofesional.
- En el resto de las atenciones de detección, valoración y seguimiento los contactos con la familia se establecen a través de las actividades propias de los componentes específicos del equipo sectorial para este fin: los asistentes sociales.

B) Respecto a los educadores, el Plan establece que el tipo de interacción alumno-profesor es el factor determinante del nivel de calidad de la enseñanza. Pero, a su vez, el tipo de interacción depende del marco general del sistema; de la adecuada colocación del alumno en él; de la específica y concreta relación personal profesor/alumnos.

C) Respecto al sistema, la individualización de la enseñanza representa la cristalización concreta del principio de integración. Si la Educación Especial debe ser los menos “especial” posible, la educación “general” debe ser los más individual posible. En este sentido el Plan Nacional de Educación Especial, al prever la creación de servicios de apoyo, de programas combinados y de aulas especiales en E.G.B., está posibilitando diversas respuestas del sistema educativo a los requerimientos individuales de los escolares.

La adecuada colocación de cada alumno dentro del sistema (E.G.B. con servicios adicionales, aulas, Centros, etc.) viene establecido, en el presente Plan, por la orientación y seguimiento del equipo multiprofesional de cada caso, constituyendo estas funciones uno de los contenidos más decisivos e importantes de la existencia del equipo. Finalmente, la relación alumno-profesor por aula ha sido fijada en el presente Plan Nacional de Educación Especial, de forma flexible e indicativa, en función combinada del tipo de educación (aulas-centros), del tipo de deficiencia y del grado de la misma (deficientes profundos o leves; sordos-hipoacúsicos; niños afectados de espina bífida; paráliticos cerebrales; autistas, etc.), manteniendo el principio fundamental de asegurar el contacto individualizado entre profesor y los alumnos entre sí.

La Constitución Española de 1978, dentro del capítulo III, correspondiente a los principios rectores de la política social y económica, establece en su 49 que los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que el mismo título otorga a todos los ciudadanos. Además, el artículo 27 dedicado a la educación, establece que todos/as tienen el derecho a la educación, en la que la enseñanza básica es obligatoria y gratuita, y esto es aplicable a todas las personas independientemente de su caracterización.

En relación con la educación en España, debemos señalar que, siguiendo el Artículo 137, el Estado se organizó en comunidades autónomas, entre ellas Andalucía, gozando de autonomía para la gestión de determinados ámbitos. El artículo 148 especificó que cada comunidad autónoma podría asumir competencias, entre otras materias, del fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la comunidad autónoma. En 1981, se aprobó la Ley Orgánica 6/81, de 30 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para Andalucía, donde en el artículo 19 se especificó que correspondía a la comunidad autónoma la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades en el ámbito de sus competencias, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que, conforme al apartado 1 del artículo 81 de la misma, lo desarrollen. A partir de este momento, cada comunidad autónoma debía concretar las políticas educativas en su país partiendo de lo establecido en el Estado, pero adaptado a su contexto sociocultural y económico, incluyendo la educación especial.

Más adelante, surgió la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos, refiriéndose a las personas disminuidas en cuanto a capacidades físicas, sensoriales y psíquicas, y recogiendo los principios establecidos por el Instituto Nacional de Educación Especial. En el Título VI, sección tercera, se habla de la educación de este colectivo. El artículo 23.1 especifica que el alumnado minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que dicha Ley reconoce. El artículo 23.2 indica, siguiendo lo expuesto en la Ley 14/1970, de 4 de agosto, que la Educación Especial será impartida transitoria o definitivamente, a aquellos minusválidos a los que les resulte imposible la integración en el sistema educativo ordinario. El artículo 26.1 indica que la educación especial es un proceso integral, flexible y dinámico, que se concibe para su aplicación personalizada y comprende los

diferentes niveles y grados del sistema de enseñanza, particularmente los considerados obligatorios y gratuitos, encaminados a conseguir la total integración social del minusválido. Como ya habíamos dicho, las intenciones de mejorar la socialización del alumnado con deficiencias era uno de los objetivos, siguiendo el Informe Warnock. Concretó los siguientes objetivos para la educación especial:

1. La superación de las deficiencias y de las consecuencias o secuelas derivadas de aquéllas.
2. La adquisición de conocimientos y hábitos que le doten de la mayor autonomía posible.
3. La promoción de todas las capacidades del minusválido para el desarrollo armónico de su personalidad.
4. La incorporación a la vida social y a un sistema de trabajo que permita a los minusválidos servirse y realizarse a sí mismos.

El artículo 27 indicó que solamente cuando la profundidad de la minusvalía lo haga imprescindible, la educación para minusválidos se llevará a cabo en Centros específicos. A estos efectos funcionarán en conexión con los Centros ordinarios, dotados de unidades de transición para facilitar la integración de sus alumnos en Centros Ordinarios. El artículo 31.1 especificó que, dentro de la educación especial, se considerará la formación profesional del minusválido de acuerdo con lo establecido en los diferentes niveles del sistema de enseñanza general.

Posteriormente, surgió el Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial, un primer acercamiento de lo que supondría para el país el real decreto que surgió en 1985. En su artículo primero expresó que la educación especial "*tiene como finalidad preparar mediante el tratamiento educativo y rehabilitación adecuados, a las personas que presenten deficiencias o adaptaciones para su incorporación tan pleno como sea posible, en cada caso, a la vida social.*". El artículo 4 expresa que la educación especial se desarrollará en centros escolares, tanto públicos como privados, en algunas de las siguientes formas, siguiendo la línea del Plan Nacional de Educación Especial:

1. *Integración completa en Unidades ordinarios de enseñanza con programas de apoyo individualizados* que se diseñen para aquellos alumnos/as que, en determinado momento de su educación, necesiten superar alguna dificultad específica.
2. *Integración combinada entre Unidades ordinarias de enseñanza y de Educación Especial de transición* para aquellos alumnos/as que por la índole de su disminuciones, precisen atención de forma transitoria y en períodos de tiempo variable incorporándose al grupo ordinario en el resto de las actividades de la jornada escolar.
3. *Integración parcial mediante escolarización en Unidades de Educación Especial en Centros de régimen ordinario*, para aquellos alumnos/as que, precisando de forma continuada una atención especial y no siendo capaces de seguir adecuadamente las enseñanzas ordinarias, si lo son para participar en las demás actividades del Centro.
4. *Escolarización en Centros específicos de Educación Especial* para aquellos alumnos/as que por las características de su deficiencia, no puedan ser atendidos en algunas de las formas anteriores.

El artículo 7 establece que la atención educativa de las personas disminuidas comenzará tan precozmente como lo requiera cada caso, iniciándose el proceso de integración, en la medida de lo posible, en el nivel de Educación Preescolar; dicho proceso tenderá a la modalidad de integración completa, con los programas de apoyo individualizados que sean precisos para cada alumno/a en particular.

Volviendo al Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, realiza una síntesis de los artículos citados de la sección tercera de la ley 13/1982, haciendo hincapié en los principios de normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de la atención educativa e individualización de la enseñanza. Este Real Decreto surgió debido a que el desarrollo del Real Decreto 2639/1982 y la concreción de sus medidas resultó incompleto, por lo que se consideró adecuado sustituir dicho Real Decreto por otro contemplara más ampliamente la problemática educativa de los disminuidos e inadaptados y las vías por las que en un futuro inmediato esa problemática habrá de encauzarse y solucionarse. Hizo hincapié en la institución escolar ordinaria fuese dotada de unos servicios que incidieran en su dinámica, con la finalidad de favorecer el proceso educativo, evitar la segregación y facilitar la integración del alumno/a disminuido en la escuela, aunque a su vez permitiendo la existencia y creación de centros específicos de educación especial con los que coordinarse y para aquellos casos que no pudiesen ser atendidos en los centros educativos ordinarios.

Las disposiciones generales del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, son las siguientes:

1. El derecho de todos los ciudadanos a la educación se hará efectivo, con respecto a las personas afectadas por disminuciones físicas, psíquicas o sensoriales o por inadaptaciones, a través, cuando sea preciso, de la Educación Especial que, como parte integrante del Sistema Educativo, se regula en el presente Real Decreto.
2. La Educación Especial a que se refiere el artículo anterior se concretará bien en la atención educativa temprana anterior a su escolarización, o bien en los apoyos y adaptaciones precisos para que los alumnos/as disminuidos o inadaptados puedan llevar a cabo su proceso educativo en los Centros ordinarios del sistema escolar, en el régimen de mayor integración posible, o en los centros o unidades de educación especial.
3. La determinación, en cada caso concreto, de la necesidad o procedencia de la Educación Especial en los Centros Públicos o financiados por fondos públicos, se efectuará por la autoridad educativa correspondiente en base a la evaluación pluridimensional del alumno/a, que se realizará por los equipos de profesionales. En cualquier caso se revisará la situación educativa del alumno periódicamente.
4. La educación especial, como modalidad educativa, será obligatoria y gratuita en los niveles así establecidos en el Sistema Educativo ordinario.
5. Para posibilitar la integración escolar de los niños afectados por disminuciones o inadaptaciones desde los dos a los cinco años, se proporcionarán de forma gratuita los apoyos precisos.
6. La escolarización anterior a la obligatoria comenzará y finalizará en las mismas edades establecidas por la ley con carácter general, y tendrá por objeto iniciar o continuar, en su caso, en régimen de integración escolar, el proceso de desarrollo y socialización del alumno disminuido o inadaptado.

7. La Educación General Básica en régimen de Educación Especial, en cualquiera de las modalidades de escolarización, comenzará y finalizará, igualmente, en la edad fijada con carácter general por la ley para este nivel. Previa conformidad de la autoridad educativa correspondiente, podrá aquella prolongarse hasta los dieciocho años, cuando existan causas que lo justifiquen y los servicios correspondientes estimen que con esa prolongación el alumno/a podrá superar sus estudios en ese nivel.

Las tareas relacionadas con la valoración y orientación del alumnado serían desarrolladas básicamente y de forma sectorizada por pedagogos, psicólogos, médicos y asistentes sociales, así como por otros profesionales, cuando se considere conveniente. El artículo 12 explicaba que la valoración y la orientación comprenderían:

1. La prevención y detección temprana de las disminuciones e inadaptaciones a efectos de educación.
2. La evaluación pluridimensional de los alumnos/as disminuidos e inadaptados.
3. La elaboración de los programas de desarrollo individual, con la participación de las familias y el profesorado. Dichos programas deberán recoger el plan de trabajo que se considere adecuado a cada alumno/a y los apoyos y atenciones personalizadas requeridas.
4. La orientación técnico-pedagógica para la mejor aplicación por el profesorado de estos programas, y el seguimiento de dicha aplicación a lo largo de todo el proceso educativo.
5. La colaboración en las tareas de orientación a familias, en orden a la integración escolar.

Por su parte, el "refuerzo pedagógico", citado por primera vez en una normativa como medida, serían desarrolladas por maestros y maestras. El artículo 13 expone que el "refuerzo pedagógico" comprendería:

1. La facilitación al alumnado disminuido o inadaptado integrado de la asistencia técnico-pedagógica que precise para la ejecución de su programa de desarrollo individual. Esta asistencia podrá prestarse bien al alumno/a, al profesor/a del aula o a ambos. El mayor refuerzo y apoyo pedagógico que necesitan los alumnos/as escolarizados en Centros Específicos, vendrá garantizado por la especialización del profesor de aula y la existencia de una menor proporción de alumnos/as por profesor en dichas aulas, lo que permitirá una mayor atención personalizada.
2. El seguimiento del programa de desarrollo individual y la propuesta de las modificaciones que, en su caso, se consideren oportunas.
3. La adaptación de los recursos didácticos a las peculiaridades de cada alumno/a.
4. La orientación a las familias, junto con el profesor del aula para que colaboren estrechamente en el proceso educativo de sus hijos/as.

Por su parte, el artículo 15.4 expone que los tratamientos y atenciones personalizadas, que estarán en función de las características y necesidades de los alumnos/as que los precisen, comprenderán, fundamentalmente, la logopedia, la fisioterapia y, en su caso, la psicoterapia, la psicomotricidad, o cualquier otro que se estimara conveniente.

El artículo 17 cita por primera vez lo que hoy día entendemos por "adaptaciones curriculares" (Galván, 2011). En 1985 fue la primera vez que se implantó esta medida en España, anteriormente denominadas "adaptaciones del sistema pedagógico ordinario". Según este artículo, estas adaptaciones tendrían por objeto posibilitar o facilitar al alumno/a disminuido o inadaptado su proceso educativo, pudiendo concretarse en acomodar a las peculiaridades físicas, sensoriales o intelectuales de aquel el contenido o desarrollo de los programas ordinarios, los métodos o sistemas de impartición de los mismos, el material didáctico y los medios materiales utilizados, o las pruebas de evaluación de conocimientos que correspondan; y en el caso de estudios universitarios, además, el régimen de convocatorias establecido con carácter general. Las adaptaciones que afecten al contenido de los programas siempre que no supongan merma en el nivel básico de conocimientos exigidos para las enseñanzas en que se implanten, permitirán la obtención de las titulaciones académicas correspondientes a esas enseñanzas. En otro caso se expedirá un certificado que acredite la escolaridad. Por su parte, el contenido, programas, desarrollo y alcance de la educación básica impartida en los Centros Específicos de Educación Especial, se adaptarán mediante un Programa de Desarrollo Individual a la capacidad física e intelectual del alumno/a, y se acomodarán a su desarrollo psicobiológico y no a criterios estrictamente cronológicos, dentro de las edades señaladas en los artículos 7 y 8. En estos casos, por lo que se refiere a la formación profesional, las enseñanzas se denominarán de formación profesional adaptada o de formación profesional de aprendizaje de tareas, conforme a lo señalado en el artículo 8. Cuando el alumno no pueda adquirir los contenidos mínimos de la Educación Básica, su programa de desarrollo individual se orientará preferentemente a desarrollar los procesos de socialización, la autonomía personal y las habilidades manipulativas.

En relación con la modalidad de "integración educativa", las medidas del refuerzo pedagógico y las adaptaciones del sistema pedagógico ordinario fueron las dos primeras medidas que revolucionaron la educación especial en nuestro país. Posteriormente, a lo largo de los años, han salido en cada comunidad autónoma numerosas órdenes, decretos, instrucciones...especificando medidas de intervención dirigidas al alumnado de educación especial, aunque siempre partiendo de las directrices emitidas por la legislación estatal. No analizaremos todas ellas porque no tendría sentido hacer eso aquí de cara al proyecto de investigación que estamos realizando, así como resultar demasiado extenso para exponer aquí. Sin embargo, sí haremos en el capítulo cuarto un análisis de las políticas educativas en educación especial desarrolladas por las leyes estatales educativas, así como las medidas generales que se llevan a cabo en la comunidad autónoma de Andalucía, que es la comunidad en donde se encuentra la población objeto de estudio.

Aunque la instauración del modelo de "integración educativa" tuvo buenas intenciones, solamente lograba una integración física pero no educativa, además de tomar como referencia el modelo del déficit para trabajar con el alumnado de educación especial. Es decir, se partía de que el alumnado de educación especial tenía problemas, deficiencias que había que corregir y "normalizar", para que rindiese y fue igual que el resto de sus compañeros/as que no eran catalogados como estudiantes de "educación especial". Este modelo del déficit que especificamos aquí se basa en la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) realizada por la Organización Mundial de la Salud en 1980 (Suárez, 2011b). Las políticas educativas dirigidas al alumnado de educación especial se basaron en sus concepciones a la hora de

diseñarlas, tanto a la hora de interpretar sus necesidades educativas durante el proceso de valoración y orientación, así como plantear la intervención educativa. Se parte de que el alumnado presenta una enfermedad, y a raíz de esa enfermedad presenta una serie de consecuencias tanto para su cuerpo, como para su persona y su relación con la sociedad. Del antiguo esquema de *etiología, patología y manifestación*, la OMS propuso uno diferente: Enfermedad, deficiencia, discapacidad y minusvalía. Las definiciones de cada uno de estos términos son las siguientes (Egea y Sarabia, 2004; Suárez, 2011b):

- *Enfermedad*: Es cualquier trastorno, accidente, contagio o problema de nuestra salud, independientemente de su gravedad, que influye en nuestro rendimiento y en el funcionamiento de nuestro organismo, dificultando que podamos llevar una vida normalizada. La OMS clasifica los tipos de enfermedades en su *Clasificación Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud Relacionados* (CIE).
- *Déficit*: Denominado "deficiencia", supone la exteriorización directa de las consecuencias de la enfermedad que sufrimos, y se manifiesta tanto en el funcionamiento de los órganos de nuestro cuerpo como en sus funciones. Es decir, podemos tener dañados algunos órganos y por ello las funciones asociadas a esos órganos se ven alteradas y nuestro cuerpo no funciona bien, afectando a nuestro rendimiento y por lo tanto a nuestro estado psicológico (autoestima, depresión, miedos...). A nivel práctico, el sujeto ve reducidas o incluso perdidas el funcionamiento normal de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.
- *Discapacidad*: Es la repercusión que tiene el déficit en el rendimiento de las personas, a la hora de realizar las actividades cotidianas que solía realizar a diario. Por ejemplo, tiene un esguince de tobillo, y a raíz de ello no puede seguir jugando al fútbol con sus amigos/as mientras se cura. Es decir, la discapacidad puede impedirle realizar una actividad o rendir a niveles normales.
- *Minusvalía*: A raíz de las consecuencias manifestadas por el déficit y la discapacidad, el sujeto presenta un rol, con una serie de potencialidades y necesidades, que le hace tener dificultades para socializar con las personas del entorno, al nivel que se le presupone en función de su edad y factores sociales y culturales.

Es decir, según esta concepción, una discapacidad puede ser producida por una deficiencia, y una minusvalía puede ser producida por una deficiencia y una discapacidad. Por lo tanto, a la hora de realizar las valoraciones del alumnado, todas las necesidades que se detectaban eran consideradas por "problemas" a superar, y que el sujeto debía ser intervenido para "homogeneizarlo" en relación al resto del grupo-clase. Es decir, se aplicaba la "lógica de la homogeneidad" (Doménech y Moliner, 2012; González, 2008; Muntaner, 2010). El "problema" se encontraba en el alumnado, y teníamos que "curarle", y solamente el "problema" estaba dentro de la persona en sí y no en el entorno. Es por ello que el alumnado con necesidades educativas específicas debía abandonar el aula en determinados momentos del día para recibir una intervención individualizada a partir de una serie de apoyos ofrecidos por diversos especialistas como el de Pedagogía Terapéutica o el logopeda escolar, recibiendo habitualmente una adaptación del sistema pedagógico ordinario y limitando las oportunidades de aprendizaje y participación de las que sí disponía el resto del alumnado que permanecía dentro del aula ordinaria, llegando por ello a ser excluido y discriminado, así como infravalorado por sus compañeros/as (Biedma y Moya, 2015;

Ortega y Puigdemívol, 2004).

A nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) diseñó el proyecto *Special Needs in the Classroom* en 1988, con el objetivo de producir y divulgar un paquete de recursos formativos y orientativos dirigidos al profesorado, con el objetivo de ayudarles a atender de forma personalizada al alumnado con necesidades educativas derivadas de su discapacidad u otros diagnósticos. El Módulo 1 consistía en una introducción, tratando temas como las políticas para la evaluación, el aprendizaje, la observación en clase y el aprendizaje del alumnado. El Módulo 2 trabajaba el concepto de "necesidades educativas especiales" y sus medidas educativas para responder a éstas, qué es lo que pueden hacer los centros educativos, qué son las escuelas inclusivas, el trabajo con alumnado con discapacidad, perspectivas en discapacidades, el modelo de integración, las necesidades del profesorado, etc. El Módulo 3 se denomina "Hacia el modelo de escuelas para todos", trabajando contenidos como la consecución de aprendizajes más significativos en el alumnado, factores en el aula que influyen en el proceso educativo, la innovación educativa, análisis de nuestras prácticas en el aula, el aprendizaje cooperativo, metodologías para trabajar la lectura y la resolución de problemas, etc. Finalmente, el Módulo 4 analiza el clima social del aula, tratando temas como los problemas de comportamiento, la tutoría entre iguales, las relaciones entre el alumnado, la participación de las familias, la involucración de la comunidad en el proceso educativo, agencias externas, etc. (Ainscow, 2001; UNESCO, 1993).

Siguiendo con los avances a nivel internacional, en el año 1990 se lanzó el movimiento "Educación para Todos" en el marco de la Conferencia Mundial de Educación para Todos. La Conferencia fue realizada en Jomtien, Tailandia, y culminó con la *Declaración Mundial de Educación para Todos* (UNESCO, 1990). La Conferencia reunió en Jomtien a 1.500 participantes. Los delegados de 155 Estados, sobre todo autoridades nacionales y especialistas de la educación y de otros sectores importantes, además de los funcionarios y especialistas que participaron en calidad de representantes de unos 20 organismos intergubernamentales y de 150 organizaciones no gubernamentales. Los principales objetivos y premisas de esta declaración fueron los siguientes:

1. *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*: Cada persona (niño, joven o adulto) deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Esto es fundamental para que las personas puedan desenvolverse en su vida cotidiana, y a su vez aportar a la sociedad lo mejor de sí mismos. Este hecho permite fomentar la justicia social y la promoción de la educación de todas las personas.
2. *Perfilando la visión*: Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una "visión ampliada" que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. Se debe: Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; prestar atención prioritaria al aprendizaje; ampliar los medios y el alcance de la educación básica; mejorar el ambiente para el aprendizaje; y fortalecer concertación de acciones.

3. *Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad:* La educación básica debe proporcionarse a todos los niños/as, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.
4. Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños/as, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.
5. La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños/as y mujeres y en suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.
6. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos. Se debe promover la alfabetización de todas las personas para facilitar su desenvolvimiento en la sociedad y en la vida cotidiana.
7. *Concentrar la atención en el aprendizaje:* Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende definitivamente de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, este es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores.
8. Ampliar los medios y el alcance de la educación básica.
9. *Mejorar las condiciones de aprendizaje:* El aprendizaje no se produce en situación de aislamiento. De ahí que las sociedades deban conseguir que todos los que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella.
10. *Fortalecer la concertación de acciones:* Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos, pero no puede esperarse de ellas que suministren la totalidad de los elementos humanos, financieros y organizativos necesarios para esa tarea.
11. *Desarrollar políticas de apoyo:* Es necesario desarrollar políticas de apoyo en los sectores social, cultural y económico para poder impartir y aprovechar de manera cabal la educación básica con vistas al mejoramiento del individuo y de la sociedad.
12. *Movilizar los recursos:* Si las necesidades básicas de aprendizaje para todos se han de satisfacer a través de acciones de alcance mucho más amplio que en el pasado, será esencial movilizar tanto los recursos financieros y humanos existentes como los nuevos recursos, públicos, privados o voluntarios. Se incluye también promover la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas, así como el fomento de la cooperación con las organizaciones no gubernamentales, para aportarnos conocimientos, valores, experiencias, habilidades y mano de obra, potenciando más las posibilidades, así como organizaciones comunitarias, sindicatos de docentes, medios de comunicación, etc.
13. *Fortalecer la solidaridad internacional:* La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje constituye una común y universal tarea humana. Para llevar a cabo esa tarea se requieren la solidaridad internacional y unas relaciones económicas justas y equitativas a fin de corregir las actuales disparidades económicas. Se argumenta la importancia de que los países cooperen entre sí para resolver cualquier dificultad que presenten en relación con la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, compartiendo conocimientos e investigaciones sobre la satisfacción de dichas necesidades, así como de las políticas y

medidas de intervención educativa llevadas a cabo. Se apuesta por una posible creación de un inventario de recursos para compartir materiales y estudios realizados.

Cada país debía proponer sus propias metas para lograr una educación para todos y todas para el decenio de 1990 de acuerdo con las dimensiones que seguidamente se proponen:

1. Expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia, incluidas las intervenciones de la familia y de la comunidad, especialmente para los niños/as pobres, desasistidos e impedidos.
2. Acceso universal a la educación primaria (o a cualquier nivel más alto de educación considerado “básico”) y terminación de la misma, hacia el año 2000;
3. Mejoramiento de los resultados del aprendizaje de modo que un porcentaje convenido de una muestra de edad determinada (por ejemplo, 80% de los mayores de catorce años) alcance o sobrepase un nivel dado de logros de aprendizaje considerados necesarios;
4. Reducción de la tasa de analfabetismo de los adultos a la mitad del nivel de 1990 para el año 2000. El grupo de edad adecuado debe determinarse en cada país y debe hacerse suficiente hincapié en la alfabetización femenina a fin de modificar la desigualdad frecuente entre índices de alfabetización de los hombres y de las mujeres.
5. Ampliación de los servicios de educación básica y de capacitación a otras competencias esenciales necesarias para los jóvenes y adultos, evaluando la eficacia de los programas en función de la modificación de la conducta y en la salud, el empleo y la productividad;
6. Aumento de la adquisición por los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y para conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación (incluidos los medios de información modernos, otras formas de comunicación tradicionales y modernas y la acción social) evaluándose la eficacia de estas intervenciones en función de la modificación de la conducta.

Según Parra (2010), el trabajo de análisis de esta Conferencia permitió diagnosticar tres problemas fundamentales:

1. Las oportunidades educativas eran limitadas, muchas personas tenían poco o ningún acceso a la educación.
2. La educación básica estaba concebida en términos restringidos de alfabetización y cálculo, más que como una base más amplia de aprendizajes para la vida y la ciudadanía.
3. Ciertos grupos marginales, personas con discapacidad, miembros de grupos étnicos y minorías lingüísticas, niñas y mujeres, entre otros, enfrentaban el riesgo de ser totalmente excluidos de la educación.

En el año 1996, surgió el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos de Ammán. Seis años después de la Conferencia de Jomtien, la Reunión a Mitad de la Década del Foro Consultivo para la EPT reunió a algunos 250 actores claves de 73 países, incluyendo ministros de educación, y agencias bilaterales y multilaterales, así como ONG. Su objetivo fue establecer la situación actual de la EPT desde la Conferencia de Jomtien. La reunión aprobó un documento

titulado *The Amman Affirmation* en el que se revisa la situación en que se encuentran los objetivos de la Educación para Todos aprobados por la Conferencia de Jomtien en 1990 (Parra, 2010; UNESCO, 1996). En este documento, se hizo hincapié en la importancia de reforzar todos los recursos disponibles para la educación básica, incluyendo la mejora de la capacitación del profesorado, de forma que pudiesen contribuir a la mejora de la calidad de la educación a partir de la mejora de la consecución de aprendizajes por parte de todo el alumnado, sin exclusión. Se insistió en mejorar la inversión económica en la educación básica en todos los países, apoyando a aquellos países con más necesidades, donde algunos incluso muchos no habían alcanzado ni siquiera una alfabetización básica, tanto en lenguaje como en aritmética.

En el año 2000, surgió el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos, celebrado en Dakar, firmando un "Marco de Acción Regional". Los países de América Latina, El Caribe y América del Norte, evaluaron los progresos realizados en la Región hacia el logro de los objetivos y metas entonces formuladas en la Conferencia Mundial de Educación para Todos de 1990. Reunidos en Santo Domingo del 10 al 12 de febrero del 2000 (OEI, 2000), los países renuevan en el presente Marco de Acción Regional sus compromisos de Educación Para Todos para los próximos quince años. Los desafíos que se propusieron fueron los siguientes:

1. Incrementar la inversión social en la primera infancia, aumentar el acceso a programas de desarrollo infantil y mejorar la cobertura de la educación inicial.
2. Garantizar el acceso y la permanencia de todos las niñas y niños en la educación básica, reduciendo sustantivamente la repetición, la deserción escolar y la sobre-edad.
3. Asegurar el acceso a la educación de calidad a toda la población, enfatizando la atención a las poblaciones en situaciones de vulnerabilidad.
4. Otorgar mayor prioridad a la alfabetización y educación de jóvenes y adultos como parte de los sistemas educativos nacionales, mejorando los programas existentes y creando alternativas que den cabida a todos los jóvenes y adultos, especialmente a aquellos en situación de mayor vulnerabilidad.
5. Continuar con el mejoramiento de la calidad en la educación básica, dando un lugar prioritario a la escuela y al aula como ambientes de aprendizaje, recuperando el valor social del docente y mejorando los sistemas de evaluación.
6. Formular políticas educativas inclusivas y diseñar modalidades y currículos diversificados para atender a la población excluida por razones individuales, de género, lingüísticas o culturales.
7. Asegurar que las escuelas favorezcan la vida saludable, el ejercicio de la ciudadanía y los aprendizajes básicos para la vida.
8. Incrementar y reasignar recursos con criterios de equidad y eficiencia, así como movilizar otros recursos con modalidades alternativas.
9. Ofrecer altos niveles de profesionalización a los docentes y políticas de reconocimiento efectivo de su carrera que mejoren su calidad de vida y sus condiciones de trabajo.
10. Adoptar y fortalecer el uso de tecnologías de información y comunicación en la gestión de los sistemas educativos y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
11. Promover estructuras administrativas centradas en la escuela como unidad básica, que tiendan a la autonomía de gestión con amplia participación ciudadana.

12. Fortalecer la capacidad de gestión en los niveles local, regional y nacional.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), denominada también como *Ley de Rubalcaba* por ser el apellido del ministro socialista que la impulsó, supuso una nueva revolución en la educación española, al igual que en su momento lo supuso la Ley 14/1970, de 9 de agosto. De entrada, cambió el sistema educativo de las enseñanzas regladas en nuestro país. Las etapas de Preescolar, Educación General Básica (EGB), Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y el curso de orientación universitaria (COU), evolucionaron a las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. También se modificó el sistema educativo de la Formación Profesional y se incluyeron las enseñanzas de régimen especial, aunque nos centraremos en las etapas iniciales. La escolaridad obligatoria se amplía a los 16 años, y la Enseñanza General Básica se divide en dos etapas: Educación Primaria y ESO, ampliando la última dos años más, restándoselos al Bachillerato.

El Capítulo V está dedicado a la "Educación Especial". El artículo 36 expresa que el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que el alumnado con *necesidades educativas especiales*, temporales o permanentes, pueda alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos el alumnado. En el Real Decreto 334/1986, de 6 de marzo, aunque el Informe Warnock de 1978 había citado el término de "necesidades educativas especiales", éstas venían expresadas como "necesidades educativas específicas", refiriéndose a las necesidades educativas del alumnado con problemas psíquicos, físicos y/o sensoriales. En la LOGSE se hace mención por primera vez al concepto de "necesidades educativas especiales". Según los apartados del artículo 36, la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas del alumnado. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar. Al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos/as con necesidades educativas especiales, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados.

El artículo 37 indica que, para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, el sistema educativo deberá disponer de profesores/as de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación del alumnado en el proceso de aprendizaje. Los centros educativos deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar al alumnado la consecución de los fines indicados, y que se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos. Encontramos aquí dos novedades importantes: Por un lado, se habla ya de "adaptaciones curriculares" y no de "adaptaciones del sistema pedagógico ordinario", y se incluye una nueva medida: Los programas de diversificación curricular. El artículo 23.1 especifica que los programas de diversificación curricular pretenden organizar de una forma diferente los contenidos y áreas del currículum, organizándose algunas áreas en ámbitos o incluso llegando a dejar de cursar alguna materia, con el objetivo de

adaptar mejor las enseñanzas a las necesidades individuales del alumnado, proporcionar una mejor atención individual a cada alumno/a, usar métodos de trabajo diversos, más activos y motivantes para el alumno/a, y realizar un seguimiento y apoyo tutorial más cercano. Además, el artículo 23.2 especificó que para los alumnos/as que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley y, especialmente, en la formación profesional específica de grado medio. Esta medida supone otra forma de organizar el currículum combinando contenidos de materias del currículum de la ESO con contenidos específicos establecidos en los catálogos nacionales de cualificaciones profesionales, referidos a las competencias referidas a la obtención de una titulación que acredite o habilite el ejercicio de una profesión determinada, con el objetivo de motivar al alumnado y poder "reengancharlos" en el sistema educativo, evitando el abandono escolar temprano.

El Capítulo V está dedicado a hablar sobre la compensación de las desigualdades en la educación. El artículo 63 expone que, con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. El Estado y las Comunidades Autónomas fijarán sus objetivos prioritarios de educación compensatoria. El artículo 64 expone que se las Administraciones educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la educación infantil, de todos los niños/as cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia, supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores. El artículo 65 expone que en el nivel de educación primaria, los Poderes públicos garantizarán a todos los alumnos/as un puesto escolar gratuito en su propio municipio en los términos que resultan de la aplicación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la Educación. Excepcionalmente, en la educación primaria y en la educación secundaria obligatoria en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños/as en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado. Las Administraciones educativas dotarán a los centros cuyos alumnos tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos generales de la educación básica debido a sus condiciones sociales, de los recursos humanos y materiales necesarios para compensar esta situación. La organización y programación docente de estos centros se adaptará a las necesidades específicas del alumnado. Con el objeto de asegurar la educación de los niños/as, las Administraciones públicas asumirán subsidiariamente su cuidado y atención cuando las familias se encuentren en situaciones que les impidan ejercer sus responsabilidades.

2.3-El surgimiento del concepto de inclusión

A nivel internacional, a partir de los principios metodológicos que se difundieron los materiales del proyecto *Special Needs in the Classroom*, la UNESCO decidió plantear un modelo educativo que recogiera todos esos principios en un solo concepto, y que sirviera para que los centros educativos evolucionasen sus prácticas educativas dirigidas al alumnado que presentaba necesidades educativas especiales. Contaba como apoyo inicial para su desarrollo la definición de "educación de calidad" de la Organización para el Cooperación y el Desarrollo Económico, quienes definieron la "educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta" (OCDE; como se citó en Vela, 2014 p.2). La IX Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: "Acceso y Calidad", celebrada en Salamanca entre los días 7 y 10 de junio de 1994, aprobó la *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales* (UNESCO, 1994). Como dice la propia publicación, reunió a más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, con el objetivo de revisar el enfoque de "integración educativa" para conseguir una educación para todos y todas, capacitando a los centros educativos para atender a todo el alumnado, aunque haciendo especial hincapié en el alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Cuando habla de "escuela para todos", se refiere a "(...) instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual" (UNESCO, 1994 p. 3). Este documento expuso las nuevas orientaciones para las prestaciones educativas que se debían dar a partir de este momento. Parten del derecho que todas las personas tienen a la educación, según recoge la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, y renovando el empeño de la comunidad mundial en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 de garantizar ese derecho a todos y a todas, independientemente de sus diferencias particulares, así como las diversas declaraciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que culminaron en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad de 1993, en las que se insta a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo (Romero, 2018). Los principios que los participantes compartieron como punto de partida fueron los siguientes:

1. Todos los niños/as de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y se les debe dar la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
2. Cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
3. Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
4. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño/a, capaz de satisfacer esas necesidades.
5. Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos/as; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños/as y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la

relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

El contenido de este documento contiene lo siguiente: Nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales, directrices para la acción en el plano nacional (política y organización, factores escolares, contratación y formación del personal docente, servicios de apoyos exteriores, área prioritarias, participación de la comunidad, recursos necesarios), directrices para la acción en los planos regional e internacional. Menciona los "sistemas de educación inclusivo", refiriéndose a la "inclusión". Es la primera vez que aparece este término de forma oficial, en relación con la consecución de una "escuela para todos". Una escuela que permita atender a todo el alumnado, independientemente de sus necesidades educativas. Para lograrlo, implica transformaciones en la formación inicial y permanente del profesorado, el fomento de la participación de la comunidad educativa (incluyendo organizaciones de voluntarios), que los gobiernos y administraciones faciliten los recursos necesarios para ello, e incluso si debido a las características del alumnado éste debe ser escolarizado en centros específicos de educación especial, debe al menos tener la posibilidad de que a tiempo parcial pueda compartir momentos con otros compañeros/as en centros ordinarios. El Documento hace hincapié en que el Estado debe aportar una adecuada financiación para aquellos barrios con escasos recursos o en zonas rurales, cambios en la evaluación de los aprendizajes, adoptar el principio de igualdad de oportunidades en todas las políticas educativas, el empleo de diferentes sistemas de comunicación, aplicación de la rehabilitación basada en la comunidad, mejorar en todos los niveles la coordinación entre los responsables de la enseñanza y los de la salud y asistencia social, la adopción de sistemas de metodología educativa más flexibles y adaptables capaces de tener en cuenta las diferentes necesidades de los niños, flexibilidad en los programas de estudios para adaptarse a las necesidades de los niños/as y no al revés, aportar tecnologías de apoyo para el alumnado con necesidades educativas especiales, una gestión escolar más flexible, etc. La UNESCO (2005) define la "inclusión educativa" como

Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (p. 13)

Por su parte, Doménech y Moliner (2014), en relación a las definiciones que antes se citaron sobre el modelo segregacionista y el modelo integrador, el modelo inclusivo define la diversidad como un valor social a la vez que defiende, al contrario que los dos modelos anteriores, el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades de todo el alumnado.

Siguiendo a Chiner (2018), para adaptarse a las nuevas exigencias de la LOGSE, se publicó el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Se introdujo el término 'necesidades educativas especiales', la atención educativa del alumnado con sobredotación intelectual, la conversión paulatina de los centros de educación especial en centros de recursos y una mayor profundización en el desarrollo de adaptaciones curriculares individuales para atender las necesidades educativas especiales del

alumnado. La LOGSE comenzaba a reconocer algunos principios de la educación inclusiva, aunque todavía quedaba un largo camino.

Para finalizar, hacemos referencia al Informe de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI (Delors, 1996), con el título "*La educación encierra un tesoro*". Este informe fue elaborado por una Comisión Internacional para la educación del siglo XXI a petición de la UNESCO, y su nombre obedece a que estuvo presidida por Jacques Delors. La Comisión Internacional estuvo compuesta por diferentes miembros procedentes de países del mundo occidental y oriental, incluyendo ministros, sindicalistas, escritores, sociólogos, historiadores, etc. Consideraron la educación como un instrumento fundamental para que la humanidad combata la pobreza y la exclusión, así como para construir un mundo donde predomine la paz, la libertad y la justicia social. En la Comisión, apostaron por una educación permanente, la difusión de unos fundamentos de cultura general entre todos los ciudadanos, la adquisición de competencias que permitan hacer frente a numerosas situaciones y que facilite el trabajo en equipo (toma de decisiones, creatividad, relaciones interpersonales, etc.), la mejora de la convivencia, lograr la implicación de toda la comunidad educativa, el respeto a la dignidad del profesorado y la introducción de las adaptaciones educativas necesarias.

3-La educación especial en el siglo XXI

A raíz de la evolución que estaban tomando las concepciones de los diferentes organismos internacionales sobre las personas que presentan necesidades educativas especiales y la importancia de promover la igualdad de oportunidades, la OMS evolucionó sus concepciones emitidas en la Clasificación de 1980 y emitió una nueva clasificación en el año 2001 tras un amplio e intenso debate (Egea y Sarabia, 2004; Suárez, 2011b): La *Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud* (CIF). Como se puede comprobar, ya no se habla de enfermedades, sino de funcionamiento. El objetivo del CIF es proporcionar un lenguaje unificado y estandarizado que sirva como punto de referencia para la descripción de la salud y los estados relacionados con la salud. Ya no se habla de consecuencias de las enfermedades, sino de estados de la salud. Del enfoque bio-médico para a un enfoque más ecológico y bio-psico-social. En el estado de salud de una persona, influyen de manera interrelacionada los siguientes factores: La actividad del sujeto, la participación de éste en las actividades, funciones y estructuras corporales, factores ambientales y factores personales. Es decir, no solamente influyen los aspectos biológicos y psicológicos de la persona, sino que el contexto y el entorno en sí ejercen una importante influencia en el estado de salud de las personas. Se conecta claramente con el enfoque de la educación inclusiva, quien recoge el enfoque sociocultural de Vygostky (1979) y las teorías ecológicas de Bronfenbrenner (1979). Para entender mejor las características del CIF, vamos a definir sus tres conceptos fundamentales (Herrera, Vázquez y Gaité, 2008):

- *Funcionamiento*: Es un término genérico que incluye funciones corporales (funciones fisiológicas de los sistemas corporales, incluyendo las funciones psicológicas), estructuras corporales (partes anatómicas o estructurales del cuerpo como órganos o miembros, y sus componentes clasificados en relación con los sistemas corporales), actividades (realización de una tarea o acción por una persona; representa la perspectiva del individuo respecto al

funcionamiento) y participación (implicación de la persona en una situación vital; representa la perspectiva de la sociedad respecto al funcionamiento). Indica los aspectos positivos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales).

- *Discapacidad*: Es un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales). Se refiere a que el entorno no proporciona ayudas o medios para que las personas con discapacidad puedan participar en la sociedad, a raíz de las potencialidades y necesidades que presentan. Por el contrario, les aportan barreras que impiden que dicha participación pueda producirse. La discapacidad se mide más por las limitaciones que plantea la sociedad que por el posible déficit que tenga la persona. Los factores ambientales serían las personas con las que se convive, las actitudes y valores de la sociedad, los servicios de apoyo y recursos que proporciona el entorno, las políticas, las reglas y leyes, etc., mientras que los factores personales son aquellos factores contextuales que tienen que ver con la persona, como la edad, el género, el nivel social, etc.
- *Salud*: Es un término genérico que incluye enfermedad (aguda o crónica), trastorno, traumatismo y lesión. Relaciona los dos elementos anteriores (funcionamiento y discapacidad).

Como podemos comprobar, actualmente se hace más hincapié en la relación entre las características biológicas del sujeto, la sociedad y las relaciones psicológicas que solamente en la enfermedad y en la persona en sí, como se solía hacer en el CIDDM. Se le da mucha importancia a la influencia del contexto y del entorno a la hora de eliminar barreras para el aprendizaje y la participación de las personas, así como todos los apoyos que se ofrecen para que todas las personas puedan desenvolverse en la sociedad en igualdad de oportunidades. Se conectaría con el concepto de *diversidad funcional*, donde se dice que todas las personas podemos aspirar a realizar las mismas actividades si contamos con las ayudas, recursos y apoyos necesarios. Precisamente este último concepto, *diversidad funcional*, es un término alternativo al de discapacidad que ha comenzado a utilizarse por iniciativa de las propias personas discapacitadas, y pretende sustituir al propio término de discapacidad o a otros más obsoletos como el de minusvalía, con el objetivo de darle un significado no negativo como solían tener los anteriores. Este término fue propuesto en el Foro de Vida Independiente, en enero de 2005 (Romañach y Lobato, 2005).

Posteriormente, surgieron otras leyes estatales que, debido a los cambios de gobierno, no tuvieron trascendencia. Se trata de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, primera ley educativa de un partido conservador, la cual introdujo la evaluación general de diagnóstico y los programas de iniciación profesional para reemplazar a los programas de garantía social (PGS), los cuales no se llegaron a implantar tras la victoria socialista un año y tres meses después aproximadamente en las elecciones generales de 2004. En cualquier caso, resulta de interés analizar las políticas que se plantearon sobre educación especial. El Capítulo VII estaba dedicado a la educación especial, denominado "De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas", denominándose la sección primera "De la igualdad de oportunidades para una educación de calidad". Los principios defendidos en el artículo 40 fueron los siguientes:

1. Con el fin de asegurar el derecho individual a una educación de calidad, los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos y los apoyos precisos que permitan compensar los efectos de situaciones de desventaja social para el logro de los objetivos de educación y de formación previstos para cada uno de los del sistema educativo.
2. El Estado podrá impulsar, mediante convenios con las Comunidades Autónomas, actuaciones preferentes orientadas al logro efectivo de sus metas y objetivos en materia de igualdad de oportunidades y de compensación en educación.

No señala novedades destacadas, si acaso en el artículo 42 concreta que las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Para los alumnos/as que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente, y que los alumnos mayores de quince años que presenten graves problemas de adaptación a la Educación Secundaria Obligatoria se podrán incorporar a los programas de iniciación profesional establecidos en esta Ley. En cualquier caso, realiza una primera separación del alumnado con necesidades educativas especiales de aquellos que presentan sobredotación intelectual, del alumnado extranjero y del que requiere planes de compensación educativa.

De manera más específica, a nivel estatal surgió el Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos/as superdotados intelectualmente. Para este alumnado, debido a sus necesidades educativas, se optará por flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo cuando las medidas que el centro pueda adoptar, dentro del proceso ordinario de escolarización, se consideren insuficientes para atender adecuadamente a las necesidades y al desarrollo integral de estos alumnos/as. La flexibilización de la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente consistirá en su incorporación a un curso superior al que le corresponda por su edad. Esta medida podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas post-obligatorias. No obstante, en casos excepcionales, las Administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones. Esta flexibilización incorporará medidas y programas de atención específica.

La primera ley trascendente tras la LOGSE fue la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Además de la sustitución de los programas de garantía social (PGS) por los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) y de la inclusión de la evaluación de diagnóstico para, al menos, los cursos de 4º de Educación Primaria y 2º de ESO, el Título II lo dedica a la "Equidad en la Educación", en relación con la educación especial y la compensación educativa. A partir de esta ley educativa, se reemplaza el término "Educación Especial" por el de "Atención a la Diversidad", refiriéndose no solamente al alumnado que tradicionalmente era catalogado por requerir educación especial, sino a todo el alumnado en sí que, debido a sus características, requiere de una atención personalizada y puede requerir de una serie de apoyos en cualquier momento de su etapa escolar. El artículo 71 expone los principios que regirán la Equidad

en la Educación en esta ley educativa, la cual básicamente siguió la misma línea de la LOGSE pero con algunas actualizaciones:

1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley.
2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.
3. Las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el punto anterior. La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.
4. Corresponde a las Administraciones educativas garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación de las familias o tutores/as en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. Igualmente les corresponde adoptar las medidas oportunas para que las familias de estos alumnos/as reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos/as.

En el principio 2 se concretan diferentes categorías de perfiles de alumnado que requieren medidas educativas específicas. El Capítulo I de hecho se titula "Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo", sirviendo de introducción un nuevo concepto que engloba no solamente al alumnado que presenta necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad (física, intelectual, sensorial...) y a los trastornos graves de conducta, sino también a aquel que presenta dificultades específicas de aprendizaje (dislexia, disgrafía, disortografía, etc.), altas capacidades intelectuales y que sea de incorporación tardía al sistema educativo español, así como el alumnado que requiere de planes de compensación educativa. Con respecto al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, no hay muchas variaciones, y en el caso del alumnado con altas capacidades intelectuales, antiguamente conocidos como alumnado superdotado o con sobredotación intelectual, el artículo 77 explica que se establecerán las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos/as con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad. Con respecto al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español, el artículo 78.2 explica que las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación. Sobre los programas educativos destinados a este alumnado profundizaremos en el capítulo tercero, dedicado

a la educación intercultural. Con respecto al Capítulo II, titulado "Compensación de las desigualdades en educación", con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. En relación con las escuelas rurales, las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades, aunque en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños/as en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte y, en su caso, comedor e internado.

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo fueron aprobados el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York, y quedaron abiertos a la firma el 30 de marzo de 2007. Se obtuvieron 82 firmas de la Convención y 44 del Protocolo Facultativo, así como una ratificación de la Convención. En este capítulo citaremos las obligaciones generales a las que se comprometen los Estados que forman parte de la Convención. Los Estados Partes se comprometen a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de discapacidad. A tal fin, los Estados Partes se comprometen a:

1. Adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la presente Convención;
2. Tomar todas las medidas pertinentes, incluidas medidas legislativas, para modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas existentes que constituyan discriminación contra las personas con discapacidad;
3. Tener en cuenta, en todas las políticas y todos los programas, la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad;
4. Abstenerse de actos o prácticas que sean incompatibles con la presente Convención y velar por que las autoridades e instituciones públicas actúen conforme a lo dispuesto en ella;
5. Tomar todas las medidas pertinentes para que ninguna persona, organización o empresa privada discrimine por motivos de discapacidad;
6. Empezar o promover la investigación y el desarrollo de bienes, servicios, equipo e instalaciones de diseño universal, con arreglo a la definición del artículo 2 de la presente Convención, que requieran la menor adaptación posible y el menor costo para satisfacer las necesidades específicas de las personas con discapacidad, promover su disponibilidad y uso, y promover el diseño universal en la elaboración de normas y directrices;
7. Empezar o promover la investigación y el desarrollo, y promover la disponibilidad y el uso de nuevas tecnologías, incluidas las tecnologías de la información y las comunicaciones, ayudas para la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo adecuadas para las personas con discapacidad, dando prioridad a las de precio asequible;

8. Proporcionar información que sea accesible para las personas con discapacidad sobre ayudas a la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo, incluidas nuevas tecnologías, así como otras formas de asistencia y servicios e instalaciones de apoyo;
9. Promover la formación de los profesionales y el personal que trabajan con personas con discapacidad respecto de los derechos reconocidos en la presente Convención, a fin de prestar mejor la asistencia y los servicios garantizados por esos derechos.

Con respecto a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas hasta el máximo de sus recursos disponibles y, cuando sea necesario, en el marco de la cooperación internacional, para lograr, de manera progresiva, el pleno ejercicio de estos derechos, sin perjuicio de las obligaciones previstas en la presente Convención que sean aplicables de inmediato en virtud del derecho internacional.

En la elaboración y aplicación de legislación y políticas para hacer efectiva la presente Convención, y en otros procesos de adopción de decisiones sobre cuestiones relacionadas con las personas con discapacidad, los Estados Partes celebrarán consultas estrechas y colaborarán activamente con las personas con discapacidad, incluidos los niños y las niñas con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan.

En relación con la educación superior, aunque esta etapa no es objeto de investigación en nuestro proyecto, en 2009 se celebró la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo; celebrado en París entre los días 5 y 8 de julio. Los Estados Miembros, en colaboración con todas las partes interesadas, deberían elaborar políticas y estrategias en el plano de los sistemas y de los establecimientos con el fin de:

1. Mantener y, si fuera posible, aumentar la inversión en el sector de la educación superior para apoyar en todo momento la calidad y la equidad y fomentar la diversificación, tanto en la prestación de servicios de enseñanza superior como en los medios de financiarla.
2. Garantizar las inversiones adecuadas en la educación superior y la investigación, en sintonía con las necesidades y expectativas crecientes de la sociedad.
3. Establecer y fortalecer, con la participación de todos los interesados, los sistemas de garantía de calidad y los marcos normativos apropiados.
4. Ampliar la formación de docentes, tanto inicial como en el empleo, con programas que les capaciten para hacer de sus estudiantes ciudadanos responsables.
5. Alentar el acceso, la participación y los buenos resultados académicos de las mujeres en la enseñanza superior.
6. Garantizar la igualdad de acceso a los grupos insuficientemente representados, tales como los obreros, los pobres, las minorías, las personas con capacidades diferentes, los migrantes, los refugiados y otros grupos de población vulnerables.
7. Crear mecanismos que permitan contrarrestar las repercusiones negativas del éxodo de competencias y, al mismo tiempo, estimulen la movilidad de los docentes, los estudiantes y el personal de educación.
8. Apoyar el aumento de la cooperación regional en materia de enseñanza superior con miras a

- la creación y el fortalecimiento de ámbitos regionales de educación superior e investigación.
9. Dotar de autonomía a los Países Menos Adelantados y a los Pequeños Estados Insulares en Desarrollo para que puedan aprovechar las oportunidades que ofrece la mundialización, y fomentar la colaboración entre ellos.
 10. Tratar de alcanzar los objetivos de equidad, calidad y éxito académico mediante la creación de vías de acceso más flexibles y una mejor convalidación del aprendizaje previo y la experiencia laboral.
 11. Aumentar el atractivo de las carreras académicas, garantizando el respeto de los derechos y las condiciones de trabajo adecuadas del personal docente, según lo estipulado en la Recomendación de 1997 relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior.
 12. Lograr la participación activa de los estudiantes en la vida académica, garantizándoles la libertad de expresión y el derecho a organizarse, y facilitándoles los servicios adecuados.
 13. Luchar contra las “fábricas de diplomas” mediante iniciativas multifacéticas en la esfera nacional e internacional.
 14. Crear sistemas de investigación flexibles y organizados, que promuevan la excelencia científica y la interdisciplinariedad y sean útiles para la sociedad.
 15. Apoyar una mayor integración de las TIC y fomentar el aprendizaje abierto y a distancia, con miras a satisfacer el aumento de la demanda de educación superior.

Finalmente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), también conocida como la *Ley Wert* por ser el ministro conservador que la impulsó y por el desacuerdo que trajo en la comunidad educativa sobre sus políticas, representó una revisión de muchos de los artículos de la LOE. Reemplazó los programas de diversificación curricular y los programas de cualificación profesional inicial por los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento y la formación profesional básica, respectivamente. En relación con el ámbito de la atención a la diversidad, con respecto a la LOE, se añade una sección cuarta dentro del capítulo I del título II y un artículo 79 bis, que trata sobre el Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y las medidas de escolarización y atención (todas generales), del cual no se concretó apenas en la LOE.

Núñez (2018) analizó la LOMCE y explicó que, aunque se menciona el término de "inclusión" en su discurso, su modelo educativo está anclado en una perspectiva individual y basada en el déficit. Se considera que "atender a la diversidad" consiste en atender de manera individualizada las necesidades de un grupo en particular de personas y no a las necesidades de todos/as y cada uno de los grupos educativos. No considera que responder a la diversidad sea abordar el problema de los grupos en su conjunto. Responder a una diversidad negándola o clasificándola y agrupando al alumnado en función de sus capacidades se considera una forma de generar desigualdad al ofrecer al alumnado opciones de diferente valor académico y profesional que condicionará su futuro desde edades muy tempranas. Las medidas extraordinarias propuestas, muchas de ellas ya aparecidas en anteriores leyes educativas, pueden resultar beneficiosas en un determinado momento de la escolarización, pero si se utilizan en exceso y sin antes haber agotado todas las medidas ordinarias posibles, serán perjudiciales para la inclusión del alumnado. Sobre todo hace hincapié en las adaptaciones curriculares individualizadas (ACI), las cuales pueden llegar a limitar las

oportunidades académicas y laborales del alumnado. También critica la organización de la etapa de Educación Primaria en cursos independientes, las pruebas de evaluación (antes denominadas "reválidas") que podrían condicionar la innovación educativa y clasificar al alumnado en función del rendimiento académico, y la excesiva preocupación por alcanzar la "excelencia" en el alumnado en vez de la igualdad y la construcción de una educación equitativa y común para todo el alumnado, aunque autores como Florian y Linklater (2011) consideran que es complicado apostar por la diversidad y la equidad a la vez que por la excelencia académica.

Otras convenciones o foros llevados a cabo fueron la Conferencia Internacional de Educación de 2008, con el título "*La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*", con la finalidad de promover la creación de sistemas educativos que ofrezcan oportunidades para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y el logro de una educación inclusiva a través de un enfoque basado en los derechos (UNESCO, 2008). Siguiendo a Hinojo-Lucena (2018), el Informe Mundial sobre Discapacidad (2011) estableció que la formación del profesorado era clave para lograr implantar una educación inclusiva, puesto que la competencia del profesorado de los centros educativos se consideraba crucial para poder atender a las necesidades diversas que presentan una tipología de alumnado cada vez más heterogénea. Además, el Informe "Formación del profesorado para la educación inclusiva" elaborado por la Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales (2011) estableció que, para avanzar en el objetivo 3 de la Estrategia Europea 2020, basado en garantizar la igualdad, la cohesión social y la inclusión social. Entre sus objetivos, apostaba por abordar las desventajas en educación mediante una educación infantil temprana y un apoyo específico de gran calidad, así como desde el fomento de la educación inclusiva, brindar oportunidades y apoyo al alumnado en desventaja, establecer una colaboración más firme con las familias y los entornos locales, así como una estrecha coordinación, dirigida en especial a los grupos en desventaja dotando a los ciudadanos de las habilidades y competencias que la economía y la sociedad europeas precisan y promoviendo la cohesión y la inclusión social. Finalmente, se apostaba por mejorar el liderazgo escolar y fortalecer la profesión y garantizar la calidad de la formación del profesorado y de sus formadores. En relación a esto, la Comisión Europea instaba a todos los ministerios de educación a formar a todo el profesorado para que sus procesos de enseñanza-aprendizaje establecieran como prioridad mecanismos de atención a los entornos inclusivos, fortaleciendo y mejorando la formación específica del profesorado. Destacan la formación en competencias sociales, cívicas e interculturales, destinada a promover valores democráticos y derechos fundamentales, la inclusión social, la no discriminación y la participación activa; promover la interculturalidad mediante diferentes formas de aprendizaje en colaboración con otras instituciones educativas.

El Informe de seguimiento de la "Educación para Todos" en el mundo realizado entre el curso 2013-2014 y denominado "*Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la calidad para todos*" (UNESCO, 2014) señala la importancia de libertad el potencial del profesorado para superar la crisis del aprendizaje, sugiriendo 10 reformas de la enseñanza para lograr un aprendizaje equitativo para todos/as: (1) Atender a la falta de docentes, (2) Atraer a la enseñanza a los mejores candidatos, (3) Formar a docentes para atender las necesidades de todos los niños/as, (4) Preparar a educadores y tutores de docentes para prestar ayuda a éstos, (5) Destinar a los docentes a donde más se los necesita, (6) Ofrecer una carrera y una remuneración competitivas para retener a los mejores

docentes, (7) Mejorar la gestión de los docentes para obtener la mayor repercusión, (8) Proporcionar a los docentes planes de estudio innovadores para mejorar el aprendizaje, (9) Fomentar las evaluaciones en las aulas para ayudar a los docentes a reconocer cuáles son los alumnos/as que corren el riesgo de no aprender y prestarles apoyo, y (10) Proporcionar mejor información sobre los docentes capacitados. La UNESCO indica que al poner en práctica esas reformas, los niños/as y jóvenes lograrán recibir una educación de buena calidad que les ayudará para desarrollar su potencial y llevar una vida que les haga sentirse realizados.

Posteriormente, el Foro Mundial sobre la educación denominado "Educación 2030" (UNESCO, 2015) en la Declaración de Incheon, indicó la importancia de lograr la igualdad en la educación, así como proporcionar herramientas suficientes a quienes toman decisiones y crean políticas para que puedan dedicarse a la equidad e inclusión, y animar a los gobiernos a identificar y focalizar recursos para los grupos más abandonados. Según el foro, el éxito de la Educación 2030 depende de una acción nacional, regional y global efectiva, requiriendo para ello mecanismos de coordinación y monitoreo basados en los principios de inclusión, participación y transparencia. Entre los objetivos, se encuentra garantizar la equidad e igualdad de género en la educación y capacitación, con la finalidad de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos/as, y lograr para el año 2030 que todos los niños y niñas tengan una enseñanza primaria y secundaria completa, gratuita, equitativa y de calidad que produzca resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos. Consideran necesario invertir un mayor esfuerzo en satisfacer las necesidades específicas de los grupos desfavorecidos y marginados, como personas discapacitadas, pueblos indígenas, personas de nivel socioeconómico más bajo y habitantes de zonas rurales, que a menudo tienen acceso limitado a oportunidades y resultados en la educación. Para finalizar, el Consejo sobre el papel de la educación y la formación en la aplicación de la estrategia europea 2020 remarca el papel fundamental de la educación y la formación en el logro del objetivo de crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo, dotando a los ciudadanos de las habilidades y competencias que la economía y la sociedad europea precisan y promoviendo la cohesión y la inclusión social (Romero, 2018).

Hoy en día la situación ha mejorado mucho, pero todavía nuestro país necesita hacer muchos cambios. De hecho, el estudio realizado por Murillo y Martínez-Garrido (2018) confirma que España es el sexto país europeo que más segrega en los centros educativos. Si nos referimos a comunidades autónomas, Andalucía ayuda a reducir los resultados medios, pero en la Comunidad de Madrid es muy elevada. Estos autores destacan que políticas como el fomento de la educación privada, la libre elección de centro, la competencia entre centros educativos (rankings), la conversión de centros educativos en bilingües o la creación de un distrito único potencian las desigualdades educativas. Este estudio confirma, sobre todo, que las políticas de libre elección de centro y de selección del alumnado son las que promueven la creación de "centros gueto", donde se agrupan alumnado de igual nivel socioeconómico y cultural en cada uno de ellos. A mayor homogeneización de las escuelas, mayores desigualdades existirán entre el alumnado y, por lo tanto, no habrá igualdad de oportunidades. Esto es algo que tenemos pendiente de trabajar, y habría que valorar cómo la implantación de modelos educativos inclusivos podría hacer frente a esto. Medina (2017), señala que una de las preocupaciones de la educación inclusiva es precisamente el asunto sobre la libertad de elección de centro, ya que provoca que alumnado que pertenezca a diversas categorías sea agrupado en un tipo de centro o en un contexto determinado, resultando ser una

discriminación hacia estas personas, aunque hay puntos de vista que apoyan el sistema de educación especial debido a que el sistema educativo ordinario no aporta suficientes recursos para estas personas y acabarían entonces discriminadas y con menos oportunidades. Para terminar, señalar que aún no hemos superado el modelo segregacionista, y todavía existe un sistema educativo paralelo al ordinario para el alumnado de educación especial, quienes debido a su grado de discapacidad no pueden ser escolarizados en centros ordinarios. Además, los continuos cambios en el sistema educativo con la aprobación de diferentes leyes educativas terminan afectando a la atención del alumnado con más necesidades (Chiner, 2018). Aún sigue habiendo debate en torno a la educación especial y a la educación inclusiva en nuestro país, e incluso todavía algunos cuestionan el concepto de educación inclusiva que se tiene en la actualidad o no llegan a acuerdos, o cuestionan qué tipo de prácticas pueden considerarse inclusivas o excluyentes.

Capítulo 2

La Educación Inclusiva

En el capítulo anterior, hemos analizado cómo la sociedad respondía ante la diversidad que se encontraba a su alrededor, sobre todo con aquellas personas que tenían unas características muy diferentes a las que estaban acostumbrados a ver, o al menos que no se adaptaban al prototipo de "normalidad" que la humanidad tenía por aquel entonces. Con estas personas, practicaron desde el infanticidio hasta el exorcismo, pasando luego por acogerlos en monasterios hasta que poco a poco se fueron sensibilizando con estas personas y crearon centros o escuelas específicas para ellos. Hoy en día, todavía hay personas que hacen apología de la exclusión. Existen todavía personas que creen que las personas que habitualmente se agruparían en la categoría de "alumnado de educación especial" deben estar escolarizados en un centro educativo aparte con su propio sistema educativo, porque consideran que si se encuentran dentro de las aulas ordinarias junto al resto de compañeros/as, ralentizarán el aprendizaje de los demás. Y estos principios se aplican también a grupos como el del alumnado inmigrante, del cual se piensa que, además de ralentizar el aprendizaje del alumnado autóctono, va a provocar conflictos y problemas de convivencia dentro de las aulas, así como desear imponer su cultura. El modelo de la "integración educativa" intentó superar todas estas creencias, estereotipos, prejuicios y contravalores, pero aunque sus intenciones fueron buenas, no logró su objetivo puesto que al final segregaba al alumnado de educación especial en aulas externas, separándolos de sus compañeros/as y no permitiéndoles disfrutar de las mismas actividades, generando sentimientos de discriminación o de subestimación en el resto de sus compañeros/as hacia este alumnado.

1-El surgimiento del concepto de "inclusión"

Como alternativa al modelo de la escuela integradora, en 1994 surgió el término de *inclusión* en la Declaración de Salamanca antes citada. Cuando hablamos de una *escuela inclusiva* nos referimos a una escuela creada para todos y todas, es decir, que imparte una educación pensada para todos y todas, que es el modelo que defiende la UNESCO. Se trata de crear una escuela que permite tener en cuenta todas las necesidades, intereses, motivaciones, potencialidades, ritmos y estilos de aprendizaje, tanto del alumnado como las del entorno. Ninguna persona debe ser privada de sus derechos a ser educada en igualdad de oportunidades, así como la sociedad debe facilitar su participación en ésta con las ayudas y medios necesarios, y eso incluye participar en las experiencias de aprendizaje que se lleven a cabo en los centros educativos. Se promueve la convivencia y las relaciones interpersonales entre todos los colectivos, sin exclusión, previniendo y combatiendo cualquier acto de discriminación que surja por motivos de edad, género, etnia, país, discapacidad, orientación sexual, etc. Se trabajan valores relacionados con la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la empatía, así como la participación de toda la sociedad (Ainscow, 2012; Andrés y Sarto, 2009; Arnáiz, 2004; Echeita, 2007; Giné, 2001; Infante, 2010; Muntaner, 2010; Parrillas y Moraña, 2004; Sáez, Fernández y Pascual, 2017). Según Parrilla (como se citó en Doménech y Moliner, 2014), los colectivos que han sido tradicionalmente excluidos son los grupos sociales, étnicos y culturales, género y discapacidad. El modelo de escuela inclusiva parte de los principios del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), que apostó por el acceso equitativo a la educación:

1. *Toda persona tiene derecho a la educación.* La educación debe ser gratuita, al menos en lo

concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la *comprensión, la tolerancia y la amistad* entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Las familias tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Ninguna persona debe ser privada de su derecho a recibir una educación de calidad, en igualdad de oportunidades y que permita que sus expectativas y metas sean positivas. Es por ello que surge la educación inclusiva (Arnáiz, como se citó en Sánchez y Lázaro, 2011; González-Gil, 2011). Aunque en principio se creó este modelo pensando en el alumnado que presentaba necesidades educativas especiales, se fue generalizando para todo el alumnado en sí, puesto que todas las personas tenemos nuestras potencialidades, necesidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje que hay que tener en cuenta a la hora de plantear una metodología de enseñanza-aprendizaje determinada. Es por eso que en España hoy en día el término de "Educación especial" ha sido reemplazado por el de "Atención a la diversidad" (Toboso, Ferreira, Díaz, Fernández-Cid y Gómez, 2012).

2-La diversidad como un valor

El ser humano se caracteriza por ser diverso. No existe ninguna persona que sea idéntica en todas sus características. Aunque dos personas sean hermanas gemelas, pueden tener diferencias en cuanto a personalidad, preferencias, necesidades educativas, ritmos de aprendizaje, orientación sexual, etc. Ni siquiera dos personas con Síndrome de Down son iguales, ya que cada uno puede presentar unas necesidades u otras y en diferentes grados. La diversidad nos enriquece, puesto que nos aporta diferentes puntos de vista para todo. Cada persona hemos vivido diferentes experiencias en nuestra vida, así como diferentes conocimientos. No hemos nacido en el mismo lugar, ni hemos interactuado con los mismos elementos de nuestro entorno, ni lo hemos hecho de la misma forma. Por ejemplo, una persona con discapacidad visual tiene que emplear diferentes modalidades sensoriales y recursos para poder interactuar con el entorno, al igual que una persona con discapacidad auditiva, discapacidad intelectual o discapacidad física. Lo mismo puede decirse de una persona con altas capacidades intelectuales, ya que, según las potencialidades y necesidades de cada uno, puede haber interactuado y analizado el entorno de forma diferente a los demás. A cada uno estas experiencias les han proporcionado diferentes sensaciones, así como el haber desarrollado habilidades que otros no lo han hecho. Compartir esta diversidad y posibilitar que exista una interacción continuada entre esta diversidad permite a las personas evolucionar de forma más positiva y progresiva. Todas las personas podemos aprender de todas las personas, y todas podemos aportar algo a los demás. Las personas somos diversas por razones de género, discapacidad, etnia, país, personalidad, orientación sexual, necesidades educativas, etc. No tiene sentido rechazar esa diversidad, ya que incluso nuestro organismo es biodiverso, así como gracias a la biodiversidad de la naturaleza podemos vivir (Galván, 2011; González, Palomares y Domingo, 2017; Huerta y

Olivares, 2009; Suárez, 2011b; Vela, 2014).

Tal y como hemos podido comprobar en el capítulo anterior, la sociedad ha tendido a homogeneizar a las personas. Consideraban que todas las personas debían desarrollar de igual manera las mismas capacidades y adquirir los mismos conocimientos al finalizar las etapas educativas. Eran los tiempos de la era de la sociedad industrial, que apostaba por preparar a trabajadores con las mismas capacidades y conocimientos para competir en la sociedad, la cual necesitaba obreros altamente capacitados, descuidando la diversidad de intereses e incluso el desarrollo de la creatividad. No tuvo en cuenta la posibilidad de educar a personas libres, creativas, reflexivas y con una actitud adecuada para vivir en convivencia y construir una sociedad inclusiva, en este caso. El propio sistema educativo tendía a la homogeneidad (Colmenero, 2015). De entrada, era el alumnado el que debía adaptarse al currículum y a las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se imponían en las aulas. Las clases eran iguales, contando con sus pupitres individuales o por parejas, una pizarra con tizas y una serie de libros de texto idénticos para todos, y el docente transmitía sus conocimientos a todos/as y de la misma manera, y el alumnado era evaluado de la misma forma, donde se les evaluaba si habían llegado o no a los mínimos que ellos imponían, sin tomar en consideración el punto de partida de cada alumno/a ni sus características personales. El alumnado incluso era sometido a una serie de pruebas para evaluar su coeficiente intelectual, cuyos resultados permitían derivar a centros específicos a aquellos/as estudiantes que no alcanzaban un coeficiente intelectual adecuado, o eran escolarizados en centros educativo específicos de carácter segregador por no considerarlos capaces de afrontar el sistema educativo ordinario (Parra, 2010; Sánchez y Torres, 1998).

En líneas generales la diversidad no estuvo muy bien vista por aquel entonces. Aunque es cierto que la escuela integradora tuvo buenas intenciones a la hora de permitir el acceso del alumnado de educación especial a los centros ordinarios, no lograba el objetivo de hacer ver que la diversidad era un valor. Había momentos en los cuales el alumnado de educación especial compartía aula con el alumnado matriculado en la modalidad de escolarización ordinaria, pero esto no era suficiente, puesto que el hecho de que el alumnado fuese excluido del aula para acudir a un aula específica para recibir apoyos individualizados transmitía al resto del alumnado una visión de que el alumnado de educación especial era diferente pero en el mal sentido de la palabra, en el sentido de que no podían ser capaces de poder participar en las experiencias de aprendizaje que ellos vivían y que no podían tener las mismas oportunidades que ellos/as (Giné, 2001; Muntaner, 2010). Esto generaba actitudes de discriminación y rechazo, y en algunos casos el alumnado de educación especial era una posible víctima de acoso escolar (Sapon-Shevin, 2013). La diversidad no era vista como un valor, sino como una problemática, puesto que había docentes que, sobre todo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se veían incapaces de dar respuesta al alumnado de educación especial y a su vez de atender al resto del alumnado, e incluso algunos consideraban que no era su obligación (Meijer y Soriano, 2005). Según López-Melero (como se citó en Sánchez y Lázaro, 2011 p. 86), "educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas específicas, sino en la adopción de un modelo de currículum que facilite el aprendizaje de todos en su diversidad".

En relación con el concepto de "atención a la diversidad", Sánchez y Lázaro (2011) realizaron

un análisis de éste desde una perspectiva humanista. Cuando hablamos de diversidad en relación con las diferencias, no nos referimos a diferencias en cuanto a "etiquetas", como las típicas relacionadas con el diagnóstico como la discapacidad, el trastorno del desarrollo, las altas capacidades intelectuales, el inmigrante, etc., sino a diferencias a nivel personal (identidad como personas, diferenciación y afianzamiento de la personalidad, intereses y expectativas personales diferentes), de motivación para el aprendizaje (condiciona su implicación en el aprendizaje, diferentes expectativas personales e intereses en relación con el aprendizaje y los métodos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo por el profesorado), posibilidades para el aprendizaje (facilidad o dificultad que tiene el alumnado para realizar sus tareas, tomando también en consideración las estrategias de enseñanza, los recursos y la ayuda pedagógica que se le ofrece al alumnado), formas de aprendizaje (cada uno con sus necesidades educativas particulares o comunes a otros alumnos/as) y referidas a las aulas (proceden del tipo de interacciones que se establecen entre las personas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje). Es una perspectiva que debemos tener en cuenta a la hora de entender y llevar a la práctica la "atención a la diversidad" en los centros educativos.

Se considera necesario fomentar la diversidad como un valor y promover actitudes de respeto y no discriminación hacia las personas, y llevar a cabo acciones sociales que promuevan la protección de estas personas. Es fundamental para el progreso humano, social, económico y cultural. El concepto de "diversidad humana" y su valoración en sí tuvo su origen a través de los conflictos bélicos internacionales del pasado, principalmente las dos Guerras Mundial. Se empezaron a preocupar por establecer una serie de derechos básicos para los seres humanos, comenzando por la Organización de Naciones Unidas (ONU) en 1945, seguido de la Organización de Estados Iberoamericanos en 1949 y más tarde, la Comunidad Económica Europea (la anterior a la actual Unión Europea) en 1957. Al principio, todo se quedaba en "palabra escrita", en reflexiones, pero era fundamental que todos los grupos sociales oprimidos fueran protegidos y tuvieran un papel activo en la sociedad, y evitar que las diferencias culturales provocasen conflictos que finalmente terminasen en tragedia. El progreso humano consistía en que nos sensibilizásemos acerca de las diferentes injusticias que se provocaban en el planeta, y que fuésemos solidarios y fortaleciésemos a los oprimidos.

En 1948, en París, se estableció la Declaración Universal de los Derechos Humanos a través de la ONU. La intención era reafirmar la fe en los derechos fundamentales de las personas en la dignidad y el valor de las personas humanas, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas. Un objetivo a desarrollar a través de estos derechos es realizar cooperaciones internacionales en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todas las personas, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idiomas o religión. Con el paso de los años, se han ido creando políticas de sensibilización y no discriminación, dirigidos a grupos sociales específicos: Mujer, niños, discapacidad, etc. Como ejemplos, tenemos la convención sobre los derechos políticos de la mujer, la convención para la eliminación de todas las formas de discriminación hacia las mujeres, declaración contra la violencia hacia las mujeres, la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, el protocolo adicional para atender denunciar de víctimas de violación de derechos, ...La intención es promover

sus derechos como personas, combatir las situaciones de discriminación y promover su participación en la sociedad. España es uno de los países más tolerantes de la Unión Europea con respecto a la diversidad, como dan a entender los resultados del Eurobarómetro 2016 (Unión Europea, 2016). Con respecto a la diversidad cultural, a modo de ejemplo, el 52% de los españoles valoran positivamente la inmigración de personas procedentes de fuera de la Unión Europea. La predisposición de ayudar a los refugiados procedentes de países en guerra y darles asilo en nuestro país es de un 84% entre los españoles, y en España el 61% considera que la inmigración contribuye al desarrollo del país. Esto puede interpretarse como que las personas españolas valoran a las personas más por sus capacidades y manera de relacionarse con los demás que por su identidad cultural. El principio de igualdad de trato se aplica entre las personas independientemente de su religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual. Las políticas internacionales tienen el objetivo de proteger la igualdad de trato y combatir la discriminación, y favorecer la inclusión social y la interculturalidad, en su caso. Sus líneas de actuación son la sensibilización sobre las diferencias, estableciendo para ello una normativa legal para garantizar el derecho de igualdad de oportunidades y trato adecuado. Por lo que se refiere a la normativa y acciones sobre no discriminación, partiendo de la carta de los Derechos fundamentales de la UE, se debe favorecer la dignidad, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la ciudadanía y la justicia, reforzando el poder para hacer frente a la discriminación a través del Tratado de Ámsterdam de 1999 y del Tratado de Lisboa en 2009, teniendo ésta última carácter de derecho internacional.

Entre las directivas de igualdad que surgieron, pioneras, fueron la Directiva 2000/43, sobre la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente del origen racial o étnico, y la Directiva 2000/78, que establece un marco general para igualdad de trato en empleo y ocupación, independientemente de la religión o convicciones, discapacidad, edad y orientación sexual, y la Directiva COM (2008)426, del cual surgió aquí el Programa Progress 2007/2013. Se trata del nuevo programa de la UE para el fomento del empleo y la solidaridad social. Tiene como finalidad asegurar que la comunidad pueda apoyar los compromisos de los Estados miembros para crear más y mejores puestos de trabajo y brindar a todos los ciudadanos la igualdad de oportunidades. Comenzó en 2007 y mantuvo su actividad hasta 2013. Los objetivos generales son los siguientes: Mejorar el conocimiento y la comprensión de la situación en los Estados miembros, apoyar y controlar la aplicación de la legislación y los objetivos políticos, fomentar la creación de redes, el aprendizaje mutuo, la difusión de buenas prácticas y de enfoques innovadores a escala europea, y sensibilizar sobre las políticas y los objetivos en materia de empleo, protección e integración social, condiciones de trabajo, lucha contra la discriminación y diversidad e igualdad entre hombres y mujeres. Aquellas personas que se sientan discriminadas, pueden denunciar a aquellas personas o empresas que les han discriminado, presentando a los testigos correspondientes. Las políticas contemplan la protección tanto de los demandantes como de los testigos, por seguridad, por si se da el caso de que ambos puedan ser objeto de maltrato por parte de esas personas que han sido denunciadas.

3-Diferencia entre integración e inclusión

A continuación, vamos a definir los principios básicos de la educación inclusiva. No obstante, antes de realizar esta tarea, es de interés primero realizar un análisis comparativo entre los dos

modelos, el de la escuela integradora y el de la escuela inclusiva, con el objetivo de comprobar cuáles fueron aquellos aspectos en los cuales se promovió una evolución con respecto a las prácticas que se estaban llevando a cabo basadas en el modelo de escuela integradora (Arnáiz, 2004; Echeita, 2007; Escribano y Martínez, 2013; Giné, 2001; Infante, 2010; Llorent y López-Azuaga, 2013; Macías, 2016; Meijer y Soriano, 2005; Muntaner, 2010; Pujolàs, 2003; Suárez, 2011b).

La primera de ellas, como se pudo comprobar en el primer capítulo, donde expusimos los antecedentes de la educación especial y de la educación inclusiva, el modelo de escuela integradora estaba dirigido exclusivamente al alumnado que presentaba necesidades educativas especiales (NEE). Este colectivo agrupaba a todo el alumnado de educación especial, no solamente a las personas que tuvieran alguna discapacidad cognitiva o intelectual, física o motora, o sensorial. Incluía también al alumnado que presentaba dificultades específicas de aprendizaje (lectura, escritura, cálculo y resolución de problemas matemáticos, así como los trastornos del habla), trastornos graves de conducta (por ejemplo, el trastorno de déficit de atención e hiperactividad o TDAH), altas capacidades intelectuales (anteriormente denominado como superdotación o sobredotación intelectual) y al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo. Todas las políticas y medidas educativas que se aprobaban estaban dirigidas a este alumnado. El modelo de escuela inclusiva, por su parte, proponía medidas dirigidas a todo el alumnado. Para una escuela inclusiva, todo el alumnado puede tener necesidades educativas en algún momento de su escolarización, sin tener que ser necesariamente unas necesidades educativas especiales. Puede tener problemas para socializar, para mantener la concentración por múltiples razones (depresión, desmotivación, aburrimiento, etc.), problemas para comprender algún tema de alguna materia, tener dificultades para atender en clase cuando ésta está basada solamente en una exposición magistral del docente, etc. La educación inclusiva apuesta por ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado, de ahí a que se apueste por una "escuela para todos y todas", sin discriminación.

En las escuelas integradoras, una de las medidas "estrella" son las adaptaciones curriculares individualizadas, las cuales explicaremos con mayor detenimiento en el cuarto capítulo, dedicado a la legislación andaluza en materia de atención a la diversidad. En estas, prácticamente el alumnado debe adaptarse a un currículum previamente establecido, aunque lo hayan revisado para ajustarlo a sus potencialidades y necesidades educativas. El resto del alumnado, debe adaptarse al modelo previamente establecido por el Estado, tras haber pasado por los diferentes niveles de concreción curricular (diseño curricular base, proyecto educativo y curricular de centro, programación didáctica de aula), normalmente reflejado en los libros de texto escolares o en los apuntes del profesorado. En estos casos, el alumnado debe estudiar unos contenidos previamente diseñados antes de que el profesorado tuviera contacto con el alumnado, y debe dominarlos para poder superar las diferentes pruebas de evaluación a las que se vea sometido. En el modelo de escuela inclusiva, es el centro educativo el que se adapta al alumnado. Tras la evaluación inicial, a partir de los procedimientos disponibles para ello, diseña el currículum partiendo de las características de su alumnado, tomando como referencia las enseñanzas mínimas del currículum establecido desde la Administración pública, pero siempre adaptándolo y replanteando todos sus elementos (contenidos, actividades, recursos, etc.) partiendo de las características de su alumnado (Stainback y Stainback, como se citó en Muñiz y Santos, 2012). Existen propuestas alternativas como las adaptaciones curriculares por competencias como medida educativa inclusiva (González-Fontao y Martínez, 2011), a partir de la

adaptación de las subcompetencias por medio de indicadores.

Aunque tanto la escuela integradora como la inclusiva hacen hincapié en *fomentar la colaboración de las familias*, la escuela inclusiva va más allá. Las políticas educativas integradoras se basan más bien en fomentar la participación de las familias a partir de la asistencia a las tutorías, en la firma de compromisos pedagógicos y en colaborar en la atención educativa de sus hijos/as fuera de las aulas. En una escuela inclusiva, se pretende implicar a las familias en la organización del centro educativo y en las diferentes actividades que se llevan a cabo, de forma que puedan acceder a las aulas, observar y participar en el desarrollo de las diferentes actividades. Según Vigo y Soriano (2014), la participación de las familias es fundamental para favorecer el éxito educativo de todo el alumnado, en especial del alumnado que presenta necesidades educativas, y la información que aportan las familias sobre el comportamiento y rendimiento de sus hijos e hijas en el contexto familiar es muy útil a la hora de plantear la intervención educativa. En ocasiones, siguiendo a Rodríguez-Navarro, Jiménez-Ruiz y Sánchez-Fuentes (2018), las familias suelen mostrarse reacias ante las propuestas educativas inclusivas planteadas por el profesorado por miedo a que éstas puedan perjudicar el desarrollo educativo de sus hijos e hijas, pero si se les informa y se les sensibiliza previamente, esta tendencia suele cambiar. Un ejemplo de todo esto lo podemos comprobar en el modelo educativo de las comunidades de aprendizaje (ver capítulo cinco), que estudiamos en nuestro proyecto de investigación, donde se fomenta tanto la formación como la participación de las familias para poder participar tanto en el centro como mejorar sus conocimientos y habilidades educativas. Las familias participan en comisiones mixtas de trabajo junto al profesorado, a voluntarios/as del entorno, el propio alumnado...con vistas a gestionar un área prioritaria para la mejora del centro educativo, así como participar dentro de las aulas en diferentes actividades educativas interaccionistas, como los grupos interactivos y las tertulias dialógicas, o participando en actividades fuera del horario lectivo, como las bibliotecas tutorizadas.

En una escuela integradora, sobre todo en la etapa de ESO, de la atención del alumnado que habitualmente forma parte del colectivo "alumnado de educación especial" se ocupan los especialistas educativos, como los monitores de educación especial, los auxiliares técnico educativo, los maestros y maestras de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, los propios orientadores educativos, etc., puesto que el profesorado no se siente formado para ello y considera que no puede realizar una atención personalizada dirigida a este alumnado y a la vez atender al resto del grupo-clase. En las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria las concepciones varían, aunque es cierto que muchos tienen dificultades para ello, aunque sí es cierto que en todas las etapas educativas son los docentes quienes elaboran las adaptaciones curriculares de las áreas que ellos imparten contando con el asesoramiento de los especialistas. En una escuela inclusiva, todos y todas se involucran en la atención de todo el alumnado, incluyendo al colectivo "alumnado de educación especial". El profesorado es asesorado por los especialistas educativos, y entre todos diseñan una metodología de enseñanza-aprendizaje capaz de incluir a todo el alumnado y a su vez realizar una atención lo más personalizada posible. Entre estas metodologías, se encontraría el aprendizaje cooperativo, con las ventajas que antes hemos citado y todo lo que se refleja en los capítulos dedicados a las comunidades de aprendizaje (capítulo cinco) y a los proyectos de "Aprendizaje y Servicio" (capítulo seis), y donde se explican sus ventajas educativas. No solamente hacemos mención al profesorado, sino que, como ya se ha concretado, la familia y otras personas voluntarias

pueden participar en la atención del alumnado de educación especial, por lo que el profesorado les abre las puertas de sus respectivas aulas y se compromete a trabajar en equipo, pasando de una cultura más individualista a una más colaborativa.

La diferencia más significativa se encuentra en la permanencia del alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) en las aulas. Como ya se explicó, habitualmente el alumnado con NEAE suele abandonar el aula durante un número de horas determinado para acudir a un aula externa para recibir un plan de apoyo elaborado por un especialista, sea el de Pedagogía Terapéutica, sea el de Audición y Lenguaje, en su mayoría, además de otros docentes como el de Educación Compensatoria. En Andalucía, tan solo hemos encontrado referencias legislativas a las funciones de estos especialistas educativos en la Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos a la organización y funcionamiento del departamento de orientación en los Institutos de Educación Secundaria. Aunque es cierto que habla de la etapa de Educación Secundaria, sus funciones son aplicables en las etapas previas, solo que en los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) forman parte del claustro de profesores y profesoras, ya que no hay departamentos de orientación, sino que el orientador/a de referencia del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP, EOE en Andalucía) acude periódicamente al centro educativo. Dicho esto, el artículo 5 concreta las funciones del profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. Los maestros y maestras de la especialidad de Pedagogía Terapéutica desarrollarán las siguientes funciones:

1. Participar, a través del Departamento de Orientación (en el caso de la ESO, en los CEIP a través del Claustro de Profesores y Profesoras), en la elaboración del Proyecto de Centro, del Proyecto Curricular y del Plan de Orientación y Acción Tutorial, especialmente en lo relativo a la atención a la diversidad, con la finalidad de que se incorporen las medidas para la atención al alumnado con necesidades educativas específicas.
2. Participar, junto con el profesorado que ostenta la tutoría, en la elaboración del plan de actuación para el alumnado con necesidades educativas especiales, incluida la adaptación curricular.
3. Colaborar con el equipo educativo, asesorándole en el desarrollo de las adaptaciones necesarias, tanto en la programación de aula como en las actividades en que participe el alumnado.
4. Elaborar, aplicar y evaluar las programaciones de apoyo y de la atención educativa especializada que requiera el alumnado con necesidades educativas especiales como desarrollo de su adaptación curricular.
5. Participar en el proceso de evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales y en la decisión de promoción, junto con la persona que ostenta la tutoría y el resto del profesorado, y colaborar en la cumplimentación del expediente académico y del informe de evaluación individualizado.
6. Participar junto con el titular de la tutoría en el asesoramiento y la orientación a las familias del alumnado con necesidades educativas especiales.
7. Elaborar y adaptar materiales para la atención educativa especializada de este alumnado y proporcionar al profesorado orientaciones para la adaptación de los materiales curriculares y material de apoyo.

8. Coordinarse con los miembros del Departamento de Orientación (con el equipo de orientación, en el caso de los CEIP), con el profesorado de apoyo curricular, con el profesorado que ostente la tutoría, y resto de profesionales que intervienen con el alumnado, para el seguimiento y evaluación del plan de actuación, así como para informar y dar pautas a las familias.
9. Establecer las relaciones de colaboración necesarias con los equipos especializados.

Por su parte, los maestros y maestras de la especialidad de Audición y Lenguaje desarrollarán las siguientes funciones:

1. Prestar atención especializada, individualmente o en grupo, al alumnado que presenta especiales dificultades en el ámbito de la audición, la comunicación, el lenguaje, el habla y los trastornos de la lectura y la expresión escrita.
2. Participar en la elaboración de las medidas de atención a la diversidad incluidas en el Proyecto Curricular de Centro y en su concreción en el Plan de Orientación y Acción Tutorial, en lo relacionado con la prevención, detección y valoración de problemas de aprendizaje relacionados con el lenguaje, en las medidas de flexibilización organizativa, así como en la planificación y en el desarrollo de las adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales.
3. Colaborar en las reflexiones sobre los aspectos lingüísticos del currículo escolar previas a la redacción o revisiones del Proyecto Curricular de Centro y de las programaciones de área y en la elaboración y desarrollo de programas de prevención relacionados con el lenguaje oral y escrito, especialmente en el primer ciclo de la Educación Secundaria.
4. Participar, junto con el profesorado que ostente la tutoría, en la elaboración del plan de actuación para el alumnado con necesidades educativas especiales, incluida la adaptación curricular y las medidas de acceso, especialmente en lo relacionado con la comunicación y el lenguaje.
5. Elaborar y adaptar materiales para la atención educativa especializada de este alumnado y proporcionar al profesorado orientaciones para la adaptación de los materiales curriculares y material de apoyo.
6. Coordinarse con los miembros del Departamento de Orientación (equipo de orientación, en el caso de los CEIP), profesorado de apoyo curricular, con el profesorado que ostenta la tutoría, y resto de profesionales que intervienen con el alumnado con necesidades educativas especiales para el seguimiento y evaluación del plan de actuación, así como para informar y dar pautas a las familias.
7. Establecer las relaciones de colaboración necesarias con los equipos especializados.

Estos especialistas habitualmente reciben al alumnado con NEAE en sus respectivas aulas: Aula de Apoyo a la Integración, Aula de Audición y Lenguaje, Aula de Pedagogía Terapéutica...Estos especialistas diseñan un plan de trabajo para este alumnado, coordinándose con el profesorado-tutor y otros docentes que impartan materias al alumnado. También dentro de este grupo podemos contar con los maestros y maestras que refuerzan a aquellos alumnos y alumnas que formen parte de los planes de apoyo y refuerzo educativo. En ocasiones se quedan dentro del aula trabajando con este alumnado, en otras se van a un aula vacía a trabajar juntos. Esta es la dinámica que, en general, se

sigue en una escuela integradora, mientras que en una escuela inclusiva estos docentes especialistas siempre se encuentran trabajando dentro del aula ordinaria (Stainback y Stainback, como se citó en Muñiz y Santos, 2012). Adaptan sus planes de apoyo a las actividades que se realizan dentro del aula o diseñan programas de intervención en los cuales participa todo el alumnado, y a través del aprendizaje cooperativo y de la interacción con los compañeros/as, el alumnado con NEAE evoluciona. Además, realiza una importante labor de asesoramiento dirigido al profesorado e incluso a familias y voluntariado que puedan participar dentro de las aulas (Díaz y Puigdemívol, 2012). El hecho de trabajar dentro de su aula ordinaria junto a sus compañeros/as, a través de metodologías como el aprendizaje cooperativo, favorece la mejora de su autoestima y autoconcepto, al sentirse aceptado y valorado (Arnáiz, 2000). En ningún momento el nivel general de la clase bajaría por el hecho de incluir al alumnado con NEAE, sino todo lo contrario, ya que a partir de las interacciones entre todo el alumnado los aprendizajes suelen ser más significativos y de mayor calidad. De hecho, la escuela inclusiva considera que todo el alumnado que presenta una discapacidad debe estar igualmente escolarizado en un centro ordinario, y en el supuesto de que el grado de discapacidad sea grave, los centros específicos de educación especial se convierten en centros de recursos, tanto humanos como materiales, de forma que se trasladan al centro educativo (Giné, 2001).

En una escuela integradora, sobre todo en sus inicios, tomaban como referencia el modelo del déficit propuesto por la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) de 1980, ya que las necesidades educativas especiales eran consideradas como un problema a tratar, una deficiencia, que había que trabajar con el objetivo de homogeneizar al alumnado. En líneas generales, el profesorado quería evitar tener a alumnado con NEE dentro de las aulas por el esfuerzo que suponía atenderles y por considerar que, al tener que atender a un número de alumnos/as determinado (entre 20-25 alumnos/as por clase, aproximadamente), consideraba no verse capaz de ofrecerle la atención personalizada que requería. Estas creencias también estaban influenciadas por lo transmitido en el modelo del déficit, creando estereotipos y prejuicios hacia este colectivo. Por el contrario, en la escuela inclusiva las necesidades educativas especiales del alumnado son vistas como oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo profesional del profesorado. Rechazan cualquier acto de discriminación hacia estos colectivos, así como estereotipos y prejuicios, y se basan más en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud (CIF). El profesorado considera que es su responsabilidad promover la inclusión social y educativa del alumnado, así como coordinarse con los especialistas educativos para realizar la mejor atención educativa posible al alumnado, reciclando sus conocimientos y formándose con tal de lograr sus propósitos. Precisamente, para poder lograr una educación más inclusiva, el profesorado debe evaluar sus conocimientos, y plantear cuáles son sus necesidades formativas, algo que también puede ser investigado desde el centro educativo. Con ello, pues debe optar a formarse a partir de las diferentes modalidades existentes (actividades formativas dirigidas al profesorado, lectura de libros y revistas, asistencia a jornadas y congresos, matrícula en grados y másteres universitarios, participar en foros o grupos de trabajo, etc.) para así poder satisfacer las demandas de su trabajo (Cardona, 2008).

A modo de resumen, estableceremos una serie de principios básicos de los que partir a la hora de analizar si una práctica es o no inclusiva (Llorent y López-Azuaga, 2013):

1. Todo el alumnado puede tener necesidades educativas en algún momento de su escolarización.
2. El currículum se construye partiendo de las potencialidades y necesidades del alumnado. No es el alumnado el que debe adaptarse a éste.
3. Toda la comunidad educativa se implica en la atención educativa de todo el alumnado (familias, voluntarios, profesorado, el propio alumnado, etc.).
4. Las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) no son un problema para la comunidad educativa, sino oportunidades para aprender conocimientos, habilidades y actitudes a partir de la interacción con estas personas.
5. Todo el alumnado trabaja el mismo currículum (objetivos, contenidos, tareas, etc.) sin adaptaciones individualizadas, pero son evaluados de diferente manera.
6. Se emplean diferentes recursos complementarios que ayudan al alumnado a acceder a la información y uso de otros recursos.
7. El alumnado con NEAE trabaja en el aula ordinaria junto a todos sus compañeros/as, y los especialistas se encuentran allí y atienden a todo el alumnado.
8. El alumnado trabaja y aprende de manera cooperativa, intercambiando conocimientos y experiencias, y aprendiendo valores como la solidaridad, la tolerancia y la empatía, todo en igualdad de oportunidades.
9. Se deben eliminar todas las barreras que puedan limitar el aprendizaje y la participación de las personas (arquitectónicas, estereotipos y prejuicios, brecha digital, etc.).
10. Toda la comunidad educativa participa en la organización y gestión del aula y del centro educativo, con los correspondientes aprendizajes que adquieren de ello.

4-La educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo

En una escuela inclusiva, todo el alumnado permanece en el aula ordinaria junto a todos sus compañeros/as de clase. Se adaptan los recursos, el sistema de comunicación, la metodología de enseñanza-aprendizaje, el sistema de evaluación, la organización del aula y de los grupos de trabajo, etc., así como abrir a la sociedad a participar más en las aulas y a que pueda haber más profesionales dentro del centro educativo (Suárez, 2011b). Se promueve también una metodología de enseñanza-aprendizaje más cooperativa, que permita que todo el alumnado aprenda de todo el alumnado, así como fomentar el apoyo entre iguales. Cuando hablamos de *aprendizaje cooperativo*, nos referimos a una metodología de enseñanza-aprendizaje en la cual se promueve que el alumnado trabaje en equipo en torno a la consecución de unos objetivos comunes y que aprendan los unos de los otros. Aprovecha los principios del valor de la diversidad para que el alumnado perciba que toda persona es educable y que toda persona a su vez puede ser educadora. En un grupo de aprendizaje y trabajo cooperativo, no existe un reparto de tareas en el sentido de que cada persona se ocupa de una tarea y luego unen sus partes, sino que todos y todas trabajan juntos y se apoyan para resolver cada una de las tareas que deben realizar para lograr todos los objetivos (Díaz-Aguado, 2003; García-Cuevas y Hernández, 2016; Herráiz, Muñoz y Torrego, 2017; Pujolàs, 2008; Santos, Lorenzo y Priegue, 2009; Torrego y Monge, 2017).

Durante el proceso, el alumnado puede apoyarse, ayudarse a realizar aquellas funciones o

comprender aquellos contenidos que no domina. Dentro de esta modalidad, pueden incluirse otras estrategias de atención educativa, como sería la tutoría entre iguales (Durán, 2003; Sánchez, López y Martínez, 2017) y las parejas de aprendizaje (Pujolás, 2003). La *tutoría entre iguales* consiste en que un alumno o alumna que presenta unas habilidades positivas en un área, temática o tarea en concreto, ayuda a que otro alumno o alumna con mayores dificultades pueda aprender o mejorar sus habilidades en dicha área, temática o tarea en concreto. Parte de los principios interaccionistas de Vygostky, en el sentido de que las personas tenemos dos zonas de desarrollo: Una zona de desarrollo próximo y una zona de desarrollo real (Vygostky, 1979). En la *zona de desarrollo próximo*, se encuentran aquellas tareas, destrezas o contenidos que logramos dominar si alguien nos ayuda. Poco a poco, gracias al apoyo de otras personas, aprendemos a realizar solos dichas tareas o las vamos dominando. El alumnado debe poner de su parte así como dejarse ayudar, y la persona que ayuda debe intentar adaptarse a las características del alumnado. Las estrategias comunicativas son importantes dentro de este proceso, puesto que cada persona tiene diferentes niveles de representación y simbolización, esto es, que sus imágenes mentales, concepciones, ideas, etc., son diferentes o presentan diferentes grados de profundización según las experiencias previas de cada uno, y cada persona es capaz de expresar a otras personas dichas representaciones de forma que la otra persona sea capaz de comprender y emitir una retroalimentación. Es decir, con simbolización nos referimos a la función simbólica de cada persona, que es la de simbolizar o transmitir al exterior nuestras representaciones, las ideas que tenemos, los mensajes que deseamos transmitir con un objetivo en concreto. El máximo nivel de simbolización que se puede alcanzar es el lenguaje. Habitualmente el lenguaje verbal, en combinación o no con el lenguaje no verbal (gestos, posturas, miradas, movimientos de manos, etc.) suele ser el más empleado, pero en ocasiones puede no ser el mejor sistema para comunicarnos. Hay personas que tienen dificultades para desarrollar la función simbólica a esos niveles, o que debido a una discapacidad sensorial requieren de otros sistemas de comunicación, o tienen problemas motores que les impiden pronunciar bien las palabras, o simplemente no entienden nuestro idioma. Para que el proceso de aprendizaje funcione, tiene que haber comunicación entre las personas. Las personas aprendemos a partir de actividades compartidas, pero si en ese sistema de comunicación no hay una serie de significados y significantes compartidos, no puede haber un proceso de aprendizaje (Lozano, 2004). Es por ello que, en algunos casos, requiramos emplear sistemas diferentes. Son los llamados "sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación" (SAAC) (Aguirre, Álvarez, Angulo y Prieto, 2012). Una vez empleado el sistema de comunicación adecuado, a medida que se produzcan las interacciones entre el alumnado, poco a poco el alumno/a aprendiz será capaz de desenvolverse de forma autónoma en esa tarea, área o destreza, pasando a formar parte de una *zona de desarrollo real*.

En relación a las *parejas de aprendizaje*, se trata de dividir al alumnado por parejas, donde cada una de ellas tiene un dominio o habilidad en algo determinado. Por ejemplo, un alumno/a puede ser muy habilidoso jugando al fútbol y ser un experto en este deporte, y el otro alumno/a puede no saber nada sobre fútbol pero es un experto jugando al ajedrez. Durante un tiempo, ambos deben compartir momentos para compartir esos conocimientos y aprender uno del otros. Posteriormente, al cabo del tiempo, deben compartir los conocimientos adquiridos al resto del grupo-clase. Esta técnica fomenta la creencia de que todas las personas somos valiosas y tenemos conocimientos que aportar, y que somos diversos debido a las experiencias vividas por cada uno. Además, puede

ayudar a que dos personas que nunca hayan tenido trato se conozcan y se valoren, así como aprender estrategias de comunicación. Los principios de las zonas de desarrollo próximo y real también son aquí aplicables.

Los rasgos que deben cumplirse para que se den las condiciones óptimas para que exista un aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo son los siguientes (Pujolàs, 2003):

1. Se requiere la participación directa y activa de todos los estudiantes, existiendo un compromiso y un alto grado de implicación de todos los componentes del grupo. Nadie aprende por otro, ni nadie trabaja por otra persona. Si alguien realiza casi todo el trabajo por los demás, no hay aprendizaje cooperativo. Solamente aprendemos si participamos activamente en el proceso y queremos aprender.
2. Es fundamental que se produzcan conflictos cognitivos entre los componentes del grupo, a partir del intercambio de ideas y puntos de vistas, los cuales pueden ser opuestos. Esto no solo nos permitirá aprender nuevos conocimientos y reflexionar sobre nuestras ideas, sino también afianzar los conocimientos que ya teníamos, en su caso.
3. Todo el grupo debe formar un equipo dispuesto a lograr, entre todos y todas, alcanzar los objetivos comunes acordados.
4. Debe existir una relación de igualdad entre todos los componentes del grupo, y todos deben ser valorados por los demás. Los grupos deben ser lo más heterogéneos posibles, incluyendo alumnado de diferentes perfiles, y nadie debe sentirse superior a los demás.
5. No puede existir una relación de competencia entre los componentes del grupo, sino de cooperación. Ayudar a los demás repercute tanto en ellos/as como en uno mismo.
6. Debe existir una relación de interdependencia entre los componentes del grupo, es decir, lo que afecte a un componente del grupo, afecta a los demás.
7. Para poder coordinar esfuerzos con la finalidad de alcanzar objetivos comunes, los miembros de un grupo de trabajo deben utilizar de forma apropiada una serie de habilidades sociales y de pequeño grupo.
8. El grupo de trabajo debe reflexionar sobre sus progresos, su forma de trabajo, sus pautas de coordinación, sus niveles de implicación, etc., con el objetivo de seguir progresando.
9. Todo el alumnado debe tener la oportunidad de contribuir a la consecución del éxito del grupo de trabajo. Es decir, todos/as deben tener posible tener voz dentro de los grupos de trabajo, poder participar y a su vez dejar participar a los demás, y sus aportaciones deben ser tenidas en cuenta y comentadas entre todos y todas.

Pujolàs (2003) y Villarrasa (2015) exponen que las principales ventajas del aprendizaje cooperativo dentro de una escuela inclusiva son las siguientes:

1. Las experiencias de aprendizaje cooperativo favorecen el establecimiento de relaciones mucho más positivas, caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo.
2. La creación de un clima de aula positivo, que favorece la convivencia, contagia al resto de miembros de la comunidad educativa para seguir siendo un modelo a seguir para el alumnado.

3. El rendimiento del alumnado y la productividad aumenta, sobre todo porque resulta más motivador trabajar en equipo, lo cual permite al alumnado interactuar con sus compañeros/as y presenta un rol más activo.
4. Las estrategias cooperativas favorecen el aprendizaje de todo el alumnado, no sólo de los que tienen más dificultades para el aprendizaje, sino también a aquellos que tengan diversas potencialidades en relación a los contenidos que se trabajan. Esto permite favorecer la creación de grupos heterogéneos, promoviendo un contexto escolar inclusivo, donde el alumnado que presente NEAE pueda estar dentro de esos grupos aprendiendo y aportando también sus experiencias y conocimientos a sus compañeros/as.
5. Los métodos cooperativos permiten que el alumnado reciba una atención más personalizada, así como la entrada de otras personas dentro de las aulas, quienes trabajan conjuntamente con el profesorado. Esto se puede reflejar en la actuación educativa de los grupos interactivos, de los cuales hablaremos en el capítulo quinto, dedicado a las comunidades de aprendizaje.
6. Estimula diferentes variables relacionadas con los derechos humanos como son: la confianza, la conducta pro social, la tolerancia, la ayuda mutua, la expresión emocional, la empatía, la capacidad de cooperación, la resolución de conflictos, la aceptación de los otros y el respeto a las diferencias, evitando los procesos de exclusión.

5-El cambio actitudinal en el profesorado

Arnáiz (2004) considera que, si queremos progresar, tenemos que precisar un *cambio en las actitudes y valores del profesorado*. Proclama que los sistemas educativos deben diseñar programas que respondan a la amplia variedad de características y necesidades de la diversidad del alumnado, favoreciendo que cada alumno aprenda en la medida de sus posibilidades. Hay que desarrollar *estrategias didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos*, aprendiendo todos de manera cooperativa, y el centro educativo debe establecer un proyecto educativo que asuma la atención a la diversidad como principio de funcionamiento, que genere los cambios necesarios en el aula y tiempos comunes para la coordinación del profesorado, la distribución de los espacios en función de los objetivos del centro, y distribuyendo el tiempo en el aula en función de los ritmos de aprendizaje del alumnado.

Para llevar a cabo *buenas prácticas inclusivas*, el profesorado debería presentar una actitud abierta al cambio y a la innovación docente, buscar alternativas a sus prácticas docentes de manera que le permitan responder adecuadamente a las necesidades educativas de todos sus alumnos/as (Arnáiz, Escarbajal y Caballero, 2016). Debe aceptar la diversidad como un hecho natural e inevitable con el que debemos aprender a trabajar, adaptándonos al trabajo con grupos heterogéneos. Nos conduce a plantear propuestas en la práctica que carezcan de respuestas únicas, para centrarnos en las necesidades del alumnado y buscar estrategias que favorezcan el aprendizaje de todos y todas, en su diversidad, dentro del grupo-clase, donde siempre habrá más elementos comunes que diferenciales entre el alumnado. El profesorado de las aulas ordinarias debería observar al alumnado con NEAE como una oportunidad de mejora y de innovación en su actividad docente, en una oportunidad de buscar alternativas y nuevas formas de actuación didáctica que han de beneficiar a todo el grupo-clase. El profesorado no cede sus responsabilidades para con estos

alumnos/as en los especialistas educativos, sino que requieren la ayuda y colaboración de estos especialistas para ampliar su oferta educativa y así todos sus alumnos y alumnas puedan beneficiarse de estas nuevas propuestas didácticas. El profesorado debe fijarse en las competencias y capacidades de su alumnado, no tanto en las limitaciones que puedan presentar, para incorporarlos al flujo general de las actividades desarrolladas en el aula y en el centro educativo, fomentando en sus alumnos/as que valoren y respeten a cada persona, favoreciéndose por ello la igualdad de trato (Muntaner, 2010; Simón, Giné y Echeita, 2016). Es importante que el profesorado crea en este modelo y en lo que se hace, ya que en muchos casos la cultura profesional predominante en muchos centros educativos no destacaba por un gran nivel de trabajo cooperativo entre el profesorado, y sí por acciones más basadas en la compensación de desigualdades que en la equidad y en la igualdad de oportunidades (Escobedo y Sales, 2012).

Aunque al principio pueda parecer demasiado complejo de llevar a cabo, lo cierto es que muchos centros educativos están llevando a cabo prácticas inclusivas, o intentando aplicar los principios de la educación inclusiva en su dinámica de trabajo. En el estudio de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, presentado por M^a Luisa Arranz (2008), con la participación de centros educativos de Andalucía, Cataluña, La Rioja, Murcia y Madrid, el profesorado implicado en las buenas prácticas percibió de modo satisfactorio los procesos y procedimientos de evaluación inclusiva que se están desarrollando en los centros educativos, especialmente si se refiere a la valoración y el respeto a las diferencias en la acción educativa, aunque reconocen que todavía tienen dificultades para conseguir implicar a las familias y reconocen que todavía hay mucho que mejorar, sobre todo para adaptarse a las necesidades del contexto. De todas formas, destacaron que el desarrollo normativo que apoya la inclusión no es el mismo, ni equivalente en las comunidades autónomas, y que resultaría conveniente que se desarrollaran políticas de inclusión educativa en todas ellas y conoce mejor las perspectivas de la política educativa que hay en este sentido. Como aplicaciones prácticas y propuestas, destacaron que sería importante conocer la percepción de los procesos y procedimientos de enseñanza-aprendizaje que tiene el profesorado implicado en las buenas prácticas de inclusión educativa para facilitar el desarrollo de otras experiencias y el reconocimiento de los agentes, que las hacen posible en la práctica educativa.

6-Escuela inclusiva y evaluación del alumnado

Casanova (2012) define la evaluación como

un proceso de recogida de información, rigurosa y sistemática, para obtener datos fiables y válidos acerca de una situación con objeto de remitir un juicio de valor relativo a la misma, determinar la satisfacción de los resultados y tomar las decisiones oportunas con objeto de reforzar lo positivo o mejorar las disfunciones producidas. (p.57)

A nivel educativo, siempre hemos relacionado la evaluación con el alumnado, en el sentido de considerar la evaluación como el proceso de recogida de información con vistas a si el alumnado ha alcanzado o no una serie de aprendizajes, teniendo como consecuencia una calificación, numérica y/o alfabética, que teóricamente mide el grado de consecución de los objetivos y aprendizajes

mínimos. La evaluación de los aprendizajes del alumnado es fundamental para conocer si nuestra intervención está dando sus frutos, o si por el contrario debemos realizar modificaciones en la metodología de enseñanza-aprendizaje que estamos llevando a cabo. Para realizar una evaluación completa, debemos evaluar los siguientes aspectos:

1. La evaluación de los progresos que ha tenido el alumnado desde el comienzo del curso, ciclo o etapa, hasta el final de éstas, realizando una recogida y análisis de información de manera continuada con el objetivo de realizar modificaciones en la intervención y de diagnosticar cualquier posible necesidad educativa que pueda tener el alumnado.
2. La evaluación del rendimiento del profesorado durante el desempeño de sus funciones, con el objetivo de realizar modificaciones en su metodología de trabajo, así como identificar posibles necesidades para las cuales se requiera una formación específica.
3. La evaluación de las programaciones didácticas y de todos los proyectos educativos que se lleven a cabo en los centros educativos, con el objetivo de extraer conclusiones y mejoras para el próximo curso.
4. La evaluación de los recursos didácticos, sean materiales, espaciales y humanos, con el objetivo de valorar su grado de incidencia en los resultados y si es preciso adquirir, renovar o desprenderse de alguno de ellos.
5. La evaluación del propio sistema educativo.

A continuación, realizaremos un análisis fundamentado del concepto de *evaluación* desde el punto de vista de la educación inclusiva. Su finalidad es recoger información útil y valiosa de forma sistemática sobre cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando las posibles adaptaciones a realizar para atender las necesidades del alumnado y tomar una decisión al respecto, tanto para el proceso como hacia el alumnado. Muntaner (2010) insiste en que la evaluación debe reflejar la diversidad de contenidos y capacidades de cada área, que los momentos, situaciones e instrumentos de evaluación deben ser diversos y variados, y que permita y acepte que alumnos y alumnas diversos adquieran conocimientos diversos y obtengan resultados de aprendizaje distintos, sin impedir ni dificultar la participación conjunta en las actividades posteriores ni en el desarrollo de las relaciones entre estos compañeros/as. Duk y Blanco (como se citó en Franco, 2014) consideran fundamental establecer un modelo de evaluación coherente con los principios de la educación inclusiva, donde se promueva la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Esta evaluación debe tener el propósito de identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para favorecer el desarrollo de sus aprendizajes.

¿Cómo podemos realizar una evaluación lo suficientemente fidedigna como para decirnos el estado en el que se encuentra el alumnado y cómo ha progresado? ¿Cómo podemos saber qué ha aprendido nuestro alumnado a lo largo del curso? Ibarra (1999) nos aporta un modelo de evaluación inclusiva denominado “*diagnóstico alternativo*”. Se parte de sus potencialidades y sus concepciones, y se tienen en cuenta las posibles influencias del contexto sociocultural y económico en el que se encuentra viviendo el alumnado, incluyendo las condiciones del propio centro educativo (ambiente disruptivo, organización del aula, disponibilidad de recursos didácticos, posibles barreras arquitectónicas, relaciones interpersonales con el alumnado, metodología, etc.). Está influenciado por las teorías situacionales y ecológicas de Bronfenbrenner (1979), cuyas

experiencias en su cultura, al igual que sus potencialidades y necesidades, influyen en la propia caracterización del sujeto y en sus necesidades, al igual que su contexto sociofamiliar, las propias necesidades y relaciones de apego con sus familiares.

Se debe tener en cuenta todo el proceso evolutivo que ha seguido: avances, dificultades, punto de partida, etc., y no sólo el producto final tal y como muchas veces se ha realizado, además de que el docente, en colaboración con los especialistas, debe estar continuamente interviniendo. La colaboración entre docentes generalistas y especialistas, aunque tengan sus propias funciones, es clave dentro de una escuela inclusiva, de ahí a que se deban mantener las especialidades en los centros educativos, abordando entre todos el diseño, desarrollo y evaluación del proceso de intervención, ayudándose y compartiendo conocimientos (Salvador y Gallego, 1999). Deben planificar, a partir del diagnóstico inicial, una intervención psicopedagógica, y realizar una evaluación continuada de sus progresos para averiguar si nuestra intervención está dando sus frutos o si, por el contrario, resulta necesario realizar algunas modificaciones. El diagnóstico debe realizarse siempre en su aula ordinaria y realizando las tareas cotidianas que realiza junto a sus compañeros en clase, y nunca tomando sólo como referencia los resultados de un test psicométrico estandarizado. Finalmente, es fundamental que nos centremos más en la adquisición de habilidades que en la acumulación de contenidos. Las metodologías de “aprendizaje tutorizado” y “aprendizaje basado en problemas” que describimos en el capítulo sexto, dedicado al "Aprendizaje y Servicio", son ideales en el sentido de que, según como se planteen, pueden recoger los principios del “diagnóstico alternativo”.

En cuanto a técnicas e instrumentos para realizar la evaluación, destacamos las siguientes: Observación sistemática y participante, registro en listas de control y escalas, registros narrativos (diario de campo, anecdóticos, etc.), medios audiovisuales (grabadora de audio, fotografías, vídeos, etc.), cuestionarios, entrevistas y, por supuesto, los productos del alumnado a la hora de realizar tareas (Franco, 2014). ¿Qué tareas podemos utilizar para evaluar? Para el proceso, podríamos llevar a cabo la realización de mapas conceptuales, portafolios, diarios reflexivos (Bordas y Cabrera, 2001), entrevistas formales, observaciones documentadas, promover la propia autoevaluación del alumno/a, entrevistas detalladas sobre los proyectos del alumnado, productos y presentaciones (el alumnado explica el por qué, el qué y el cómo, y reflexiona sobre los posibles cambios) y controlar la conducta y participación del alumnado a partir de listas de control, sin obviar la aplicación de pruebas adaptadas a cada alumno/a. Para el producto, podríamos plantear la elaboración de ensayos, proyectos, los ya mencionados portafolios, presentaciones, investigaciones, cuentos, dibujos, obras de teatro, danzas, inventarios de actitud, cuestionarios, pruebas escritas, etc. (Herman, Aschbacher y Winters, 1997). También sería interesante plantear diferentes modalidades de evaluación que ayuden a complementar la información a recoger: autoevaluación, evaluación entre iguales y una coevaluación (Brew, 2003). Es fundamental, por ello, que el profesorado, además de tener en cuenta las diferencias individuales, debe saber utilizar estos recursos y también los del entorno y todos los necesarios para observar, comprender y comunicarse con todo el alumnado (Hernández, 2003). Finalmente, es importante enseñarle al alumnado a que ellos mismos puedan evaluar su aprendizaje y reflexionar sobre ello y su rendimiento (metacognición), de manera que pueda servir tener en cuenta su punto de vista, expectativas y creencias para seguir mejorando nuestra metodología de enseñanza-aprendizaje. Es algo que ya en los instrumentos de evaluación de proceso se va

reflejando con la misma finalidad, para así atender mejor a la diversidad de capacidades, necesidades y potencialidades de nuestro alumnado y potenciar aprendizajes más significativos y relevantes (Pozuelos y Travé; como se citó en Morcillo, García y Gómez, 2011).

Arranz (como se citó en Franco, 2014) sugiere que para una escuela inclusiva, la evaluación debe permitir lo siguiente:

1. Ser accesible para todo el alumnado, y que se haga de forma regular a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder recoger suficiente información para tomar decisiones de manera continuada.
2. Se deben utilizar diferentes procedimientos para la evaluación, de manera que el contraste de la información recogida entre todos ellos permita obtener una visión fidedigna de la realidad.
3. La evaluación es un instrumento eficaz para realizar el seguimiento de los progresos del alumnado y para planificar actividades y medidas de intervención, no para "sancionar".
4. Debemos comunicar al alumnado los objetivos de los procedimientos de evaluación como proceso positivo que destaca los progresos individuales.
5. La colaboración entre el profesorado debe ser constante.

Para terminar esta introducción teórica, debemos decir que no es fácil que este modelo sea aceptado por la comunidad educativa. Siempre existen personas que tienen miedo a que, debido a que se hacen cambios, éstos perjudiquen los resultados. Muchos centros educativos temen cambiar su cultura escolar por miedo a que los resultados no sean positivos, sobre todo los centros privados que dependen de dichos resultados para satisfacer a las familias para que matriculen a sus hijos (González González y Santana, 1999). Entre algunos de los temores asociados a implantar el modelo de escuela inclusiva se encuentra en que el ritmo del grupo-clase disminuya y el rendimiento sea reducido afectando a todos, o que el alumnado con NEAE no sea capaz de seguir el ritmo que se lleva en el aula. También consideran que muchos de estos alumnos puedan sentirse incómodos ante compañeros/as que no presentan ninguna “etiqueta” y que va a sentirse mejor trabajando con compañeros/as similares a él. Otros se justifican argumentando que es una utopía fomentar la inclusión y la cooperación cuando la sociedad plantea procesos de selección excluyentes y fomenta la competitividad entre las personas para alcanzar una serie de objetivos (por ejemplo, obtener una plaza en unas oposiciones) (Parrilla y Moriña, 2004). Otros simplemente consideran que el profesorado no está preparado para atender a este alumnado y que, debido a que no le presta la suficiente atención, el alumnado con NEAE termina prefiriendo estar en un aula externa junto al especialista que con total seguridad le prestará atención (Muntaner, 2010). Si planteamos adecuadamente todas las estrategias mencionadas, desarrollamos una formación inicial adecuada hacia el profesorado y fomentamos que éstos se actualicen constantemente y sobre todo nos mantenemos ilusionados y nos implicamos, este tipo de “miedos” pueden ser superados.

7-Evaluación de la situación de la educación inclusiva en centros que emprenden proyectos inclusivos

En relación al tema que estamos tratando en esta tesis doctoral, nos centraremos en la

evaluación de proyectos educativos, concretamente el que conlleva a implantar un modelo de escuela inclusiva a partir de las políticas educativas que se llevan a cabo. Como ya se explicó en el primer capítulo, el concepto de "inclusión" aparece reflejado en las más recientes, concretamente desde la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Los principios de normalización, sectorización e inclusión deben guiar las prácticas educativas, a pesar de que las medidas de atención a la diversidad planteadas recogen medidas segregacionistas e integradoras, como las adaptaciones curriculares, los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento (en el caso de la etapa de ESO), los agrupamientos flexibles, los desdobles de grupos o los planes de refuerzo educativo que se llevan a cabo fuera de las aulas ordinarias. Resulta complejo evaluar si un centro es inclusivo o no tomando como referencia la legislación educativa actual, puesto que si desde la Administración educativa se imponen estas prácticas, será muy difícil considerar a un centro educativo como inclusivo. También influye el hecho de que la Administración pública solamente facilita recursos si este alumno/a ha sido diagnosticado y "etiquetado" con alguna de las categorías de NEAE que establece la legislación educativa. En una escuela inclusiva, se rechaza el etiquetaje en el sentido de que puede conllevar a que un alumno o alumna pueda terminar prejuzgado por los demás, dando por hecho una serie de capacidades y limitaciones en un grado determinado, así como unas expectativas determinadas en relación a sus progresos.

No obstante, hay referencias en las actuales leyes educativas que invitan a la posibilidad de ofrecer modelos educativos alternativos. En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de mejora de la calidad educativa, encontramos los siguientes fragmentos en sus preámbulos:

“(…) la promoción de una mayor autonomía y especialización en los centros docentes”
(Preámbulo V)

“Es necesario que cada centro tenga la capacidad de identificar cuáles son sus fortalezas y las necesidades de su entorno, para así poder tomar decisiones sobre cómo mejorar su oferta educativa y metodológica en ese ámbito, en relación directa, cuando corresponda por su naturaleza, con la estrategia de la administración educativa. (...) La autonomía de los centros es una puerta abierta a la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas, (...) (Preámbulo VII)

b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad,

(…) favorecer una visión interdisciplinar y, de manera especial, posibilitar una mayor autonomía a la función docente (Preámbulo IX).

Las Administraciones educativas potenciarán y promoverán la autonomía de los centros, de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de

trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados (Apartado 3, Artículo 120 de la LOE, modificado por la LOMCE).

Se promoverán acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva, según establezcan el Gobierno y las Administraciones educativas. (Artículo 122 bis. Acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes).

Del análisis de estos fragmentos, se puede deducir que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte no obliga a los centros educativos a seguir una metodología de enseñanza-aprendizaje o proyecto educativo a la hora de planificar las actuaciones educativas. Les otorga autonomía a los centros educativos para que se especialicen y sigan una metodología propia siempre y cuando se consigan los objetivos de la etapa y una educación de calidad. Existen unos requisitos obligatorios para todas las comunidades autónomas, como conseguir que en cada etapa educativa se trabaje un currículum de enseñanzas mínimas que todos los ciudadanos y ciudadanas españoles deben alcanzar al final de cada etapa educativa, así como el desarrollo de las competencias clave, pero no existe un método predefinido por el Ministerio para lograr alcanzar esos mínimos. Y aunque no exista una correspondencia adecuada entre el concepto de inclusión y las medidas de atención a la diversidad propuestas por las leyes educativas, su aparición ya puede permitir justificar prácticas que recojan los principios de la educación inclusiva. Habitualmente, en muchos centros educativos se intenta promover la inclusión social y educativa a partir de las medidas integracionistas, o llevando a cabo medidas o proyectos puntuales, donde el alumnado con NEAE trabaja junto al alumnado sin NEAE en algunas actividades, o permitiendo que los planes de refuerzo se lleven a cabo dentro de las aulas y no en aulas externos, al menos el refuerzo educativo. En otros centros educativos, se pueden implantar modelos de escuela diferentes que recojan esos principios, como el de las comunidades de aprendizaje, o al menos intenten adaptar en la medida de lo posible los principios de la inclusión en materia de convivencia, metodología de trabajo, participación de la comunidad educativa, formación del profesorado, etc. Es por ello que hablaremos aquí del análisis de la situación de la educación inclusiva en los centros educativos a partir de la percepción de los diferentes agentes educativos, que se corresponde con el título y objetivo principal de esta tesis doctoral.

A lo largo de los años, desde que se creó el concepto de inclusión en 1994, han surgido muchos estudios sobre la educación inclusiva y la evolución de los modelos educativos a unos cada vez más inclusivos. Para poder comprobar que la evolución de ese contexto escolar a uno más inclusivo se está produciendo, así como disponer de unas primeras referencias iniciales para conocer en qué estado se encuentra nuestro centro educativo en cada uno de los factores que influyen para que una escuela sea considerada o no como inclusiva, se hizo necesario el surgimiento de instrumentos o recursos que ayudasen a los centros educativos de enseñanza reglada a evaluar dichos factores para ayudarles a evolucionar a una escuela más inclusiva.

Para nuestra tesis doctoral y para diseñar el Documento de Trabajo del cual partimos para diseñar los instrumentos de investigación, destacamos el *Index for Inclusion*, como el ACADI (Arnáiz y Guirao, 2015), el AVACO-EVADIE (Biencinto, González-Barbera, García, Sánchez y Madrid, 2009), Inclusiva (Duk, 2007), la Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas

(Marchesi, Durán, Giné y Hernández, 2009) y la Rúbrica para la Autoevaluación y Mejora de los proyectos de APS (Puig, Martín, Rubio, Palos, Gijón, De la Cerda y Graell, 2014). Además de estos, siguiendo el estudio realizado por Guirao y Arnáiz (2014), y por Azorín (2017), existen otros instrumentos que, aunque no los hayamos tomado como principal referencia para elaborar nuestro Documento de Trabajo (aunque sí indirectamente al estar muchos de ellos basados en el *Index for Inclusion*), resulta de interés describirlos: El Proyecto IQEA. *Improving the Quality of Educación for All -Mejorar la Calidad de la Educación para Todos* (González y López, 2010), el Proyecto Alcalá Inclusiva: Guía para la Autoevaluación de la práctica inclusiva en la escuela (Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra, 2006), los cuestionarios "Calidad educativa y atención a la diversidad" (Casar, 2007), la Guía REINE para la reflexión ética sobre la inclusión en las escuelas (FEAPS, 2009).

7.1-El "Index for inclusion"

El primer instrumento que surgió y que supone la principal referencia para todos los instrumentos posteriores que se han elaborado es el *Index for Inclusion* (Ainscow y Booth, 2001). Representa un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. Tiene como objetivo construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro. El material aportado anima al profesorado y a otros profesionales de los centros educativos a compartir y construir nuevas iniciativas, partiendo de sus concepciones, y ayudándoles a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus centros educativos para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos/as. El índice debe ser adaptado y cambiado de acuerdo con las circunstancias, siempre que se mantenga el objetivo de desarrollar una escuela inclusiva.

Las dimensiones que propone el Índice en relación con sus materiales son las siguientes:

1. *Crear culturas inclusivas*. Creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada persona es valorada, lo cual es la base primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, equipo directivo...) y que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad educativa. Estos principios guiarán las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro educativo y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos y todas a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo del centro educativo.
2. *Elaboración de políticas inclusivas*. Asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo del centro educativo, influyendo en todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Para ello, cualquier actividad que aumente la capacidad de un centro educativo para dar respuesta a la diversidad del alumnado es bienvenida.
3. *Desarrollo de prácticas inclusivas*. Éstas deben reflejar la cultura y las políticas inclusivas del centro educativo, así como asegurar que promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por éstos fuera del centro educativo. Se debe organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la comunidad educativa

moviliza los recursos del centro y del entorno para mantener el aprendizaje activo de todos y todas.

Dentro de cada dimensión aparecen una serie de indicadores con una serie de preguntas orientativas a investigar, cuyas respuestas darán lugar a la reflexión sobre dicho indicador. Deben tomar nota de los aspectos que surgen y, cuando sea apropiado, sugerir preguntas nuevas. Los indicadores representan una declaración de “aspiraciones” con las que se compara la situación existente en la escuela a fin de establecer determinadas prioridades de desarrollo con vistas a lograr crear una escuela más inclusiva. Una parte esencial del uso del índice es el intercambio de información acerca de lo que se sabe sobre el actual funcionamiento del centro educativo con el fin de identificar las barreras que existen al aprendizaje y la participación dentro de ella (Ainscow, Booth y Vaughan, como se citó en Parrilla, Doval, Martínez, Muñoz, Raposo y Zabalza, 2012). Aquello que funcione bien, en vez de dejarlo correr, se debe intentar que funcione aún mejor.

La metodología de trabajo constituye un proceso de autoevaluación de los centros educativos en relación con las tres dimensiones descritas, donde un grupo de trabajo compuesto por miembros de la comunidad educativa recoge información a partir de la respuesta a una serie de cuestiones incluidas en cada uno de los indicadores, a partir de diferentes técnicas de recogida de datos para lo cual se tiene en cuenta el punto de vista de todos los miembros de la comunidad educativa. Cada centro puede adaptar los materiales del Índice, así como sus indicadores y cuestiones, a su propia metodología de investigación. Las fases de la metodología de este proceso son las siguientes, repartidos por temporalización y duración:

a) Iniciación del proceso del *Índice*, con una duración de un mes y medio (medio trimestre, aproximadamente)

1. *Constitución de un grupo de coordinación del proceso*, el cual se encuentra formado por el personal docente del centro educativo, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias. Juntos deciden trabajar juntos para analizar todos aquellos aspectos y factores del centro educativo que influyen en la constitución de un contexto escolar inclusivo, identificando las barreras existentes para el aprendizaje y la participación, así como definiendo las prioridades objeto de mejora. Este grupo se familiariza con el contenido de los materiales, formándose si resulta conveniente, así como familiarizarse con la finalidad y el proceso de trabajo a seguir para poner en marcha el *Índice*. El equipo directivo y todos aquellos miembros experimentados deben involucrarse desde el principio de este proceso, y planificar el proceso de trabajo a seguir con el Índice, de tal manera que el inicio de esta fase coincida con el inicio del curso, estando todo temporalizado e incluido en las programaciones generales anuales de los centros educativos. Este grupo de coordinación debe ser inclusivo, es decir, participativo, donde todos y todas puedan colaborar en la toma de decisiones, intercambiar y tener en cuenta diferentes puntos de vista aportados por diferentes miembros de la comunidad educativa, reflexionar entre todos con vistas a mejorar el proceso de auto-evaluación y los resultados que se van obteniendo, etc. Podemos incluir a una persona externa que sea experta en la materia y conozca el funcionamiento del centro educativo, con el objetivo de aportar un punto de vista crítico, ayudar a encaminar el

proceso de investigación que se está llevando a cabo, así como ayudar en el análisis de datos.

2. *Sensibilización de la comunidad educativa ante el Índice.* El centro educativo en sí debe sensibilizarse con respecto al Índice, es decir, despertar sentimientos, que se pongan en el lugar de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo, y comprendan lo importante que es para unos y otros (por ejemplo, en cuanto a desarrollo de aprendizajes) que desarrollemos un sistema de inclusión educativa dentro del centro educativo, pudiendo partir de esos indicadores como referencia para ir en buen camino. Deben ser informados de los objetivos del índice antes de tomar cualquier decisión específica para la planificación del proceso de trabajo a seguir. Un método para ayudar a que se familiaricen con los indicadores puede ser el que escriban cada indicador en una tarjeta y luego todas las tarjetas las distribuyan en cuatro montones en función de cómo sienten que el indicador en cuestión refleja lo que sucede en las aulas y en el centro educativo. Opcionalmente, pueden presentar un informe considerando qué aporta el uso de los indicadores y las preguntas para explorar el conocimiento previo sobre las culturas, las políticas y las prácticas dentro del centro educativo.
3. *Reflexión sobre la situación de nuestro centro educativo.* Tenemos que explorar las concepciones del grupo, ya que sobre aquello que se conoce, de ahí se apoya el Índice y se parte para investigar, en relación a los aspectos y factores que nos interesan tener en cuenta. Tenemos que intentar reflexionar sobre aquellos aspectos y factores que, en nuestro centro educativo, están impidiendo el aprendizaje y la participación del alumnado. Tenemos que preparar a los miembros del centro educativo para usar los indicadores y las preguntas que van a realizar en el centro educativo, que sepan cómo aplicarlos dentro del centro educativo y analizarlos de manera que se cumplan con los objetivos. También cabe recordar que dichos indicadores son lo suficientemente flexibles como para que se adapten a la gran variedad de opiniones que la comunidad educativa aporte a la hora de responder a esas preguntas, siempre y cuando se asuman los objetivos centrales de este proceso. Se anima a la comunidad educativa a utilizar todos los recursos, materiales y humanos que estén infrutilizados, ya que con una buena organización y aprovechamiento de éstos, pueden ayudar a mejorar los resultados de aprendizaje y participación del alumnado. Durante el proceso de recogida, todos los miembros deben aprender a organizar el plan de trabajo a seguir durante este proceso de recogida, repartiendo los roles y estableciendo las pautas de coordinación a seguir.

b) Exploración y análisis de la escuela, durante un trimestre

Se trata de realizar el trabajo de campo dentro del centro educativo, tomando como referencia los indicadores a la hora de recoger información, así como sus preguntas a la hora de recoger información procedente de la comunidad educativa.

1. *Exploración del conocimiento del personal docente y de los miembros del Consejo Escolar.* Se trata de realizar entrevistas o grupos de discusión a diversos miembros del personal docente y del Consejo escolar, para que nos den su punto de vista sobre las cuestiones e indicadores sobre los cuales recogemos información. Tiene que ser conscientes desde el

primer momento que su aportación será anónima así como que nadie tomará represalias al respecto, para así poder motivarles a ser lo más sinceros posible. Su opinión es importante y debe ser respetada, aunque sea contraria a la cultura escolar del centro educativo. Toda opinión diversa sirve para hacernos reflexionar, ir hacia el debate en relación con el desarrollo de una educación inclusiva dentro de nuestro centro educativo. Tenemos que tener en cuenta que los indicadores tenemos que adaptarlos a cada persona (por ejemplo, realizar adaptaciones lingüísticas, o contextualizarlos según el agente educativo al que se refiere y el tipo de información que él pueda comprender y responder según su posición).

2. *Explorar el conocimiento del alumnado.* Para recoger las opiniones del alumnado, resulta muy adecuado adaptar los cuestionarios, preguntas, indicadores, etc., a grupos de discusión donde se debatan todas estas cuestiones. Otra sugerencia sería incluirlo como parte de alguna actividad de tipo transversal.
3. *Explorar el conocimiento de las familias y de los miembros de la localidad.* A toda la comunidad educativa, en general, se les debe solicitar sinceridad y justificar la importancia de su participación y de su mostrar su sinceridad en este proceso, ya que no existen verdades absolutas ni un punto de vista mejor que otro. Hay personas que puedan tender a responder aquello que resulta políticamente correcto, pero luego no se corresponde con lo que ellos/as piensan.
4. *Decisión de las prioridades a desarrollar a raíz de las respuestas recogidas* a raíz de los métodos utilizados para recoger información. Algunos ejemplos de prioridades son: desarrollar estrategias a través del currículum para mejorar la autoestima de los estudiantes, introducir actividades de desarrollo profesional del profesorado del centro educativo, desarrollar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en el aprendizaje cooperativo, etc. Es decir, partimos de esas prioridades y las concretamos en objetivos y actuaciones a desarrollar, con el objetivo de que el centro educativo sea lo más inclusivo posible, se pueda tener en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de plantear la metodología de enseñanza-aprendizaje y fomentar la participación de toda la comunidad educativa.

c) Elaboración de un plan de desarrollo de la escuela con una orientación inclusiva (medio trimestre)

1. *Revisar el plan de desarrollo del centro educativo tras el trabajo realizado con el Índice.* A la hora de planificar todos los aspectos organizativos de la escuela, contrastando los resultados obtenidos en la recogida de información con los planes llevados a cabo durante el curso escolar, obteniendo una serie de conclusiones sobre aquello que debería ser modificado para el próximo curso, en su caso.
2. *Introducción de las prioridades que hubieran sido acordadas con el personal docente de la escuela al final de la anterior etapa, en el plan de desarrollo de la escuela.* Es decir, se señalan cuáles son los cambios a realizar en nuestro centro educativo a raíz de aquellos objetivos prioritarios que nos hemos marcado para hacer más inclusivo nuestro centro educativo. Es señalar aquello que tenemos que mejorar, y modificamos nuestro plan de desarrollo de nuestro centro educativo (puede ser el equivalente al proyecto educativo de centro o a la programación general anual) y comprobamos cómo evoluciona el centro

educativo a raíz de esos cambios, realizando un nuevo proceso de evaluación con la recogida de información correspondiente. Los cambios han de apoyarse a través de la motivación del trabajo colaborativo, una buena comunicación entre toda la comunidad educativa y el fomento de un compromiso general para hacer que los centros sean más inclusivos para dicha comunidad educativa.

d) Implementación de los aspectos susceptibles de desarrollo y de mejora (continuo)

1. Poner en práctica aquellas actuaciones, tareas o actividades que hemos planificado con vistas a trabajar sobre las prioridades de mejora que nos hemos marcado.
2. Las actividades que se implantan con vistas a lograr desarrollar el contexto escolar en uno más inclusivo, requieren ser evaluadas de forma continuada. Esto puede requerir realizar un proceso de investigación completo como en las anteriores fases.
3. Se registran los avances que se van obteniendo en diversos instrumentos de recogida de datos.

e) Revisión del proceso seguido con el índice, de forma continuada

Se revisa el progreso general de los cambios identificados como prioridades en la segunda etapa y la puesta en marcha de las prácticas que se planificaron para incidir en los resultados de dichas prioridades, así como cualquier otro tipo de progreso que hayamos identificado, en relación con la creación de culturas inclusivas, desarrollo de políticas inclusivas y mejora de las prácticas inclusivas. En general, se trataría de responder a cuestiones como las siguientes: ¿Qué han aportado los cambios realizados a la vida cotidiana del centro educativo?, ¿hemos logrado satisfacer las áreas que nos habíamos establecido como prioridades?, ¿hemos conseguido que nuestro centro educativo sea más inclusivo, así como haber fomentado la participación?. Se revisa el trabajo que hemos desempeñado con el Índice y se propone para ser continuado el próximo curso, si se estima oportuno, para identificar nuevas prioridades objeto de intervención.

En general, es un proceso de auto-evaluación que sigue los pasos generales de un trabajo de investigación en grupo: Formación del grupo de trabajo, capacitación de los miembros del grupo y documentación sobre el *Index for Inclusion*, elaboración de instrumentos y recursos, recogida de información a partir de los diversos agentes educativos existente, análisis de resultados, puesta en común y contraste con el plan inicial del curso pasado, establecimiento de propuestas de mejora detectadas, seguimiento y evaluación continuada de los efectos que producen los cambios, revisión de los avances obtenidos en las prioridades señaladas, etc. Es necesario completar adecuadamente las tres primeras etapas antes de que termine el curso escolar para que se puedan introducir las prioridades objeto de intervención en el proyecto educativo de centro o en la programación general anual del curso siguiente. La cuarta y quinta etapa se llevarán a cabo cuando se comience el plan anual de centro. La etapa cuarta implica poner en práctica todas las prioridades del plan de desarrollo de la escuela, incluyendo aquellas identificadas a través de los materiales del *Índice*. En la etapa quinta, se revisa el progreso y se hacen modificaciones en el proceso de utilización del *Índice* en la escuela. Los materiales del *Índice* se utilizan para analizar lo que se ha logrado y para identificar nuevas prioridades para el siguiente curso escolar. Al mismo tiempo que se procede con

el análisis de la cultura, las políticas y prácticas de la escuela, pueden surgir oportunidades de cambio en el ámbito de la inclusión que no se habían detectado anteriormente. Finalmente, debe conseguirse el objetivo de que se realicen prácticas inclusivas en el centro educativo.

La Tabla 1 nos muestra las dimensiones, indicadores y subindicadores en los que se divide el Index for Inclusion.

Tabla 1

Dimensiones, indicadores y subindicadores del Index for Inclusion (Ainscow y Booth, 2001)

Dimensiones	Indicadores	Subindicadores
A. Crear culturas inclusivas	A.1 Construir comunidad	A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido. A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros. A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos. A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto. A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias. A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos. A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro.
	A.2 Establecer valores inclusivos	A.2.1. Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado. A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión. A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante. A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”. A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro. A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.
		B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas

B. Elaborar políticas inclusivas	B.1 Desarrollar una escuela para todos	B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro. B.1.3. El centro intenta admitir a todos el alumnado de su localidad. B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos. B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse. B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.
	B.2 Organizar la atención a la diversidad	B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo. B.2.2. Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado. B.2.3. Las políticas de “necesidades especiales” son políticas de inclusión. B.2.4. El Código de Prácticas se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos. B.2.5. El apoyo de los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyo pedagógico. B.2.6. Las políticas de orientación educativa y psicopedagógica se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y de apoyo pedagógico. B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina. B.2.8. Se ha reducido el absentismo escolar. B.2.9. Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales o “ <i>bullying</i> ”.
		C.1.1. Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos. C.1.2. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todos los estudiantes. C.1.3. Las unidades didácticas

C. Desarrollar prácticas inclusivas	C.1 Orquestrar el proceso de aprendizaje	<p>contribuyen a una mayor comprensión de la diferencia.</p> <p>C.1.4. Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje.</p> <p>C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera colaboradora.</p> <p>C.1.6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.</p> <p>C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.</p> <p>C.1.8. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.</p> <p>C.1.9. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.</p> <p>C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes</p> <p>C.1.11. Los “deberes para casa” contribuyen al aprendizaje de todos.</p> <p>C.1.12. Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares.</p>
	C.2 Movilizar recursos	<p>C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.</p> <p>C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.</p> <p>C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.</p> <p>C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.</p>

Cada uno de los subindicadores se divide a su vez en un conjunto de cuestiones que guiarán los debates y las entrevistas que se realicen, así como el diseño de otros instrumentos de recogida de datos a partir de dichas orientaciones. Realizando un análisis general de su contenido, se habla de la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa, las relaciones de respeto y tolerancia, la creación de una diversidad de recursos para apoyar el aprendizaje y la participación, las barreras para el aprendizaje y la participación, la participación del alumnado en todas las actividades

complementarias y extraescolares, la formación del profesorado, las relaciones interpersonales entre el alumnado, el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo, la coordinación de los profesionales a la hora de trabajar en equipo, etc.

7.2-El Instrumento de Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI)

Uno de los instrumentos más actuales el Instrumento de Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI) (Arnáiz y Guirao, 2015). La finalidad de estos autores era diseñar un sistema de indicadores que permitiera a los centros educativos evaluar la calidad de la respuesta educativa a la diversidad del alumnado a nivel inclusivo, que a su vez estuviera adaptado al contexto educativo y normativo en España (al menos en la Región de Murcia) y que fuese una herramienta de fácil empleo para los centros educativos, de manera que generase procesos de reflexión y auto-evaluación, ayudando a los centros a identificar las posibles actuaciones de mejora a llevar a cabo con el objetivo de avanzar hacia contextos educativos cada vez más inclusivos. La idea central es la misma que en el *Index*, en el sentido de que sirve para identificar prioridades de mejora, establecer intervenciones para producir esos cambios y medir los progresos que se van teniendo.

El instrumento se encuentra estructurado en cuatro ámbitos: Contexto escolar (A), Recursos (B), Proceso educativo (C) y Resultados (D). Cada ámbito se encuentra estructurado en categorías, indicadores e ítems. En las siguientes tablas se expone en listado de categorías e indicadores por ámbito.

Tabla 2

Ámbito del contexto escolar del ACADI (Arnáiz y Guirao, 2015)

Categoría	Indicadores
A.1: Proyecto de Centro	A.1.1 Valores inclusivos compartidos por el conjunto de la comunidad educativa
	A.1.2 Conjunción de acciones entre agentes educativos
	A.1.3 Política institucional de formación del profesorado
	A.1.4 Coordinación y colaboración
	A.1.5 Liderazgo pedagógico
	A.1.6 Estructura organizativa inclusiva
	A.1.7 Dispositivos proactivos hacia la diversidad
	A.1.8 Polivalencia de funciones a cargo de los recursos humanos
	A.1.9 Posibilidades de flexibilizar el horario
	A.1.10 Plan de acogida para el nuevo profesorado
	A.1.11 Coherencia del currículum

-
- A.1.12 Flexibilidad y polivalencia del espacio
 - A.1.13 Flexibilidad en los agrupamientos de los alumnos
 - A.1.14 Plan de acogida del alumnado
-

Se puede comprobar en la Tabla 2 que analizan aspectos como la acogida del alumnado y del profesorado, los agrupamientos del alumnado, la organización del centro educativo, el trabajo en equipo y las actitudes y valores que comparten la comunidad educativa que están en relación directa con los valores propios de una escuela inclusiva.

Tabla 3
Ámbito de Recursos del ACADI (Arnáiz y Guirao, 2015)

Categorías	Indicadores
B.1 Necesidades y provisión de recursos	<ul style="list-style-type: none"> B.1.1 Criterios para la determinación de la provisión de recursos B.1.2 Finalidad que se propone con la dotación de los recursos B.1.3 Enfoque en la utilización de los recursos
B.2 Diversidad de materiales instalaciones	<ul style="list-style-type: none"> B.2.1 Variedad de fuentes y soportes de la información B.2.2 Instalaciones adecuadas B.2.3 Materiales variados B.2.4 Diversidad de materiales para atender otras culturas B.2.5 Inclusión de nuevas tecnologías de la información
B.3 Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> B.3.1 Estabilidad de la plantilla B.3.2 Disponibilidad y práctica de estrategias de coordinación de profesores B.3.3 Se promueven actividades de formación permanente del profesorado vinculados a la mejora de la atención a la diversidad B.3.4 Profesorado de apoyo trabaja coordinadamente con tutores y viceversa. B.3.5 Objetivo común sobre la concepción de la diversidad y la implicación de todos en su respuesta educativa.
B.4 Organización de tiempos y espacios	<ul style="list-style-type: none"> B.4.1 Estructura de tiempos y espacios flexible
B.5 Recursos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> B.5.1 Autoadministración de información y guía de aprendizaje B.5.2 Individualización de la enseñanza B.5.3 Metodologías favorecedoras de la diversidad
B.6 Apoyo o refuerzo educativo	<ul style="list-style-type: none"> B.6.1 Organización del apoyo o refuerzo educativo B.6.2 Diversidad en las modalidades de apoyo

B.7 Familias	B.7.1 Participación de las familias y la comunidad educativa
	B.7.2 Apoyo por parte de las familias y la comunidad

En la Tabla 3, aparecen indicadores referidos a la disponibilidad de recursos que se puedan adaptar a las características del alumnado, la participación de las familias, metodologías que favorecen la valoración positiva de la diversidad del alumnado y constituyendo un pilar fundamental para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación del profesorado, la coordinación entre el profesorado, instalaciones y dependencias de las aulas accesibles para la comunidad educativa, etc. En relación a la disponibilidad de recursos variados, se conecta con los principios del "Diseño Universal de Aprendizaje" que explicaremos en el capítulo sexto.

Tabla 4

Ámbito de Procesos educativos del ACADI (Arnáiz y Guirao, 2015)

Categorías	Indicadores
C.1 Respeto a los ritmos y características individuales del alumnado	C.1.1 Existencia de diversidad metodológica para cubrir las características individuales de cada alumno
	C.1.2 Utilización de estrategias para cubrir los mínimos comunes en tiempos distintos
	C.1.3 Refuerzo y atención a los alumnos con dificultades así como a los alumnos brillantes
	C.1.4 Prácticas de tareas diversas simultáneas y refuerzo a necesidades en la tarea
C.2 Respeto a los estilos de aprendizaje de los alumnos	C.2.1 Existencia de diversidad metodológica para cubrir estilos diferentes de aprendizaje
C.3 Planificación de la enseñanza	C.3.1 Las programaciones y unidades didácticas tienen muy presente la diversidad de alumnos a la hora de aprender
	C.3.2 La programación de actividades de enseñanza-aprendizaje favorece la graduación de los contenidos
	C.3.3 Planificación "accesible" (para todos) de las clases.
C.4 Organización de las enseñanzas	C.4.1 Los criterios para la elaboración de los horarios y para la adscripción a grupo-clase, son públicos, consensuados y conocidos por todos.
	C.4.2 El trabajo "de apoyo" es colaborativo, se refuerza por diversos medios y está coordinado.
C.5 Implicación activa del alumnado en su propio	C.5.1 Conocimiento, por parte de los alumnos, de los objetivos y contenidos curriculares, en los cuales proponen actividades.
	C.5.2 Implicación consciente de los alumnos en su proceso de aprendizaje.

aprendizaje	C.5.3 Utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo.
	C.5.4 Práctica de estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo y desarrollan procesos de "aprender a aprender".
C.6 Evaluación tolerante	C.6.1 Obtención de información por medio de fuentes diversas
	C.6.2 Aplicación efectiva de la evaluación continua
C.7 Organización de la acción tutorial	C.7.1 Programación, organización y coordinación del tiempo de tutorías
C.8 Interacciones entre alumnos	C.8.1 Naturaleza y frecuencia de las interacciones entre todos los alumnos
C.9 Relaciones centro-contexto-social	C.9.1 Conocimiento y utilización de los recursos disponibles de la comunidad
	C.9.2 Implicación de la comunidad en el centro y viceversa
	C.9.3 Implicación de la comunidad en el propio centro

En este ámbito reflejado en la Tabla 4, analiza la diversidad metodológica en las aulas, el refuerzo al alumnado con más dificultades, utilización de prácticas de aprendizaje cooperativo, metodologías constructivistas, relaciones con el entorno, normas de interacción entre docentes, la acción tutorial...En relación a la diversidad metodológica, se conecta con los principios del "Diseño Universal de Aprendizaje".

Tabla 5
Ámbito de resultados del ACADI (Arnáiz y Guirao, 2015)

Categorías	Indicadores
D.1 Referencia a metas amplias	D.1.1 Obtención de metas preestablecidas en el centro. Obtención de metas considerando simultáneamente donde comienzan los alumnos y el ritmo de su progreso.
	D.1.2 Inclusión y obtención de multiplicidad de saberes: Saber, saber hacer, saber ser y saber convivir.
D.2 Datos de objetivables rendimiento	D.2.1 Mejora progresiva del porcentaje de alumnos que obtiene el título de graduado en Educación Secundaria.
	D.2.2 Mejora progresiva del porcentaje de alumnos con medidas específicas de atención a la diversidad que obtienen el título de graduado o, en su defecto, se insertan adecuadamente en la vida laboral.
D.3 Participación y clima del centro	D.3.1 Mejora progresiva del nivel de participación y asistencia al centro
	D.3.2 Mejora del clima de convivencia en el centro
	D.3.3 Mejora de las actitudes de los alumnos hacia los compañeros/as.

En estas dimensiones, se analiza el clima de convivencia en el centro, las relaciones entre los compañeros/as, número de aprobados y alumnado que recibe medidas de atención a la diversidad y que ha obtenido el graduado en ESO, evolución de la participación de la comunidad educativa, etc.

7.3-El instrumento "Análisis de Variables de Contexto: Evaluación de sistemas educativos"

El instrumento "Análisis de Variables de Contexto: Evaluación de sistemas educativos" (AVACO-EVADIE) (Biencinto, González-Barbera, García, Sánchez y Madrid, 2009) es un cuestionario destinado a evaluar la atención a la diversidad como dimensión educativa en instituciones escolares. Forma parte de un proyecto cuyo objetivo era diseñar instrumentos para la evaluación de sistemas educativos en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria, con la finalidad de diseñar y desarrollar cuestionarios de contexto, donde uno de los constructos es la "Atención a la diversidad". Para nuestro trabajo de investigación solamente hemos analizado este constructo. Se parte del concepto de "Atención a la diversidad" para cada uno de los enfoques que coexisten en los centros educativos sobre cómo atender las diferencias tanto a nivel individual como de grupo: De exclusión, integrador e inclusivo.

El cuestionario evalúa una serie de dimensiones a partir de determinados ítems, los cuales permiten determinar si dicha dimensión se ve reflejada en los centros educativos a partir de uno de los enfoques antes citados. Las dimensiones evaluadas son las siguientes: En la escuela, valoración del nivel de rendimiento, concepto de normalidad, concepto de diversidad, el diagnóstico, la intervención educativa y en el currículum. En función de estos indicadores, se construyó un cuestionario en el cual se incluyeron cuestiones sobre las características del alumnado con necesidades educativas especiales y sobre las distintas dimensiones seleccionadas (recursos, centro, concepto de normalidad, concepto de diversidad, intervención del centro, diagnóstico de los alumnos, currículum y nivel de rendimiento). Cada uno de los ítems se evalúa desde una escala de 0 a 5, siendo 0 "Totalmente en desacuerdo" y 5 "Totalmente de acuerdo", y respondiendo bajo dos perspectivas sobre cada ítem: Desde una perspectiva personal y desde la perspectiva de centro. Hay modelos destinados al profesorado (45 ítems), a los orientadores educativos y especialistas educativo de apoyo (51 ítems), a los equipos directivos (27 ítems) y a los inspectores de educación (23 ítems). Cada uno de los ítems, estructurado en variables, son evaluados a partir de una escala Likert de 1 a 6, donde 1 quiere decir "Nunca" y 6 quiere decir "Siempre". En la Tabla 6 aparece recogida la estructura básica de los cuestionarios.

Tabla 6

Estructura de los cuestionarios del AVACO-EVADIE (Biencinto, González-Barbera, García, Sánchez y Madrid, 2009)

Agentes educativos	Variables	Nº Ítems
Profesorado	A. Recursos y programas de Atención a la Diversidad	22
	B. Centro	8
	D. Concepto de diversidad	4
	G. Currículum	6

	H. Nivel de rendimiento del alumnado	5
Orientadores educativos y especialistas de apoyo	A. Recursos y programas de Atención a la Diversidad	22
	B. Centro	8
	D. Concepto de diversidad	4
	E. Intervención del centro frente a la diversidad	4
	F. Diagnóstico del alumnado	7
	G. Currículum	6
	Equipos directivos	B. Centro
D. Concepto de diversidad		4
E. Intervención del centro frente a la diversidad		4
G. Currículum		6
Inspectores de educación	B. Centro	13
	D. Concepto de diversidad	4
	G. Currículum	6

7.4-El modelo "Inclusiva"

El modelo de evaluación "Inclusiva" (Duk, 2007) considera que a la hora de evaluar la calidad de la educación ofrecida por una institución educativa se debe tener en cuenta la inclusión y la respuesta a la diversidad del alumnado. Hace además especial hincapié en la atención al alumnado perteneciente a los colectivos más vulnerables, sea por tener algún tipo de necesidad educativa especial o por estar en una situación social o cultural desfavorable. Parte de la premisa de que no hay una educación de calidad sin equidad, ni equidad sin calidad. El objetivo principal de este instrumento es ayudar a los centros educativos en la toma de decisiones relativas a facilitar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en el currículum escolar, haciendo especial hincapié en el alumnado que presenta necesidades educativas especiales. Pretende complementar aquellos instrumentos que ya se emplean en los centros educativos.

El instrumento está estructurado en cuatro áreas de análisis, y cada una de ellas se descompone en una serie de categorías o dimensiones, las cuales a su vez comprenden un conjunto de indicadores y subindicadores de evaluación, que muestran las condiciones deseables hacia las cuales los centros educativos deben avanzar para incrementar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. A su vez, todo el modelo diseñado se sustenta en tres ejes transversales que cruzan las distintas áreas y dimensiones, en tanto han sido identificados como atributos fundamentales para la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales que algunos estudiantes pueden presentar: Accesibilidad, Flexibilidad y Adaptabilidad, Clima de apoyo socio-emocional. En la Tabla 7 podemos ver la definición de cada uno de estos ejes transversales, y en la Tabla 8 las diferentes áreas y dimensiones evaluadas.

Tabla 7
Ejes transversales del modelo "Inclusiva" (Duk, 2007)

Eje transversal	Definición
Accesibilidad	Disponibilidad de medidas, ayudas y recursos de apoyo adicionales orientados a facilitar el acceso, la movilidad, la comunicación, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.
Flexibilidad y Adaptabilidad	Capacidad de la escuela para enriquecer y adaptar el currículo y la enseñanza a la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado.
Clima de apoyo socio-emocional	Ambiente socio-emocional de acogida y valoración de las diferencias y potencialidades individuales para favorecer el desarrollo personal de todo los estudiantes.

Tabla 8
Áreas y dimensiones del modelo "Inclusiva" (Duk, 2007)

Áreas	Dimensiones
<i>Área de Cultura Escolar Inclusiva:</i> Conjunto de valores, creencias, actitudes y prácticas que promueven el respeto y valoración de las diferencias y el desarrollo de comunidades que fomentan la plena participación y el aprendizaje de todos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concepciones y creencias 2. Valores y actitudes 3. Sentido de comunidad y convivencia 4. Colaboración
<i>Área de Prácticas Educativas que Responden a la Diversidad:</i> Organización, dirección y administración de los distintos recursos humanos y materiales, orientados al desarrollo de una comunidad que participa y aprende.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enriquecimiento y adaptación del currículo para atender la diversidad 2. Estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje y participación de todos 3. Evaluación del aprendizaje y la enseñanza
<i>Área de Gestión Centrada en el Aprendizaje y la Colaboración:</i> Conjunto de acciones, recursos y apoyos que buscan la participación y el máximo aprendizaje y desarrollo de todos y cada uno, favoreciendo la interacción y enriquecimiento mutuo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización de la enseñanza 2. Accesibilidad: Física, a la información y al currículo 3. Recursos de apoyo (materiales y humanos) para atender la diversidad 4. Liderazgo y desarrollo institucional

<i>Área de Resultados:</i> Satisfacción de la comunidad educativa, participación y desempeño social y académico.	1. Satisfacción 2. Participación 3. Desempeño académico
--	---

Para llevar a la práctica este modelo, se elaboraron una serie de instrumentos dirigidos a recoger información para cada una de estas áreas y destinados a diferentes agentes educativos: Cuestionarios para docentes, cuestionario para especialistas de apoyo, entrevista dirigida a la dirección del centro educativo, una ficha de información escolar, una lista de control de la infraestructura, entrevistas grupales para alumnado con y sin necesidades educativas especiales, entrevistas grupales para las familias y pautas de análisis documental (proyecto educativo de centro, plan de atención a la diversidad, plan de convivencia, etc.)...

7.5-La Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas

La Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas (Marchesi, Durán, Giné y Hernández, 2009) pretende ser una ayuda para que los centros educativos puedan auto-evaluar los elementos claves de su respuesta educativa para así poder diseñar una serie de propuestas de mejora y de cambio para hacer de sus centros educativos un entorno donde todos/as encuentren más y mejores oportunidades para aprender y elevar su autoestima. Se ofrecen una serie de pautas que promueven la reflexión para que los centros educativos puedan evaluar su realidad educativa en relación con indicadores extraídos del concepto de "educación inclusiva", con la finalidad de plantear propuestas de mejora que ayuden a que sus centros educativos realicen una mejor atención de las necesidades educativas del alumnado. La Tabla 9 expone la estructura de este guía.

Tabla 9

Estructura de la Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas (Marchesi, Durán, Giné y Hernández, 2009)

Apartados	Orientaciones
Situación de partida	<p>-Aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • Número de alumnos. • Proporción de alumnado con necesidades educativas especiales por centro y aula. • Capacitación del profesorado. • Número de profesorado. • Número de profesores especializados. • Apoyos materiales. <hr/> <p>-Escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensiones de la escuela. • Accesibilidad física, a la información y al currículo. • Estabilidad docente. • Práctica de trabajo colaborativo y de formación. • Liderazgo de la dirección.

	<p>-Comunidad escolar</p> <ul style="list-style-type: none">• Relación escuela-familias.• Relación escuela-comunidad.• Sentido de comunidad (profesorado, alumnado y familias).
	<hr/> <p>-Administración educativa</p> <ul style="list-style-type: none">• Políticas a favor de la enseñanza inclusiva.• Medidas y recursos de apoyo a la inclusión.
Principios de la auto- evaluación de la escuela y valoración de la práctica	<hr/> <p>-Las actuaciones y las prácticas de la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none">• Compromiso y liderazgo del equipo directivo en el proceso hacia la inclusión.• Actuaciones de bienvenida (acogida).• Papel del profesorado especializado.• Evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades educativas especiales.• Concepto de apoyo a la diversidad que alienta las prácticas.
	<hr/> <p>-Las concepciones y la cultura de la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none">• Concepto de inclusión.• Necesidades educativas del alumnado.• Valor de la presencia en el centro de alumnado con más necesidades de ayuda.• Nivel de compromiso con la identificación y reducción de las barreras a la participación y el aprendizaje.
	<hr/> <p>-La inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela</p> <ul style="list-style-type: none">• Características de las prácticas inclusivas.• Actuaciones en el aula.
	<hr/> <p>-Apoyos a la inclusión</p> <ul style="list-style-type: none">• Coordinación entre los profesionales que ofrecen apoyo al alumnado con mayores necesidades.• Participación de las familias y de los miembros de la comunidad.
	<hr/> <p>-Las perspectivas de las prácticas inclusivas</p> <ul style="list-style-type: none">• Propuestas de mejora a partir de la evaluación del proceso de inclusión.• Compartir prácticas con otros centros educativos.

Bajo cada uno de los indicadores, hay una serie de ítems que profundizan en la evaluación de dichos indicadores. Evaluamos cada indicador bajo una pauta con las siguientes calificaciones cualitativas: En Desacuerdo, Bastante en Desacuerdo, Normal, Bastante de Acuerdo y De Acuerdo.

7.6-La Rúbrica para la Autoevaluación y Mejora de los proyectos de Aprendizaje y Servicio

La Rúbrica para la Autoevaluación y Mejora de los proyectos de Aprendizaje y Servicio (Puig, Martín, Rubio, Palos, Gijón, de la Cerda y Graell, 2014) es un instrumento que se utiliza para facilitar, como su propio nombre indica, la auto-evaluación y la mejora de las experiencias de Aprendizaje y Servicio. Al ser una de las metodologías que se trabajan con vistas a lograr escuelas más inclusivas, se considera adecuado tenerla en cuenta para la evaluación de estas prácticas en aquellos centros que las emprendan. Tiene como objetivos identificar puntos fuertes y débiles de una actividad de Aprendizaje y Servicio (APS), facilitar la reflexión y el contraste de puntos de vista entre los miembros de un mismo equipo educativo, establecer planes de mejora realistas y contextualizados para así optimizar actividades, mostrar posibilidades diversas para plantear nuevas experiencias y animar a implementar nuevas actividades de mayor complejidad.

El instrumento está estructurado en dinamismos y niveles. Los dinamismos son elementos pedagógicos que, organizados de acuerdo a fines, dan forma global a las experiencias de Aprendizaje y Servicio. Los dinamismos, a su vez, se agrupan en tres apartados, los cuales se exponen en la Tabla 10: Básicos, Pedagógicos y Organizativos. Los Básicos se refieren al núcleo central de las experiencias de Aprendizaje y Servicio, es decir, aquello que en ningún caso puede faltar. Los Pedagógicos abordan los dinamismos formativos que configuran las propuestas educativas. Y, por último, los Organizativos tratan de los aspectos logísticos e institucionales del Aprendizaje y Servicio. Con respecto a los niveles, éstos manifiestan el grado de desarrollo pedagógico de cada uno de los dinamismos. Los autores han establecido cuatro niveles, en los cuales el primero describe la presencia ocasional y no organizada del dinamismo y el cuarto apunta hacia la máxima implicación de los participantes y la apertura a nuevos implicados.

Tabla 10

Dimensiones de la Rúbrica para Autoevaluación y Mejora de proyectos de APS (Puig, Martín, Rubio, Palos, Gijón, de la Cerda, y Graell, 2014)

Categorías	Dimensiones
Básicos	<i>Necesidades:</i> Carencias o dificultades que la realidad presenta y que, tras ser detectadas, invitan a realizar acciones encaminadas a mejorar la situación.
	<i>Servicio:</i> Conjunto de tareas que se llevan a cabo de modo altruista y que producen un bien que contribuye a paliar alguna necesidad.
	<i>Sentido del servicio:</i> Apunta al impacto de la actividad realizada, bien por la utilidad social que aporta, o bien por la conciencia cívica que manifiestan los protagonistas.
	<i>Aprendizaje:</i> Adquisición espontánea o promovida por los educadores de conocimientos, competencias, conductas y valores.
Pedagógicos	<i>Participación:</i> Intervención que llevan a cabo los implicados en una actividad con la intención de contribuir, junto con otros actores, a su

	diseño, aplicación y evaluación.
	<i>Trabajo en grupo:</i> Proceso de ayuda entre iguales que se dirige a la preparación y desarrollo de una actividad que se realiza conjuntamente.
	<i>Reflexión:</i> Mecanismo de optimización del aprendizaje, basado en la consideración de la experiencia vivida para darle sentido y lograr nuevos conocimientos.
	<i>Reconocimiento:</i> Conjunto de acciones destinadas a comunicar a los protagonistas de la actividad que la han realizado correctamente.
	<i>Evaluación:</i> Proceso de obtención de información para conocer el desempeño de los participantes en una actividad y ofrecerles un <i>feedback</i> que les ayude a mejorar.
Organizativos	<i>Partenariado:</i> Colaboración entre dos o más instituciones sociales independientes orientada a la realización conjunta de una actividad.
	<i>Consolidación centros:</i> Proceso mediante el cual un centro educativo formal o no formal conoce, prueba, integra y afianza algún proyecto de aprendizaje servicio.
	<i>Consolidación entidades:</i> Proceso mediante el cual una entidad social conoce, prueba, integra y afianza algún proyecto de aprendizaje servicio.

7.7-Proyecto IQEA

Con respecto al Proyecto IQEA, previamente a que oficialmente surgiera el concepto de "educación inclusiva", en el año 1991 Reino Unido se planteó emprender una investigación para mejorar los niveles de calidad y equidad de la educación, y de ahí surgió este proyecto, cuyo objetivo era desarrollar escuelas eficaces que pudieran manejar los cambios (González y López, 2010). Fue creado como un proyecto colaborativo de mejora integral de los centros educativos en el que participaban un equipo de investigación del Instituto de Educación de Cambridge, las escuelas y representantes de sus autoridades educativas locales o de otro organismo de apoyo local. En cada escuela que forma parte de este proyecto, se realiza un auto-diagnóstico entre los principales miembros de la comunidad educativa (familias, profesorado y alumnado) antes del inicio del proyecto y posteriormente se evalúan aquellos aspectos que se identificaron como mejorables. Hay dos escalas: Una escala compuesta por 24 ítems que valoran la mejora de la escuela y que se agrupan en torno a seis ámbitos: formulación de preguntas y reflexión, planificación, participación, formación permanente, coordinación y liderazgo. Por otro parte, hay una escala también compuesta por 24 ítems que se agrupan en los siguientes ámbitos: Relaciones auténticas, límites y expectativas, planificar para enseñar, repertorio docente, colaboraciones pedagógicas y reflexión sobre la enseñanza (Guirao y Arnáiz, 2014).

7.8-La Guía para la autoevaluación de la práctica inclusiva en la escuela

En el año 2007, el Centro de Profesorado de Alcalá de Guadaíra elaboró un instrumento denominado "Guía para la autoevaluación de la práctica inclusiva en la escuela", que adapta el *Index for Inclusion* (CEP de Alcalá de Guadaíra, 2007). Al igual que este instrumento, pues quiere comprobar la situación de partida en cada centro educativo en cada uno de los siguientes aspectos en relación a la inclusión educativa: Cultura, políticas y prácticas. A partir de la evaluación realizada, se elabora un plan de intervención realista con objetivos y estrategias concretas. Los principios de los que parte y evalúa, y bajo los cuales se agrupan diversas cuestiones a valorar por la comunidad educativa para lograr evaluar la presencia de dichos principios en el centro educativo, son los siguientes:

1. Todo el mundo merece ser acogido.
2. El alumnado se ayuda entre sí.
3. Los profesores y las profesoras colaboran entre sí.
4. El profesorado y alumnado se trata con respeto.
5. Existe colaboración profesorado y familias.
6. El centro está abierto a la comunidad.
7. Valores inclusivos.
8. La comunidad escolar comparte una filosofía de la inclusión.
9. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.
10. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y poseedores de un rol.
11. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas.
12. Se ayuda a los nuevos miembros del profesorado a adaptarse al centro.
13. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su zona.
14. El centro hace que sus instalaciones sean accesibles a todo el mundo.
15. Cuando el alumnado accede al centro educativo por primera vez se le ayuda a adaptarse.
16. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.
17. Se coordinan todas las formas de apoyo.
18. Las actividades de desarrollo profesional del profesorado le ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.
19. Las políticas de "necesidades educativas especiales" son políticas de inclusión.
20. El apoyo de los alumnos que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con otros tipos de apoyos.
21. Las políticas de orientación educativa y psicopedagógico se vinculan con las medidas de desarrollo curricular y apoyo.
22. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.
23. Se ha reducido el absentismo escolar.
24. Se han reducido las relaciones de abuso de poder entre iguales.
25. Las unidades didácticas responden a la diversidad del alumnado.
26. Las unidades didácticas se hacen accesibles a todo el alumnado.
27. Las unidades didácticas contribuyen a una mayor comprensión de las diferencias.
28. Se implica el alumnado en su propio aprendizaje.
29. El alumnado aprende de manera colaborativa.

30. La evaluación motiva los logros del alumnado.
31. La disciplina en la clase se basa en el respeto mutuo.
32. Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.
33. Los docentes se preocupan de apoyar el aprendizaje y participación de todo el alumnado.
34. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
35. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos y todas.
36. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares.
37. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.
38. Se conocen y aprovechan los recursos de la comunidad.
39. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.
40. La diversidad del alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza-aprendizaje.

Los centros educativos recibían el apoyo y asesoramiento del Centro de Profesores para la evaluación y planificación de propuestas de mejora en los centros educativos, además de proporcionar los materiales de trabajo necesarios. Además, la asociación alcalareña de educación especial emprendía en los centros educativos actividades lúdico-formativas dirigidas a concienciar al alumnado sobre la riqueza de la diversidad (Guirao y Arnáiz, 2014).

7.9-Los cuestionarios "Calidad educativa y atención a la diversidad"

Con respecto a los cuestionarios "Calidad educativa y atención a la diversidad" (Muñoz, Cantero y Abalde, 2007), se pretende realizar una evaluación global de un centro educativo respecto a la atención a la diversidad. Presenta 172 ítems distribuidos en seis cuestionarios con el objetivo de identificar los aspectos más destacados y los aspectos mejorables de los centros educativos, así como plantear posibles propuestas de mejora que se consideren oportunas. Los cuestionarios tienen la siguientes denominaciones: (1) Contexto, (2) Instalaciones y recursos, (3) Recursos humanos, (4) Programas de formación, (5) Metas y objetivos, y (6) Resultados. La Tabla 11 muestra los factores estudiados en cada cuestionario.

Tabla 11

Factores de los cuestionarios de Calidad y atención a la diversidad (Muñoz, Casar y Abalde, 2007)

Cuestionario	Factores estudiados
Contexto	Contexto en el que se encuentra el centro
	Relaciones externas
Instalaciones y recursos	Instalaciones y recursos
Recursos humanos	Aspectos generales
	Profesorado
	Tutor
	Profesor de apoyo

	Departamento de orientación
	Equipos de orientación específicos
Programas de formación	Organización de la enseñanza
	El Proyecto Educativo de Centro
	El Proyecto curricular de centro: Aspectos que el equipo docente debe tener en cuenta
	El Proyecto curricular de centro: Organización de espacios
	Análisis del currículo oficial del Proyecto curricular de centro
	Decisiones metodológicas
	Selección de grupos y adscripción a ciclos
	Criterios de promoción
	Las programaciones específicas curriculares: programación de aula
	Las programaciones específicas curriculares: Adaptaciones curriculares
	Las programaciones específicas organizativas: agrupamientos específicos
	Las programaciones específicas organizativas: medidas de apoyo y promoción
	Las programaciones específicas organizativas: programas de diversificación curricular
Las programaciones específicas organizativas: programas de garantía social	
Metas y objetivos	Definición de metas y objetivos
	Planificación
Resultados	Elementos
	Estilos de enseñanza

7.10-La Guía REINE, de Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela

Para terminar, la Guía REINE, de Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela (FEAPS, 2009) muestra un código ético que enuncia valores, principios y normas para orientar la conducta de las personas que trabajan en la organización y para la toma de decisiones, en líneas generales con el trabajo con personas que presentan discapacidad intelectual y sus familias. Considera necesario entender la ética relacionada con la búsqueda de la calidad de vida. Para facilitar la reflexión sobre el contenido del documento de forma que esta guía pueda ser lo más práctica posible con vistas a lograr una educación inclusiva, el camino para llevarlo a cabo se estructura en seis fases: (1) Preparación, (2) planificación, (3) actuación y reflexión, (4) comunicación y (5) seguimiento y

evaluación. Cada proceso se organiza en seis áreas: Objetivos, acciones, productos a obtener, responsables, plazos y recursos. Añade el concepto de "bioética", el cual se define como

el estudio sistemático de la conducta humana en el ámbito de las ciencias de la vida, y de la atención a la salud, examinando esta conducta a la luz de los valores y principios morales, ¿qué añade este concepto a la ética? Más que añadir, especifica su campo de aplicación, es una ética aplicada a las ciencias de la vida, en toda su complejidad; introduce además el concepto de diálogo interdisciplinar como metodología de trabajo. (p. 17).

Cada uno de los 83 ítems del cuestionario es valorado a partir de los siguientes indicadores: (1) Lo que hacemos/tenemos/conseguimos, (2) Lo que no hacemos/no tenemos/no conseguimos y (3) Qué tendríamos que hacer para mejorar. El primer bloque de ítems valora la actuación del centro educativo en relación con el alumnado con discapacidad intelectual, las familias y las organizaciones. El segundo bloque de ítems valora la actuación de los profesionales en relación con la persona, las familias y el centro educativo. Finalmente, el tercer bloque valora la actuación de otros agentes como las familias o el AMPA, entre otros.

Para finalizar, siguiendo a Chiner (2018), el concepto de "educación inclusiva" todavía sigue en constante evolución. Hasta la fecha no existe una definición que goce de aceptación suficiente, pero es fundamental tener en cuenta las ideas de que se dirige a todas las personas y no solamente a un colectivo concreto, y que se apuesta por la participación en la comunidad de todos y todas, la equidad y la igualdad de oportunidades, la ética, la justicia social, y que es aplicable a todos los ámbitos (laboral, social...) y no solo al educativo, así como que parte del derecho de las personas a la educación.

Capítulo 3

La Educación Intercultural

Aunque en el próximo capítulo profundizaremos sobre los diferentes perfiles de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), se ha dedicado un capítulo específico para el alumnado de incorporación tardía al sistema educativo, dado el aumento de la diversidad cultural en las aulas y en el entorno. En relación con este colectivo, se hace mucho hincapié en trabajar una educación intercultural en las aulas, trabajando contenidos relacionados de forma transversal en cada una de las áreas. En algunas ocasiones incluso se habla de "educación inclusiva e intercultural", debido a la conexión que existe entre ambos por compartir diversos principios. En este capítulo profundizaremos más sobre la educación intercultural, haciendo una introducción al concepto de "cultural", analizando la situación del país y de Andalucía a nivel de acogida de inmigrantes y los contenidos asociados a la educación intercultural, como la identificación de estereotipos y prejuicios y las competencias comunicativas interculturales. También se analizan las principales medidas que nuestro sistema educativo lleva a cabo para atender las necesidades educativas de este colectivo y algunas orientaciones básicas para organizar centros educativos interculturales a nivel inclusivo.

1-Concepto de "cultura"

Según Jiménez-Gámez (2004), entendemos por "cultura" como el conjunto de significados compartidos por los miembros de un grupo y que aparecen reflejados en su conducta, actitudes, representaciones sobre la vida y en su medio ambiente. No es un concepto estático, es decir, un conjunto de rasgos específicos (normas, usos, costumbres), sino un concepto dinámico, que se adapta a los cambios y transformaciones del medio. Este concepto es derivado de la antropología, que es la ciencia que se dedica a estudiar al ser humano de forma integral, analizando su evolución y desarrollo, así como los modos de vida de los pueblos, las estructuras sociales...y entre ellos, la diversidad de expresiones culturales que caracterizan a la humanidad, al considerar que influyen las interacciones del sujeto con la sociedad, explorando cómo éstas interacciones influyen en su identidad y desarrollo personal. El polaco Bronislaw Malinowski (1931) definió la cultura como una "realidad sui generis", que debía estudiarse como tal, incluyendo artefactos, bienes, procesos técnicos, ideas, hábitos y valores heredados.

A partir de nuestras creencias culturales, analizamos la realidad que tenemos a nuestro alrededor. Le damos significado, interpretamos todos los estímulos que contemplamos a partir de nuestras creencias culturales. Está contemplada tanto por componentes observables y concretos como por otros más abstractos y difíciles de observar. A raíz de esto, cada persona tiene una identidad cultural determinada, y una visión particular de la cultura a la que pertenece (Essomba, 2008). Por identidad cultural nos referimos, según Aguado (2004)

(...) al grado en que una persona se siente conectada, parte de un grupo cultural, al propio grupo de referencia en el que ha crecido. Incluye una compleja combinación de factores, tales como autoidentificación, sentido de pertenencia o exclusión, deseo de participar en actividades del grupo. Hace referencia a la socialización sociopolítica y económica, a las características biogénicas derivadas de signos asociados al grupo cultural; a la socialización en creencias y valores. (p. 45).

Ferrer (2005) sugiere modificar la Constitución Española con el fin de que haga una mayor referencia a la riqueza cultural que ha supuesto y suponen a las sociedades europeas los inmigrantes llegados desde todas las partes del mundo.

Hoy en día, ningún grupo cultural puede decirse que todos sus miembros presentan una identidad cultural homogénea, puesto que la sociedad hoy en día ha podido tener contacto con rasgos de otras culturas tanto a la apertura de la sociedad hacia estas culturas (el fenómeno migratorio contribuye en este sentido) como al fenómeno de la globalización (Fernández-Larragueta, Rodorigo y Fernández-Sierra, 2013). Puede decirse que hoy en día todos pertenecemos a muchas culturas y nuestra pertenencia a las mismas la vamos reconstruyendo permanentemente. En el caso de España, a lo largo de toda su historia ha ido reconstruyendo esta identidad cultural. Las diferentes invasiones que ha vivido (romanos, visigodos, musulmanes...) han contribuido a enriquecer y evolucionar la cultura de nuestro país, y la propia globalización, gracias a los medios de comunicación de masas, ha aportado diferentes elementos nuevos a nuestra identidad cultural. Las relaciones que las personas mantenemos con otras culturas permiten que desarrollemos una "identidad cultural múltiple" (Prats, 2007). La Tabla 12 muestra los elementos culturales más predominantes, según Jiménez Gámez (2004).

Tabla 12

Elementos propios de una cultura

Tipos	Elementos culturales
Concretos	Arte, literatura, teatro, música, bailes regionales, juegos, cocina, vestido, cine, televisión, fiestas y ferias, celebraciones religiosas, lenguaje e idiomas, la estructura social, las costumbres diarias, los medios de producción, la gastronomía, los medios de expresión de la comunidad, actividades de ocio...
Abstractos	Concepto de belleza, ideales sobre educación, relaciones padres-hijo, familia, relaciones con los animales, amor, justicia, concepto de trabajo, concepto de liderazgo, género, amistad, emociones...

No siempre se ha respetado la diversidad cultural. Hay países o grupos de personas que han desarrollado conductas de desprecio y discriminación hacia esa diversidad cultural, como el racismo y la xenofobia. Estas conductas deben ser rechazadas si queremos apostar por una sociedad inclusiva (Leiva, 2013).

2-La inmigración en España y Andalucía

El fenómeno de la inmigración ha sufrido una evolución muy significativa en España. Durante el siglo XX, los españoles éramos los que emigrábamos a otros países. A lo largo del Franquismo, una vez que Franco permitió la emigración desde España, muchos españoles emigraron a países como Francia, Suiza y Alemania. En el siglo XIX muchos emigraban a países de América como Argentina, Brasil, México y Cuba, pero como en el siglo XX muchos de los emigrantes eran campesinos sin cualificación, estos países dejaron de ser un destino preferente. Entre los motivos

por los cuales los españoles emigraban se encontraban la falta de dinero y trabajo, el rechazo a las ideas y políticas que emprendían las personas que tenían el poder en España y la búsqueda de libertades que en España no tenían. La corriente migratoria comenzó a disminuir a partir de 1967, debido a que los países europeos a los que acudían estaban exigiendo una mayor cualificación a los inmigrantes, así como que ésta se detuvo cuando estalló la crisis del petróleo de 1973. Por ello, una vez finalizada la dictadura franquista, los españoles comienzan a regresar a su país (Domínguez, 2007).

A comienzos del siglo XXI, España vivió una transformación económica que hizo que superase la crisis de los años noventa y crear miles de puestos de trabajo, entre el período 1998-2007. Junto con las condiciones de vida alimentarias y sanitarias por las que destacaba nuestro país, España se convirtió en un país receptor de emigrantes. La Tabla 13 nos muestra la evolución de la inmigración en España en el período 1998-2007, la etapa de mayor esplendor, donde comprobamos que entre 1998 y 2007, se produce un crecimiento continuo de la población inmigrante, pasando del 1.6% al 10% de la población total española (INE, 2008).

Tabla 13

Evolución de la población inmigrante en España en el período 1998-2007

Año	Extranjeros empadronados	% Población
1998	637.085	1,6
1999	748.954	1,86
2000	923.879	2,28
2001	1.370.657	3,33
2002	1.977.946	4,73
2003	2.664.168	6,24
2004	3.034.326	7,02
2005	3.730.610	8,46
2006	4.144.166	9,27
2007	4.519.554	10

Siguiendo los datos de la Encuesta Nacional de inmigrantes (INE, 2008), reflejados en una gráfica de barras en la Figura 1, cuyos últimos datos actualizados datan del año 2007, hasta esa fecha los principales motivos por los que acudían los inmigrantes a España era por la calidad de vida (20.55%), para buscar un empleo mejor (20.03%), por razones familiares (16.48%) y por falta de empleo (11.96%).

La Educación Intercultural

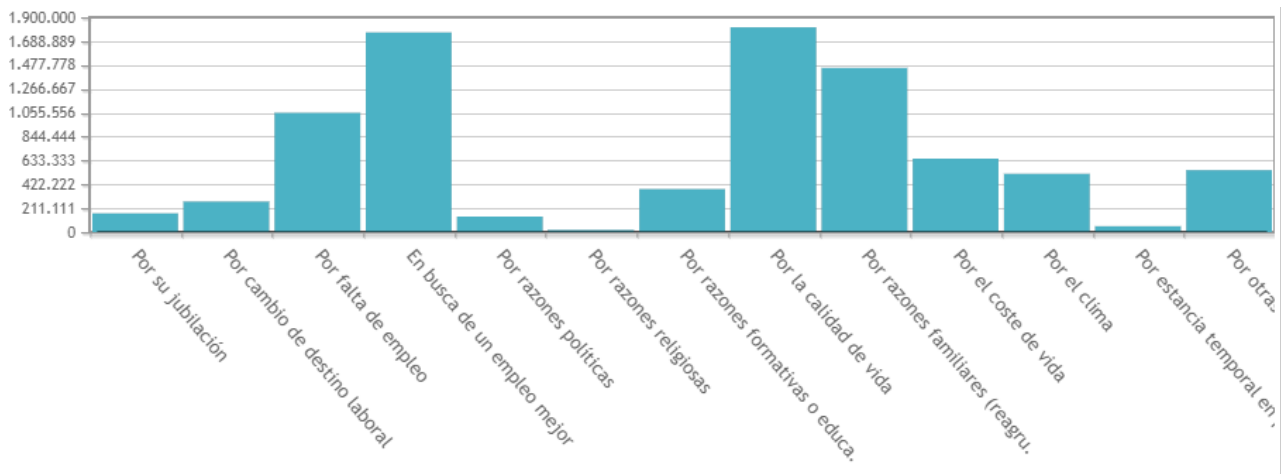


Figura 1. Encuesta nacional de inmigrantes (INE, 2008).

Precisamente este fue el período de mayor esplendor económico, previo a la crisis económica de 2008, denominada "Gran Recesión", que provocó el efecto contrario debido al aumento de las tasas de desempleo en nuestro país, pasando del 8.57% en el último trimestre de 2007 hasta el 26.94% en el primer trimestre de 2013, que fue cuando comenzó el fin de la recesión económica en nuestro país (INE, 2017). En el año 2007, los países de origen más predominantes, siguiendo la Figura 2, eran Marruecos (11.92%), Rumanía y Bulgaria (11.73%) y Ecuador (8.21%).

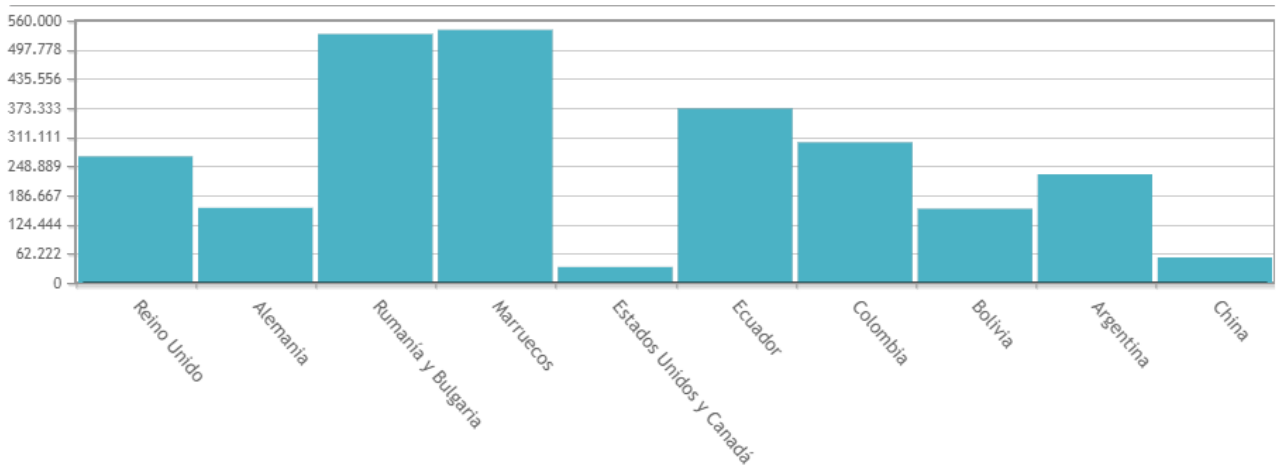


Figura 2. Inmigrantes por continentes y países más representados, según tipología lingüística de la lengua materna (INE, 2008).

En el período 2008-2016, siguiendo la Figura 3, podemos comprobar que la inmigración sufrió un notable descenso entre el primer trimestre de 2008 y el de 2013, coincidiendo con la etapa en la cual la tasa de desempleo estuvo más alta en España debido a la recesión económica. Justo cuando España comenzó a crecer, la inmigración comenzó a aumentar de forma progresiva.

La Educación Intercultural

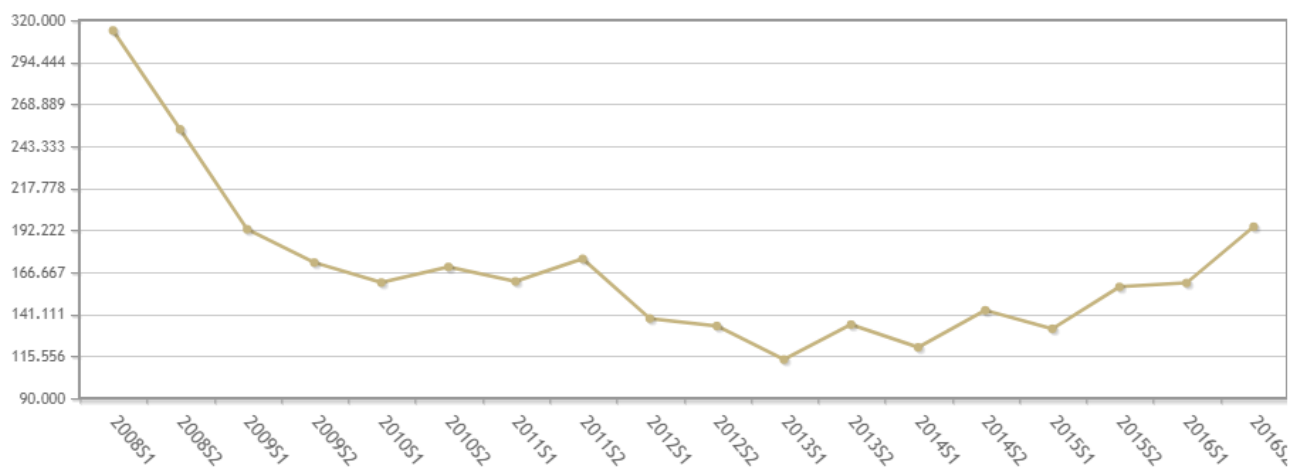


Figura 3. Número de inmigrantes procedentes del extranjero en España entre el período 2008-2016 (INE, 2017)

Es muy posible que la tendencia migratoria siga aumentando si el país sigue creciendo económicamente. En cualquier caso, la diversidad cultural en las aulas españolas ha aumentado de forma considerable. García, Rubio y Bouachra (2008) exponen que, durante esta primera etapa anterior a la Gran Recesión, se produjo a nivel demográfico y sociocultural una disminución del alumnado autóctono y un crecimiento del alumnado extranjero, una importante presencia del alumnado extranjero en los niveles de educación obligatoria, disminución del alumnado universitario en general y escasa presencia de los extranjeros, y una mayor concentración del alumnado extranjero en la red pública, llegando incluso a irse alumnado autóctono a centros educativos "sin inmigrantes". La Figura 4 nos muestra la evolución del alumnado extranjero escolarizado en alguna de las enseñanzas de régimen general y especial del sistema educativo español, mostrándonos la importancia de tener en cuenta esta diversidad cultural presente en las aulas y de adoptar medidas de atención educativa al respecto. En el caso de Andalucía, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017), en su informe de datos y estadísticas sobre la educación en España, nos indica que el porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado en esta comunidad autónoma para el curso 2016-2017 en las enseñanzas de régimen general no universitarias es del 5.10%, encontrándose por debajo de la media española, la cual se encuentra en un 8.50%.

La Educación Intercultural

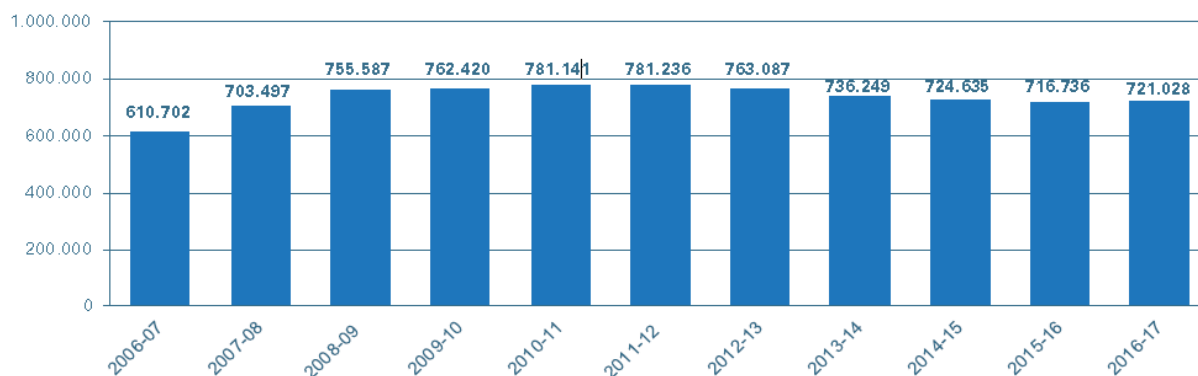


Figura 4. Evolución del alumnado extranjero escolarizado en alguna de las etapas del sistema educativo español, entre el curso 2006-2007 y el curso 2016-2017. Figura tomada del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017)

3-La educación inclusiva e intercultural

A raíz de lo explicado en el apartado anterior, es por ello que se deben plantear medidas de atención educativa a este alumnado. Desde el punto de vista de la educación inclusiva, se decide apostar por una educación intercultural, la cual, según Aguado (2004)

(...) propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación en educación. Se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo (p. 39-40).

La diferencia entre "sociedad multicultural" y "sociedad intercultural" es sencilla: En una sociedad multicultural, los grupos culturales viven en el mismo entorno (pueblo, ciudad...), pero no se relacionan entre sí. Pueden vivir en barrios diferentes, en los cuales se agrupan los miembros de un grupo cultural determinado y solamente se relacionan entre ellos, sin establecer contacto con los otros grupos. Esto sería propio de una sociedad multicultural en la que, aunque pueda haber síntomas de que hay respeto y paz, no se promueve las interacciones entre estos grupos culturales que promuevan un mestizaje. Por ello, desde el modelo de la escuela inclusiva se apuesta por una educación intercultural, la cual elimina los "guetos" y promueve una sociedad donde todos los grupos conviven juntos entremezclados e interaccionando entre ellos y ellas. Esto permite enriquecer los aprendizajes y el desarrollo personal, gracias a la incorporación de elementos culturales de otras personas, así como valorar a las personas por sus capacidades. Los principios de la educación intercultural son los siguientes (Jiménez-Gámez, 2004):

1. La educación intercultural se entiende como promoción del conocimiento sobre la cultura y como promoción de competencias en múltiples culturas. Se genera a partir del contraste

entre diversas formas culturales múltiples, ayudando a las personas a conocer otras perspectivas culturales.

2. La educación intercultural tiene un carácter global, puesto que es un movimiento social, que va más allá de lo escolar, que se dirige a todos, no sólo a los inmigrantes, y que exige una reforma general de todo el sistema educativo.
3. La educación intercultural debe rechazar las conductas homogeneizadoras y de desprecio hacia las otras culturales, como si la presencia de éstas fuese algo que hay que aislar y destruir, y como si las personas no pudiéramos tener derecho a satisfacer nuestras demandas culturales individuales.
4. La educación intercultural debe luchar contra la exclusión y la discriminación, apostando por la justicia social. Se debe apostar por una educación basada en la equidad y en la igualdad de oportunidades para todas las personas, incluyendo a personas inmigrantes o que pertenezcan a minorías culturales, y para ello las políticas educativas deben posibilitar acciones pedagógicas basadas en estas creencias.
5. La educación intercultural puede generar conflictos debido a las diferencias existentes entre los grupos culturales, pero estos conflictos deben ser considerados como oportunidades para el aprendizaje, de forma que puedan ser resueltos a través del diálogo y la cooperación.

Aguado (2004) propone los siguientes rasgos como característicos de los principios de una educación intercultural:

1. Lo habitual es encontrar diferencias entre las personas, y no están asociadas a deficiencias o déficits respecto a un supuesto patrón ideal.
2. Las diferencias culturales son dinámicas y cambiantes, adaptativas, en el sentido de que la cultura se encuentra en continua reconstrucción y evolución, a medida que evoluciona el conocimiento científico, las costumbres, el mestizaje cultural y la globalización.
3. La diversidad cultural se refiere a las diferencias en los significados que generamos y que compartimos con un determinado grupo (valores, criterios de conducta, roles sociales, formas de adquirir y legitimar el conocimiento...).
4. La educación intercultural se dirige a todos los miembros y sectores de la sociedad.
5. La educación intercultural se propone el logro de la igualdad de oportunidades educativas de todos los grupos socioculturales.
6. La igualdad de oportunidades se entiende no sólo como acceso a la educación sino como logro de beneficios que de ella se obtienen. Especialmente en el logro de una vida digna.
7. La educación intercultural se orienta a desarrollar competencias interculturales en todos los estudiantes y profesores.
8. Un objetivo básico de la educación intercultural es la superación del racismo y la discriminación, como hecho individual e institucional.
9. La educación intercultural es un instrumento para luchar contra la desigualdad, el racismo y la discriminación en el sistema escolar.
10. La educación intercultural contribuye a la cohesión social y su meta es el logro de una educación de calidad para todos.

En una escuela inclusiva, como ya se ha explicado, la diversidad es siempre un valor. Es un valor en el sentido de que nos ayuda a enriquecernos, a obtener nuevos aprendizajes, a comprender diferentes puntos de vista de cada elemento cultural o costumbre, así como abrir la oportunidad a que accedamos a una base cultural llena de conocimientos diversos que nos pueden hacer reflexionar. Todas las personas tenemos derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades, y la cultura o país de origen de estas personas o de sus familias nunca debe suponer una barrera para que estas personas logren sus metas. Es por eso que en los centros educativos inclusivos se debe atender esta diversidad cultural. Por un lado, es fundamental analizar, interpretar y comprender todas las diferentes culturas que se encuentran en nuestro entorno, así como analizar las creencias e ideas que tenemos sobre la población inmigrantes y aquellas personas de minorías culturales con el objetivo de revisarlos y reflexionar sobre ellos, por si estuviesen interfiriendo en las relaciones con las personas y en cómo valoramos la diversidad cultural (Essomba, 2008; Palomares, Garrote y Sola, 2011).

En una escuela inclusiva, así como en las comunidades de aprendizaje, resulta importante conectar ésta con el entorno. Una propuesta intercultural sería fomentar la participación de los centros educativos en proyectos intercentros a través de propuestas como eTwinning, que a su vez forma parte del Programa Comenius. Este programa tiene por objetivo promover la movilidad y la cooperación entre centros educativos de diferentes regiones, provincias, comunidades y países. Se ocupa de financiar, entre otras acciones, la creación de asociaciones escolares entre centros educativos con el fin de desarrollar proyectos educativos conjuntos para alumnado y profesorado y la puesta en marcha de actividades de cooperación interregional a nivel europeo. Se promueven relaciones entre comunidades educativas de centros de diferentes regiones y países, incluyendo actividades cooperativas en conjunto, lo cual permite promover los valores propios de la interculturalidad y una visión más abierta hacia ésta (European Commission, 2009; March, 2007).

4-La identificación de estereotipos y prejuicios

En relación con el anterior punto, un aspecto clave es detectar posibles estereotipos y prejuicios que predominen entre el alumnado (Álvarez y González, 2007; Jiménez-Gámez, 2004; Pardo de León y Méndez, 2002). Los estereotipos son percepciones que se tienen sobre una persona o grupo de personas que comparten ciertas características, cualidades y habilidades, englobando procesos cognitivos y emocionales, las cuales pretenden generalizar una serie de rasgos o comportamientos en esas personas debido a hechos del pasado o pretendiendo generalizar dichos rasgos a toda la población, resultando habitualmente exagerada y poco fundamentada. Suelen ser rasgos preconcebidos, etiquetas o imágenes trilladas con pocos detalles que tenemos acerca de ese grupo de personas, las cuales muchas veces no suelen corresponderse con la realidad. Es una manera de “etiquetar” sin valorar a la persona tal y como es en realidad, tan sólo por el grupo al que pertenece, y se difunde a lo largo de los años, de generación en generación (López-González, 2010). Los estereotipos simplifican la realidad de manera exagerada, generalizando el comportamiento de un número selecto de personas a todo un colectivo entero, y estas creencias se vuelven compartidas por otros grupos de personas. Suelen ser rígidas, es decir, que cuesta cambiarlas o hacerlas evolucionar, debido a que las personas han crecido viviendo e interiorizando estas creencias, y las utilizan para justificar actos de discriminación, así como en las expectativas hacia las personas. Los estereotipos

negativos, además, se establecen y afianzan en situaciones de conflicto y crean barreras de comunicación (Hayes, 2013).

Algunos de los estereotipos más conocidos son: "*Los andaluces son unos vagos*", "*los catalanes son unos tacaños*", "*los judíos son avaros*", "*los gitanos viven en la inmundicia y son muy sucios, y unos delincuentes*", "*los argentinos tienen muy mal carácter*", "*los gaditanos siempre están de fiesta y de carnaval*", "*los gays son adictos al sexo*", "*los chinos sirven gato en sus menús*", "*los musulmanes son unos terroristas*", "*los madridistas son unos soberbios*", "*los que votan al PP son unos fachas*", etc. (Terrén, 2001). Estas creencias estereotipadas pueden influir negativamente en las relaciones personales entre personas de diferentes culturas, así como en la acogida y aceptación de estas personas dentro de las aulas, ya que pueden llegar a pensar que el nivel de la clase puede verse reducido por tener que adaptarse a este alumnado, o que este alumnado va a provocar numerosos conflictos y problemas de convivencia en el centro educativo. Existen muchos tipos de estereotipos, no solamente aquellos dirigidos a la población inmigrante por motivos de nacionalidad, religión o cultura. Entre ellos, existen estereotipos de género (*el rosa para las niñas y el azul para los niños*), laborales (*los políticos son unos corruptos y ladrones*), sociales (*los pobres son vagos*), aspecto (*las rubias son tontas, los gordos son simpáticos, los que se rapan la cabeza son gamberros*), edad (*los ancianos son cascarrabias e inútiles, los adolescentes solo quieren ir de marcha*), nacionalidad (*los españoles son toreros, los franceses llevan boina y bigotillo, las mujeres sevillanas son bailaoras de flamenco*), etc. (González-Fontao, 1997; Moya y Puertas, 2008).

De los estereotipos, surgen los prejuicios, que son conceptos o juicios que se han formado previamente sobre personas o grupos de personas sin haber entrado en contacto con ellas, es decir, de manera anticipada. Posteriormente, conlleva a que rechazemos o discriminemos a una persona o grupos de personas en concreto. Por ejemplo, si se ha tenido una mala experiencia conviviendo con personas americanas, se piensa que todos los americanos van a tratarle de la misma manera, sin conocerlos, solamente por el hecho de ser americanos (Jiménez-Gámez, 2004; López-González, 2010; Pascale, 2010).

Es importante trabajar en las aulas la detección y eliminación de estereotipos y prejuicios que pueden llevar a procesos de discriminación, como el racismo y la xenofobia en el caso de la interculturalidad. También es importante combatirlos para evitar que los grupos de personas a los que se hacen referencia con dichos estereotipos y prejuicios interioricen esas etiquetas como auténticas y que deben definir su personalidad, a raíz de las expectativas que se transmiten sobre ellos, siguiendo la teoría del "efecto Pigmalión" (Guil, 2004). Por ejemplo, si tachamos a una persona con discapacidad intelectual como "dependiente", finalmente ese sujeto no se esforzará porque pensará que no es capaz de hacerlo, y esperará hasta que alguien lo haga por él. En los centros educativos ocurre frecuentemente, sobre todo con las expectativas negativas que mantiene el profesorado sobre ciertos alumnos y alumnas, llevándoles a acomodarse a ellas y afectando negativamente a su rendimiento, desmotivándose y presentando un autoconcepto y autoeficacia bajo. Por ello, debido a esa respuesta emitida por parte del sujeto, conlleva a que esa "etiqueta" se confirme, aumentando la posterior generalización de dicha "etiqueta".

5-Políticas de igualdad y no discriminación

En la Unión Europea, para luchar contra la discriminación, se aprobaron diferentes normas. Según López-González (2010), las razones que motivaron la aprobación de políticas internacionales dirigidas al respeto por la diversidad son las siguientes:

- Presencia de situaciones de rechazo a las personas por su caracterización o identidad.
- Desigualdad de oportunidades y de respeto de los derechos humanos a personas con características o identidades específicas.
- Conflictos sociales o países con necesidades, que no alcanzan un estado de bienestar similar al de los países desarrollados.

El primer hito a nivel internacional en el marco normativo sobre el trato de las diferencias humanas fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948 en París, recogiendo los derechos humanos considerados básicos. Surgieron a raíz de los conflictos internacionales ocurridos en las últimas décadas, destacando las dos Guerras Mundiales. Tuvo la intención de reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la posición humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas. Con respecto a las políticas europeas, la Directiva 2000/43/CE del Consejo de 29 de junio de 2000 relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico, aportó el reconocimiento de las diferentes razas y etnias a las que pertenecen las personas, las cuales eran discriminadas, así que se estableció una directiva para garantizar el desarrollo de sociedades democráticas y tolerantes en las que toda persona pueda participar, con independencia de su origen racial o étnico, abarcando ámbitos como la educación, la protección social, incluida la seguridad social y la asistencia sanitaria, las ventajas sociales, la oferta de bienes y servicios y el acceso a los mismos. Con respecto a la Directiva 2000/78/CE del Consejo de 27 de noviembre de 2000 relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación, fue dictada para no se discrimine por religión o convicciones, discapacidad, edad y orientación sexual.

En España, en relación con el valor de la interculturalidad, la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, en su artículo 71 establece que el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia, se constituirá con funciones de estudio y análisis, y con capacidad para elevar propuestas de actuación, en materia de lucha contra el racismo y la xenofobia. Se encuentra adscrito a la Secretaría General de Inmigración y Emigración, del Ministerio de Empleo y Seguridad Social. El Real Decreto 703/2017, de 7 de julio, asigna al Observatorio las siguientes funciones:

- La recopilación y análisis de la información sobre racismo y xenofobia para el conocimiento de la situación y de sus perspectivas de evolución, a través de la puesta en marcha de una red de información.
- La promoción del principio de igualdad de trato y no discriminación y lucha contra el racismo y la xenofobia.

- La colaboración y coordinación con los distintos agentes públicos y privados, nacionales e internacionales vinculados con la prevención y lucha contra el racismo y la xenofobia.

El Observatorio es también una herramienta que permite conocer qué magnitudes deben tenerse en cuenta en relación con el fenómeno migratorio que puedan afectar de modo directo a la igualdad de trato de las personas inmigrantes y a su no discriminación por el origen racial o étnico. Además el Observatorio debe aportar un enfoque para el conjunto de España sobre la situación del racismo y la xenofobia, sistematizando la información a nivel nacional y aglutinando las distintas iniciativas en este ámbito, favoreciendo la coordinación, las sinergias y la transferencia de buenas prácticas entre los distintos actores en materia de lucha contra el racismo y la xenofobia.

6-Las competencias comunicativas e interculturales

Para fomentar las relaciones interculturales y la comunicación entre personas con estilos de comunicación culturalmente diversos, se recomienda trabajar en las aulas el desarrollo de las *competencias comunicativas interculturales* (Aneas, 2005; Iglesias, 2003; Vilà, 2003 y 2006). En cada una de las culturas existen una serie de creencias, costumbres y formas de actuar ante cualquier ámbito de la vida cotidiana: Trabajo, higiene, cocina, aficiones, gustos, etc. Algunas veces, debido a que desconocemos cada uno de estos hábitos, puede llevar a que surjan una serie de conflictos interculturales que llevan a malentendidos y a aumentar las relaciones negativas entre personas de diferentes culturas (Gómez-Lara, 2004). Un ejemplo lo tenemos en el *estilo comunicativo*. En Alemania el estilo comunicativo suele ser más directo que en España. Esto quiere decir que a menudo las cosas se suelen expresar tal y como son, también cuando implica un mensaje negativo. Sin ánimo de querer estereotipar, muchos alemanes, para decir que no les gusta un proyecto específico en un trabajo, utilizan directamente la palabra “no”, mientras que en culturas de comunicación más indirectas un rechazo se suele expresar de una forma más sutil, con un “quizás” o un “ya veremos”. Un español, menos acostumbrado a un estilo de comunicación directo, se puede ofender ante un “no” directo, y un alemán, acostumbrado a que las cosas se digan tal y como son, puede llevarse una sorpresa cuando la expresión que le dijeron de “bueno, ya lo hablaremos” significaba un no. Podríamos mencionar muchos ejemplos similares, pero la cuestión es que, debido a los hábitos, costumbres e incluso significados de diversas expresiones, podemos llegar a malentendidos o incluso que la comunicación entre personas de diferentes culturas no sea exitosa.

Hablamos de “*comunicación intercultural*” cuando en una relación de comunicación en cualquier ámbito (trabajo, escuela, ocio, convivencia, etc.) intervienen personas con referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que ello pueda causar algunas barreras importantes que alteren la eficacia comunicativa y por tanto afecte a las relaciones interpersonales entre los interlocutores. Entre los obstáculos que pueden surgir, se encuentran la influencia de estereotipos y prejuicios en las personas, explicado anteriormente, que les hacen crearse unas “imágenes mentales” sobre unas personas que pertenecen a grupos culturales específicos, generalizando ciertas características a todos los pertenecientes a dichos grupos, y que pueden influir en la comunicación en el sentido de que podremos reaccionar negativamente ante estas personas o “cegarlos” ante otras características de estas personas (desconfianza, no le hacemos caso, rechazamos sus propuestas porque pensamos que tienen malas intenciones, rechazamos

relacionarnos con ellos por miedo a que puedan robarnos o fastidiarnos, etc.). También destacamos algunas actitudes etnocentristas de algunas personas, que piensan que su cultura es el “centro del universo”, la única válida y verdadera y, por ello, comparan el resto de culturas con respecto a la suya y siempre mirando a las demás por encima de ellas. Esto puede llevar a que, por ejemplo, rechacemos cualquier hábito, costumbre o conducta de una persona y a su vez a dicha persona, por lo que no podremos nunca enriquecernos a través de la comunicación con estas personas, por ejemplo: Idiomas, forma de trabajar, platos específicos que no son comunes en nuestro país, juegos más peculiares, fiestas específicas, etc. Este tipo de conductas pueden llevar a que discriminemos a las personas y rechacemos comunicarnos con ellas. También influyen obstáculos contextuales, como que exista una gran distancia cultural entre nosotros y tengamos dificultades para respetarlas debido al “choque cultural” que se producen entre las personas, de ahí a que terminen rechazándolas. Se produce una situación de incertidumbre que lleva a la ansiedad y al rechazo de las relaciones interculturales por miedo a que puedan salir perjudicados o sentirse incómodos ante esta situación (Aneas, 2005; Iglesias, 2003; Vilà, 2003 y 2006).

Para favorecer unas relaciones interpersonales interculturales entre las personas, es importante que las personas desarrollemos “*competencias comunicativas interculturales*”. Representan el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz (Vilà, 2014). Entre ellas, se encuentra la “*apertura mental*” de las personas hacia otras culturas y cualquier actividad o circunstancia a las que no han estado acostumbrados (Leiva, 2008). Entre estas competencias, es fundamental:

1. Que las personas sean abiertas a conocer y concienciarse de los elementos comunicativos y culturales de las propias culturas y de otras (como el caso del ejemplo mencionado al principio de esta reflexión sobre los estilos comunicativos directo e indirecto) (Leiva, 2013).
2. Ser capaz de interpretar adecuadamente cada elemento dentro de su contexto cultural.
3. Ser capaz de emitir respuestas emocionales positivas durante el contacto con las personas de diferentes culturas y controlar las negativas, es decir, desarrollar la inteligencia emocional (Guil, 2004).
4. Saber adaptarse al contexto cultural en el que solemos trabajar (por ejemplo, en la cultura laboral japonesa, no está muy bien visto interrumpir a las personas que hablan y a rechazar la realización de un trabajo aunque no deseen hacerlo, y a veces les presionamos a ciertas personas a realizar tareas que no desean y posteriormente se inventan una “excusa” para evadirse, como la de ponerse enfermos y así tener un motivo para no ensuciar su persona).
5. Reconocer el derecho a la diferencia y al reconocimiento de las identidades culturales de cada uno, de forma que pueden relacionarse en contextos culturalmente diversos sin tener que rechazar su identidad cultural, aunque siempre flexibilizándola de forma que su comportamiento pueda aceptar éstas e incluso enriquecerse y evolucionar su propia identidad cultural.

Entre otras habilidades fundamentales, se encuentra la de saber resolver *conflictos interculturales* de forma adecuada (Iglesias, 2003; Rojas, 2009). Para ello, debemos analizar el contexto de la situación, permitiendo que todos los participantes expresen su punto de vista y

analizar las características culturales que han podido influir en la conducta de cada uno de ellos. Posteriormente, se debe negociar una solución que pueda satisfacer a todos, de manera que la clave se encuentre en mejorar la comunicación entre ambas personas, de forma que cada uno entienda la conducta de cada sujeto a raíz de sus creencias culturales y ambos planifiquen una solución en la que actúen de forma que nadie se sienta ofendido. Si las personas han desarrollado sus competencias comunicativas interculturales de forma adecuada, podrán resolver estos conflictos y aprovecharlas como “oportunidades para el aprendizaje” para seguir progresando y mejorando positivamente sus relaciones (De Vicente, 2010).

También consideramos fundamental, además de la ya denominada conciencia cultural (Terrén, 2001), desarrollar habilidades interculturales que permitan desarrollar habilidades comunicativas verbales y no verbales que favorezcan una interacción efectiva entre las personas de diferentes culturas (Maya, 2002). Para ello, no debemos emplear expresiones coloquiales o locales cuyo significado no sea identificado por otras personas y pueden llevar a malentendidos, debemos repetir aquellas ideas más importantes de nuestro discurso, mencionar diferentes expresiones (sinónimos) para una misma idea, preguntarle a la otra persona aquello que no entendamos (por ejemplo: ¿Qué significa la expresión de “*pelotudo*”, muy utilizada en Argentina?), emplear gestos visuales universales que ayuden a clarificar el significado de nuestro mensaje (no debemos olvidar que hay gestos que tienen otro significado en otras culturas), etc. Finalmente, también destacamos desarrollar una aceptable *sensibilidad intercultural* (Vilà, 2006) de forma que las personas seamos capaces de integrar en nuestra forma de pensar la existencia de diferencias culturales entre nosotros y saber reaccionar emocionalmente de forma adecuada ante situaciones particulares y nuevas que podemos encontrarnos (por ejemplo, se incorpora a una clase una alumna alemana que no domina aún el castellano, y desea comunicarse con nosotros). Vilà (2003) creó una serie de instrumentos de diagnóstico para evaluar las competencias comunicativas interculturales: el *Cuestionario sobre comunicación intercultural*, la *Escala de sensibilidad intercultural* y el *Test de competencia comunicativa intercultural*.

7-La atención al alumnado de incorporación tardía en el sistema educativo

7.1-El alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español

La Ley Orgánica 2/2006, de Educación, en el Título II sobre "Equidad en la Educación", capítulo 1, sección tercera, destacó la categoría "Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español". Estableció en el artículo 78 que

(...) corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria. Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con

aprovechamiento su educación.

En el artículo 79, en relación con los programas específicos de atención, estableció que

Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

7.2-Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía

En el caso de Andalucía, estas medidas de actuación están reguladas por la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. El artículo 2 establece que se deberán desarrollar medidas y actuaciones que favorezcan su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo. Dichas actuaciones deberán fomentar el valor de la interculturalidad, el respeto a la diversidad cultural y la cooperación y el intercambio de experiencias entre diferentes culturas. Entre las actuaciones a recoger en el Proyecto Educativo de Centro, se encuentran las siguientes (Fernández-Beato, 2009; García-Fernández, 2009; Jiménez-Gámez, 2004; Moscoso, 2013; Nikleva, 2014; Teixidó, 2009):

1. La acogida del alumnado inmigrante, de manera que se facilite el proceso de escolarización e integración de este alumnado.
2. El aprendizaje del español como lengua vehicular, con todas las medidas que los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante consideren más oportunas, en el ámbito de sus competencias
3. El mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante, con el fin de promover el conocimiento y la valoración de las diferentes culturas.

Con respecto a las actuaciones específicas de acogida, los objetivos son los siguientes:

- Facilitar la escolarización de los menores pertenecientes a familias inmigrantes en los mismos términos que el alumnado andaluz.
- Favorecer la acogida del alumnado inmigrante, haciendo especial hincapié en su integración en el entorno escolar y social más inmediato.
- Favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia, no sólo en el centro educativo, sino en el entorno social.
- Fomentar la participación del alumnado inmigrante en las actividades escolares y extraescolares del centro.
- Potenciar la colaboración de las familias del alumnado inmigrante en la vida escolar.
- Potenciar las relaciones institucionales del centro con las autoridades municipales, servicios sociales, servicios de salud, y otras instituciones en beneficio de la mejor inserción escolar de este alumnado.

Con respecto al aprendizaje del español como lengua de acogida, en un principio, los centros educativos dieron respuestas a las necesidades del alumnado inmigrante que desconocía el español integrándolos en los programas de refuerzo lingüístico que ya existían dentro de los programas de educación compensatoria o incluso recibiendo clases individualizadas en horas libres o como actividad extraescolar (Del Río, 2017). Hoy en día, se pueden llevar estas actuaciones de una manera más organizada, sistematizada y con mejores recursos, en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), regulado por el artículo 5 de la citada Orden de 15 de enero de 2007. Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística son programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular, según lo establecido en la normativa vigente. Estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria. Se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión y expresión de la lengua española así lo aconsejen. La eventual asistencia del alumnado a estos grupos de apoyo se organizará de forma que permita su reincorporación al aula ordinaria cuando se impartan asignaturas en las que no resulte absolutamente determinante el dominio del idioma para su acceso al currículo ordinario (Del Río, 2017; Jiménez-Gámez, 2004; Nikleva, 2014). Según el artículo 6, los objetivos de los programas de ATAL son los siguientes:

1. Facilitar la atención específica del alumnado inmigrante con desconocimiento del español con un programa singular que apoye la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas.
2. Permitir la integración de este alumnado en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria.

El programa de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística está destinado al alumnado inmigrante con desconocimiento del español como lengua vehicular escolarizado a partir del segundo ciclo de la Educación Primaria (3º curso) y hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria. La asistencia a los grupos de apoyo organizados fuera del aula ordinaria ocupará un máximo de 10 horas en Educación Primaria y de 15 horas en Educación Secundaria Obligatoria. Sin menoscabo de lo anterior, la necesaria progresión competencial del alumnado deberá corresponderse con una efectiva disminución del número de horas de asistencia a los grupos de apoyo y una mayor presencia en el aula ordinaria. El número de alumnos y alumnas que compongan un grupo no excederá de doce. El período ordinario de permanencia en un grupo de apoyo será de un curso escolar. En función de los progresos del alumnado, los resultados de la evaluación continua podrán determinar en cualquier momento la finalización de su asistencia.

El artículo 9 de la misma Orden regula las funciones del profesorado de ATAL. Expone que serán funciones del profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, con carácter general, todas aquellas relacionadas con la atención directa y el seguimiento del alumnado inmigrante con deficiencias en el conocimiento del español como lengua vehicular en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente:

1. Enseñar la lengua española con la suficiencia necesaria para la correcta integración del alumnado inmigrante en su entorno escolar y social.
2. Atender a las dificultades de aprendizaje del alumnado adscrito al Aula Temporal de Adaptación Lingüística motivadas por el desconocimiento del español como lengua vehicular.
3. Facilitar la integración del alumnado en su entorno escolar y social, potenciando sus habilidades y fomentando su participación en las actividades organizadas por los propios centros y por la comunidad.
4. Colaborar con las Jefaturas de Estudios de los centros atendidos en la necesaria coordinación con el resto del profesorado.
5. Colaborar con el profesorado encargado de las tutorías en el mantenimiento de la comunicación con las familias del alumnado atendido en el Aula Temporal de Adaptación Lingüística.
6. Facilitar al profesorado de los centros atendidos orientaciones metodológicas y materiales sobre la enseñanza del español como segunda lengua.
7. Elaborar las respectivas Programaciones de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, adecuándolas a las características específicas del alumnado y a las necesidades de cada uno de los centros atendidos. Dicha programación deberá formar parte del Plan de Orientación y Acción Tutorial de los centros.
8. Elaborar un Informe de cada uno de los alumnos y alumnas atendidos en el Aula Temporal de Adaptación Lingüística, así como cumplimentar una Carpeta de Seguimiento de cada uno de ellos con la documentación básica de su asistencia al Programa y su evaluación.
9. Elaborar una Memoria al finalizar el curso, que será incluida en la Memoria Final del Centro, en la que se recogerá el alumnado atendido, la valoración del cumplimiento de los objetivos previstos y la evaluación de las actuaciones desarrolladas.

En líneas generales, se considera negativa la propuesta de ATAL cuando se adopta la modalidad de llevar al alumnado a un aula externa, ya que aunque el alumnado inmigrante aprenda el lenguaje conversacional, tendrá dificultades para aprender el lenguaje académico si no es a través de la participación de este alumnado con el resto de sus compañeros/as en la realización de actividades compartidas que sean cooperativas, tanto a nivel de pequeño grupo como en gran grupo, alternándola con otras más individuales. Los compañeros/as pueden ayudar mucho al alumnado inmigrante a aprender el lenguaje académico gracias a la interacción continuada. Esto es importante que se haga desde el principio, porque a cuanto más tardía sea la incorporación a la escuela, más dificultades tendrá en adquirir el lenguaje académico. En cualquier caso, Gil (2010) añade que, antes de trabajar el lenguaje académico, se debe diagnosticar el nivel lingüístico del alumnado, puesto que hay alumnos/as de minorías culturales que pueden presentar un lenguaje más o menos restringido, por lo que se debe partir de éste para ir avanzando hasta un lenguaje más formal.

Afortunadamente, según Rodríguez-Izquierdo (2009), se está percibiendo cada vez un mayor interés por parte del profesorado para que los niños/as extranjeros aprendan el idioma español lo más rápidamente posible con el fin de incorporarse a las actividades que se desarrollan en el aula y que están respondiendo a una determinada cultura (costumbres, valores, tradiciones, lengua, etc.,

españolas). La autora también señala que los detractores de estas aulas de acogida como las ATAL en Andalucía o las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid indican el peligro de que el alumnado inmigrante termine aislado, perjudicando negativamente las relaciones entre el alumnado inmigrante y el alumnado autóctono. Por ello, como en la mayoría de las ocasiones el alumnado inmigrante sale fuera del aula, se le considera a esta medida como segregadora y no inclusiva.

8-Las minorías culturales y la educación compensatoria

Además del alumnado de origen inmigrante, merecen una mención especial el alumnado perteneciente a minorías culturales (Poveda, 2001). Este alumnado se encuentra enmarcado en el grupo de "alumnado que requiere de planes de compensación educativa", es decir, alumnado que presenta dificultades debido a encontrarse en desventaja sociocultural para acceder al currículum y permanecer y promocionar dentro del contexto escolar (Bolívar, 2012a). Las medidas educativas dirigidas a este alumnado vienen recogidas en un documento oficial denominado "Plan de Compensación Educativa". En Andalucía, se encuentra regulado por dos leyes. En primer lugar, la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, en su preámbulo, asume el valor de la interculturalidad como enriquecimiento, y apuesta por desarrollar en la comunidad educativa actitudes de respeto y tolerancia hacia los grupos minoritarios. Como objetivo pretende potenciar el valor de la interculturalidad integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura de los grupos minoritarios. En el capítulo V titulado "Población escolar perteneciente a minorías étnicas y culturales", en los artículos 17 y 18 establece que los centros educativos con alumnado perteneciente a la comunidad gitana andaluza, minorías étnicas o culturales o inmigrantes incluirán en sus proyectos de centro medidas que favorezcan el desarrollo y respeto de la identidad cultural de este alumnado, que fomenten la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social. En todo momento se favorecerá el valor de la interculturalidad, corrigiendo, en el ámbito de sus competencias, las actitudes de discriminación o rechazo que pudieran producirse en el seno de la comunidad educativa. Analizando esta Ley, se puede decir que define la Educación Intercultural, según Llorent (2011) como el tratamiento en igualdad de todas las culturas presentes en el centro educativo, con el objetivo de favorecer la relación entre las mismas, de forma que contribuya a ayudar en la negociación de la resolución de los conflictos típicos que surgen entre los grupos culturales, a veces con valores que difieren entre ellos.

En segundo lugar, el Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, en su preámbulo expone que la integración social de este alumnado exige la adopción de medidas tendentes a facilitar su escolarización, a promover el aprendizaje de la lengua española y a respetar la identidad cultural de estos alumnos y alumnas. Se pretende, en general, favorecer un clima social de convivencia en el respeto a los derechos y obligaciones ciudadanas. Sigue los principios de normalización, atención a la diversidad, coordinación interadministrativa e integración social y educativa. Entre sus objetivos, se encuentra prestar atención preferente a los colectivos que por razones geográficas, económicas o sociales se encuentran en situación desfavorecida; así como favorecer el desarrollo de la identidad cultural de las minorías étnicas. En el Capítulo IV, de "Actuaciones en relación con el alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales que se encuentre en situación desfavorecida", establece dos

secciones dedicadas a dos tipologías de alumnado. La sección primera está dedicada al alumnado perteneciente a la comunidad gitana en situación de desventaja sociocultural. El artículo 24 establece que se debe incorporar la cultura gitana al currículum, incluyendo elementos de la historia, lengua, costumbres, expresión artística y demás manifestaciones de la cultura del pueblo gitano en las áreas del currículum, particularmente en las de contenido sociolingüístico. Los centros que escolaricen este alumnado incorporarán a su Plan de Compensación Educativa o, en su caso, al Plan Anual de Centro, los siguientes aspectos:

1. Medidas de carácter curricular, pedagógico y organizativo que faciliten el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo del alumnado perteneciente a la comunidad gitana, prestando especial atención a aquéllas que garanticen la igualdad de derechos en razón del género.
2. Programas de acogida y tránsito desde la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria, en colaboración con los Equipos de Orientación Educativa de una misma zona.
3. En su caso, organización flexible de los servicios de transporte y comedor escolar.
4. Organización de actividades complementarias y extraescolares de compensación educativa que incorporen elementos de la cultura gitana y se adapten a sus intereses o tradiciones.

Además, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en colaboración con otras Administraciones, impulsará el desarrollo de programas de lucha contra el absentismo escolar dirigidos a este colectivo, de incorporación temprana al sistema educativo de los niños y niñas y de permanencia en el mismo una vez concluida la escolaridad obligatoria, así como programas que favorezcan el acercamiento de los padres y madres de estos alumnos y alumnas al centro educativo.

La sección segunda está dedicada al alumnado inmigrante en situación de desventaja sociocultural. El artículo 26 establece que los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante en situación de desventaja sociocultural incorporarán a su Plan de Compensación Educativa o, en su caso, al Plan Anual de Centro, los siguientes elementos:

1. Programas de acogida y de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular de la enseñanza, mediante el establecimiento, previa aprobación por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, de grupos o aulas temporales de adaptación lingüística. Estos grupos o aulas podrán atender alumnado de varios centros de una misma zona educativa.
2. Medidas de carácter curricular, pedagógico y organizativo que faciliten el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo de este alumnado.
3. Acciones específicas de desarrollo de la identidad cultural de los niños y niñas pertenecientes a grupos culturales no mayoritarios.
4. Acciones específicas que favorezcan el reconocimiento y respeto a las distintas identidades culturales presentes en el aula por parte de todo el alumnado.

Finalmente, el artículo 27 establece que se favorecerá la elaboración y difusión de materiales curriculares interculturales y de materiales didácticos orientados a favorecer el conocimiento y la integración entre grupos culturales distintos.

Las instrucciones de 30 de junio de 2011 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa sobre las funciones del profesorado de apoyo en los centros docentes públicos con planes de compensación educativa, establece las siguientes funciones específicas entre el profesorado de los planes de compensación educativa:

1. Contribuir a la mejora del Plan de Compensación educativa, así como a la adaptación de determinados aspectos del mismo en caso de ser necesario, y al fomento de la participación de la comunidad educativa en actividades y procesos establecidos en dicho plan.
2. Colaborar con el Departamento de Orientación, los Equipos de Orientación Educativa y otros agentes socioeducativos en la organización de las acciones que sea necesario desplegar al máximo las capacidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo objeto de su intervención (procesos de acompañamiento, intervenciones con alumnado en situación de riesgo, absentismo escolar, alumnado afectado por enfermedad en atención educativa domiciliaria o en aulas hospitalarias, y en otras que el centro docente estime oportuno).
3. Colaborar en la orientación y acción tutorial, y en las acciones de carácter sociocomunitario que puedan mejorar los procesos de normalización escolar y social del alumnado.
4. Desarrollar actividades docentes con el alumnado destinatario del Plan de Compensación Educativa desde una óptica inclusiva.
5. Cooperar con el profesorado, con la Jefatura de Estudios y los responsables de la Orientación Educativa en la realización de un diagnóstico previo, en la selección del alumnado destinatario del apoyo o refuerzo, en la organización de los espacios y del tiempo y en el desarrollo de las actividades complementarias.
6. Intervenir de forma coordinada con el profesorado en el tránsito del alumnado a otra etapa educativa así como en el proceso de acogida en el centro docente.
7. Participar en el proceso de evaluación del alumnado con el que interviene aportando la información que resulte relevante para la toma de decisiones.
8. Contribuir a la mejora del clima de centro mediante la realización de actuaciones relacionadas con la convivencia escolar: mediación y resolución pacífica de conflictos, promoción de la convivencia, prevención, intervención ante los conflictos y restauración de la convivencia.

Mención especial merece el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), el cual se explicará en el capítulo cuarto, dedicado al análisis de la legislación educativa andaluza y de los principios teóricos que la orientan. Como ya explicamos, se concibe como un conjunto de actuaciones dirigidas a mejorar el grado de adquisición de las competencias clave por parte del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por precisar acciones de carácter compensatorio, conseguir un nivel adecuado de uso del español como lengua vehicular en el caso del alumnado extranjero y complementar las acciones encaminadas a la mejora del éxito escolar que se desarrollan en centros docentes públicos de Andalucía que escolarizan a un número significativo de alumnado perteneciente a entornos culturales y sociales que llevan consigo una clara desventaja desde el punto de vista educativo. Dentro de este grupo se suele incluir al alumnado inmigrante en situación social desfavorecida. Entre sus programas educativos, destacamos el *acompañamiento lingüístico para alumnado inmigrante*, una actuación dirigida al alumnado de origen extranjero que

presenta dificultades para la comprensión y uso del español como lengua vehicular. Se desarrolla en los centros educativos de educación primaria o educación secundaria obligatoria durante dos o cuatro horas semanales en horario de tarde. En este espacio, pueden desarrollar tanto actividades específicas para el aprendizaje de la lengua como para el desarrollo de hábitos de organización del tiempo y planificación del trabajo, que les permitan mejorar sus rendimientos académicos.

Finalmente, el Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía, Horizonte 2020 (Junta de Andalucía, 2016), entre sus objetivos se encuentra trabajar la interculturalidad. Entre sus metas establecen garantizar la plena adaptación del alumnado inmigrante en el sistema educativo andaluz y fomentar en el ámbito escolar la convivencia con otras culturas favoreciendo el enriquecimiento mutuo entre ambas partes. Además de las ya citadas aulas de ATAL, se propuso crear un centro de recursos con materiales didácticos para la interculturalidad, extensión del programa de enseñanza del español para el alumnado de origen extranjeros, programas de actuaciones con las familias, programas de formación sobre interculturalidad y migraciones para docentes, ampliación de los programas de mantenimiento de la lengua y cultura de origen, etc.

9-La escolarización del alumnado inmigrante

En la actualidad, el alumnado de origen inmigrante y de minorías culturales se sigue concentrando en mayor parte en los centros de enseñanza pública, mientras que en los centros privados y privados-concertados se concentra, sobre todo, el alumnado de las familias de clase media del país. Es el fenómeno conocido como "*guetización escolar*" (Goenechea, 2016; Leiva, 2013; Moreno, 2013), que consiste en la concentración en determinados centros educativos, la mayoría de ellos de titularidad, de un gran número de alumnos y alumnas inmigrantes o socialmente desfavorecidos, llegando a veces a ocupar el 80% de las plazas. Habitualmente estos centros educativos se encuentran en aquellos municipios habitados por un gran número de población inmigrante y/o autóctona en condiciones sociales desfavorecidas, en muchas ocasiones concentrados en determinados barrios desfavorecidos y acusados por la exclusión social. Hay familias de clases medias que rechazan matricular en estos centros educativos a sus hijos/as, incluso llegando sus familias a cambiarlos de colegio ante el aumento de la presencia de alumnado inmigrante (Rodríguez-Izquierdo, 2009), llegando a promoverse de forma no intencional conductas xenófobas, racistas y segregacionistas. García, Rubio y Bouachra (2008) también remarcaron la concentración del alumnado inmigrante extranjero en los centros públicos, señalando las siguientes explicaciones: Razones culturalistas, incluyendo las religiosas y socioeconómicas, falta de recursos económicos de las familias de este alumnado para acudir a centros privados y privado-concertados, por lo que en los segundos la diversidad de nacionalidades es mucho menor que en los primeros. La tendencia del alumnado autóctono era la de matricularse en centros privados y privados-concertados, mientras que el alumnado inmigrante tendían a matricularse en centros educativos de titularidad pública, por lo que, a nivel coloquial, podía decirse que la escuela pública se estaba convirtiendo en *la escuela de los pobres* (Enguita, como se citó en García, Rubio y Bouachra, 2008).

Según Moreno (2013), se ha llegado a considerar este fenómeno como una forma de exclusión, al no permitir las relaciones interculturales y no poder disfrutar de los recursos que poseen otros

entornos más favorecidos desde el punto de vista económico, privándoles de desarrollar determinados aprendizajes. En ocasiones, los centros educativos tienen dificultades para atender todas las necesidades educativas de este alumnado y no cuentan con los recursos necesarios, de ahí a que no puedan evitar la exclusión o el fracaso escolar del alumnado, conllevando a que sus expectativas sean bajas y no haya igualdad de oportunidades. Por ello, los centros educativos que son catalogados como "centros gueto" son aquellos que, además de acumular un alto porcentaje de alumnado de estas características, debido a los recursos de los que dispone tienen dificultades para satisfacer las necesidades educativas de este alumnado y de llevar a cabo sus proyectos educativos, y además llegando a encontrarse con familias que se niegan a que sus hijos/as convivan con niños/as de otras etnias y culturas (Rodríguez-Izquierdo, 2009). Es por ello que estos centros educativos no logran desarrollar un contexto escolar inclusivo, conllevando a que el profesorado se sienta desbordado ante la imposibilidad de atender estas necesidades. En Andalucía, tomando como referencia el informe de datos y estadísticas de la educación en España elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017), se observa que el 84% del alumnado extranjero en esta comunidad autónoma está distribuido en centros educativos de carácter público, el 7.8% en centros de enseñanza concertada y el 8.2% en centros de enseñanza privada no concertada. Estos datos nos demuestran que el concepto de "centro gueto" está muy presente en la actualidad y que éste suele predominar en los centros de enseñanza pública, siendo los centros concertados los que presentan una mayor homogeneidad a nivel cultural. Jiménez-Gámez (2004) propone que se constituyan comisiones de matriculación únicas en cada municipio, que distribuyan todas las plazas escolares disponibles en las escuelas sostenidas con fondos públicos entre todos los niños y niñas de la localidad, a partir de un baremo que puntúe las distintas variables que concurren en cada familia y que tenga en cuenta, cuando sea posible, las preferencias familiares. Por su parte, García, Rubio y Bouachra (2008) proponen tomar medidas para evitar esa concentración de alumnado inmigrante en determinados centros educativos de la red pública, así como diseñar mecanismos específicos para la reserva de plazas de este alumnado en la red de centros privada-concertada, ya que los datos estadísticos citados anteriormente demuestran que la diversidad cultural en estos centros es muy baja. Ferrer, Castel y Ferrer (2006) sugieren incrementar el presupuesto destinado para proporcionar mejores dotaciones a centros y barrios con más necesidades.

10-La organización de centros educativos interculturales

Con respecto a la organización de centros educativos interculturales, Jiménez-Gámez (2004) habla de la posibilidad de instaurar un currículum intercultural inclusivo. Puede ir recogido dentro de un Plan Intercultural y de Atención al Alumnado Extranjero (Llorent, 2011), incluido en el Plan de Orientación y Acción tutorial (POAT). Entre las medidas, pueden incluirse planes de acogida dirigidos al alumnado inmigrante y a sus familias, medidas para realizar el seguimiento continuado de sus aprendizajes con el objetivo de detectar cualquier necesidad educativa para así poder intervenir cuanto antes, las programaciones didácticas para la enseñanza del español en las ATAL, estrategias de intervención en educación intercultural, actividades concretas de aula, actividades de formación específicas dirigidas a la comunidad educativa, la figura de una "familia-puente" para apoyar a las familias del alumnado inmigrante... Como estrategias de educación interculturalidad, pueden incluirse, además de los planes de acogida (se explicará a continuación), programas de educación en valores y formación de actitudes y programas de inmersión en el currículum, entre

otros.

10.1-El currículum intercultural e inclusivo

En cuanto al enfoque de los elementos de un currículum intercultural e inclusivo, Jiménez-Gómez (2004) analiza el enfoque debería tener cada uno de ellos. Por un lado, señala que todos los *contenidos* deben ser reconstruidos de forma crítica por el alumnado, así como recoger una amplia variedad de puntos de vista sobre cualquier tema. Es decir, en lugar de trabajar los significados que solamente son apoyados por la cultura dominante, se debe recoger el punto de vista de otras voces y de minorías culturales. Por ejemplo, ¿cuál es la definición de "trabajo" que tenemos? ¿y el concepto de "familia" y lo que representa para nosotros? También todos los contenidos relativos a otras culturas deben trabajarse de forma transversal y no de manera ocasional, puesto que en muchas ocasiones estos contenidos se han trabajado desde un punto de vista folclórico en determinados momentos, sin profundizar en el análisis e interpretación de las diferentes culturas que existen. Se deben trabajar tanto aquellos contenidos que sean comunes a todos los grupos culturales (ciencia, tecnología, idiomas, valores compartidos y universales...) como otros más específicos de cada cultura en una proporción coherente.

Con respecto a las *actividades*, al igual que en cualquier contexto inclusivo, se deben promover la organización de actividades cooperativas donde se promueva la interacción entre el alumnado, así como aprender a resolver conflictos que surjan de esa interacción, como los conflictos interculturales. De esta manera se desarrollarán las competencias comunicativas interculturales que antes citamos. Se debe tratar de implicar a todo el alumnado para participar en todas las actividades complementarias y extraescolares posibles para permitir el desarrollo de diversas competencias y fortalecer los vínculos sociales con sus compañeros/as. Entre las actividades, Álvarez-Castillo y González Moste (2007); Barandica (1999); Barbero, Vidal, Barbeito y Santiago (2006); Gil (2010); Guyot (2010); Jiménez-Gómez (2004); Maya (2002); y Prats y Elisabet (2007) proponen actividades como las siguientes:

- Plantear actividades con el objetivo de favorecer la conciencia y el conocimiento de las diferentes culturas, así como costumbres y formas de actuar en diferentes ámbitos. Se trata de entender que existen diferentes "formas de vida", y que la nuestra no es solamente la única, al igual que existen muchas religiones.
- Desarrollo de competencias sociales y valores para favorecer la convivencia en el alumnado.
- Promover las políticas europeas de igualdad de trato y no discriminación en las aulas, con actividades que ayuden al alumnado a reflexionar sobre su importancia.
- Trabajar la declaración universal de derechos y deberes humanos, en el sentido de que todos debemos compartirlos y desarrollarlos, sin que nadie tenga privilegios sobre los demás.
- Actividades de detección de estereotipos y prejuicios, con el correspondiente análisis y reflexión.
- Actividades para trabajar las habilidades sociales y las habilidades interculturales: Comprensión de la propia cultura y de las otras, tolerancia a la ambigüedad, flexibilidad cognitiva y comportamental, habilidad para no enjuiciar, deseo de revelar información sobre uno mismo, habilidades para afrontar conflictos interculturales, habilidades para la

formación de relaciones y disfrute de éstas, etc.

- Talleres de resolución de conflictos interculturales, trabajando supuestos como los siguientes: Dificultades escolares, desconocimiento del idioma o de expresiones, discrepancias entre costumbres y estilos comunicativos (estilos directo e indirecto, costumbres culinarias, costumbres de decoración de los hogares, hospitalidad, convivencia, higiene, etc), discrepancias entre hábitos de trabajo, conflictos basados en creencias religiosas, etc. Dentro de esta intervención, se encontraría la canalización de las emociones a la hora de llevar a cabo la resolución del conflicto (superar los miedos, humanizarse, reconocer el “dolor” del otro y empatizar con él), buscar necesidades comunes, buscar soluciones creativas de forma que puedan satisfacerse las necesidades e intereses de todos, etc.
- Visualización de películas en el que se recojan conflictos interculturales y situaciones comunicativas en el cual trabajen y convivan personas de diferentes culturales. Crear un “*cine-fórum*” en el cual se reflexione sobre la actitud de cada uno de los personajes y qué podríamos mejorar para favorecer una mejor comunicación intercultural.
- Análisis de diversos casos prácticos (incluyendo juegos de roles representados) en los cuales analicemos el origen del conflicto intercultural y planteemos una solución que permita favorecer a todos los participantes del conflicto, partiendo de la diversidad cultural de dichos participantes y siempre de forma que se parta del estado inicial de las habilidades interculturales, la conciencia cultural y la sensibilidad intercultural de los participantes, con el objetivo de evolucionarlas.
- Talleres sobre comunicación intercultural en los cuales se trabaje la comunicación verbal y no verbal enfocada a desarrollar relaciones comunicativas interculturales adecuadas. Incluiría analizar la influencia de fenómenos como el de la globalización que provocan que haya lenguas que se encuentren en período de extinción (ej: el “*quechua*”). Aunque es cierto que se está intentando llevando a cabo políticas de conservación del patrimonio lingüístico, se debería trabajar con el alumnado algunas de estas lenguas, de manera que concienciamos al alumnado de la importancia de conservar estas lenguas.
- Desarrollar actitudes de sensibilización ante la situación de aquellos grupos sociales que estén en riesgo de exclusión social. Se deben aquí desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad.
- Promover el conocimiento de los fenómenos migratorios y sus causas, analizando de historias de vida de estas personas (ej: la historia de la familia de nuestros compañeros/as inmigrantes). Entre los contenidos a analizar, se podría analizar la influencia del fenómeno de la globalización y del inadecuado reparto de recursos en nuestro planeta, analizar la realidad socioeconómica y geográfica de los países de donde proceden los inmigrantes, etc.
- Analizar las causas por las que existe el racismo y la xenofobia, así como los conflictos derivados de estas actitudes inadecuadas.
- Analizar contenidos “racialistas” y etnocentristas en medios informativos (textos, publicidad, imágenes, etc).
- Programar jornadas interculturales en los centros educativos, contando con la intervención de las familias, colectivos u ONG.
- Conocer otros sistemas culturales y la realidad socioeconómica y geográfica de diversos países de la zona, reflexionar sobre las diferentes formas de vida y organización social en

- diversos contextos culturales, analizar las diferentes riquezas de cada cultura, etc.
- Analizar críticamente la información transmitida a través de los medios de comunicación sobre la inmigración y las minorías culturales, o sobre determinados colectivos en riesgo de exclusión social, así como los intereses ocultos detrás de la información transmitida y la supuesta realidad reflejada a través de ellos.
 - Dinámicas de grupo enfocadas al desarrollo del autoestima y del autoconcepto, así como la motivación para el inicio de relaciones interculturales.
 - Crear cuentas de redes sociales (Google+, Facebook, LinkedIn) que permitan favorecer la comunicación entre personas de diferentes países y culturas, en conexión con el proyecto eTwinning que ya hemos citado.

En relación a los *recursos didácticos*, deben ofrecer una imagen positiva de la diversidad. Uno de los problemas que los centros educativos y el profesorado en general se ha encontrado es seleccionar libros de texto y materiales que contemplen esa diversidad cultural, así como discusiones y análisis profundos de determinados temas sociales o hechos históricos. En ocasiones se han detectado sesgos en los libros de texto, donde las imágenes que predominan son de personas de la cultura dominante en el país, reflejando solamente imágenes de otras culturas en temas puntuales o de forma esporádica (Aguado, 2004). Sucede también a la hora de tratar contenidos sobre temas sociales (religión, orientación sexual, política...) o históricos, donde se refleja en su mayoría y de forma simplista el ideario o ideología defendido por la editorial de dichos recursos didácticos. Rodríguez-Izquierdo (2009) indica que un currículum intercultural inclusivo requiere de la existencia de recursos variados y de la posibilidad de acceder a fuentes de información diversas y desde los diferentes medios existentes (vídeo, software informático, Internet, etc.).

Finalmente, con respecto a la *evaluación*, se propone una educación basada en la equidad, donde se tengan en cuenta los progresos de cada alumno/a así como los objetivos alcanzados a partir del trabajo cooperativo, y dándole especial importancia a la evaluación del currículum (Jiménez-Gámez, 2004). Rodríguez Izquierdo (2009) señala la crítica de que a veces se haya realizado la evaluación de este alumnado tomando como referencia el dominio de la lengua de acogida y no la adquisición de capacidades y de las competencias clave en general. Para realizar una evaluación más fidedigna, se propone la realización de actividades y tareas de evaluación que incluyan presentaciones orales, elaboración de informes, diseño y aplicación de experimentos, respuestas a problemas y realización de proyectos; y que a su vez estas tareas formen parte de la dinámica habitual de la clase.

10.2-Los planes de acogida

En primer lugar, tiene que haber planes de acogida del alumnado inmigrante y de sus familias (Fernández-Beato, 2009; Jiménez-Gámez, 2004; Teixidó, 2009). Cualquier alumno/a inmigrante debe enfrentarse a numerosos cambios una vez que llegan a un nuevo país o contexto escolar. Por un lado, debe adaptarse a las normas de convivencia, a la rutina escolar y a una nueva clase. Es importante realizar un plan de acogida que permita que el alumnado inmigrante pueda conocer toda esta información de forma progresiva. Se sugiere llevar a la práctica una serie de dinámicas de presentación que permitan dar voz al alumnado ante sus nuevos compañeros/as, así como conocerse

y comenzar a tener confianza entre sí. La asignación de un "alumno-tutor" ayuda al alumnado inmigrante a conocer las instalaciones y dependencias del centro educativo, conocer a sus nuevos compañeros/as y relacionarse con ellos en el patio escolar o en los descansos entre clase y clase, ayudarle a adaptarse al ritmo de trabajo de las aulas y a las tareas que se realicen, etc. Para ayudar al alumnado inmigrante a sentirse acogido y que su cultura sea valorada, pueden exponerse murales en los pasillos del centro que recojan los elementos más destacados de la cultura de este alumnado.

Por otra parte, las familias del alumnado inmigrante también deben ser acogidas dentro de un mismo plan (Terrén y Carrasco, 2007). En el caso de que el número de éstas se eleve, se podría organizar una jornada de presentación para realizar todas estas tareas. Se les debe aportar la documentación e información necesaria sobre el sistema educativo (podrá ser traducida por un servicio de traducción), el organigrama del centro educativo, los proyectos educativos del centro, las horas de tutoría, los objetivos y finalidades del centro educativo con respecto a sus proyectos educativos, posibles becas y ayudas que puedan serles de ayuda, los servicios complementarios del centro educativo, las actividades extraescolares que se ofertan en el centro educativo, las medidas educativas que se van a tomar para favorecer la inclusión social y educativa de sus hijos e hijas (incluyendo el plan de acogida que ellos/as recibirán), etc. En su caso, se podrá contar con la presencia de intérpretes o de mediadores interculturales para favorecer la comunicación entre todas las partes (Cano y Lizarte, 2011). La comunicación entre las familias inmigrantes y el centro educativo es importante para intercambiar información de interés sobre costumbres o rasgos culturales a tener en cuenta a la hora de relacionarnos con el alumnado. Por ejemplo, si deciden matricular a su hijo en el servicio de comedor escolar, es posible que pueda tener algunas restricciones alimentarias debido a razones culturales, las cuales debemos respetar y tener en cuenta a la hora de que la empresa proveedora diseñe el menú escolar, para que pueda disponer de menús alternativos para estas personas. Además, sería conveniente invitarles a participar en la organización del centro educativo y en todas las actividades en las que sea posible su participación, sobre todo si el centro educativo ha adoptado el modelo de escuela de "comunidad de aprendizaje". Fernández-Beato (2009) sugiere fomentar entre las familias autóctonas la formación acerca de los colectivos sociales desfavorecidos e inmigrantes de nuestro entorno, con el objetivo de desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad y la interacción con estas familias, animando a que participen en la atención de las necesidades educativas y culturales que presenten los hijos/as de estas familias. Este plan de acogida es imprescindible porque ayudaría a las familias a aumentar las expectativas hacia las actividades educativas, en el sentido de que las verían beneficiosas para el desarrollo, progreso y futuro de sus hijos e hijas, aumentando las expectativas académicas de sus hijos e hijas hacia la obtención de una calidad de vida mejor que la que han tenido sus propios padres y madres, y previniendo el abandono escolar temprano o incluso el absentismo escolar, así como favoreciendo la inclusión social de sus hijos/as en la sociedad.

Estos planes de acogida deben estar sistemática y cuidadosamente planificados, e integrados en el Proyecto educativo de centro (PEC) y en el Plan de Acción tutorial. La comunidad educativa debe asumir este plan, y entre todos asumir funciones de acogida de la población inmigrante, aunque pueda existir la figura del "tutor de acogida" (Ausín, Lezcano y Delgado, 2012). Debe haber una acción coordinada entre todas las partes, de ahí a que es importante que haya una persona que se ocupe de realizar la acogida desde un ámbito determinado (recursos, proyectos educativos,

servicios del centro, convivencia y relaciones personales...), y que todas las personas intervinientes hayan sido formadas para evitar contradicciones o un posible desbordamiento de funciones. También debe prepararse previamente toda la documentación y recursos que se vayan a utilizar para realizar estas tareas. El equipo directivo se ocupará de aplicar y supervisar estos planes de acogida. Irán dirigidos tanto al alumnado que se incorpora a principios de curso como al que se incorpora a lo largo del curso escolar, y este plan debe ser abierto y flexible. Con respecto a la lengua, mientras se trabaja el aprendizaje de la lengua de acogida con las medidas educativas pertinentes, se recomienda el empleo de pictogramas como recursos comunicativos, destacando los siguientes: Del centro (dibujos que indicaran las distintas dependencias del mismo, ayudándoles a orientarse durante los primeros días de estancia), del aula (en los que se dibujan las rutinas de la misma), los espacios de trabajo (pictogramas identificativos) o los que orientan la actividad a realizarse en cada momento dentro del espacio del aula (pictogramas explicativos); así como personales, en los que se dibujarían las acciones que el alumno necesita conocer para poder comunicarse básicamente con el profesor (Jiménez-Gámez, 2004).

10.3-La participación de las familias del alumnado inmigrante

Con respecto a la participación de las familias inmigrantes en la escuela, Santos Rego y Moledo (2009) consideran que la participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas es uno de los factores que más ayuda a la inclusión educativa del alumnado inmigrante. Pueden participar en las medidas educativas propuestas por el centro educativo y contribuyen a educar a sus hijos/as y a motivarlos en coordinación con el centro educativo, mejorando el rendimiento académico y la conducta (incluyendo sus actitudes y valores), así como previniendo el absentismo escolar (Aguado, 2004). Cuando esta participación no se lleva a cabo, puede ser por factores como los siguientes: Problemas con la lengua de acogida, desconocimiento de la cultura escolar de la sociedad de acogida, los estereotipos del profesorado, falta de estabilidad familiar, dificultades para encontrar espacios de tiempo para comunicarse con el centro educativo, carencias formativas del profesorado a la hora de saber implicar a las familias, discrepancias entre objetivos y expectativas del profesorado y las familias acerca de la educación y el progreso que puede aportar en la calidad de vida de sus hijos/as y de la familia en general, falta de comunicación, actitudes intransigentes por ambas partes, sensibilidad exagerada, niveles educativos de los padres y madres, ausencia de auto-crítica por ambas partes, el papel de la mujer en la familia (especialmente en las familias musulmanas), etc. (Aguado, 2004; Rodríguez Izquierdo, 2009).

Los autores Santos y Moledo (2009) insisten en que una relación entre las familias inmigrantes y los centros educativos que acogen y educan a niños/as inmigrantes ayudará a incrementar el logro de tres metas propias de la educación intercultural: La construcción de conocimiento diverso, la reducción de los estereotipos y prejuicios y la inclusión de propuestas para fomentar la participación. Por su parte, García, Rubio y Bouachra (2008) consideran que los factores familiares que contribuyen al éxito educativo del alumnado inmigrante son más o menos los mismos que para el alumnado autóctono: el ofrecimiento de un entorno estable, ordenado y afectuoso, una actividad positiva hacia la escuela, el profesorado y los aprendizajes escolares, unas expectativas realistas y optimistas hacia el futuro personal y profesional de sus hijos/as y una actitud abierta al diálogo con el centro educativo. En cuanto a aquellos que influyen negativamente, especifican que no influye

tanto el país de origen de estas familias sino más bien su situación de marginación, y que esto también se ve reflejado entre las familias autóctonas. También destacan que en muchas ocasiones influye que la escuela no haya sabido conectar ni dialogar con estas familias. Entre los factores que sí influyen negativamente, se encuentran las circunstancias laborales, la desestructuración familiar, la concepción de la escuela como un lugar que les permite desentenderse por unas horas de los menores, la percepción que tienen las madres y los padres inmigrantes del hecho educativo, qué expectativas educativas y laborales tienen para sus hijas e hijos, la desinformación sobre el funcionamiento de los centros y el desconocimiento sobre la existencia y funciones de las AMPA. Con respecto a las expectativas que tienen las familias hacia el futuro de sus hijos/as, debemos señalar que éstas pueden influir negativa o positivamente en el rendimiento y en la actitud del alumnado a partir del llamado "efecto Pigmalión", por lo que si son negativas, el alumnado posiblemente se adaptará a éstas y su futuro se verá condicionado (Guil, 2004).

10.4-El aprendizaje de la lengua y cultura de origen

En el centro educativo, también debe posibilitarse que el alumnado pueda aprender y reforzar el uso de la lengua de origen. Aunque reciba una intervención destinada al aprendizaje de la lengua de acogida, deben disponer de oportunidades para poder emplear su lengua de origen, que sus compañeros/as y el profesorado puedan aprender unas nociones y enriquecerse con los rasgos característicos de dicha lengua, puesto que así se sentirían reconocidos dentro del aula. Otra posibilidad vigente desde hace muchos años es que el alumnado inmigrante participe en programas de enseñanza de la lengua y cultura de origen (ELCO) (García, Rubio y Bouchra, 2008; Moscoso, 2013; Tarrés, 2009), inicialmente puestos en marcha por motivos relacionados con la idea del retorno de los inmigrantes extranjeros a sus países de origen. Hoy en día, se justifican por la importancia de la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante en la escuela de acogida con el fin de que no pierda su conexión con su cultura de origen.

Actualmente estos programas son denominados de forma diferente, como el programa hispano-marroquí de enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) dirigido al alumnado marroquí escolarizado en los centros educativos españoles de Educación Primaria y Secundaria y oficial desde el curso 1994-1995 (Moscoso, 2013). En el caso de este programa, con la finalidad de que sirva de referencia para entender estos programas, el objetivo principal es la enseñanza de la Lengua Árabe y la Cultura Marroquí, en dos modalidades: A, para centros con pocos alumnos y en horario extraescolar, y B, para centros con un elevado número de alumnos y con clases en horario lectivo. En el primero de los casos, un profesor marroquí atiende varios centros educativos y en el segundo, se asigna a un profesor por centro educativo. El material educativo que se emplea está formado por un libro con indicaciones pedagógicas para la enseñanza del árabe y la cultura marroquí, elaborado por el Ministerio de Educación Nacional de Marruecos, una guía práctica, un libro destinado a la enseñanza del español y una serie de unidades didácticas en proyecto de elaboración. Estos tres últimos materiales han sido dirigidos desde el Ministerio de Educación de España. A pesar de las buenas intenciones de la propuesta, se cuestiona que los programas de ELCO puedan formar parte de un currículum intercultural e inclusivo, puesto que siguiendo estos principios, se tendría que hacer un programa ELCO para alumnado procedente de otras comunidades autónomas; por ejemplo, un ELCO para los estudiantes andaluces que estén en

Cataluña (Navarro y Huguet, 2010).

Jiménez-Gómez (2004) y Moscoso (2013) expresan que cuanto mejor domine una persona su lengua de origen, más posibilidades tiene de poseer un buen dominio de la lengua de acogida, de ahí a que sea un error reprimir el uso y aprendizaje de la lengua de origen, así como también es un error recomendar a las familias inmigrantes que dejen de usarla con sus hijos/as en casa. Cuando se estimulan los dos idiomas convenientemente, se adquiere un mejor desarrollo lingüístico, cognitivo y académico. Una educación plurilingüe otorgará al alumnado mayores destrezas lingüísticas que repercutirán positivamente en su futuro profesional, contribuyendo así al desarrollo económico del país.

Capítulo 4

Legislación educativa en Andalucía

El ser humano es diverso por naturaleza. Cada persona posee distintas necesidades, intereses y motivaciones, así como circunstancias familiares, sociales y biológicas diversas. Si en las aulas no tenemos en consideración esta diversidad, el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula no será ni de calidad, ni equitativo. Uno de los principios educativos que establece Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y apoyado también en Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE), ambos en su artículo 1, es el de la *equidad*. Ésta garantiza la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación. Actúa como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

En el artículo 2.1 de la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía, se detalla que los centros dispondrán las medidas de atención a la diversidad, tanto organizativas como curriculares, que les permitan, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas y una atención personalizada al alumnado en función de sus necesidades. Cada discente ha de adquirir de forma eficaz una serie de aprendizajes instrumentales básicos, para así favorecer su inclusión social. Ya la LOE (2/2006) establece en su artículo 19.1 entre sus principios, la atención individualizada, la prevención de las dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

La calidad de nuestro sistema educativo se mide por los logros alcanzados por el alumnado en su rendimiento escolar, pero sobre todo por la adaptación y las respuestas dadas a sus necesidades, motivaciones e intereses. En una misma línea educativa, se expresan los artículos 9 y 10 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Se hace hincapié en estas otras ideas:

- A fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma.
- Se prestará especial atención a la realización de diagnósticos precoces y al establecimiento de mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar.
- La acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. Mantendrá una relación permanente con la familia.
- Fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género. Así, también se tiene en consideración la resolución pacífica de conflictos y la defensa de valores como la libertad, la justicia, la igualdad, la paz...

Una vez que hemos realizado una aproximación histórica de la educación especial y de la educación inclusiva e intercultural a nivel nacional e internacional, es el momento de analizar cómo se lleva a cabo la atención a la diversidad del alumnado en nuestro contexto de intervención. Esta tesis doctoral se desarrolla en la provincia de Cádiz, perteneciente a la comunidad autónoma de Andalucía. Como se explicó anteriormente, las competencias en educación las poseen las comunidades autónomas. En este capítulo se pretende realizar una revisión legislativa de las

medidas que se llevan a cabo en las etapas de Educación Infantil y Primaria, al ser la etapa educativa que trabajamos en nuestra tesis doctoral, así como una revisión bibliográfica y legislativa de las medidas que se llevan a cabo.

1-Principios y estrategias de atención a la diversidad

Timón y Hormigo (2010), definen la atención a la diversidad como el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje de desajuste curricular significativo. Debido a la consideración de la diversidad del alumnado en las aulas, se están llevando a cabo más medidas educativas en relación a ello en la actualidad. Se ha de diagnosticar las características individuales de cada alumno/a para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado. Hay que tener en cuenta la diversidad del alumnado para dar una respuesta específica que pueda compensar las desigualdades y garantice los principios de igualdad y equidad. Todo ello se ha de reflejar en los proyectos educativos de centro, las programaciones didácticas y de aula, así como en las adaptaciones y diversificaciones curriculares para casos más específicos.

La organización educativa y la enseñanza debe adaptarse al alumnado y no al revés. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) muestra los siguientes principios educativos, en su artículo 1, en relación a la atención a la diversidad:

1. La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
2. La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
3. La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier discriminación.
4. La concepción de la educación como un aprendizaje permanente que se desarrolla a lo largo de la vida.
5. La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

Entre el alumnado que puede requerir medidas de atención a la diversidad, destaca el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). La LOE muestra los siguientes principios educativos, en su artículo 71, en relación al alumnado con NEAE:

1. Disponer de los medios y recursos necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general.
2. Establecer los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas. Se regirá por los principios de normalización e inclusión.
3. Garantizar la escolarización, regular y asegurar la participación y asesoramiento de las familias en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado.

Respecto las estrategias didácticas a tomar, se consideran las siguientes:

- Estrategias metodológicas: dar más atención al alumnado, reordenar la clase, proporcionar más tiempo para la actividad, crear un material diferenciado y una evaluación integradora.
- Cambiando la organización de las actividades.
- Priorizar y diferenciar entre objetivos obligatorios y optativos.

2-Medidas organizativas, curriculares y didácticas

Para posibilitar la atención educativa de todo el alumnado, en los proyectos educativos se pueden incluir diversas medidas de diferentes tipos, de tipo organizativo, curricular y didáctica, así como de acceso (Suárez, 2011b). A continuación, haremos una síntesis de todas ellas.

2.1-Medidas de carácter organizativo

2.1.1-Actuaciones principales

La mejor medida que se pueden tomar a nivel de centro es la elaboración de un proyecto común en el que se determinen, de forma clara y consensuada, los objetivos y las actuaciones concretas. Para atender a la diversidad, es importante que se desarrollen tales aspectos como:

1. *Adecuar la organización escolar a la realidad de las aulas.* Debe ser flexible, de forma que se pueda modificar a raíz de las decisiones que se tomen. Se deben establecer canales de comunicación entre los sectores de la comunidad educativa para el diálogo, la cooperación y la toma de decisiones (profesorado, alumnado, familias...). Una organización del centro que está al servicio de la diversidad estará caracterizada por la flexibilidad en los grupos, los tiempos y los espacios para el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje planificadas.
2. *Eliminar barreras que perjudiquen que el alumnado acceda al currículo.* Se tendrá en cuenta que las estructuras físicas y de acceso al centro y a todas sus dependencias y espacios, reúnan todas las condiciones necesarias para atender a toda la diversidad del alumnado.
3. *Proponer modificaciones arquitectónicas* para garantizar tanto la movilidad como la autonomía dentro de la escuela como acceso físico a la misma.

4. En las *normas de convivencia*, dentro de las que se establezcan con carácter general, se hará hincapié en aquellas que favorezcan e incidan en el respeto a la diversidad.
5. Con respecto a la *participación familiar*, se determinarán los cauces de participación de los padres y madres en las actividades del centro, incidiendo en aquellas que se organicen para el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad.
6. Con respecto a las *relaciones del centro educativo con el entorno y las instituciones*, se ha de determinar acciones encaminadas a potenciar la participación del centro en la comunidad y en las instituciones para la realización de actividades que apoyen el respeto y el conocimiento de la diversidad en todos sus aspectos.

Las medidas de carácter organizativo son consideradas con medidas de carácter general de atención a la diversidad. Se trata de medidas generales encaminadas fundamentalmente a la adecuación de los elementos preceptivos del currículo al contexto sociocultural de nuestro centro educativo y nuestros alumnos y alumnas para dar respuesta a los diferentes niveles de competencia, motivaciones, ritmos de aprendizaje, etc. Son medidas que, como su propio nombre indica, están dirigidas a la totalidad del alumnado. Todas las medidas que afecten a la organización del centro educativo deben ser consensuadas entre todos los miembros de la comunidad educativa, delimitando los principales objetivos y actuaciones concretas. De forma concreta, la Orden de 25 de julio de 2008 concreta las siguientes medidas organizativas de carácter *general* en su artículo 6.2, con el objetivo de mejorar su rendimiento académico y minimizar las situaciones de fracaso escolar:

- *Agrupamientos flexibles para la atención al alumnado en un grupo específico*. Esta medida, que tendrá un carácter temporal y abierto, deberá facilitar la integración del alumnado en su grupo ordinario y, en ningún caso, supondrá discriminación para el alumnado más necesitado de apoyo. Es una estrategia organizativa y curricular que tiene como objetivo adaptar la enseñanza a los distintos ritmos de aprendizaje, necesidades, intereses y potencialidades del alumnado, evitando, por un lado, una mala adquisición de los conocimientos relacionados con las áreas instrumentales (Lengua, Matemáticas y Lengua Extranjera), y que aquellos alumnos/as más avanzados no vean frenados sus avances. Estos agrupamientos se harán durante parte del horario escolar en un ciclo, nivel o etapa, para ser atendidos de manera específica para la consecución de objetivos dados por el currículum. El profesor-tutor/a es el que diagnostica un desfase curricular de un alumno/a determinado, y el que propone el estudio de la modalidad de apoyo más adecuada para éste/a. Es recomendable que el número de alumnos/as de estos grupos flexibles no sea superior a 6-8 alumnos/as, y su adscripción a los mismos se revisará periódicamente en función de sus progresos de aprendizajes, pudiendo pasar de un grupo a otro a lo largo del curso según sus progresos. Las modalidades son habitualmente 4: Gran grupo, grupo medio, grupo de trabajo y sujeto individual. En los grupos de trabajo, pueden trabajarse tareas de diferentes niveles de los contenidos que se trabajan dentro del área, pudiendo pasar de un nivel a otro (es decir, de un grupo a otro) según los avances individuales.
- *Desdoblamientos de grupos en las áreas y materias instrumentales*, con la finalidad de reforzar su enseñanza. Se trata de dividir al alumnado en diferentes grupos de trabajo, siguiendo un criterio determinado, para trabajar el aprendizaje de un área determinada, principalmente cualquiera de las áreas instrumentales (Lengua, Matemáticas y Lengua

extranjera). Por ejemplo, en un curso determinado (por ejemplo, 5º de Educación Primaria), puede agruparse el alumnado de las tres líneas educativas (por ejemplo, 5ºA, 5ºB y 5ºC), en tres grupos diferentes por nivel de profundidad o dificultad, o en dos grupos, según los casos, impartándose la materia de Matemáticas en tres niveles distintos con el objetivo de que todos puedan llegar al máximo nivel posible. La permanencia en estos grupos es temporal en el sentido de que, si un alumno/a logra avanzar y llegar a un nivel más avanzado, podrá cambiarse de grupo.

- *Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor/a* dentro del aula, preferentemente para reforzar los aprendizajes instrumentales básicos en los casos del alumnado que presente un importante desfase en su nivel de aprendizaje en las áreas o materias de Lengua castellana y literatura y de Matemáticas (en la LOMCE, también se incluye el área de Lengua extranjera, dado el carácter bilingüe que actualmente tiene la enseñanza en nuestro país)
- *Modelo flexible de horario lectivo semanal*, que se seguirá para responder a las necesidades educativas concretas del alumnado. Si es un alumno/a que debe acudir a un centro sanitario a recibir un tratamiento para su enfermedad, adaptar su horario lectivo a esta circunstancia.

Aparte de todo esto, dentro del Plan de Atención a la Diversidad, es importante concretar aspectos como los siguientes, centrándonos en este caso en el alumnado con NEAE, por motivos de espacio.

2.1.2-Acción tutorial

La acción tutorial es una labor pedagógica que consiste en la tutela, acompañamiento y seguimos del alumnado con el objetivo de que el proceso educativo de cada alumno y alumna se desarrolle en las condiciones más favorables posibles. Forma parte de la acción educativa, y la suelen ejercer todos los profesionales que trabajan en el centro educativo, aunque es cierto que cada grupo-clase tiene un docente que es el “tutor/a” de referencia de esos alumnos/as. Todos los objetivos y actuaciones vienen recogidos en el “Plan de Acción Tutorial”, el cual viene también recogido dentro del “Plan de Orientación y Acción Tutorial” (POAT) del centro educativo. A continuación vamos a explicar las principales actuaciones de acción tutorial que se deben realizar con diferentes miembros de la comunidad educativa:

a) Acción tutorial con el alumnado:

- Recoger información sobre el alumnado: Información de profesores/as que hayan impartido a dicho grupo el curso pasado, datos psicopedagógicos, información de las familias, resultados académicos, etc.
- Organizar la distribución de pupitres de manera que se favorezca la comunicación, la atención, el trabajo y la armonía en el aula, según la caracterización del alumnado.
- Plantear técnicas para desarrollar el diálogo y el trabajo cooperativo entre el grupo-clase.
- Resolver en el aula conflictos de forma pacífica y positiva para el aprendizaje, aplicando principios y valores basados en la asertividad, la empatía y la negociación.
- Atender las necesidades educativas que presente el alumnado, así como cualquier problema

que pudiese tener.

- Mantener relaciones afectivas y de igualdad con el alumnado, siempre y cuando haya respeto y no exista ningún síntoma perjudicial para la autoridad del profesorado-tutor ante su alumnado.
- Dirigirnos al alumnado utilizando mensajes claros, evitar ponernos a la defensiva, razonando, comprobando que el alumnado nos atiende y comprende, hacer preguntas para comprobar si nos entienden, no juzgar antes de hablar con ellos, etc.
- Ocuparse de toda la documentación de su alumnado (boletines de notas, partes de asistencia, etc.).

b) Acción tutorial con el profesorado:

- Establecer reuniones de coordinación entre profesorado-tutor y profesorado que imparte áreas o materias a su grupo de tutoría para coordinar la marcha evolutiva del alumnado en todos los factores a lo largo del trimestre y tomar medidas al respecto antes de finalizar la evaluación. También se establecerán reuniones de coordinación entre los profesionales para intercambiar información, programar actuaciones y realizar el seguimiento de éstas.
- Al final de cada trimestre, se debe tener una reunión para realizar un veredicto sobre la evaluación final de los grupos-clase, tanto cuantitativa como cualitativamente, además de realizar propuestas de mejora para la siguiente evaluación (o curso escolar, según el caso).
- Establecer reuniones y sistemas de coordinación y cooperación para programar actividades, tanto para el alumnado como para las familias. Establecer un calendario y asignar roles para cada una de las actividades.
- Planificar actividades complementarias y extraescolares de interés.
- Planificar sistemas de actuación (medidas) para atender al alumnado que presente NEAE.

c) Acción tutorial dirigida a las familias:

- Mantenerles informado sobre todas las novedades y actividades que se realicen en el centro educativo o que afecten a éste, a través de correos electrónicos, mensajes a móviles, a través del portal web, de plataformas de comunicación (ej: PASEN) o en las horas de tutoría.
- Desarrollar una fuerte colaboración de las familias, promoviendo su cooperación en el desarrollo de valores para así evitar que se desarrollen contravalores.
- Solicitarles su colaboración en el proceso educativo del alumnado y en su evolución académica, además de solicitarles su colaboración en actividades que realice el centro educativo, incluyendo aquellas actividades extraescolares en las que pueden colaborar con sus hijos/as de manera que se potencia la cooperación entre padres, madres e hijos/as.
- Mantener una reunión con los padres y madres a principios de curso para presentarles la planificación del curso, incluyendo las actividades a realizar, ambiente del grupo-clase, sistemas de tutorías, organización y funcionamiento del centro educativo, actividades extraescolares, etc.
- Tener, al menos, una tutoría con las familias por trimestre, para analizar la evolución del alumnado.
- Las familias de alumnos/as que tengan NEAE, serán atendidas tanto por el tutor/a de su

grupo-clase ordinario como por los profesionales y especialistas que se ocupen de su intervención y con quienes compartan la tutoría de esos alumnos/as.

- Obtener información sobre el contexto familiar y otros datos que puedan ser necesarios para atender las necesidades del alumnado.
- Al final de cada evaluación, se tendrá una reunión colectiva con las familias para analizar la marcha del trimestre en todos los aspectos (resultados académicos, evolución en su desarrollo educativo y personal, actitudes desarrolladas por el alumnado, conflictos, progresos en sus hábitos de autonomía, propuestas para el futuro, etc), además de realizar la entrega de los boletines de notas de la evaluación y de atender cualquier necesidad que presente cada padre o madre.
- Acordar sistemas de actuación entre las familias y el tutor, tanto a nivel individual como colectivamente, ante los hijos y sus necesidades.
- Dentro del horario de cada tutor/a, tendrá una hora asignada para atender a las familias, además de que podrá asistir el orientador y otros profesionales a estas sesiones cuando se vea oportuno. También, además, tendrá una hora asignada para la atención personalizada a las familias y al alumnado.

En relación con la educación inclusiva, siguiendo a González-Benito (2015), entre las áreas preferentes de acción tutorial en las etapas de educación infantil y primaria se encuentran la atención a la diversidad, la atención individualizada, la prevención de dificultades de aprendizaje y la puesta en marcha de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten las dificultades. La acción tutorial también tiene como función analizar las condiciones organizativas, de enseñanza-aprendizaje, metodológicas y curriculares que lleva a cabo la escuela. Además, gracias a las interacciones con el alumnado, puede encontrar más fácilmente estímulos efectivos con el alumnado, inclusive el que presenta discapacidad, de forma más efectiva que el profesorado especialista. Luego, en el ámbito de actuación denominado "Potenciación de proceso educativo-integral", que entre sus funciones se encuentra la de organizar la actividad cooperativa dentro de las aulas. Finalmente, entre las áreas de intervención, se encuentra el área de "Enseñar a convivir y a comportarse", esencial para contribuir al desarrollo de capacidades sociales propias de la buena convivencia y para que el alumnado mejore su capacidad de adaptación escolar y social.

2.2-Medidas curriculares

A nivel de centro, en las finalidades educativas que se plasman en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) se debe hacer una referencia al contexto y a las NEAE que pueda presentar el alumnado, reflejando su intención de atenderles de forma adecuada con las medidas pertinentes. Se deben concretar los objetivos adaptándolos al estado inicial de nuestro alumnado tomando el contexto y el diagnóstico inicial como referencias, entre otros, y planteando una metodología cuyas bases se encuentren en la cooperación entre todo el alumnado y la constitución de grupos heterogéneos, donde estén juntos niños/niñas, independientemente de la diversidad detectada en sí.

Se han de incluir planteamientos metodológicos y en cada área, proyectos de trabajo interdisciplinares, materiales y recursos didácticos (incluyendo específicos para el alumnado con NEAE, por ejemplo, fotocopias con un mayor tamaño de letra para alumnado con discapacidad

visual), flexibilización de los horarios (ej: organización de agrupamientos flexibles), habilitación de espacios y tiempos (incluyendo el horario general del centro, a dedicar a cada tarea, a cada área curricular...). Algunas decisiones posibles son:

- Instalar indicadores por el centro para facilitar la localización de los espacios y la orientación de los alumnos/as.
- Distribución de los espacios/aulas que han de ocupar los distintos grupos.
- Designar espacios concretos para apoyos específicos fuera del aula.
- Distribuir el tiempo de los distintos profesionales de apoyo.

Se han de planificar las pautas de coordinación entre el profesorado-tutor y los especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lengua, la acción tutorial y el refuerzo educativo que se aplique con el alumnado que lo requiera. *A nivel de aula*, se deben adoptar medidas curriculares y didácticas que contribuyan a hacer frente a las dificultades de aprendizaje, cuando se presenten. En la programación docente es donde deben tomarse decisiones más directas con respecto al alumnado que presenta NEAE. Para garantizar estos ajustes, se tendrá que actuar sobre cada uno de los elementos de la programación, es decir, en el qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Las medidas de carácter *ordinario* son estrategias de apoyo y refuerzo que facilitan la atención individualizada del alumnado que lo precisa en un momento determinado, pero sin que suponga modificar los elementos prescriptivos del currículum ni realizar adaptación alguna de éstos. Básicamente se centran en los planes de refuerzo educativo del alumnado.

El “*Refuerzo educativo*” se trata de una medida de atención a la diversidad encaminada a superar determinadas dificultades de aprendizaje detectadas en el proceso educativo de algunos alumnos y alumnas. Sobre todo se centra en ayudar al alumnado a reforzar los aprendizajes de contenidos relacionados con las áreas instrumentales: Lengua, Matemáticas y Lengua extranjera, las cuales son imprescindibles para poder adquirir aprendizajes posteriores y pertenecientes a otras áreas. Esta medida no se aplica habitualmente al alumnado con NEAE, pero sí se aplica para aquellos estudiantes que presenten un desfase curricular de uno o más cursos en las áreas antes mencionadas. En la etapa de Educación Primaria, habitualmente suele entrar un maestro o maestra que atiende al alumno/a dentro del aula, o se lo lleva a un aula externa para intervenir con él. En ocasiones, pueden ser grupos formados de 4 ó 5 estudiantes (no conviene que sean más, porque entonces ya es difícil realizar una atención individualizada). El horario de refuerzo coincidirá con el momento en que el alumno/a tenga clase de esa asignatura con su grupo-clase ordinario (lengua, matemáticas o lengua extranjera), y se irán a trabajar los mismos contenidos y tareas que está trabajando el grupo-clase. Todos los maestros/as podrán impartir refuerzo a un grupo-clase determinado, si tiene huecos en su horario individual que necesita completar. A principios de curso, el equipo directivo deberá elaborar el horario de cada docente y asignar las horas de refuerzo que deberá impartir cada docente. En Educación Primaria, se suele llamar “Plan de Apoyo y Refuerzo”. Existe la posibilidad de ofertar optativas de Refuerzo de materias instrumentales como materias de libre configuración autonómica, pero eso dependerá de la oferta educativa de la comunidad autónoma correspondiente. El alumnado dejará de recibir esta medida educativa cuando comprobemos que ha superado sus dificultades y su nivel educativo es adecuado para poder trabajar en clase sin la necesidad de contar con esta figura.

Además del refuerzo educativo que se imparte por otro maestro/a dentro o fuera del aula, dentro de las llamadas medidas ordinarias se encuentra el propio refuerzo educativo que ejerce cada docente dentro de su aula con su alumnado, con aquellos/as que tengan más dificultades. No todas las horas de la semana, en las materias instrumentales, el alumnado recibe la visita del maestro/a de apoyo, y en el resto de áreas puede también tener dificultades. ¿Por qué no puede darse el caso de que un alumno/a tenga dificultades para comprender los temas de ciencias de la naturaleza, sin que necesariamente tengo problemas de comprensión lectora en otras áreas? En ese caso, el profesorado que impartiera dichas materias podría plantear medidas de atención como las siguientes:

- Explicación más detenida al alumno/a.
- Realización de ejercicios más sencillos, adaptados a su punto de partida.
- Presentación oral de tareas.
- Cambios de sitio.
- Presentación de tareas por escrito.
- Trabajo individual en clase con apoyo constante del profesor/a.
- Trabajo en pequeños grupos cooperativos.
- Repetición de ejercicios ya realizados.
- Trabajo de refuerzo con o sin firma paterna/materna.
- Pruebas orales.
- Pruebas escritas de repaso.
- Revisión de cuadernos.
- Desarrollo de técnicas de trabajo intelectual aplicadas a la asignatura.
- Entrevistas continuas con la familia.
- Asistencia a las asignaturas de Refuerzo, de las que son de libre configuración autonómica.

De forma concreta, la Orden de 25 de julio de 2008 concreta las siguientes medidas curriculares y didácticas de carácter *ordinario* en sus artículos 8, 9 y 10:

1. *Programas de refuerzo de áreas o materias instrumentales básicas.* En Educación Primaria, estos programas van dirigidos al alumnado que no promociona de curso, que tiene materias instrumentales pendientes del curso anterior o al que se le haya detectado dificultades en estas materias. Son programas de actividades motivadoras que buscan alternativas al programa curricular de las materias instrumentales. Dichas actividades deben responder a los intereses del alumnado y a la conexión con su entorno social y cultural: realización de teatros, periódicos escolares, así como la resolución de problemas cotidianos. Algunas de estas actividades las puede realizar el tutor o tutora en su grupo de clase, mientras que otras pueden requerir la intervención de los especialistas de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. El alumnado que supere los déficits de aprendizaje detectados abandonará el programa de forma inmediata y se incorporará a otras actividades programadas para el grupo en el que se encuentre escolarizado.
2. *Programas de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos.* El alumnado que promoció sin haber superado todas las áreas o materias seguirá un

programa de refuerzo destinado a la recuperación de los aprendizajes no adquiridos y deberá superar la evaluación correspondiente a dicho programa. Incluirán el conjunto de actividades programadas para realizar el seguimiento, el asesoramiento y la atención personalizada al alumnado con áreas o materias pendientes de cursos anteriores, así como las estrategias y criterios de evaluación. Quienes presenten un desfase en su nivel de conocimientos de más de un ciclo, podrán ser escolarizados en el curso inferior al que les correspondería por edad, tal y como se recoge en el artículo 14 de la Orden de 25 de julio de 2008. Para este alumnado se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias que faciliten su inclusión escolar y la recuperación de su desfase y le permitan continuar con aprovechamiento sus estudios.

3. *Planes específicos personalizados para el alumnado que no promocione de curso.* Permanencia un año más en el curso. El alumnado que no promocione de curso seguirá un plan específico personalizado, orientado a la superación de las dificultades detectadas en el curso anterior. Será decisión del equipo docente del grupo en el que está escolarizado el alumno/a coordinado por su tutor/a. Se valorará el desarrollo de las competencias clave y la adquisición de los objetivos de un ciclo o etapa. En Educación Primaria solamente se puede aplicar una vez por ciclo o etapa para beneficiar que se alcancen los objetivos y sea beneficio para su socialización, y en el caso del alumnado con NEAE, se podrá aplicar hasta dos veces.

2.3-Medidas didácticas

Las medidas didácticas están destinadas a adaptar todo lo relacionado con las programaciones didácticas a la diversidad que hay en las aulas. Cada docente elabora su propia programación de aula partiendo de lo establecido en la programación didáctica por ciclos y el contexto de su propia aula. Debe establecer medidas para establecer qué enseñar, cómo enseñar; qué, como y cuándo evaluar...En este epígrafe concretaremos estas medidas, así como hablar de la evaluación. Los criterios generales a seguir a la hora de plantear medidas didácticas son los siguientes:

- *Medidas didácticas en relación al qué enseñar.* Los maestros/as a la hora de elaborar la programación, han de seleccionar y organizar los contenidos en torno a determinados objetos de estudio, y es necesario distinguir entre aquellos que se consideran fundamentales y aquellos otros que tienen un carácter complementario. Esta medida permite atender a la diversidad desde la perspectiva que los contenidos que se consideran básicos o nucleares configurarían una especie de "tronco común" o de mínimos para todo el grupo, y en ellos se centraría el trabajo con aquellos alumnos/as que presentasen determinadas dificultades de aprendizaje.
- *Medidas didácticas en relación al cómo enseñar.* El maestro/a suele actuar en el terreno metodológico, diversificando las vías de acceso al mismo, a través de estrategias, actividades y materiales didácticos diferenciados. También es necesario programar actividades complementarias, de ampliación o profundización, dirigidas a aquellos alumnos/as menos necesitados de ayuda, o que resuelven las tareas comunes con mayor rapidez, y deseen proseguir su aprendizaje de forma autónoma.
- *Medidas didácticas en relación al qué, cómo y cuándo evaluar.* La acción educativa debe partir de una evaluación inicial profunda del grupo de discentes, que permita al profesorado

tomar las decisiones organizativas más acertadas e introducir las modificaciones curriculares necesarias en los diversos elementos del mismo: objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y criterios de evaluación.

Con respecto a la evaluación, siempre cuando se comienza un curso escolar, sobre todo cuando el alumnado ha promocionado de un ciclo a otro, de una etapa educativa a otra, etc., es importante realizar una *evaluación inicial* de los conocimientos y aprendizajes que presente el alumnado, con el fin de conocer las potencialidades y necesidades de cada alumno/a, con el objetivo de tomarlo como punto de partida para iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje y tomar las medidas educativas pertinentes.

Para realizar esta tarea, se pueden tener en cuenta la información recogida a través de la observación durante los primeros días, el análisis de informes y documentos oficiales de evaluación (expediente, historial académico, actas de evaluación, etc.) del alumnado, entrevistas con las familias, pruebas escritas y orales, análisis de tareas y producciones elaboradas con el alumnado, conversaciones con el alumnado, etc. Todos los profesionales del centro educativo deben participar en esta evaluación, porque no solamente se deben evaluar los conocimientos, sino también los hábitos de autonomía, entre otros. En líneas generales, la evaluación inicial es fundamental para obtener información sobre los siguientes aspectos:

- Grado de desarrollo de las diferentes competencias clave: comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, competencia de “aprender a aprender” (implica que el alumno/a desarrolle su capacidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, organizar sus tareas y tiempo, y trabajar de manera individual o cooperativa para conseguir un objetivo), competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (implica las habilidades necesarias para convertir las ideas en actos, como la creatividad o las capacidades para asumir riesgos y planificar y gestionar proyectos) y la conciencia y expresiones culturales.
- Hábitos de autonomía y social: Hábitos sociales, de salud, alimentación, etc., así como modos de trabajo, técnicas de estudio y de trabajo intelectual, etc.
- Necesidades educativas del alumnado, incluyendo sus potencialidades.
- Contexto sociocultural del grupo-clase.

Con toda esta información, se pueden adaptar las programaciones de aula y los materiales curriculares al contexto y a nuestro alumnado, y adoptar las medidas necesarias y actuaciones para poder adaptarnos a la diversidad del alumnado en todos sus aspectos. Todos los profesionales del centro educativo deben participar en esta tarea aportando información sobre el alumnado a raíz de la interacción mantenida con ellos/as en el día a día, y debe ser el profesorado-tutor de cada grupo-clase el que se ocupe de coordinar las actuaciones pertinentes y recopilar toda la información necesaria.

La Orden de 4 de noviembre de 2015, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en su artículo 15 establece, en relación al alumnado con NEAE, que:

- La evaluación del alumnado con adaptaciones curriculares (de lo cual hablaremos en el siguiente apartado) será competencia del equipo docente, con el asesoramiento del equipo de orientación del centro y bajo la coordinación de la persona que ejerza la tutoría.
- En la evaluación del alumnado de incorporación tardía al sistema educativo y con graves carencias en la lengua española, se tendrán en cuenta los informes que elabore el profesorado responsable de dicha atención. El alumnado escolarizado en el curso inmediatamente inferior al que le correspondería por edad, se podrá incorporar al grupo correspondiente a su edad, siempre que tal circunstancia se produzca con anterioridad a la finalización del segundo trimestre, cuando a juicio del tutor/a, oído el equipo docente y asesorado por el EOE, haya superado el desfase curricular que presentaba.

3-Medidas de carácter extraordinario

3.1-Las adaptaciones curriculares individualizadas

Las medidas de carácter extraordinario son aquellas que, previa evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización, introducen modificaciones en el currículum ordinario para adaptarlo a las singularidades del alumno/a. Están dirigidas al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Tal y como se dice en el artículo 71.2 de la LOE, tienen NEAE aquellos alumnos/as que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad y a trastornos graves de conducta (que incluye el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, TDAH), por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tardíamente al sistema educativo (ITSE), o por condiciones personales o de historia escolar, lo que le haría requerir planes de compensación educativa. Estas medidas solo tendrán lugar una vez agotadas las fórmulas normalizadas. Para elaborar este apartado, nos hemos basado en el artículo 12, “*Programas de adaptación curricular*”, de la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

Según esta normativa, la adaptación curricular “*es una medida de modificación de los elementos del currículo, a fin de dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Art. 12.1)*”. Los programas de adaptación curricular individualizada (ACI) están dirigidos al alumnado de Educación Primaria o de ESO (aunque en esta tesis doctoral nos centraremos en el alumnado de la primera etapa citada) que se encuentre en algunas de las situaciones siguientes:

- Alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) asociadas a discapacidad.
- Alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo (ej: alumnado inmigrante).
- Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (DEA).
- Alumnado con necesidades de compensación educativa.
- Alumnado con altas capacidades intelectuales.

Los programas de adaptación curricular en su concepción y elaboración podrán ser de tres tipos:

1. *Adaptaciones curriculares no significativas*, cuando el desfase curricular con respecto al grupo de edad del alumnado es poco importante. Afectará a los elementos del currículo que se consideren necesarios, metodología y contenidos, pero sin modificar los objetivos de la etapa educativa ni los criterios de evaluación. Irán dirigidas al alumnado que presente desfase en su nivel de competencia curricular respecto del grupo en el que está escolarizado, por presentar dificultades específicas de aprendizaje, problemas de aprendizaje o de acceso al currículo asociadas a discapacidad o trastornos graves de conducta, por encontrarse en situación social desfavorecida o por haberse incorporado tardíamente al sistema educativo. Podrán ser grupales, cuando estén dirigidas a un grupo de alumnado que tenga un nivel de competencia curricular relativamente homogéneo, o individuales. Serán propuestas y elaboradas por el equipo docente, bajo la coordinación del profesor o profesora tutor y con el asesoramiento del equipo o departamento de orientación. En dichas adaptaciones constarán las áreas o materias en las que se va a aplicar, la metodología, la organización de los contenidos, los criterios de evaluación y la organización de tiempos y espacios. En ningún caso, las adaptaciones curriculares grupales podrán suponer agrupamientos discriminatorios para el alumnado. El Consejo Escolar pondrá especial atención para garantizar la correcta aplicación de esta medida. Las adaptaciones curriculares individuales podrán ser propuestas, asimismo, por el profesor o profesora del área o materia en la que el alumnado tenga el desfase curricular, que será responsable de su elaboración y aplicación, con el asesoramiento del equipo o departamento de orientación.
2. *Adaptaciones curriculares significativas*, cuando el desfase curricular con respecto al grupo de edad del alumnado haga necesaria la modificación de los elementos del currículo, incluidos los objetivos de la etapa y los criterios de evaluación. Irán dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE), a fin de facilitar la accesibilidad de los mismos al currículo. Se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias claves; la evaluación y la promoción tomarán como referente los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones. Las adaptaciones curriculares significativas requerirán una evaluación psicopedagógica previa, realizada por los equipos o departamentos de orientación, con la colaboración del profesorado que atiende al alumnado. El responsable de la elaboración de las adaptaciones curriculares significativas será el profesorado especialista en educación especial, con la colaboración del profesorado del área o materia encargado de impartirla y contará con el asesoramiento de los equipos o departamentos de orientación. La aplicación de las adaptaciones curriculares significativas será responsabilidad del profesor o profesora del área o materia correspondiente, con la colaboración del profesorado de educación especial y el asesoramiento del equipo o departamento de orientación. La evaluación de las áreas o materias será responsabilidad compartida del profesorado que las imparte y, en su caso, del profesorado de apoyo.
3. *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales*, las cuales están destinadas a promover el desarrollo pleno y equilibrado de los objetivos generales de las etapas educativas, contemplando medidas extraordinarias orientadas a ampliar y enriquecer los contenidos del currículo ordinario y medidas excepcionales de flexibilización

del período de escolarización. Dichas adaptaciones curriculares requieren una evaluación psicopedagógica previa, realizada por los equipos o departamentos de orientación, en la que se determine la conveniencia o no de la aplicación las mismas. Las adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales establecerán una propuesta curricular por áreas o materias, en la que se recoja la ampliación y enriquecimiento de los contenidos y las actividades específicas de profundización. La elaboración y aplicación de las adaptaciones curriculares será responsabilidad del profesor o profesora del área o materia correspondiente, con el asesoramiento del equipo o departamento de orientación. La Consejería competente en materia de educación, a propuesta de la dirección del centro, previo trámite de audiencia al padre, madre o tutores legales, podrá adoptar las siguientes medidas de flexibilización de la escolarización de este alumnado: (1) Anticipación en un año de la escolarización en el primer curso de la educación primaria, (2) Reducción de un año de permanencia en la educación primaria, (3) Reducción de un año de permanencia en la educación secundaria obligatoria.

A nivel organizativo, se deben tomar las siguientes medidas:

- Designar espacios concretos para apoyos específicos fuera del aula.
- Distribuir el tiempo de los distintos profesionales de apoyo a los alumnos/as que precisan atención directa.
- Tenemos que planificar las pautas de coordinación entre el profesorado-tutor y los especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, la acción tutorial que desarrollaremos con el alumnado, el refuerzo educativo que aplicaremos con el alumnado que lo requiera...

3.2-Medidas educativas específicas según colectivo

Al ser medidas educativas específicas, conviene aclarar que, dependiendo del perfil del alumnado y del tipo de NEAE que presente, se optarán por unas medidas educativas u otras. Es por ello que vamos a definir cada uno de los principales grupos de NEAE, explicar sus necesidades educativas más relevantes (aunque siempre cada uno tendrá sus propias necesidades o algunas de las comentadas las tendrá en mayor o menor grado), las medidas más comunes así como las medidas de carácter extraordinario que a nivel legislativo se suelen implantar.

3.2.1-Alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o a trastornos del neurodesarrollo¹

El alumnado con necesidades educativas especiales es aquel que requiere, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, tal y como especifica el artículo 73 de la LOE. Las características de este tipo de alumnado son tan variadas como las propias NEE en sí

¹ En el artículo 3.2.1 de la LOE, hace referencia a los "trastornos graves de conducta", pero en el DSM-5, posterior a la LOE (fue publicado en 2014), quedan incluidos en los "trastornos del neurodesarrollo". Por ello, hemos preferido utilizar el segundo término, más amplio que el de trastornos graves de conducta, más limitado.

mismas. Dependiendo de la que se trate, se plantearán diferentes planteamientos psicopedagógicos, aunque todos ellos tienen en común la búsqueda de la detección precoz y la adaptabilidad de todos los medios organizativos y curriculares para favorecer la adquisición máxima de competencias.

Siguiendo la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud (CIF), la *discapacidad* indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales). Se refiere a que el entorno no proporciona ayudas o medios para que las personas con discapacidad puedan participar en la sociedad, a raíz de las potencialidades y necesidades que presentan. Por el contrario, les aportan barreras que impiden que dicha participación pueda producirse. La discapacidad se mide más por las limitaciones que plantea la sociedad que por el posible déficit que tenga la persona. Los factores ambientales serían las personas con las que se convive, las actitudes y valores de la sociedad, los servicios de apoyo y recursos que proporciona el entorno, las políticas, las reglas y leyes, etc., mientras que los factores personales son aquellos factores contextuales que tienen que ver con la persona, como la edad, el género, el nivel social, etc. (Egea y Sarabia, 2004).

En las aulas, sobre todo nos encontraremos con los siguientes tipos de discapacidad: *intelectual o cognitiva, sensorial, y física o motora*.

1. *Discapacidad intelectual*. Es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual (atención, memoria, control conductual, metacognición y procesamiento de la información) y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas (habilidades para la comunicación, el auto-cuidado, habilidades de vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, auto-determinación, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y tiempo libre, trabajo). Este alumnado presenta necesidades en lo referente a su desenvolvimiento social, a su autonomía, a su vida en el hogar y en la comunidad, así como a aquellos aspectos vinculados a factores personales, tales como las necesidades socio-emocionales, así como necesidades derivadas de la participación, de la salud y del contexto. Entre las medidas educativas, pueden aplicarse programas de estimulación cognitiva (atención, memoria, funciones ejecutivas...), estimulación multisensorial, prácticas y ayudas técnicas para desarrollar hábitos de autonomía, sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación, materiales de escritura adaptados, estrategias para captar la atención, enseñanza globalizada, periféricos adaptados, educación emocional, trabajar la autoestima y el autoconcepto, material manipulativo para trabajar la comprensión de conceptos, mapas conceptuales que le ayuden a seguir las clases, etc. (Antequera, Bachiller, Calderón, Cruz, García, Luna...Ortega, 2012; Arco y Fernández, 2004; Garrido, 2004). Dentro de este grupo se encontraría el alumnado que presenta *Síndrome de Down*. También denominado "trisomía 21", es una condición humana ocasionada por la presencia de 47 cromosomas en los núcleos de las células, en lugar de 46. Hay tres cromosomas 21 en lugar de los dos habituales. Esta alteración genética aparece como consecuencia de un error, la llamada “no disyunción”, durante la división de los cromosomas en el núcleo de la célula. Consiste en que las células del bebé poseen en su núcleo el cromosoma de más o cromosoma extra. Esa triplicación en el cromosoma 21 dificulta la coordinación y el equilibrio armónico de genes, puesto que se

añaden copias de genes de más y termina perjudicando al funcionamiento de las células y de los órganos, provocando una falta de armonía en la arquitectura celular que se manifiesta en unas alteraciones leves sobre la estructura y función del organismo y del cerebro y, en consecuencia sobre la conducta y el aprendizaje de las personas con Síndrome de Down. Este alumnado presenta necesidades relacionadas con las capacidades básicas debido al diferente ritmo de desarrollo en los ámbitos psicomotor, cognitivo, del lenguaje y social; necesidades relacionadas con los ámbitos curriculares, en aquellos aprendizajes que requieren mayor abstracción; y necesidades relacionadas con el tipo de respuesta educativa y su organización. Su percepción y memoria visual son mejores que las auditivas, por lo que su estilo de aprendizaje es normal que sea más visual (Angulo, Gijón, Luna y Prieto, 2012; Tronco y del Cerro, 1998).

2. *Discapacidad auditiva*. El primero de los tipos de discapacidad sensorial que existen. Los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva son aquellos que tienen una audición deficiente que afecta a ambos oídos, es decir padecen pérdidas auditivas bilaterales. Podemos clasificarlos en dos grandes grupos: alumnado con hipoacusia y alumnado con sordera. Los alumnos y alumnas con hipoacusia son aquellos que aun padeciendo una pérdida de audición, son capaces de adquirir por vía auditiva el lenguaje oral y utilizar el mismo de manera funcional en su proceso comunicativo, aunque necesitarán en la mayoría de los casos del uso de unas prótesis adecuadas. Se considera que una persona presenta sordera, cuando su pérdida auditiva es de tal grado que sus restos auditivos no son aprovechables y se encuentra incapacitado para adquirir la lengua oral por vía auditiva, convirtiéndose la visión en su principal canal de comunicación. Presentan necesidades de acceso a la información, comunicación y conocimiento en igualdad con el resto de sus compañeros/as, incluyendo disponer de espacios con recursos adicionales para reducir las barreras comunicativas (avisos luminosos, FM, bucles magnéticos, señalizaciones, megafonías de calidad, teléfonos de textos, videoporteros, recursos visuales, etc.), sistemas aumentativos y alternativos de comunicación y de estrategias comunicativas de apoyo al lenguaje oral, ayudas técnicas para estimular y desarrollar su capacidad auditiva, ayudas visuales (avisos luminosos, claves visuales, etiquetados, etc.), materiales didácticos adecuados para potenciar el trabajo del lenguaje oral y de aplicaciones informáticas, adaptación individualizada de su proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante los apoyos logopédicos necesarios, reducción del ruido ambiental de la clase, disponer de un alumno-tutor, etc. (Cardona, Gomar, Palmés y Sadurni, 2010; Cecilia, 2005; García-Perales y Herrero, 2012; Sos y Sos, 1997).
3. *Discapacidad visual*. Es el segundo tipo de modalidad sensorial. Es un término genérico que engloba muchos tipos de problemas y dificultades visuales. Engloba tanto al alumnado que no posee restos visuales como a aquel otro que puede realizar diferentes tareas utilizando instrumentos adecuados que potencien su funcionalidad visual. Entre las necesidades educativas, presentan limitaciones para recibir información del mundo que le rodea, para adquirir un desarrollo psicomotor adecuado (esquema corporal, control postural y habilidades manipulativas) y para formarse una imagen mental y desplazarse en el espacio que le rodea, así como conocer y asumir su situación visual. Entre las medidas educativas, se encuentra la aportación de estímulos multisensoriales, medidas para mantener una postura corporal adecuada, adaptación de recursos al sistema Braille, señalización de obstáculos y

- barreras, eliminación de barreras arquitectónicas, ubicación del alumno/a en clase para que pueda ver bien todo si posee restos visuales, uso de pautas de escritura reforzadas, modulación de la intensidad de la luz, uso de pizarras sin brillo, habilidades sociales y mejora de relaciones sociales, estrategias para aumentar su participación en juegos durante el recreo, conocimiento del esquema corporal, ayudas técnicas para el desplazamiento, distribución del mobiliario del aula invariable, uso de materiales con diferentes texturas para identificar formas y dibujos, etc. (Aguirre, Gil, González, Osuna, Polo, Vallejo...Peters, 2012; Bueno, Espejo, Rodríguez y Toro, 1999; Miñambres, 2004).
4. *Sordoceguera*. Es la discapacidad que resulta de la combinación de dos deficiencias sensoriales (visual y auditiva) que se manifiestan en mayor o menor grado, provocando problemas de comunicación únicos y necesidades especiales derivadas de la dificultad para percibir de manera global, conocer y por tanto interesarse y desenvolverse en el entorno. La sordoceguera afecta al desarrollo de la comunicación, al acceso a la información y a la participación en cualquier actividad social y cultural. Presentan necesidades a la hora de acceder a la información, señalar adecuadamente los estamentos del centro, eliminar las barreras arquitectónicas, orden y lugar para cada cosa en el aula disponiendo de un espacio para los recursos materiales propios (calendarios de anticipación, máquina Perkins, etc.), sistemas técnicos de apoyo a la comunicación (sistema de FM) y al acceso a la información (adaptaciones tiflotécnicas), un sistema de comunicación adaptado a sus capacidades perceptivas, ayudas técnicas auditivas y visuales, medios tiflotecnológicos que le permitan acceder a la información y comunicarse en la distancia, etc. (Aguirre, Gil, González, Osuna, Polo, Vallejo...Peters, 2012; García-Dorado, 2004).
 5. *Discapacidad motora*. Es la discapacidad originada por una deficiencia motriz que sufre una persona, por padecer una lesión o disfunción en su aparato locomotor. Como consecuencia, la persona puede tener dificultades para desplazarse, mover alguna o algunas de sus articulaciones, para cambiar de postura, etc. Tradicionalmente el concepto de “discapacidad” se ha atribuido a este tipo de personas. El aparato locomotor es el que está formado por los huesos y los músculos, y que permite a las personas interactuar con el medio, además de proteger los órganos. Si el aparato locomotor se encuentra dañado, podemos llegar a tener limitaciones posturales, de desplazamiento o de coordinación del movimiento. Una persona con discapacidad motora puede tener movimientos incontrolados, dificultades para coordinar sus movimientos y los músculos, y dificultades para desplazarse por diferentes lugares. También se ven afectados los músculos del habla, por lo que ésta puede resultar poco inteligible, al igual que tener dificultades para escribir o manipular objetos por tener alterada la psicomotricidad fina, al igual que la gruesa. Sus principales necesidades se encuentran en los siguientes ámbitos: posibilidades de desplazamiento, control postural en sedestación para así prever la adaptación del puesto escolar, manipulación, comunicación, control esfinterial, etc. Las medidas pueden ir en torno a disponer de rampas y ascensores accesibles, transporte escolar adaptado, eliminación de barreras arquitectónicas, letreros con pictogramas que permitan señalar todas las instalaciones del centro educativo, aseos adaptados, periféricos adaptados para usar los ordenadores, pupitres ergonómicamente adaptados para mantener una postura correcta, ubicación en el aula que le permita ver todo, ayudas técnicas para los hábitos de autonomía, uso de sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación, cubiertos adaptados para el comedor escolar, materiales de escritura

adaptados, etc. (Aparicio, 2003; Beltrán, 2008; Salvador, Gallardo, García, Cabillas, Guerra, Arroyo...Santacruz, 2012). Existen diferentes tipos de discapacidad motora, que habrá que valorar siempre al principio porque, según el tipo, tendrán una serie de necesidades diferentes, además de las potencialidades que deberemos siempre valorar en cada caso particular:

- *Alumnado con lesiones cerebrales.* Habitualmente se producen durante el embarazo o tras el parto, o por un traumatismo o infección posterior. La más conocida es la “parálisis cerebral”, que se produce durante el desarrollo cerebral, que suele finalizar aproximadamente a los 16 años. Sus potencialidades y necesidades pueden ser variadas dependiendo de las estructuras cerebrales dañadas por la lesión, además de que habrá que valorar la gravedad de ésta. Pueden presentar trastornos motores con diferentes niveles de control de la postura y el movimiento, alteraciones del tono muscular; dificultades auditivas, visuales y perceptivas; dificultades comunicativas, cognitivas y epilepsia (Álvarez, Aguilar y Segura, 2011; Muñoz, 2009).
 - *Alumnado con espina bífida.* Consiste en una malformación en el cierre de las vértebras, normalmente en su arco posterior, y que se produce en el primer mes de la gestación. La gravedad de las secuelas depende de diversos factores: Localización de la lesión en la columna vertebral (mayor afectación cuanto más alta sea), extensión del defecto e hidrocefalia asociada. Entre sus consecuencias, las personas con espina bífida pueden tener trastornos urológicos e incontinencia, trastornos motores, sensitivos y de aprendizaje (Suárez-Llorca, 2003).
 - *Alumnado con distrofias musculares.* Son enfermedades musculares que deterioran paulatinamente los músculos limitando la movilidad y afectando al sistema respiratorio. Pueden ser debidas o por un mal funcionamiento del sistema nervioso o por degeneración de las propias fibras musculares. En la gran mayoría de casos no afecta a las funciones cognitivas (Calvo y Cruz, 2012).
 - *Alumnado con problemas de crecimiento por alteraciones óseas.* Podemos encontrar más de 150 tipologías diferentes: Alteraciones en huesos tubulares y/o columna (ej: acondroplasia), alteraciones por crecimiento desorganizado de las partes blandas de los huesos (ej: exostosis múltiple) o alteraciones por destrucción de los huesos (ej: osteolisis idiopática) (Ramírez y Cristóbal, 2012).
6. *Trastornos del neurodesarrollo.* Según la quinta edición del Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales elaborado por la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-5) (APA, 2014), estos trastornos se producen por un desarrollo anormal del cerebro o daños en edad temprana. Según Aguilar-Valera (2017), los trastornos del neurodesarrollo son desórdenes de origen innato asociados a los procesos madurativos, cuyas consecuencias en el sistema nervioso dependen de variables genéticas, tanto específicas como inespecíficas. Como consecuencia, se producen limitaciones en áreas específicas o limitaciones globales en lo personal, social, académico, etc. El alumnado que presente estas dificultades puede necesitar tanto apoyo educativo como clínico, según los casos. Existe varios tipos de trastornos del neurodesarrollo, aunque solamente citaremos aquellos donde puedan desarrollarse una intervención educativa y no solamente una psicológica:

- *Discapacidad intelectual*. Ya fue tratado en el apartado 3.2.1, punto 1, desde un punto de vista más educativo que psicológico.
- *Trastornos y dificultades de la comunicación*. Dentro de este grupo, se encontrarían los trastornos de la comunicación y las dificultades de comunicación. En los trastornos de la comunicación, se encuentran el trastorno del lenguaje, el trastorno fonológico, el trastorno de fluidez de inicio en la infancia (tartamudez), el trastorno de la comunicación social (pragmático) y el trastorno de la comunicación no especificado. Dentro de las dificultades de comunicación, se encontrarían las dificultades en el habla (dislalia, disglosia, disartria, disfemia y retraso en el habla), las dificultades en el lenguaje (afasias, disfasias y retraso simple del lenguaje) y el mutismo selectivo. Entre las posibles propuestas de intervención, podría encontrarse trabajar en actividades los elementos básicos de la comunicación (voz, articulación, intensidad, timbre, tono...), técnicas para favorecer la respiración, canto, técnicas de relajación, sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación, juegos simbólico, técnicas de articulación fonética, representaciones teatrales, métodos de rehabilitación de la voz, juegos de roles, dinámicas de conversación, dinámicas para trabajar las diferentes habilidades sociales, juegos con títeres, etc (Méndez, Bermejo y Olivares, 2002; Pascual, 2012; Sos y Sos, 1997).
- *Trastorno espectro autista*. Presentan alteraciones en las capacidades de las personas para comunicar al exterior sus representaciones mentales, dificultades en las habilidades sociales y además presentan un comportamiento estereotipado, repetitivo y con unos intereses restringidos. Desde la publicación del DSM-5 incluye el Síndrome de Asperger dentro de esta definición. Entre las principales características y necesidades del TEA (pudiendo variar en cada uno de ellos, así como diferenciando entre autismo y Síndrome de Asperger), se encuentran las siguientes (Aguirre, Álvarez, Angulo y Prieto, 2012): Tienen dificultades para establecer relaciones sociales y realizar actividades compartidas con otras personas, dificultades para comunicar ideas y sentimientos, dificultades para usar y comprender el lenguaje (de ahí a que sea necesario utilizar con ellos SAAC adaptados a su punto de partida), les cuesta entender las normas sociales habituales, en relación al comportamiento social y la participación en conversaciones o actividades de grupo. También les cuesta entender el lenguaje metafórico, la ironía, las bromas, las intenciones, el doble sentido o muchas expresiones emocionales (tristeza, odio, alegría, enfado, etc.), y por ello les cuesta establecer relaciones de amistad o amor, su pensamiento simbólico es muy limitado, en el sentido de que tiene dificultades para emitir sus representaciones mentales, debido a que la función simbólica la tiene alterada, puede presentar un comportamiento estereotipado, y ser muy obsesivo con sus rutinas. Presentan generalmente unas buenas capacidades en las áreas visoespaciales (pensamiento visual, habilidades para el dibujo), de memoria mecánica y de motricidad. Entre las medidas educativas, podemos trabajar la educación emocional, sistemas aumentativos y alternativos (pictogramas), discriminación auditiva de diferentes sonidos, refuerzo de habilidades motrices, resolución de conflictos sociales, aprender a jugar con otras personas de forma progresiva, programas de estructuración ambiental, uso de tableros de comunicación y agendas de pictogramas, sistemas de trabajo y rutinas, actividades basadas en la "teoría de la mente", terapias musicales, etc. (Aguirre, Álvarez, Angulo y Prieto, 2012; Baron-Cohen, 2010; Howlin, Baron-Cohen, Hadwin, 2006; Martos,

Llorente, González, Ayuda y Freire, 2012; Ojea, 2009; López y Abad, 2000; Sánchez-López, 1998).

- *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)*. Es una condición o patrón de comportamiento inadaptado, de base neurobiológica, iniciado generalmente en la infancia, cuyos síntomas básicos son de carácter cognitivo-conductual: falta de atención, hiperactividad e impulsividad (Orjales, 2003; Pichardo, 2004). Entre sus necesidades, si presentan déficit de atención pueden tener dificultades para mantener la concentración durante las actividades de estudio y tareas, se distraen continuamente de las conversaciones, dificultades para planificar y organizarse, se distraen fácilmente con cualquier estímulo, etc. En el caso de que presente hiperactividad, se mueven constantemente, abandonan su asiento continuamente, hablan en exceso, presentan dificultades para dedicarse tranquilamente a las diferentes actividades, etc. Con respecto a la impulsividad, pueden llegar a responder de forma precipitada antes de que las preguntas se hayan formulado completamente, dificultades para guardar turno, interrumpen a otros y a otras, etc. Otras necesidades las encontramos en el rendimiento académico, en las relaciones sociales, en las habilidades sociales, en el autocontrol emocional y en el desarrollo de unos niveles positivos de autoestima y autoconcepto. En cuanto a las medidas educativas a aprobar en los centros educativos, los alumnos y alumnas con TDAH pueden necesitar una serie de adaptaciones curriculares no significativas en las que se modifican la metodología, la organización de aula y de sus recursos materiales y didácticos y las ayudas, como por ejemplo la comprensión y ayuda, el hacerle participe en clase, mostrar interés en lo trabajado, supervisión de la tarea y si es larga se realiza una fragmentación de ésta, entre otras muchas. Entre otras medidas educativas, podemos trabajar técnicas de estudio enfocadas a la mejora de la atención a la hora de planificar y organizar el trabajo en clase, entrenamiento en auto-instrucciones, tareas breves y variadas, ampliar la duración de las tareas, trabajar la autoestima, técnicas de relajación en el aula después del recreo, estrategias para resolver conflictos de forma asertiva, técnicas de auto-control (por ejemplo, la técnica de la tortuga), aula estructurada y predecible, asignación de un alumno-tutor, desarrollo de habilidades de focalización y mantenimiento de la atención, programas de modificación de conducta, contratos conductuales, programas de desarrollo de funciones ejecutivas, etc.
- *Trastorno específico del aprendizaje y patrones relacionados*. Serán tratados en el apartado 3.2.2, denominado "dificultades específicas del aprendizaje", desde un punto de vista más educativo siguiendo lo establecido en la legislación educativa.
- *Trastornos motores*. Se trata de un trastorno de origen del neurodesarrollo, de origen neurobiológico, hereditario, cuya principal características es la asociación de tics motores y fónicos con un carácter crónico. Dentro de este grupo, se encuentran en primer lugar el trastorno del desarrollo de la comunicación, cuyas dificultades se manifiestan en lentitud e imprecisión a la hora de poner en práctica las habilidades motoras (por ejemplo, coger un objeto, montar en bicicleta, participar en deportes, utilizar herramientas...). Estas dificultades afectan al rendimiento académico y a las actividades lúdicas y de ocio. En segundo lugar tenemos los trastornos de tics, que consiste en la producción de movimientos repetitivos, no rítmicos y estereotipados resultantes de contracciones musculares súbitas, abruptas e involuntarias. En tercer lugar, tenemos el trastorno de movimientos estereotipados, donde entendemos por estereotipias como movimientos repetitivos, rítmicos

y carentes de propositividad, donde la persona puede ejecutar movimientos como agitar las manos, morderse, golpearse la cabeza, etc., y afecta en las actividades académicas y sociales, además de poder incluir un comportamiento autolesivo o no (Eirís-Puñal, 2014). Entre las propuestas de intervención, se encuentran el refuerzo de conductas alternativas, el entrenamiento en comunicación funcional, las respuestas competidora, el ensayo simbólico, etc (Fernández-Parra, 2002; Miltenberger y Woods, 2002).

7. *Trastornos disruptivos, de control de los impulsos y de la conducta.* Dentro de este grupo, se encuentran el Trastorno negativista desafiante, el Trastorno explosivo intermitente y el trastorno de la conducta. El trastorno explosivo intermitente se caracteriza por la expresión de la persona a través de estallidos de violencia repentinos y relativamente breves, desencadenados por situaciones mínimamente frustrantes o estresantes, y que no pueden ser explicados por el consumo de sustancias o lesiones. El trastorno negativista-desafiante se define por un patrón recurrente de conducta oposicionista, negativista, desafiante, desobediente y hostil dirigido a las figuras de autoridad. Finalmente, el trastorno de la conducta (anteriormente "trastorno disocial") representa un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que no se respetan los derechos básicos de otros, las normas o reglas sociales propias de la edad. Para la intervención, se recomienda llevar a cabo estrategias conductuales, el entrenamiento dirigido a las familias, el entrenamiento en habilidades cognitivas, educación emocional, técnicas de relajación, estrategias para aprender habilidades sociales, etc (Aguilar, 2005; Angulo, Fernández, García, Giménez, Ongallo, Prieto y Rueda, 2012; Luiselli, 2002; Koch y Gross, 2002; Kort, 2005).

La Tabla 14 muestra los datos y cifras sobre Educación que dispone el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) para el curso escolar 2017-2018. Para el presente trabajo de investigación se exponen los datos referidos al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en los centros educativos españoles en el curso 2015-2016 (los datos de los que se dispone hasta el momento). De esta Tabla puede decirse que en los centros docentes de enseñanza pública son donde hay mayores porcentajes de alumnado con necesidades educativas especiales, mientras que en los centros educativos de titularidad privada son los que menos.

Tabla 14

Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales. Curso 2015-2016 (MECD, 2017)

	Total (1)	Ed. Infantil	Ed. Primaria	ESO	Bachillerato	FP	Otros programas formativos
TOTAL	2.60	1.10	2.80	3.00	0.50	1.20	19.70
Centros públicos	2.80	1.50	3.20	3.20	0.50	1.10	19.60
Enseñanza concertada	2.60	0.80	2.00	2.80	0.70	1.80	46.90
Enseñanza privada	0.40	0.20	0.50	0.60	0.50	0.40	2.30

Nota1: En el cálculo del Total se incluye el alumnado de Educación Especial específica y el alumnado residual de PCPI

Los artículos 13 y 15 de la Orden de 25 de julio de 2008, proponen para este alumnado adaptaciones curriculares significativas, cuando el desfase curricular con respecto al grupo de edad del alumnado haga necesaria la modificación de los elementos del currículo, incluidos los objetivos de la etapa y los criterios de evaluación. Buscan el desarrollo máximo de las competencias clave. Necesitan de una evaluación psicopedagógica previa. La evaluación y promoción toman como referente los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones. La responsabilidad de la realización y puesta en marcha de estas adaptaciones curriculares corresponderá al maestro tutor del grupo, que contará con el asesoramiento del maestro de apoyo y del equipo de orientación educativa y psicopedagógica del sector. También pueden realizarse adaptaciones curriculares no significativas, tal y como establece los artículos 13 y 14 de dicha Orden, cuando el desfase curricular con respecto al grupo de edad del alumnado es poco importante. Afectará a los elementos del currículo que se consideren necesarios, metodología y contenidos, pero sin modificar los objetivos de la etapa educativa ni los criterios de evaluación.

Otra medida concreta a tomar en este punto, es la de los apoyos específicos fuera del aula de referencia para el alumnado con NEE. Se organizarán en pequeños grupos de, al menos tres alumnos/as, que serán atendidos por el profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica. El apoyo específico fuera del aula se realizará en las áreas o materias, según corresponda, de lengua castellana y literatura y matemáticas. Los grupos de alumnos/as que, en su caso, requieran apoyo en audición y lenguaje por el especialista en concreto, se organizarán teniendo en cuenta sus dificultades concretas, la posibilidad de establecer grupos homogéneos² y los recursos disponibles. El horario establecido para estos grupos de apoyo no coincidirá con el de aquellas áreas en las que los alumnos se encuentren más integrados.

Se contemplan las siguientes modalidades de escolarización, tal y como expresa en su artículo 15.3 el Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales (Ministerio de Educación, 2005):

- *Integración total en grupo ordinario a tiempo completo.* En esta modalidad, aparecerá encuadrado aquel alumnado que puede seguir el desarrollo del currículum contando con ayudas técnicas de acceso al currículum o con adaptaciones curriculares no significativas, así como recibir refuerzo educativo. El currículum que desarrolla este alumnado es el correspondiente al Proyecto Curricular y a la Programación de Aula del nivel de enseñanzas en el que se encuentra, con las medidas de adaptación curricular de menor significación y de apoyo que cada caso requiere.
- *Integración en grupo a tiempo parcial.* Es la modalidad en la que se atiende al alumnado que, por razón de su discapacidad, requiere una atención personalizada específica y que puede integrarse parcialmente, en mayor o menor medida, según los casos, en los grupos ordinarios. El grado de integración varía en función de las necesidades educativas que el alumnado presente, de sus competencias curriculares, de las adaptaciones curriculares y de los medios personales y materiales que precisa. El currículum que cursa este alumnado toma

2 En relación a la creación de grupos homogéneos, aunque va en contra de nuestros principios, la idea de este punto es exponer lo que aparece reflejado en la legislación educativa.

como referencia el Proyecto Curricular y la Programación de Aula del grupo de referencia, adaptado con el grado de significación que cada uno de los casos requiera.

- *Atención educativa en aula específica.* Se atiende en esta modalidad al alumnado cuyas necesidades educativas especiales y grado de desfase curricular requieren un currículo adaptado significativamente. El referente será el conjunto de capacidades enunciadas en los objetivos de la enseñanza básica, incidiendo, especialmente, en: el conocimiento de sí mismos, la adquisición de la autonomía personal, el conocimiento y participación en el medio físico y social, el desarrollo de la comunicación y el lenguaje con los demás.
- *Centro específico.* Podrán ser escolarizados en centros de educación especial cuando sus condiciones personales de discapacidad requieran, según la evaluación psicopedagógica y el dictamen correspondiente de los equipos psicopedagógicos del sector, adaptaciones curriculares en grado extremo respecto del currículo que les corresponda por su edad y cuando se considere que con esta modalidad de escolarización se posibilita el desarrollo de las capacidades personales de estos alumnos con el fin de lograr una mayor integración, así como por el hecho de precisar de la aplicación de unas medidas extraordinarias y/o muy específicas o recursos humanos y técnicos no disponibles en los centros educativos ordinarios. Las modalidades de escolarización, así como los objetivos y contenidos de trabajo en dicho centro son los referidos con anterioridad en Centros Ordinarios con Aula Específica.
- *Integración combinada.* Esta modalidad está muy poco extendida y es debido a la presencia de alumnos que puedan beneficiarse de esta modalidad de escolarización. En dicho procedimiento se consideraran dos tipos de centros: el de referencia y el de acogida, dicha fórmula será establecida por el Dictamen de Escolarización de los EOEP y aprobada por la familia.

La Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, regula el último documento citado, que es el que determina la modalidad de escolarización más adecuada para un alumno/a determinado tras el proceso de evaluación psicopedagógica y la elaboración de los pertinentes informes psicopedagógicos con las medidas educativas más recomendadas. Se complementa con las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, que suponen una revisión de este concepto y de todo el proceso a seguir.

También destaca la eliminación de barreras que perjudiquen que el alumnado acceda al currículo, como los elementos arquitectónicos, garantizando así la movilidad y la autonomía dentro de la escuela. Para esto, destacamos las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, en el cual, entre las medidas educativas de atención diferente a la ordinaria, se incluyen las "adaptaciones de acceso". Suponen la provisión o adaptación de recursos específicos que garanticen que los alumnos y alumnas con NEE que lo precisen puedan acceder al currículo. Estas adaptaciones suponen modificaciones en los elementos para el acceso a la información, a la

comunicación y a la participación precisando la incorporación de recursos específicos, la modificación y habilitación de elementos físicos así como la participación del personal de atención educativa complementaria, que facilitan el desarrollo de las enseñanzas previstas.

Para terminar, destacamos la Ley 1/1999, de 31 de marzo, de atención a las personas con discapacidades en Andalucía, en la cual en el Título III se habla de la atención a las necesidades educativas especiales. El artículo 14, de disposiciones generales, reconoce a las personas con una discapacidad de tipo físico, psíquico o sensorial, en sus diversos grados y manifestaciones, el derecho a recibir la atención educativa específica que por sus necesidades educativas especiales requieran, tan pronto como se adviertan circunstancias que aconsejen tal atención o se detecte riesgo de aparición de la discapacidad, con el fin de garantizar su derecho a la educación y al desarrollo de un proceso educativo adecuado y asistido con los complementos y apoyos necesarios. Las personas con discapacidad tendrán derecho, en cualquiera de las etapas educativas, obligatorias y no obligatorias, a:

- La prevención, detección y atención temprana de sus especiales necesidades educativas.
- La evaluación psicopedagógica que determine sus necesidades educativas, las medidas curriculares y de escolarización, y los apoyos y recursos necesarios para atenderlas. Así como a la evaluación de su aprendizaje a través de las adaptaciones de tiempo y medios apropiados a las posibilidades y características de cada persona.
- El uso de sistemas de comunicación alternativos y la utilización de medios técnicos y didácticos que faciliten los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como las necesarias adaptaciones del puesto escolar.
- El uso de nuevas tecnologías que mejoren y ayuden a la integración de las personas con discapacidad.

El artículo 15 de esta Ley 1/1999 habla sobre las etapas de educación infantil, primaria y ESO. La escolarización del alumnado con discapacidad de tipo físico, psíquico y sensorial se efectuará prioritariamente en los centros sostenidos con fondos públicos, en la modalidad educativa más adecuada, teniendo en cuenta las posibilidades y características del alumno o alumna y el objetivo del mayor grado de integración posible. Cuando se aprecie de forma razonada que las necesidades de dicho alumnado no puedan ser adecuadamente satisfechas en un centro ordinario se propondrá su escolarización en unidades y centros específicos de Educación Especial.

Esta ley fue revisada recientemente, con la publicación de la Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía. El Artículo 8 denominado "Garantía del derecho a la igualdad de oportunidades y no discriminación", indica que se deberán adoptar medidas contra la discriminación, de acción positiva, de igualdad de oportunidades y de fomento y defensa de las personas con discapacidad. Se entenderá que se vulnera el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad cuando, por motivo o por razón de discapacidad, se produzca discriminación directa o indirecta, discriminación por asociación, acoso, incumplimiento de las exigencias de accesibilidad y de realizar ajustes razonables, así como el incumplimiento de las medidas de acción positiva legalmente establecidas. El Título IV hace referencia a la educación. El Artículo 18 indica que se debe garantizar el acceso

de las personas con discapacidad a una educación inclusiva permanente gratuita y de calidad que les permita su realización personal y social en igualdad de condiciones con las demás. Los centros docentes sostenidos con fondos públicos y privados aplicarán el principio de no discriminación, potenciando la inclusión y el acceso a servicios y actividades de todo el alumnado y resto de miembros de la comunidad educativa, que no podrán denegar el acceso a servicios y actividades, que sean susceptibles de ajustes razonables, por motivo de discapacidad, al alumnado o demás miembros de la comunidad educativa. El Artículo 20 se denomina "Estrategia para la Educación Inclusiva en Andalucía", que indica que la Consejería de Educación elaborará una estrategia para la educación inclusiva en Andalucía como instrumento para coordinar las políticas y medidas dirigidas a conseguir la plena inclusión en el ámbito educativo. Así mismo, indica que incluirá en todas sus estadísticas e indicadores de evaluación al alumnado con discapacidad, y que fomentará y promoverá estudios y análisis de evaluación de las medidas adoptadas desde una perspectiva de plena inclusión.

3.2.2-Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (DEA)

Aunque los trastornos que aquí describiremos se encontrarían dentro del apartado 3.2.1 cuando hablamos de los trastornos del neurodesarrollo, a raíz de la terminología empleada por las leyes educativas españolas lo incluiremos aquí en un subapartado diferente. La promulgación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE), ha supuesto la inclusión del alumnado con dificultades específicas de aprendizaje dentro del colectivo de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Es aquel que aunque lleve consigo una trayectoria académica ordinaria, puede tener problemas en la adquisición de alguna competencia o para desenvolverse apropiadamente en alguna materia troncal (Aguilera, 2003; Angulo, Gonzalo, Luque, Rodríguez, Sánchez, Satorras y Vázquez, 2012; Santiuste y González-Pérez, 2005; Veiga, 2005). Los tipos más comunes son (Angulo, Gonzalo, Luque, Rodríguez, Sánchez, Satorras y Vázquez, 2012; David, 1986; Fernández-Baroja, 2009; Martínez, 2002; Miranda, Vidal-Abarca y Soriano, 2000; Portellano, 2014; Rodríguez-Jorrín, 2007; Salvador y Gutiérrez, 2005):

- *Dislexia*. Trastorno específico del aprendizaje de la lectura de base neurobiológica, que afecta de manera persistente a la decodificación fonológica (exactitud lectora) y/o al reconocimiento de palabras (fluidez y velocidad lectora), y suele ir acompañado de problemas en la escritura, incluyendo la disgrafía y la disortografía, explicados en los siguientes puntos. Estas dificultades no pueden ser explicadas por discapacidad sensorial, física, motora o intelectual, ni por falta de oportunidades para el aprendizaje o factores socioculturales. Presentan dificultades en el lenguaje escrito, ortografía, aprendizaje de la lectura, comprensión y escritura de segundas lenguas, pudiendo ir acompañado de dificultades en matemáticas (especialmente en el aprendizaje de símbolos y cifras, y especialmente en la resolución de problemas), problemas de comprensión de textos escritos, así como poder presentar problemas de coordinación motriz y orientación espacio-temporal, entre otros.
- *Discalculia*. Dificultades para resolver problemas y entender conceptos matemáticos.
- *Disgrafía*. Dificultades para formar correctamente las letras o escribirlas dentro de un espacio determinado.

- *Disortografía*. Dificultades para escribir las palabras cumpliendo las reglas ortográficas arbitrarias y no arbitrarias, entre otras, de forma adecuada.
- *Dificultades para resolver problemas de matemáticas*.
- *Dificultades en comprensión lectora*.

A estos alumnos/as también se le pueden realizar adaptaciones curriculares no significativas. Afectará a los elementos del currículo que se consideren necesarios, metodología y contenidos, pero sin modificar los objetivos de la etapa educativa ni los criterios de evaluación. Entre otras medidas educativas, se pueden emplear actividades para trabajar la motivación, la orientación espacio-temporal, la noción de ritmo y los movimientos musicales, discriminación auditiva, integración visual, la lectura y la escritura a partir de una metodología VAKT, uso de recursos manipulativos para enseñar conceptos matemáticos, auto-instrucciones para la resolución de problemas matemáticos, estrategias para la representación gráfica de los problemas matemáticos, actividades de papiroflexia para comprender las propiedades geométricas, etc.

3.2.3-Alumnado con altas capacidades intelectuales

Las altas capacidades intelectuales hacen referencia a la posesión de tres conjuntos básicos de características estrechamente relacionadas y con un igual énfasis en cada una de ellas: (1) Una capacidad intelectual superior a la media, en relación tanto a determinadas habilidades generales como específicas, sobre todo refiriéndose a la capacidad para procesar la información y aprender (2) un alto grado de dedicación a las tareas que le interesan de forma perseverante y con un nivel alto de confianza en sí mismo, y (3) altos niveles de creatividad, considerando la creatividad como capacidad de las personas para responder con fluidez, flexibilidad y originalidad. En cuanto a necesidades educativas y posibles medidas educativas, requieren de un ambiente rico y estimulante que permita desarrollar su capacidad creativa, desplegar sus habilidades y saciar sus ansias de saber, de conocer, de hacer, de intervenir, de controlar o de participar; autonomía, independencia y autocontrol; sentimientos de pertenencia al grupo de amigos y amigas y de compañeros y compañeras; aceptación y confianza por parte de las personas que le rodean; destrezas relacionadas con la asertividad, control de la frustración, autoestima, etc., para un adecuado desenvolvimiento en sus relaciones interpersonales y sociales; una enseñanza adaptada a sus necesidades y ritmo personal de aprendizaje; una oferta curricular flexible que le permita profundizar en los contenidos; acceso a recursos educativos adicionales que complementen la oferta educativa ordinaria; tareas con mayor grado de dificultad y extensión que las de su grupo clase; amplitud y variedad de tareas académicas para elegir y realizar; aprendizaje autónomo, basado en el descubrimiento y la investigación; hábitos adecuados de estudio, proyectos de trabajo, experimentos científicos y creación de inventos, WebQuests, programa de enriquecimiento cognitivo, etc. (Barrera, Durán, González y Reina, 2012; Castejón y Prieto, 2000; Martínez y Ollo, 2008).

Tal y como se explica en el artículo 76 de la LOE (2/2006), se adoptarán las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades. Tanto la Orden 25 de julio de 2008, en su artículo 16, como el artículo 4

del Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente, apoyan medidas extraordinarias para este alumnado.

Concretamente, se establecen las adaptaciones curriculares específicas, ya antes citadas, destinadas a promover el desarrollo pleno y equilibrado de los objetivos generales de las etapas educativas, contemplando medidas extraordinarias orientadas a ampliar y enriquecer los contenidos del currículo ordinario y medidas excepcionales de flexibilización del período de escolarización. Requieren una evaluación psicopedagógica previa. Se podrá adoptar las siguientes medidas de flexibilización de la escolarización de este alumnado:

- Anticipación en un año de la escolarización en el primer curso de la Educación Primaria.
- Reducción de un año de permanencia en la Educación Primaria.

De forma complementaria, en Andalucía se lleva a cabo el programa "Andalucía Profundiza". El programa de profundización de conocimientos "Andalucía Profundiza" consiste en la realización de proyectos de investigación en los centros educativos en horario extraescolar. Estos proyectos se dirigen a la estimulación del aprendizaje y de la iniciativa en aquellos alumnos y alumnas que se destacan por su interés y motivación hacia la realización de actividades que supongan una profundización con respecto al currículo ordinario. Los objetivos de estos programas son los siguientes, tomando como referencia las Instrucciones de 12 de enero de 2018, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se regula el funcionamiento del programa de profundización de conocimientos "Andalucía Profundiza" para el curso 2017-2018:

1. Promover la profundización en el conocimiento del alumnado que tiene interés en avanzar más allá de lo que se plantea de manera ordinaria en el aula.
2. Estimular en el alumnado el interés por la investigación en cualquier ámbito, adquiriendo estrategias que les permitan la adquisición y mejora de sus competencias a lo largo de toda la vida.
3. Incentivar la autonomía e iniciativa personal del alumnado, fomentando la capacidad de emprendimiento y estimulando la innovación, la creatividad y la originalidad.
4. Contribuir al cambio en las prácticas docentes favoreciendo la promoción de metodologías que fomenten el desarrollo de las competencias clave del alumnado.
5. Conocer y difundir buenas prácticas docentes en el terreno de la investigación aplicada a la educación.

Otro programa existente, ya externo y ofertado por las universidades, es el programa de "Mentorías Universitarias" para alumnado con altas capacidades intelectuales. El objetivo de estos talleres es propiciar el enriquecimiento cognitivo y creativo de estos jóvenes talentos, así como incentivar sus vocaciones científicas por medio de la experimentación, sobre todo a partir de la etapa de ESO.

3.2.4-Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español

Sobre este alumnado ya hablamos en el capítulo tercero, dedicado a la educación intercultural. Se refiere tanto al alumnado inmigrante que procede de otros países como el que pertenece a minorías culturales, los cuales también suelen a veces ser citados en la categoría siguiente.

La escolarización del alumnado al que se refiere el artículo 78 de la LOE, se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, a su edad e historial académico. Recibirá el apoyo educativo necesario en las áreas instrumentales. Cuando presenten graves carencias en lengua española o en conocimientos básicos se incorporarán a las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), donde recibirán una atención específica, tal y como se recoge en el artículo 5 de la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Esta atención será, en todo caso, simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal. También se puede escolarizarles un año por debajo de su edad si el desfase es superior de un ciclo y proponer medidas de refuerzo.

Además, a estos alumnos/as también se le pueden realizar adaptaciones curriculares no significativas. Afectará a los elementos del currículo que se consideren necesarios, metodología y contenidos, pero sin modificar los objetivos de la etapa educativa ni los criterios de evaluación. Otros aspectos serán comentados en el siguiente epígrafe, al tener bastante relación.

3.2.5-Alumnado cuyas circunstancias sociales desfavorecidas precisan de planes de compensación educativa

La Educación Compensatoria va dirigida a aquellos alumnos y alumnas cuyas condiciones e historia personal les hace vivir en una situación social desfavorecida que les hace requerir de un apoyo compensatorio para superar las desigualdades a las que tiene que hacer frente (Hernández, Fernández-Batanero y Ferrándiz, 2012). Representa un conjunto de programas dirigidos a la compensación de las situaciones de desventaja derivadas de factores sociales, culturales, geográficos o de pertenencia a minorías étnicas (Centro de Investigación y Documentación educativa, 2005). La Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, pretende garantizar la solidaridad en la educación, regulando el conjunto de actuaciones que permitan que el sistema educativo contribuya a compensar las desigualdades, asegurando la igualdad de oportunidades al alumnado. También resulta de aplicación el Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecida, cuya finalidad es precisamente la regulación y el desarrollo de las medidas y actuaciones previstas en la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, para prevenir y compensar las situaciones de desigualdad en la educación derivadas de factores sociales, económicos, geográficos, culturales, étnicos o de otra índole.

Establece los siguientes colectivos de atención, así como las medidas de actuación previstas:

- *Alumnado que reside en zonas urbanas con especial problemática sociocultural.* Las condiciones para que una zona sea catalogada como "zona urbana con especial problemática sociocultural" son las siguientes: (1) Alto porcentaje de alumnado escolarizado en los centros docentes de la zona que presenta niveles significativos de absentismo escolar y riesgo de abandono prematuro del sistema educativo, (2) alta proporción de alumnado cuya familia acredite ingresos considerados dentro de los umbrales de pobreza establecidos, (3) porcentaje significativo de alumnado que no alcanza los objetivos educativos propuestos al finalizar un ciclo o etapa, (4) problemática social vinculada a porcentajes significativos de población en situación de desempleo, (5) nulas o escasas posibilidades de ocupación del tiempo de ocio del alumnado en actividades recreativas, culturales o deportivas organizadas en espacios de la zona. La Administración educativa desarrollará las siguientes actuaciones: (1) Implantación de comedores escolares de centro o zona, (2) Organización de actividades complementarias y extraescolares, (3) Planes de lucha contra el absentismo escolar, (4) Creación de unidades escolares de educación infantil, (5) Coordinación de actuaciones dirigidas a la adquisición de libros de texto y materiales curriculares.
- *Alumnado residente en zonas rurales o escolarizados en colegios rurales* (Atchoarena y Gasperini, 2004). Las citadas zonas deberán reunir las condiciones de dispersión o aislamiento y de lejanía de los núcleos de población respecto de los centros docentes en los que se haga efectivo el derecho a la educación, así como encontrarse en una situación socioeconómica y sociocultural que precise de una intervención educativa diferenciada, con especial atención a la garantía de la igualdad de oportunidades. Los niños y niñas de tres a seis años residentes en zonas rurales distantes de los Centros educativos, o en poblaciones diseminadas, que no puedan ser escolarizados en un centro ordinario, serán atendidos con programas específicos de Educación Infantil, con la denominación de "Infantil en Casa", los cuales serán llevados a cabo de forma itinerante en los lugares de residencia del alumnado y se basarán en la colaboración de la familia y la coordinación con el centro docente en el que se vaya a efectuar la escolarización al inicio de la Educación Primaria. La Consejería de Educación proporcionará los servicios complementarios de transporte escolar, comedor y, en su caso, residencia (si se diera el caso de que acuden a un centro educativo fuera de su municipio o lejos de su zona de residencia), de modo que la dispersión geográfica y las dificultades de comunicación del alumnado no impidan el acceso a la Educación Básica Obligatoria. Cuando por razones de escolarización sea imprescindible atender en una misma aula alumnado de diferentes cursos de Educación Infantil, Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria, el número máximo de alumnos y alumnas por unidad será de 15. En el supuesto de alumnado de ciclos distintos en una misma aula dicho número se reducirá a 12. Con objeto de favorecer la calidad de la enseñanza en el medio rural, la Consejería de Educación promoverá la agrupación de unidades escolares ubicadas en diferentes localidades constituyendo un solo centro docente a efectos de organización pedagógica y administrativa con la denominación de "Colegio Público Rural". Cuando por motivos geográficos no sea posible la integración de determinadas escuelas rurales en Colegios Públicos Rurales, la escolarización del alumnado se efectuará en la unidad o unidades escolares de la localidad. Al alumnado en edad de escolaridad obligatoria que por razones de lejanía del lugar de residencia no pueda escolarizarse en un centro docente cercano, le será

concedida gratuitamente una plaza de Residencia Escolar o Escuela Hogar.

- *Actuaciones en relación con el alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales que se encuentre en situación desfavorecida* (Tarrés, 2009). El Decreto 167/2003 hace especial hincapié en la comunidad gitana. Los centros que escolaricen alumnado perteneciente a la comunidad gitana incorporarán a su Proyecto Curricular de Centro elementos de la historia, lengua, costumbres, expresión artística y demás manifestaciones de la cultura del pueblo gitano en las áreas del currículo, particularmente en las de contenido sociolingüístico. Además, aplicarán programas de acogida y de tránsito entre etapas educativas, organización flexible de los servicios de comedor y transporte escolar, y actividades complementarias y extraescolares de compensación educativa que incorporen elementos de la cultura gitana y se adapten a sus intereses o tradiciones.
- *Alumnado inmigrante en situación de desventaja sociocultural*. Para este alumnado, se plantean programas de acogida y de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular de la enseñanza, acciones específicas de desarrollo de la identidad cultural de los niños y niñas pertenecientes a grupos culturales no mayoritarios, acciones específicas que favorezcan el reconocimiento y respeto a las distintas identidades culturales presentes en el aula por parte de todo el alumnado...
- *Actuaciones en relación con el alumnado procedente de familias dedicadas a tareas laborales de temporada o trabajadores itinerantes*. Para facilitar la permanencia en la localidad de residencia habitual la Consejería de Educación y Ciencia asegurará los servicios de comedor, transporte y, en su caso, Residencia Escolar o Escuela Hogar que se requieran, en colaboración con otras administraciones y entidades, si fuera preciso. En aquellos casos en que el alumnado se desplace de su lugar de residencia habitual dentro del ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, éste se escolarizará en los centros docentes de la localidad donde se desarrolle la actividad laboral de la familia, asegurando los servicios ya citados. En el caso de aquellas familias con profesiones relacionadas con actividades circenses y feriantes, existe la posibilidad de crear un aula itinerante de circo con un docente seleccionado en una convocatoria específica. Esta medida educativa pertenece a los “Programas dirigidos a población itinerante: temporeros, circos y feriantes”, promulgada en su día por el ya derogado Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria y reemplazado por el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. Proporciona atención educativa al alumnado que, por desplazarse permanentemente debido a las necesidades del circo de desplazarse, no puede asistir a un centro educativo ordinario. Se desarrolla en aulas itinerantes que viajan con los circos, en caravanas facilitadas por los mismos, y son atendidas por maestros designados para este fin (CNIIE, 2016; Torres, 2016).
- *Alumnado que por razones judiciales no puede asistir al centro educativo* (Mejías y Sánchez-Pinillas, 2009). la Consejería de Educación garantizará la continuidad del proceso educativo del alumnado de enseñanza obligatoria que por decisiones judiciales no pueda asistir a centros docentes ordinarios. El alumno o alumna ingresado en un Centro de Reforma será escolarizado en un centro docente de la zona educativa donde se encuentre dicho Centro de Reforma. Cuando el régimen de internamiento del alumno o alumna no permita su asistencia a un centro docente del entorno del Centro de Reforma, se inscribirá en el Instituto Provincial de Formación de Adultos (actualmente denominado "Instituto

Provincial de Educación Permanente") de la provincia donde se ubique el mismo, aun cuando no haya cumplido los dieciséis años, en la modalidad de educación a distancia, y será atendido en aulas específicas en el propio Centro de Reforma donde está internado.

- *Atención educativa del alumnado que no puede asistir al centro docente por razón de enfermedad.* la Consejería de Educación y Ciencia garantizará la continuidad del proceso educativo del alumnado de enseñanza obligatoria que esté hospitalizado o permanezca durante periodos prolongados en su domicilio por razón de enfermedad. El alumnado de la enseñanza obligatoria que esté en esta situación continuará, a todos los efectos administrativos y docentes, inscrito en el centro educativo donde esté escolarizado, aun cuando no asista al mismo, y se le asignará un grupo y un tutor. El alumnado que cursa las enseñanzas obligatorias las enseñanzas obligatorias y no puede asistir al centro docente en el que está inscrito por razones de hospitalización, será atendido en *Aulas Hospitalarias* durante el tiempo que dure la misma y siempre que sea posible en función de su enfermedad. Entre los casos, citamos a aquel alumnado que presenta una enfermedad rara o crónica. Las *enfermedades raras* son llamadas así porque afectan, según cifras de la Unión Europea, a 5 de cada 10.000 personas. En conjunto suponen entre el 6% y el 8 % de la población y se manifiestan en cualquier etapa de su vida. Muchas de estas enfermedades son altamente incapacitantes y pueden causar deficiencias físicas, psíquicas, sensoriales o plurisintomáticas; pudiendo llevar entre sus consecuencias hasta la muerte. Por su parte, se llama *enfermedad crónica* a aquella patología de larga duración, cuya curación no puede preverse claramente o no ocurrirá nunca. En epidemiología se entienden como enfermedades crónicas aquellas enfermedades de alta prevalencia y no curables. Dentro de este grupo de enfermedades nos encontramos con: personas con asma, personas con diabetes, personas con epilepsias, personas con cáncer... Las características comunes de estos niños y niñas serán: incapacidad para desarrollar una vida normal, largas y numerosas hospitalizaciones, angustia de la familia y futuro incierto. Entre las medidas a llevar a cabo, además de las citadas, se encuentran los planes de acogida para que su incorporación al centro educativo y al aula sea lo más normalizada posible, posibles adaptaciones curriculares, recursos humanos específicos como los monitores de educación especial o los auxiliares técnico educativos, desarrollo de habilidades sociales, apoyo emocional, sensibilización por parte de sus compañeros/as, desarrollo cognitivo, ayudas técnicas específicas (según la enfermedad), medidas para compensar los posibles efectos secundarios de algunos medicamentos, adaptaciones de la jornada escolar, etc. (Aguirre, Angulo, Guerrero, Motero y Prieto, 2012; Grau, 2004). Además de las aulas hospitalarias, se encuentra el Programa de Atención Educativa Domiciliaria, el que acude un docente a casa del alumno/a enfermo durante al menos dos días a la semana a darle continuidad a sus procesos de aprendizaje coordinándose con el tutor/a de referencia, y se encuentra regulado por los artículos 34 y 37 del Decreto 167/2003. Entre las funciones del docente de atención domiciliaria, se encuentran las siguientes: Fomentar la autonomía del alumno/a ayudándole a planificarse, revisando sus actividades y explicando lo que no comprende de las áreas más básicas (sobre todo lengua y matemáticas), contactar de manera continuada con el tutor/a y el resto del profesorado que imparte materias al alumno/a a través de cualquier medio (correo electrónico, teléfono...), informar al equipo docente de los avances y dificultades que el alumno/a vaya teniendo, realizar con el alumno/a los mismos exámenes que se realizan en el grupo-clase de

referencia, etc. Para el alumnado de enfermedad crónica, se realizará un informe sobre el trabajo realizado por el alumno/a en cada evaluación. En cuanto a recursos y material didáctico, puede ser muy diverso debido a la gran variedad de enfermedades raras y crónicas existentes.

De acuerdo con lo establecido en el artículo 39.2 del Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, en la comunidad autónoma de Andalucía, el *absentismo escolar* consiste en las reiteradas faltas de asistencia a clase de niños/as y adolescentes en edad de enseñanza obligatoria sin motivo alguno que lo justifique, y que por edad la ley no puede obligarles a permanecer en los centros educativos (Cárdeno, 2008; Garfella, Gargaño y Sánchez, 2001).

Es considerado, en muchas ocasiones, como una “necesidad educativa especial” más, por el desfase curricular que puede presentar el alumnado debido a las continuas faltas de asistencia a clase. El absentismo escolar puede producirse básicamente por ser niños/as y adolescentes que no acuden a clase por encontrarse trabajando de forma irregular (no tienen la edad mínima para poder trabajar), hacer novillos por negarse a ir a clases o realizando cualquier actividad que no sea la de ir a clase y estudiar. Quedan excluidos los alumnos y alumnas que falten a clase por tener una enfermedad de larga duración, ya que este grupo se encontraría dentro de las intervenciones de compensación educativa para los cuales existen medidas educativas como la atención domiciliaria o la escolarización en aulas hospitalarias, si se diese el caso. Para prevenir el absentismo escolar, es necesario realizar una serie de actuaciones preventivas y de intervención para evitar que ese síntoma se alargue y tenga consecuencias peliagudas en el tiempo. Todos los profesionales, tanto docentes como especialistas de apoyo, deben trabajar en equipo para identificar casos de estudiantes que puedan estar faltando reiteradas veces seguidas a clase e intervenir.

Los objetivos de los programas de prevención del absentismo escolar son los siguientes:

- Asegurar la asistencia regular al centro educativo de todo el alumnado.
- Concienciar a las familias de la importancia de la educación y de la asistencia regular para prevenir posteriores retrasos en el aprendizaje.
- Colaborar en las distintas instituciones para modificar las situaciones que desarrollan el absentismo.

Las medidas encaminadas a prevenir el absentismo escolar serán las siguientes:

a) Medidas Preventivas

Se prestará especial atención a los grupos sociales en mayor situación de riesgo de exclusión social. Se intentará mantener una relación estrecha entre las familias y el profesorado, con el objetivo de compartir información sobre la importancia de acudir a clase y recibir una educación, de las medidas de apoyo que se plantean desde el centro educativo para reforzar los aprendizajes, comunicarles las medidas que se toman en caso de riesgo de ser considerado como “alumno/a

absentista”, etc. Se desarrollará el Plan de Acción Tutorial con el objetivo de potenciar el autoestima del alumnado, su motivación y desarrollar habilidades sociales, en el supuesto de que sea necesario, además de tomar las medidas de atención a la diversidad pertinentes para favorecer su escolarización y el desarrollo de las competencias claves. Se realizarán, también, actuaciones de orientación académica y profesional dirigidas tanto al alumnado como a las familias, acerca de las salidas académicas tras terminar los estudios obligatorios o de medidas alternativas como los ciclos de Formación Profesional Básica.

El artículo 4, de “Medidas preventivas”, de la Orden de 19 de septiembre de 2005, por la que se desarrollan determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar, en la comunidad autónoma de Andalucía, establece la posibilidad de poner en marcha las siguientes medidas de prevención del absentismo escolar:

- Organización de campañas de información y sensibilización de los padres y madres del alumnado con riesgo social respecto a la asistencia regular a los centros docentes sobre las ventajas derivadas de la educación y, en el caso de familias temporeras (con profesiones itinerantes o temporales), de la permanencia del alumnado en sus localidades de origen.
- Elaboración y desarrollo de planes de compensación educativa.
- Elaboración y adaptación, si es el caso, de los materiales curriculares, libros de texto y recursos didácticos para la atención de las necesidades reales del alumnado.
- Prestación del servicio de comedor escolar como medio para favorecer la asistencia continuada a los centros docentes, especialmente del alumnado cuyos familiares realizan tareas laborales de temporada, en cuyo caso también se podrán ofertar los servicios de transporte y residencia escolar
- Organización de actividades extraescolares.
- Promoción de actividades formativas para períodos vacacionales.

b) Medidas de Control

Se trata de establecer mecanismos de seguimiento del alumnado y de sus familias. Se trata de, por ejemplo, llevar el control de las faltas de asistencia del alumnado, tanto del profesorado-tutor como de los especialistas y profesionales que intervienen con el alumnado. Si, por ejemplo, lleva tres faltas de asistencia consecutivas, y no hay ninguna noticia por parte de la familia que justifique su falta de asistencia, se les llamará por teléfono. Si en este caso, todavía no hay avances por parte de la familia ni del alumnado, se podrá solicitar la intervención de las autoridades pertinentes. También se debe tener un seguimiento de todas las actividades, de las actuaciones de acción tutorial y de las medidas de atención a la diversidad que se estén aplicando para promover la inclusión social y educativa del alumnado en riesgo.

Con respecto a las medidas de control, el artículo 8 de la citada Orden, denominado “Medidas de control de la asistencia”, establece el siguiente procedimiento de control de la asistencia:

- Los tutores y tutoras de cada grupo de alumnos y alumnas llevarán un registro diario de la asistencia a clase con el fin de detectar posibles casos de absentismo escolar y, cuando éste

se produzca, mantendrán una entrevista con los padres, madres o representantes legales del alumnado a fin de tratar del problema, indagar las posibles causas del mismo e intentar obtener un compromiso de asistencia regular al centro.

- En aquellos casos en los que la familia no acuda a la entrevista, no justifique suficientemente las ausencias del alumno o alumna, no se comprometa a resolver el problema o incumpla los compromisos que, en su caso, haya asumido, el tutor o tutora lo comunicará a la Jefatura de Estudios o Dirección del centro quien hará llegar por escrito a los representantes legales del alumnado las posibles responsabilidades en que pudieran estar incurriendo. Igualmente, lo pondrán en conocimiento de los Servicios Sociales Comunitarios o, en todo caso, de los Equipos Técnicos de Absentismo Escolar, quienes determinarán las intervenciones sociales y familiares correspondientes para erradicar éste u otros posibles indicadores de riesgo. Se abrirá expediente incorporando el protocolo y la máxima documentación e información que se disponga sobre el alumno/a y su contexto sociofamiliar. Será competencia de los Servicios Sociales del Ayuntamiento, concretamente dirigido por el Trabajador Social del Ayuntamiento, con la colaboración del tutor/a y de la Jefatura de Estudios.
- Si las intervenciones descritas no dieran resultado, se derivarán los casos a la Comisión y/o Subcomisión Municipal de Absentismo Escolar, para que en el desarrollo de sus funciones adopte las medidas oportunas, tanto a nivel educativo como jurídico.
- Si existen antecedentes o persiste la situación de absentismo, la Comisión Local de Absentismo informará de forma directa al fiscal de menores.

Se considerará que existe una situación de absentismo escolar cuando las faltas de asistencia sin justificar al cabo de un mes sean de cinco días lectivos en Educación Primaria y veinticinco horas de clases en Educación Secundaria Obligatoria, o el equivalente al 25% de días lectivos o de horas de clase, respectivamente. Sin perjuicio de lo recogido en el apartado anterior, cuando a juicio de los tutores o tutoras y del equipo docente que atiende al alumnado, la falta de asistencia al centro puede representar un riesgo para la educación del alumno o alumna, se actuará de forma inmediata

c) Medidas de intervención

En la citada Orden de 19 de septiembre de 2005, por la que se desarrollan determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar, plantea las siguientes medidas.

El artículo 9, titulado “*Medidas de carácter prosocial*”. Valorada la situación del escolar por los Servicios Sociales Comunitarios, los profesionales de estos Servicios Sociales y los dependientes de la administración educativa que se determine en el correspondiente convenio de cooperación, establecerán de común acuerdo las medidas a adoptar, entre las cuales podrán considerarse el desarrollo de un plan de intervención psicosocial con el alumnado y su familia, la coordinación necesaria para que participe determinada entidad social interesada en cooperar, la implicación de las autoridades locales en la vigilancia del cumplimiento del deber de la escolaridad obligatoria y, en su caso, el traslado de la información a la Fiscalía de Menores y a la Administración con competencias en protección de menores. Cuando el plan de intervención psicosocial y las diferentes medidas

adoptadas no den los resultados satisfactorios, y se aprecie una posible situación de desprotección en los menores, se trasladará la información a la Fiscalía de Menores y al Servicio de Protección de Menores. Los Servicios Sociales Comunitarios o los Equipos Técnicos de Absentismo comunicarán a la Dirección del centro las educativas medidas adoptadas y coordinarán sus actuaciones con las que se vienen realizando desde el propio centro educativo.

El artículo 10 recoge la posibilidad de contar con los maestros de apoyo a la compensación educativa en los Equipos de Orientación Educativa, además del profesorado (maestros y maestras, en el caso de la etapa de Educación Primaria), que trabajen en el centro educativo con una plaza ordinaria. Corresponde a este maestro el tratamiento y análisis de los datos proporcionados por los centros así como el impulso y coordinación de las actuaciones que se desarrollen en este campo en los centros docentes de su zona de actuación. Por su parte, el artículo 11 establece que entre las delegaciones provinciales de educación e igualdad y bienestar social se podrán establecer convenios de cooperación con los Ayuntamientos para acordar los procedimientos e instrumentos de comunicación entre los diferentes profesionales y concretar medidas y recursos a emplear por las diferentes administraciones implicadas. También existen comisiones provinciales y municipales de Absentismo escolar de las que podemos siempre contar con su ayuda para casos específicos. Finalmente, el Servicio de Inspección educativa informará y asesorará a los centros educativos del contenido de la presente Orden y velará por su cumplimiento.

Para finalizar, los artículos 9 y 10 del Decreto 167/2003 regulan los Planes de Compensación Educativa, con las medidas generales a llevar a cabo con el objetivo de adaptar el currículum a las necesidades y características del alumnado con necesidades de compensación educativa. Los Planes de Compensación Educativa que realicen los centros docentes deberán concretar, entre otros aspectos, los siguientes:

- Medidas para compensar el desfase curricular que pueda presentar el alumnado en situación de desventaja socioeducativa, incluyendo, en su caso, una adecuada planificación y organización de los espacios, tiempos y agrupamientos del alumnado de forma flexible y adaptada a sus necesidades.
- Medidas para facilitar la integración escolar del alumnado que se ha incorporado tardíamente o de forma irregular al sistema educativo, así como de aquel alumnado que por sus condiciones sociales, económicas o de cualquier otro tipo presente riesgo de abandono prematuro del sistema educativo.
- Iniciativas para favorecer un adecuado clima de convivencia en el centro.
- Actividades complementarias y extraescolares de compensación educativa.
- Actuaciones del centro dirigidas a la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar.
- Actividades dirigidas a mejorar la integración del centro en su entorno, facilitando el desarrollo de programas socioeducativos de educación no formal.
- Actividades de apoyo familiar, de forma que se facilite la participación de los padres y madres del alumnado en el proceso educativo de sus hijos e hijas y en la vida de los centros.
- En su caso, medidas para facilitar el aprendizaje de la lengua española por parte del alumnado procedente de otros países como requisito necesario para la adquisición de los

aprendizajes establecidos en las diferentes áreas del currículo.

- En su caso, medidas para facilitar la continuidad del proceso educativo del alumnado perteneciente a familias dedicadas a tareas laborales de temporada o a profesiones itinerantes.

Asimismo, a estos estudiantes también se le pueden realizar adaptaciones curriculares no significativas. Afectará a los elementos del currículum que se consideren necesarios, metodología y contenidos, pero sin modificar los objetivos de la etapa educativa ni los criterios de evaluación.

Por último, se encuentra el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Tal y como se muestra en el primer punto del Acuerdo de 1 de agosto de 2014, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía (PROA Andalucía), se trata de un conjunto de actuaciones dirigidas a mejorar el grado de adquisición de las actuales competencias clave por parte del alumnado con esta NEAE. Siguiendo las Instrucciones de 15 de noviembre de 2016, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se establece la organización y funcionamiento del programa de refuerzo, orientación y apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía: PROA Andalucía; el programa de refuerzo, orientación y apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía (PROA Andalucía) se concibe como un conjunto de actuaciones dirigidas a mejorar el grado de adquisición de las competencias clave por parte del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por precisar acciones de carácter compensatorio, conseguir un nivel adecuado de uso del español como lengua vehicular en el caso del alumnado extranjero y complementar las acciones encaminadas a la mejora del éxito escolar que se desarrollan en centros docentes públicos de Andalucía que escolarizan a un número significativo de alumnado perteneciente a entornos culturales y sociales que llevan consigo una clara desventaja desde el punto de vista educativo.

El programa de refuerzo, orientación y apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía (PROA Andalucía) se compone, a su vez, de cinco actuaciones diferenciadas cuya descripción detallada, así como la concreción de su organización y funcionamiento, se incorporan como anexos en las presentes Instrucciones, aunque nos centraremos en la etapa de Educación Infantil y Primaria al ser el contexto de investigación de esta tesis doctoral:

- *Plan de apoyo y refuerzo en centros de educación primaria.* Los centros que aspiren a desarrollar un plan de apoyo y refuerzo en centros de educación primaria deberán realizar una planificación de actuaciones que, en todo caso, incluirá acciones dirigidas a la atención directa al alumnado (por ejemplo, refuerzo educativo, biblioteca escolar, mejora de la convivencia, etc...); a la intervención con las familias (por ejemplo, escuelas de familias, mediación familiar, actividades para la implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc..) y a la mejora de la interacción con el entorno (por ejemplo, talleres de actividades extraescolares, actuaciones de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, etc...).
- *Acompañamiento escolar.* El acompañamiento escolar es una actuación dirigida al alumnado que, por diferentes motivos, no puede recibir el acompañamiento y apoyo suficientes en el seno familiar, con el que se persigue compensar los desfases existentes en los niveles de

logro de las competencias claves, especialmente en las competencias de comunicación lingüística y en razonamiento matemático. Se priorizará para el desarrollo del programa a aquel alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que precise de acciones de carácter compensatorio por proceder de un entorno social desfavorecido. El acompañamiento escolar podrá ser llevado a cabo por mentores (profesionales contratados por una empresa o estudiantes universitarios) o por el profesorado del propio centro educativo. Los bloques de contenidos a trabajar serán los siguientes, adaptados a las características de cada alumno/a: Competencias y aprendizajes instrumentales básicos; estrategias, técnicas y hábitos de estudio; el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida diaria; coeducación, normas de convivencia, mediación y resolución pacífica de conflictos; y actividades motivadoras, funcionales y que facilitan el proceso de transferencia de los aprendizajes escolares como las visitas a espacios de la comunidad: comercios, cines, hogares y talleres de la zona. Para dar al alumnado una respuesta lo más amplia y ajustada posible a sus necesidades, cada profesional acompañante trabajará con un grupo de entre ocho a diez alumnos y/o alumnas. Las sesiones de acompañamiento escolar se llevarán a cabo en un espacio adecuado habilitado para ello, y sólo podrá conformarse un grupo de acompañamiento escolar por grupo-clase.

- *Acompañamiento escolar domiciliario.* El acompañamiento escolar domiciliario es una actuación dirigida a posibilitar la continuidad del proceso educativo a aquel alumnado de entre 6 y 16 años que presente necesidades específicas de apoyo educativo por razón de enfermedad y que, por prescripción médica no pueda asistir a su centro educativo durante un periodo prolongado de tiempo. Esta actuación permite complementar otras formas de atención domiciliaria puestas en funcionamiento por la Consejería de Educación así como atender a un mayor número de alumnas y alumnos que lo requieren. Se elaborará una programación de actividades donde deberán reflejarse los objetivos a alcanzar con cada alumna o alumno, las competencias a trabajar, las actividades tipo a realizar y los procedimientos para la realización del seguimiento y evaluación del aprendizaje del alumnado.
- *Acompañamiento lingüístico para alumnado inmigrante.* El acompañamiento lingüístico para alumnado inmigrante es una actuación dirigida al alumnado de origen extranjero que presenta dificultades para la comprensión y uso del español como lengua vehicular. Se desarrolla en los centros educativos de educación primaria o educación secundaria obligatoria durante dos o cuatro horas semanales en horario de tarde. En este espacio, pueden desarrollar tanto actividades específicas para el aprendizaje de la lengua como para el desarrollo de hábitos de organización del tiempo y planificación del trabajo, que les permitan mejorar sus rendimientos académicos.

4-La evaluación psicopedagógica

Antes de tomar cualquier medida educativa dirigida a un alumno/a determinado, es fundamental realizar una evaluación psicopedagógica, regulada en Andalucía por la Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización. El artículo 2 y el 6.1 del ya citado Decreto 147/2002, de 14 de mayo, define la evaluación psicopedagógica como el conjunto de actuaciones encaminadas a recoger,

analizar y valorar la información sobre las condiciones personales del alumno o alumna, su interacción con el contexto escolar y familiar y su competencia curricular. Según este artículo, se realiza con el fin de recabar la información relevante para determinar las necesidades educativas que presenta el alumno/a y, a raíz de ello, determinar las medidas educativas más recomendables para favorecer la consecución de aprendizajes y el desarrollo personal, como las que hemos descrito a lo largo de este capítulo. Eso incluye la elaboración de un dictamen de escolarización para determinar la modalidad de escolarización más adecuada para ese alumno/a.

También, en relación a esto, destacamos en Andalucía las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, que suponen una revisión de las Instrucciones de 22 de junio de 2015 (las que estaban vigentes cuando se empezó este proyecto de investigación). En dichas instrucciones, se aportan los protocolos de detección para las diferentes etapas educativas, incluyendo el primer ciclo de educación infantil, durante la nueva escolarización y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y durante el desarrollo de procedimientos o pruebas generalizadas de carácter prescriptivo en el sistema educativo. Repasa el concepto de "evaluación psicopedagógica" para la identificación del alumnado con necesidades educativas especiales, señala los profesionales implicados en la evaluación psicopedagógica, los momentos y motivos para la realización y revisión de la evaluación psicopedagógica, el proceso a seguir...así como el concepto y la finalidad del dictamen de escolarización, los profesionales implicados y los momentos y motivos para la elaboración y revisión del dictamen de escolarización, además de orientaciones sobre la participación de los equipos de orientación educativa especializados en la prevención, detección e identificación del alumnado con NEAE y en la elaboración del dictamen de escolarización del alumnado con NEE. En el apartado de "Organización de la respuesta educativa", también habla de metodologías didácticas favorecedoras de la inclusión, las cuales hemos llegado a citar a lo largo de este marco teórico.

5-Recursos personales para la Atención a la Diversidad

Para finalizar, exponemos el listado de recursos personales ordinarios que pueden disponer los centros educativos para realizar la atención a la diversidad (Ministerio de Educación, 2005). Por un lado se encuentran los profesionales que pertenecen al Claustro de Profesores y profesoras del centro educativo y a los equipos de orientación, cuya función sería apoyar la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado (Moya, 2012; Suárez, 2011b). Estos profesionales son los siguientes:

- Profesorado especialista en educación especial o pedagogía terapéutica.
- Maestros de audición y lenguaje o logopedas escolares.
- El profesorado de apoyo a la compensación educativa, si existiese.
- Los auxiliares técnicos educativos.
- Los orientadores educativos en el caso de los institutos de educación secundaria y centros privados y concertados (no en los CEIP), así como el profesorado de los programas para la mejora del aprendizaje y del rendimiento, en estos casos.

En cuanto a los profesionales externos que trabajan para el centro educativo (Moya, 2012; Nadal, Grau y Peirats, 2016; Roy, González, Gómez y Martín-Pastor, 2018; Suárez, 2011b), procedente de servicios externos generales de la Administración educativa, contamos con los siguientes:

- Profesionales de los Equipos de Orientación Educativa (EOE): orientadores educativos (psicólogos, psicopedagogos, pedagogos), maestros/as de apoyo a la compensación educativa, maestros/as de audición y lenguaje y de pedagogía terapéutica, médicos y trabajadores sociales. En Andalucía, no hay un orientador educativo dentro de los centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la administración pública. En su lugar, dispone de un orientador/a de referencia procedente del EOE que acude de forma periódica al centro educativo, y si es un centro de atención prioritaria acudirá una vez a la semana.
- Asesores del Centro de Profesores (CEP) al cual se encuentra adscrito el centro educativo, según distrito educativo, quienes se ocupan de asesorar y organizar actividades formativas dirigidas al profesorado y a las propias familias incluso, incluyendo en la puesta en marcha de proyectos educativos, como el modelo de las comunidades de aprendizaje.
- Estudiantes universitarios que están realizando las prácticas en los centros educativos, en este caso el alumnado procedente de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria y, en algunos casos, del Grado de Pedagogía.
- Educadores sociales, procedentes de la Administración educativa o de empresas externas, por ejemplo, para llevar a cabo actividades extraescolares; realizar actuaciones de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar; dinamizar y animar a las familias y a la comunidad a participar, apoyar la educación en valores e intervenir con las minorías étnicas y fomentar las relaciones interculturales.
- Monitores de educación especial.
- Animadores socioculturales, por ejemplo, procedentes de empresas y entidades que organicen actividades extraescolares.
- Profesionales procedentes de los equipos de orientación especializados: especialista en atención al alumnado con Trastorno Grave de la Conducta, fisioterapia, especialista en Lengua de Signos, especialista en Trastorno espectro autista, especialista en altas capacidades intelectuales, especialista en discapacidad motora, profesor de ATAL, etc.

Las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, cita en el capítulo 7.2.2 los "Recursos personales y materiales específicos de atención a la diversidad", destacando a algunos profesionales especializados como el profesorado del equipo de apoyo a ciegos o discapacitados visuales, al profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica en las unidades de salud mental infantil y juvenil (USMIJ), el profesorado de apoyo curricular al alumnado con discapacidad auditiva y motórica en ESO, etc., así como el personal no docente, quienes colaborarán en el desarrollo de programas de apoyo y asistencia del alumnado con NEE, con objeto de garantizar que su inclusión sea lo más efectiva posible durante todas las actividades que se llevan a cabo. En este apartado se incluyen el profesional técnico de integración social, el profesional técnico de

interpretación en lengua de signos y los fisioterapeutas, estos últimos solamente en centros específicos de educación especial (Suárez, 2011b).

Las dos instituciones externas que más participan en el desarrollo de las actuaciones en atención a la diversidad son los Equipos de Orientación Educativa (EOE) (Boza, 2001) y el Centro del Profesorado (CEP) (Pumares y Hernández, 2010). Los EOE se encuentran regulados por la Orden de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa, y por el Decreto 213/1995, de 12 de septiembre, por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa. Según el artículo 1 del Decreto 213/1995, los EOE son unidades básicas de orientación psicopedagógica que, mediante el desempeño de funciones especializadas en las áreas de orientación educativa, atención a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, compensación educativa y apoyo a la función tutorial del profesorado, actúan en el conjunto de los centros de una zona educativa, incluyendo centros privados. El artículo 5 expone las funciones generales a desarrollar por los Equipos de Orientación Educativa:

1. Asesorar a los centros en la elaboración, aplicación y evaluación del Proyecto de Centro y del Proyecto Curricular, en los aspectos más estrechamente ligados a la orientación educativa y la atención a la diversidad.
2. Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación tanto de los aprendizajes de los alumnos y alumnas como de los procesos de enseñanza.
3. Colaborar con los Centros de Profesores y las Aulas de Extensión en la formación, apoyo y asesoramiento al profesorado de la zona en el ámbito de la orientación educativa.
4. Atender las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas que la requieran y proponer la modalidad de escolarización más adecuada en cada caso.
5. Asesorar al profesorado en el tratamiento educativo de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas, y colaborar en la aplicación de las medidas educativas oportunas.
6. Participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular (actualmente habría que añadir los programas para la mejora del aprendizaje y del rendimiento en Secundaria) de los centros de la zona.
7. Asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos de padres y madres de alumnos.
8. Elaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean utilidad para el profesorado.

Siguiendo el artículo 3 de la Orden de 23 de julio de 2003, los EOE organizan su intervención por medio de programas siendo éstos la forma concreta de establecer, desarrollar y evaluar las actuaciones en cada una de las áreas de trabajo definidas entre los artículos 6 y 10 del Decreto 213/1995:

1-Ámbito de Orientación y Acción Tutorial.

- *Área de apoyo a la función tutorial del profesorado.* Comprenderá todas las actuaciones

encaminadas a la orientación y guía del aprendizaje de los alumnos y alumnas, ayudándoles a superar las dificultades y desarrollando las habilidades de mejora del estudio a través de la acción tutorial inherente a la función docente. Igualmente, esta área de apoyo a la función tutorial incluirá actuaciones y programas de orientación familiar, de educación para la salud, educación en valores y educación para la igualdad entre los sexos.

- *Área de orientación vocacional y profesional.* Comprenderá todas las actuaciones cuya finalidad última es la de favorecer la madurez vocacional de los alumnos y alumnas, su toma de decisiones coherentes y realistas, y su transición a otras etapas educativas y al mundo del trabajo.

2-Ámbito de atención a la diversidad:

- *Área de atención a las necesidades educativas especiales.* Comprenderá todas las actuaciones dirigidas al sector de la población escolar con algún tipo de discapacidad sensorial, motórica, psíquica o alteraciones graves del desarrollo. Esta área comprenderá igualmente las actuaciones dirigidas a alumnos y alumnas con un desarrollo superior de sus capacidades intelectuales.
- *Área de la compensación educativa.* Comprenderá todas las actuaciones dirigidas al sector de la población escolar que por razones sociales, económicas o geográficas encuentran dificultades para una progresión normal en su proceso de aprendizaje.

Los programas especificarán el ámbito o área en que se insertan y su justificación, teniendo en cuenta las características de los destinatarios y su contexto. Igualmente indicarán los objetivos, agentes intervinientes, actividades, metodología, temporalización y los procedimientos de evaluación previstos. En cada Delegación Provincial de la Consejería de Educación existirá un Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional.

El artículo 9 de la Orden de 23 de julio de 2003 concreta las tareas específicas de cada uno de los profesionales antes citados que forman parte de los EOE:

- *Orientadores/as educativos.* Asesorarán al profesorado en el desarrollo del currículo sobre el ajuste del proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades del alumnado; prestarán atención educativa directa a los alumnos y alumnas con dificultades de tipo cognitivo, afectivo o conductual, de forma individual o en pequeños grupos; realizarán tareas relacionadas con la mediación, resolución y regulación de conflictos en el ámbito escolar; coordinarán el proceso de evaluación y la elaboración del informe de evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades educativas especiales y el dictamen de escolarización cuando proceda; asesorarán en el proceso de aplicación de las medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad y en el desarrollo y aplicación de programas de prevención de dificultades de aprendizaje, así como de programas de orientación educativa y profesional y asesorarán a las familias o tutores legales del alumnado en los aspectos que afecten a la orientación psicopedagógica del mismo, especialmente en aquellos supuestos contemplados en el artículo 20 del Decreto 137/2002, de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas. Asimismo, asesorarán en lo relativo a la

- promoción del alumnado del Nivel de Formación de Base en Educación de Adultos.
- *Maestros y maestras de apoyo a la compensación educativa.* Participarán en el diseño y aplicación de programas específicos de compensación educativa a grupos de alumnos/as escolarizados en los centros que desarrollen Planes de Compensación Educativa; intervendrán en los procesos de escolarización y seguimiento escolar del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas; formarán parte de las comisiones de seguimiento y prevención del absentismo escolar que, en su caso, puedan constituirse, en colaboración con otras administraciones e instituciones sociales del entorno y desarrollarán cuantas actuaciones sean precisas para asegurar la continuidad de la escolarización del alumnado en situación desfavorecida por razones socioculturales.
 - *Maestros y maestras con la especialidad de Audición y Lenguaje.* Prestarán atención educativa especializada al alumnado que presenta dificultades graves en el lenguaje oral y escrito, prioritariamente en los centros que no cuenten con especialistas de audición y lenguaje; realizarán la valoración de las necesidades educativas especiales relacionadas con la comunicación y el lenguaje, colaborando en la evaluación psicopedagógica y en el desarrollo de las adaptaciones curriculares individuales, así como facilitarán el intercambio de experiencias, programas y/o materiales entre los especialistas.
 - *Maestros y maestras especialistas en Pedagogía Terapéutica* que excepcionalmente puedan pertenecer a los Equipos de Orientación Educativa, de acuerdo con lo previsto en el apartado 3 del artículo 4 del Decreto 39/2003, de 18 de febrero, por el que se regula la provisión de los puestos de trabajo de los Equipos de Orientación Educativa adscritos al personal docente y se establecen las funciones de los coordinadores de área de los Equipos Técnicos Provinciales, prestarán atención educativa especializada al alumnado con necesidades educativas especiales de carácter permanente que, en su caso, le sea asignado.
 - *Médicos.* Prestarán atención especializada al alumnado con discapacidad motora mediante la aplicación y desarrollo de programas personalizados, participarán en la evaluación psicopedagógica y en el desarrollo de las adaptaciones curriculares del alumnado con necesidades educativas especiales y promoverán programas de educación para la salud, colaborando en aquellos otros que se desarrollen en coordinación con otras administraciones y/o entidades. Asimismo, llevarán a cabo el seguimiento del alumnado de educación infantil, al objeto de detectar y prevenir problemas de salud con incidencia en el desarrollo y en el aprendizaje.
 - *Trabajadores y trabajadoras sociales.* Desarrollarán acciones de intervención socio-educativa con el alumnado que presenta problemas o dificultades de integración escolar y/o social, aportarán información sobre las características del entorno, los recursos educativos, culturales, sanitarios y socioeconómicos y las vías adecuadas para su utilización; promoverán la integración de las familias y del entorno en las actividades de los centros y colaborarán con otros servicios educativos, sociales y de la salud del entorno para la atención a la infancia y a la adolescencia. Colaborarán en la realización de la evaluación psicopedagógica con las aportaciones de carácter social que sean relevantes en la toma de decisiones del proceso escolar que lo requiera.

Además de los Equipos de Orientación Educativa generales, existen los Equipos especializados de Orientación educativa. Atenderán al alumnado que presente necesidades educativas especiales

asociadas a discapacidad motora, auditiva, trastornos del desarrollo y la conducta, así como a aquel otro alumnado que la Consejería de Educación determine. Los Equipos Especializados se coordinarán con los Equipos de Orientación Educativa y con los Departamentos de Orientación (en el caso de los IES y centros privados y concertados), con objeto de realizar las intervenciones que correspondan con el alumnado escolarizado o en vías de escolarización, trasladando la información y documentación pertinente. Según el artículo 15 de la Orden de 23 de julio de 2003, las funciones de los profesionales de los Equipos Especializados son las siguientes:

1. Colaborar con los Equipos de Orientación Educativa y/o con los Departamentos de Orientación, a petición de los mismos, en la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales del alumnado al que nos hemos referido antes.
2. Asesorar al profesorado y a los padres o representantes legales del alumnado en lo relativo a las técnicas, métodos y recursos apropiados para la acción educativa, tanto en el marco escolar como en el familiar.
3. Colaborar en el diseño de adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado que sea objeto de su actuación profesional.
4. Contribuir a la formación especializada del profesorado y de los profesionales de los equipos y departamentos de orientación, en el ámbito de las necesidades educativas especiales que son objeto de su intervención profesional, proporcionando información relativa a las características, necesidades, procedimientos e instrumentos de intervención con dicho alumnado.
5. Seleccionar, analizar y/o elaborar materiales didácticos, promocionar el uso de las nuevas tecnologías aplicadas al alumnado con necesidades educativas especiales y dinamizar el empleo de materiales y equipamiento técnico específico.

En el caso de la provincia de Cádiz, por ejemplo, existen EOE especializados en las siguientes áreas: Altas capacidades intelectuales, Atención Temprana, Discapacidad auditiva, Discapacidad motórica, Trastornos Generalizados del Desarrollo y Trastornos Graves de Conducta. Siguiendo a Vela (2014), los EOE son fundamentales para lograr una escuela democrática e inclusiva, al igual que otros órganos como los CEP o los equipos técnicos de coordinación pedagógica (ETCP, denominados "comisión de coordinación pedagógica" en otras comunidades autónomas). Su heterogeneidad en la composición favorece una representación democrática de todos los profesionales encargados de la atención a la diversidad. La otra institución de la que hablaremos son los Centros del Profesorado (CEP), del cual hablaremos también en el capítulo, dedicado a los factores que influyen para que un contexto escolar sea inclusivo, cuando hablemos del factor de "formación". El Capítulo IV del Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, está dedicado a los centros del profesorado. Según el artículo 22, los centros del profesorado son unidades de la Consejería competente en materia de educación encargadas de la dinamización, planificación y desarrollo de la formación del profesorado. El artículo 23 expone que los centros del profesorado tendrán las siguientes funciones:

1. Desarrollar el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado en su zona de actuación, a través de su proyecto de formación.

2. Apoyar y asesorar a los centros docentes y al profesorado de su zona de actuación en el desarrollo y seguimiento de sus procesos de formación.
3. Realizar, junto con los centros docentes de su zona de actuación, el diagnóstico de las necesidades formativas del profesorado y llevar a cabo, en colaboración con los mismos, la elaboración de sus planes de formación y el diseño y desarrollo de las actividades de formación que se deriven de dicho diagnóstico.
4. Promover, dinamizar y hacer el seguimiento de los procesos de autoformación, formación en centros y grupos de trabajo.
5. Potenciar la creación, dinamizar, coordinar y hacer el seguimiento de las redes de profesorado.
6. Promover y difundir ejemplos de buenas prácticas, de proyectos innovadores o experiencias educativas que destaquen por su excelencia, favoreciendo el intercambio de actuaciones profesionales docentes de calidad.
7. Colaborar con otras instituciones para impulsar la formación del profesorado.
8. Cooperar en los procedimientos de evaluación de centros y realizar propuestas de formación en función de sus resultados.
9. Impulsar la reflexión del profesorado en los centros docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrollan, en el marco de un enfoque educativo orientado a la adquisición y desarrollo de las competencias básicas.
10. Realizar procesos de autoevaluación y participar en evaluaciones externas que contribuyan a la mejora de sus funciones.
11. Aquellas otras que les atribuya la Consejería competente en materia de educación en el ámbito de sus competencias.

Dentro de los CEP se encuentran las asesorías de formación, regulado por la sección 4ª dentro del citado Capítulo IV. Según el artículo 49 del Decreto 93/2013, el asesor o asesora de formación es el profesional que, en colaboración directa con el profesorado, promueve y facilita la gestión de los procesos formativos en los centros docentes. Los asesores y asesoras de formación tendrán los siguientes perfiles profesionales: Educación infantil, Educación primaria, Educación secundaria, Formación profesional, Enseñanzas artísticas de régimen especial, Educación permanente y Necesidades educativas especiales. Con carácter excepcional, podrán convocarse asesorías de formación con un perfil profesional específico, en función de las necesidades del sistema educativo y de la formación del profesorado. Las asesorías de formación tendrán las siguientes competencias:

1. Colaborar en la elaboración, seguimiento, actualización y aplicación de los planes de formación del profesorado de los centros docentes de la zona de actuación de su centro de profesorado.
2. Plantear estrategias y orientaciones que permitan al profesorado analizar su propia práctica docente y el contexto educativo del centro, con el objetivo de determinar las iniciativas de formación más adecuadas.
3. Proporcionar al profesorado asesoramiento y recursos en aspectos relacionados con su práctica docente y con su actualización y desarrollo profesional.
4. Contribuir de forma activa a la elaboración del proyecto de formación del centro del profesorado y participar en cuantas acciones formativas tengan relación directa con su

- especialidad, área o ámbito de conocimiento, estableciendo y desarrollando la metodología para el seguimiento de las mismas.
5. Proponer al equipo técnico de formación del centro del profesorado actuaciones formativas que se deriven de la implementación de los planes de formación de los centros de su zona de actuación y de la concreción anual de las líneas prioritarias del Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.
 6. Impulsar, dinamizar y apoyar el desarrollo de redes de formación, facilitando espacios físicos y virtuales para el trabajo colaborativo del profesorado.
 7. Detectar e impulsar actuaciones que promuevan la investigación, experiencias pedagógicas innovadoras y, en su caso, la elaboración de materiales y recursos, así como la difusión de los mismos.
 8. Promover que el profesorado que lidera experiencias pedagógicas innovadoras participe activamente en la difusión de las mismas como colaborador o colaboradora del centro del profesorado.
 9. Favorecer el uso y aplicación práctica de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo.

6-El Plan de Éxito Educativo 2016-2020 en Andalucía

Para finalizar este capítulo dedicado a la legislación educativa en la comunidad autónoma de Andalucía, realizaremos una síntesis del Plan de Éxito Educativo 2016-2020 elaborado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Hace bastante hincapié en los principios de la educación inclusiva, en la equidad y en la igualdad de oportunidades. Partiendo de los objetivos de la Estrategia Europea de Educación y Formación para 2020 (ET2020), aspira a prolongar la formación de las personas más allá de la escolaridad obligatoria, donde España se ha propuesto al menos alcanzar el 85%. Se destaca cómo se ha reducido de forma drástica el analfabetismo en Andalucía en los últimos 20 años y la garantía de que los libros de texto sean gratis en toda la escolaridad básica. Se aspira a que para 2020 el porcentaje de estudiantes que abandona prematuramente sea reducido al 10%. En este Plan, se rechazan aquellos modelos educativos basados en la selección del alumnado, en la elección precoz de itinerarios y en la apuesta por un currículum único y poco flexible, que conlleva a que el esfuerzo del alumnado es el único factor que influye a la hora de tener éxito, descuidando otros factores como las condiciones socioeconómicas y culturales o la actuación docente, entre otros. Este plan prefiere apostar por un modelo basado en la calidad y en la equidad, concretamente un modelo que apueste por la inclusión que rechace la selección del alumnado y opte por ofrecer oportunidades reales de éxito a todo el alumnado, con independencia de cuáles sean sus condiciones personales, sociales o económicas. El modelo de éxito que subyace a este documento tiene en mente la formación de igualdad, de inclusión, de autonomía, de emprendimiento, etc. En relación con la autonomía y emprendimiento, se apuesta por educar al alumnado para que sea capaz de tomar iniciativas propias, crear y participar desde la promoción de la igualdad en todos los campos. La Figura 5, extraída de este documento, expone cuáles son aquellos factores que influyen en el fracaso o éxito educativo, los cuales guiarán las nuevas instrucciones o guías de orientaciones que surjan desde las delegaciones provinciales de educación.



Figura 5. Diagnóstico y factores que influyen en el fracaso o en el éxito educativo, extraído de Junta de Andalucía (2016).

Los objetivos del Plan de Éxito Educativo 2016-2020 que están directamente conectados con la aplicación de los principios de la educación inclusiva, y los cuales deben ser concretados por cada centro educativo en su escuela, son los siguientes:

1. Atender de forma adecuada la diversidad de capacidades, intereses y expectativas del alumnado para conseguir su éxito educativo.
2. Potenciar la formación del profesorado como factor clave para conseguir la mejora de su competencia profesional y contribuir al desarrollo de una enseñanza de calidad y equidad.
3. Priorizar las metodologías innovadoras y el desarrollo de proyectos eficaces para que los centros sean más dinámicos y den respuesta adecuada a cada alumna y alumno.
4. Desarrollar un modelo de dirección escolar basado en un liderazgo pedagógico que tenga como referente la mejora de los resultados del alumnado y del centro educativo.
5. Fomentar la implicación de las familias del alumnado y de las administraciones locales en el sistema educativo.

Para que los centros educativos logren alcanzar el éxito educativo, tras el debido diagnóstico de las necesidades y potencialidades de cada uno, este plan plantea llevar a cabo las siguientes líneas de mejora y actuaciones generales para lograr los objetivos, aunque citaremos solamente aquellas relacionadas directamente con la educación inclusiva:

1. *Función docente y directiva.* Desarrollo de campañas de comunicación (en redes sociales, en la RTVA...) que muestren el buen hacer del profesorado andaluz. Análisis de un nuevo sistema de asignación de recursos personales a los centros docentes, buscando el mayor ajuste posible entre las plantillas y las necesidades de los mismos. Contemplar medidas que favorezcan el mantenimiento en plantilla de profesorado implicado en proyectos de innovación, planes y programas educativos. Nueva normativa andaluza sobre función directiva y organización y funcionamiento de los centros que incorpore aspectos sobre competencias directivas y pedagógicas tales como liderazgo pedagógico, innovación educativa, gestión económica, resolución de conflictos o trabajo en equipo y orientados al éxito escolar.
2. *Formación del profesorado.* Prolongación de la tutorización del profesorado novel durante los primeros años de ejercicio profesional. Colaboración de los Centros del Profesorado con las universidades andaluzas en la formación de los nuevos docentes. Formación permanente del profesorado en metodologías activas aprendidas de forma vivencial (experimentación con aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, tertulias dialógicas...); la detección e intervención con el alumnado con dificultades de aprendizaje así como con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a altas capacidades intelectuales la evaluación de las competencias del alumnado y las alternativas a las pruebas escritas. Atender otros aspectos formativos como la inteligencia emocional, la gestión de conflictos, las habilidades de comunicación, la motivación y el trabajo colaborativo. Fomento de actividades formativas donde se hagan visibles las prácticas educativas y el trabajo colaborativo entre el profesorado. Diseño de un plan de formación específico para directores y directoras, desarrollando competencias directivas y pedagógicas tales como liderazgo, gestión económica, resolución de conflictos o trabajo en equipo y orientado al éxito escolar.
3. *Metodología y currículum.* Dentro de este Plan para el Éxito Educativo, se recogen entre sus propuestas las investigaciones recogidas en el proyecto marco europeo "INCLUD-ED". La finalidad es identificar qué acciones concretas contribuyen a favorecer la inclusión social y el éxito en la educación a lo largo de las distintas etapas de la enseñanza obligatoria, y afirma que las metodologías inclusivas no solo proporcionan igualdad de oportunidades, sino que se comprometen firmemente con la igualdad de rendimiento para todo el alumnado. Entre las propuestas se encuentran las siguientes: Creación de un portal de referencia de buenas prácticas validadas; publicaciones periódicas monográficas en la revista "Andalucía Educativa" sobre experiencias didácticas novedosas; realización de intercambios profesionales formativos entre docentes; creación de redes de centros que compartan estrategias comunes, como pueden ser el agrupamiento por ámbitos, el trabajo por proyectos, la innovación, el emprendimiento o el bilingüismo, para facilitar el intercambio de dificultades y soluciones entre centros. Creación de blogs y espacios web en los que el alumnado y el profesorado puedan difundir sus trabajos y experiencias. Aprovechamiento de los planes y programas como desencadenantes de procesos de transformación metodológica y de mejora del aprendizaje del alumnado. Rediseño de los programas educativos como herramientas de innovación educativa, potenciando la inclusión curricular, el uso de metodologías activas y recursos innovadores, el intercambio de experiencias y la evaluación de estos programas.
4. *Diversidad de intereses, capacidades y motivaciones del alumnado.* Adaptar los Planes de

Convivencia de los centros para promover modelos de gestión de aula favorecedores de un clima escolar que propicie el aprendizaje y el desarrollo del alumnado, con el objetivo de crear un clima escolar basado en la empatía y en el desarrollo emocional que esté recogido en los Planes de Convivencia. Inclusión en los Planes de Convivencia e Igualdad de los centros de aspectos potenciadores de un clima escolar basado en la empatía y en el desarrollo emocional; para ello se hará especial hincapié en que los centros incluyan, de modo consensuado, medidas como: (1) Alumnado ayudante, (2) Tutorías compartidas, (3) Mediación entre iguales, (4) Aulas de convivencia, (5) Compromisos de convivencia y (6) Normas de convivencia. Potenciación de los programas de tránsito entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Establecimiento de protocolos de prevención y detección temprana de las dificultades de aprendizaje, especialmente en aquellas destrezas instrumentales básicas para adquirir el resto de aprendizajes (lectura y escritura, expresión oral o matemáticas). Inclusión en los itinerarios formativos del profesorado de estrategias que permitan la detección e intervención temprana de las dificultades en el aprendizaje. Creación de un sistema de monitorización y acompañamiento del alumnado en riesgo de abandono. Aumento de la presencia de orientadoras y orientadores en Educación Infantil y Educación Primaria.

5. *Evaluación y autoevaluación.* Difusión y aplicación de alternativas reales para la evaluación de las competencias del alumnado, con especial énfasis en que la prueba escrita no sea la única técnica de evaluación. Refuerzo del papel diagnóstico de la evaluación como sistema para la detección precoz de posibles dificultades en el aprendizaje. Unificación de los procesos de evaluación y autoevaluación de los centros educativos para, a través del análisis de sus datos contextualizados, hacer un diagnóstico objetivo y elaborar en consecuencia sus planes de mejora. Diseño de un procedimiento de autoevaluación de las competencias profesionales del profesorado que le permita detectar sus fortalezas y posibilidades de mejora en un proceso de evaluación positiva y constructiva.
6. *Mayor participación para el éxito.* Libros de texto para el alumnado escolarizado en las enseñanzas obligatorias. Apoyo a la conciliación familiar y laboral a través de comedores escolares, aulas matinales y actividades extraescolares. Transporte escolar gratuito para el alumnado. Residencias Escolares y Escuelas-Hogar. Atención del alumnado que tiene dificultades para acceder a los distintos niveles educativos por carecer de esa oferta en su lugar de origen o para la realización de actuaciones de compensación educativa. Desarrollo del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía (PROA Andalucía) para mejorar los aprendizajes del alumnado y su relación con el centro, incentivar la participación de las familias y utilizar las posibilidades educativas del entorno escolar. Acompañamiento escolar, que desarrollará actividades de apoyo, centradas principalmente en la consecución de competencias clave, dirigidas al alumnado que, por diferentes motivos, no pueda recibir el apoyo suficiente en el seno familiar. Acompañamiento escolar domiciliario, para alumnado entre 6 y 16 años, que presente necesidades específicas de apoyo educativo por razón de enfermedad y que, por prescripción médica, no pueda asistir a su centro educativo por un período prolongado de tiempo. Acompañamiento lingüístico para alumnado inmigrante de Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria que presente dificultades para la comprensión y uso del español como lengua vehicular, y que se realizará en el propio centro educativo en horario de tarde.

Incremento de la participación de las familias en planes y programas de los centros. Incrementar el desarrollo de programas educativos que impliquen a las familias, como es el caso del Programa Familias Lectoras. Fomentar la comunicación de las familias con el centro educativo e impulsar la utilización de medios telemáticos. Trabajar con las familias en riesgo de exclusión social, en el centro y con los servicios sociales del entorno, impulsando propuestas de colaboración conjunta entre la Consejería de Educación y los ayuntamientos.

Para terminar este apartado, en relación a los planes de convivencia e igualdad que se han citado, se destaca el II Plan de Igualdad de Género en Educación 2016-2021, implantado desde el curso 2016-2017 y regulado por el Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021. A través de él, los Gabinetes Provinciales de Asesoramiento sobre la Convivencia Escolar realizan funciones de asesoramiento y apoyo para impulsar la igualdad de género en los centros educativos, entre ellas actuaciones educativas para incorporar la perspectiva de género en los planes de centro. Los principales objetivos del plan de igualdad son lograr que los centros educativos implementen planes de centro coeducativos, formar a la comunidad educativa en materia de igualdad de género, coeducación y prevención de la violencia de género; y promover actuaciones de sensibilización y prevención de la violencia de género para contribuir a su erradicación.

Capítulo 5

Las Comunidades de Aprendizaje

Hasta ahora hemos analizado los principios elementales de la educación inclusiva, las medidas de atención a la diversidad que se llevan a cabo en nuestro sistema educativo y las medidas de intervención a llevar a cabo bajo un modelo de escuela inclusiva e intercultural. Es el momento de plantear las siguientes cuestiones: ¿Existen prácticas educativas que recogen estos principios y cuya puesta en marcha ha aportado resultados positivos? ¿Es factible lograr promover la participación de las familias y el entorno en el centro educativo? ¿Cómo se puede lograr que el alumnado participe en tareas organizativas? A lo largo de los siguientes capítulos intentaremos dar respuesta a estas preguntas. En el presente capítulo, se presenta el modelo organizativo de las "comunidades de aprendizaje". En el caso de Andalucía, existe de hecho una red de centros educativos que llevan a cabo este modelo. Sus principios metodológicos y sus prácticas educativas pueden llegar a lograr fomentar la participación de toda la comunidad educativa y la puesta en marcha de actuaciones educativas donde el alumnado trabaje de forma cooperativa en grupos heterogéneos y diversos, sin exclusión alguna.

A lo largo de este capítulo, tras realizar una introducción sobre los cauces de participación de la comunidad educativa, profundizaremos sobre los principios metodológicos que guían estas prácticas educativas, así como los diferentes tipos de prácticas que se llevan a cabo, en especial las conocidas como "actuaciones educativas de éxito". Este capítulo resulta vital para poder entender las características de la población objeto de estudio, las cuales guiaron el enfoque de los instrumentos de recogida de datos empleados.

1-La participación de la comunidad educativa en el centro educativo

Uno de los elementos clave que debe tener una escuela inclusiva es la posibilidad de que todos los miembros de la comunidad educativa (compuesta por el profesorado, el alumnado, el equipo directivo, las familias, el personal de administración y servicios, etc.) puedan participar en el centro educativo, tanto en la organización y gestión de éste, como en las actividades de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas. Esto supone una evolución en la cultura profesional predominante en muchos centros educativos, eliminando cualquier tipo de prejuicio hacia el resto de colectivos de la comunidad educativa y posibilitando una participación más democrática por parte de las familias y el alumnado, entre otros (Escobedo y Sales, 2012; Ferreyra, 2011). En la actualidad, en la mayoría de los centros educativos, siguiendo la legislación educativa y vigente y las orientaciones de Sola, Trujillo y García (2012), los cauces de participación que existen son los siguientes:

1-El Consejo Escolar.

El Consejo Escolar de los centros educativos es el órgano de participación en los mismos de los diferentes sectores de la comunidad educativa. Está presidido por el director o directora del centro educativo y, en función de las características de este, contempla un número determinado de plazas que son ocupadas por miembros de los diferentes grupos del ámbito educativo: Jefe de estudios, profesores, padres y madres, alumnos y alumnas, personal de administración y servicios, etc. En Andalucía, se encuentra regulada por el Decreto 486/1996, de 5 de noviembre, sobre órganos colegiados de gobierno de los Centros Docentes Públicos y Privados concertados a excepción de los

Centros para la Educación de Adultos y de los Universitarios, y por el artículo 119.5 de la LOE, modificado por la LOMCE. El artículo 127 de la LOMCE expone las competencias que tendrá el Consejo escolar:

1. Evaluar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la LOE: El proyecto educativo de centro, el proyecto de gestión, el reglamento de organización y funcionamiento...
2. Evaluar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente.
3. Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos.
4. Participar en la selección del director del centro. Ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo. En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director.
5. Informar sobre la admisión de alumnos y alumnas.
6. Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o tutores legales, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.
7. Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género.
8. Promover la conservación y renovación de las instalaciones y del equipo escolar e informar la obtención de recursos complementarios.
9. Informar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.
10. Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.
11. Elaborar propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión, así como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma.
12. Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa.

El Artículo 8 describe la “Composición del Consejo Escolar en los Centros que impartan la Educación Infantil o la Educación Primaria” (que es el tipo de centros que investigamos en nuestro proyecto), a nivel general (hay algunas excepciones que se exponen en dicho Decreto, pero por razones de espacio no las expondremos aquí):

- El director o directora del centro educativo (quien será su presidente).
- El jefe o jefa de estudios.
- Un número determinado de maestros y/o maestras (según el tamaño del centro educativo).
- Nueve padres y/o madres del alumnado, de los que uno será designado, en su caso, por la Asociación de Madres y Padres de Alumnos/as (AMPA) más representativa del centro

educativo.

- Un representante del personal de administración y servicios.
- Un concejal o representante del Ayuntamiento del municipio.
- El secretario o secretaria del centro educativo (que actuará como secretario/a del consejo escolar, con voz y sin voto).

2-Asociación de Madres y Padres (AMPA).

Los padres y madres de alumnos tienen garantizada la libertad de asociación en el ámbito educativo con el objeto de asumir determinadas funciones en los centros docentes no universitarios. En Andalucía, está regulado por el Decreto 27/1988, de 10 de febrero, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos de centros docentes no universitarios en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Las asociaciones de padres de alumnos son un cauce fundamental para posibilitar la participación de los padres o tutores de los alumnos, en su caso, en las actividades de los centros escolares. Para ello tendrán aquellas finalidades que se fijen en sus estatutos, dentro de las siguientes:

1. Asistir a los padres, madres o tutores en todo aquello que concierne a la educación de sus hijos/as o pupilos.
2. Colaborar en las actividades educativas de los centros educativos, y en las actividades complementarias y extraescolares de los mismos.
3. Organizar actividades culturales y deportivas.
4. Promover la participación de los padres y madres de los alumnos/as en la gestión del Centro.
5. Asistir a los padres y madres de alumnos/as en el ejercicio de su derecho a intervenir en el control y gestión de los Centros sostenidos con fondos públicos.
6. Facilitar la representación y participación de los padres y madres de alumnos en los Consejos Escolares de los Centros públicos y concertados, para lo cual podrán presentar candidaturas en los correspondientes procesos electorales.
7. Promover el desarrollo de programas de Educación Familiar.
8. Representar a los padres y madres asociados a las mismas ante las instancias educativas y otros organismos.
9. Cualesquiera otras que, en el marco de la normativa a que se refiere el artículo anterior, le asignen sus respectivos estatutos.

3-Junta de delegados de padres y madres.

La Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, en su artículo 4, en relación con el Plan de Convivencia de los centros educativos, apartado h.), la elección de delegados o delegadas de los padres y madres del alumnado, para participar en actividades varias y de representación de las familias del alumnado que pertenezca a un grupo-clase determinado, con el objetivo de recoger sus principales necesidades y ejercer de portavoz. Las personas delegadas de padres y madres del alumnado en cada uno de los grupos serán elegidas para cada curso escolar por los propios padres,

madres o representantes legales del alumnado en la reunión que el profesorado que ejerza la tutoría debe realizar con las familias antes de finalizar el mes de noviembre.

El Artículo 10 de la citada Orden explica las “Funciones de las personas delegadas de los padres y madres en cada grupo”:

1. Representar a las madres y los padres del alumnado del grupo, recogiendo sus inquietudes, intereses y expectativas y dando traslado de los mismos al profesorado-tutor.
2. Asesorar a las familias del alumnado del grupo en el ejercicio de sus derechos y obligaciones.
3. Implicar a las familias en la mejora de la convivencia y de la actividad docente en el grupo y en el centro e impulsar su participación en las actividades que se organicen.
4. Fomentar y facilitar la comunicación de las madres y los padres del alumnado con el tutor o tutora del grupo y con el resto del profesorado que imparte docencia al mismo.
5. Facilitar la relación entre las familias del alumnado del grupo y el equipo directivo, la asociación de padres y madres del alumnado y los representantes de este sector en el Consejo Escolar.
6. Colaborar en el desarrollo de las actividades programadas por el centro para informar a las familias del alumnado del grupo y para estimular su participación en el proceso educativo de sus hijos e hijas, especialmente en las recogidas en los artículos 7 y 18.
7. Mediar en la resolución pacífica de conflictos entre el propio alumnado del grupo o entre éste y cualquier miembro de la comunidad educativa, de acuerdo con lo que, a tales efectos, disponga el plan de convivencia.
8. Colaborar en el establecimiento y seguimiento de los compromisos educativos y de convivencia que se suscriban con las familias del alumnado del grupo.
9. Cualesquiera otras que les sean atribuidas en el plan de convivencia del centro.

El Artículo 17 establece que, con objeto de facilitar la participación de los padres y las madres del alumnado en los centros docentes, los reglamentos de organización y funcionamiento podrán contemplar nuevos cauces de participación de este sector de la comunidad educativa en la vida de los centros. A tales efectos, se podrán crear juntas de delegados y delegadas de padres y madres del alumnado. Las juntas de delegados y delegadas de los padres y madres del alumnado estarán constituidas por las personas delegadas de madres y padres de la totalidad de los grupos-clase del centro educativo. Su finalidad será coordinar las demandas y actuaciones de sus componentes y dar traslado de sus propuestas al equipo directivo, en los términos que se establezca en el reglamento de organización y funcionamiento.

4-Delegados y delegadas de clase

El Capítulo II del Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial, hace hincapié en la participación del alumnado en los centros educativos de infantil y primaria (CEIP). El artículo 5 expone que constituyen un deber y un derecho del alumnado de

educación primaria la participación en el funcionamiento y en la vida del centro a través de los delegados y delegadas de grupo. El delegado o delegada de clase es un compañero/a de clase que actúa como representante de su grupo-clase. Sus funciones principales, en este nivel, son la de ayudar al profesorado en el intercambio de información sobre necesidades y demandas del grupo-clase, apoyar a éste en la resolución de conflictos y en la gestión del clima del aula, colaborar en la puesta en marcha de las actividades de enseñanza-aprendizaje y ser la persona de referencia del grupo-clase a la que acudir para exponer cualquier asunto que quieran transmitir al docente, entre otras tareas (López-Azuaga, 2011).

El artículo 6 del Decreto 328/2010 expone que el alumnado de cada clase de Educación Primaria elegirá, por sufragio directo y secreto, por mayoría simple, durante el primer mes del curso escolar, un delegado o delegada de clase, así como un subdelegado o subdelegada, que sustituirá a la persona que ejerce la delegación en caso de vacante, ausencia o enfermedad, de acuerdo con el procedimiento que establezca el reglamento de organización y funcionamiento del centro. Los delegados y delegadas colaborarán con el profesorado en los asuntos que afecten al funcionamiento de la clase y, en su caso, trasladarán al tutor o tutora las sugerencias y reclamaciones del grupo al que representan. No obstante, el reglamento de organización y funcionamiento del centro podrá recoger otras funciones de los delegados y delegadas de clase.

Además, el artículo 22 del citado decreto, en relación al plan de convivencia, expone que los delegados y delegadas del alumnado deben tener un papel importante en la mediación para la resolución pacífica de los conflictos que pudieran presentarse entre el alumnado, promoviendo su colaboración con el tutor o la tutora del grupo.

5-Claustro de Profesores y Profesoras del centro educativo.

El conjunto de todo el profesorado del centro educativo, incluyendo el orientador/a y los especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, entre otros/as, forman parte del denominado “Claustro de profesores y profesoras”. Hay determinados momentos en los que todo el profesorado debe reunirse para debatir algunas cuestiones sobre la organización del centro educativo y el desarrollo de los proyectos educativos programados. El Claustro de profesores y profesoras debe ocuparse de coordinar todas estas actuaciones educativas y tomar las decisiones oportunas para cada actuación. El Claustro de profesores es el órgano propio de participación de los profesores en el gobierno del centro y tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, informar y, en su caso, decidir sobre todos los aspectos educativos del centro. El Claustro será presidido por el director y estará integrado por la totalidad de los profesores que presten servicio en el centro. El Claustro de profesores tendrá las siguientes competencias, según el artículo 129 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE):

1. Formular al equipo directivo y al Consejo Escolar propuestas para la elaboración de los proyectos del centro y de la programación general anual (en el caso de Andalucía, se refiere al proyecto educativo de centro).
2. Aprobar y evaluar la concreción del currículo y todos los aspectos educativos de los proyectos y de la programación general anual.

3. Fijar los criterios referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos.
4. Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica y en la formación del profesorado del centro.
5. Elegir sus representantes en el Consejo Escolar del centro y participar en la selección del director en los términos establecidos por la presente Ley.
6. Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos.
7. Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro educativo.
8. Informar las normas de organización y funcionamiento del centro.
9. Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente.
10. Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro.
11. Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa o por las respectivas normas de organización y funcionamiento.

El artículo 72 de la LOMCE expone que el profesorado participará también en la toma de decisiones pedagógicas que corresponden al Claustro, a los órganos de coordinación docente y a los equipos de profesores y profesoras que impartan clase en el mismo curso. Deben plantearse las estrategias de coordinación y delegación de funciones de cada miembro del centro educativo en un Reglamento orgánico, y conseguir la colaboración y coordinación no solo con los recursos humanos internos del centro, sino también externos: Equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP, en Andalucía simplemente "EOE"), centros educativos del profesorado (CEP), equipos multiprofesionales, técnicos municipales de servicios sociales, etc. Debemos formar al profesorado para que pueda adaptarse a trabajar cooperativamente bajo este tipo de órganos de coordinación.

Estos son los principales cauces de participación que dispone la comunidad educativa para poder participar en la toma de decisiones que afecten al centro educativo. No vamos a explicar aquí los órganos de coordinación porque no es el tema en cuestión. En una escuela inclusiva, se debe fomentar la participación de toda la comunidad educativa (Giménez y Navarro, 2017). Es cierto que, por ejemplo, los maestros y maestras que son tutores y tutoras intentan implicar a las familias en el desarrollo educativo de sus hijos e hijas. Sea en las reuniones periódicas que hay a lo largo del curso donde las familias del alumnado de cada grupo-clase se reúne, sea en las tutorías individuales, el profesorado-tutor solicita siempre la colaboración de las familias (Ferrándiz, Escribano, López y López, 2012). En las tutorías individuales que suele tener el tutor/a con la familia de un alumno/a determinado, se intentan trabajar pautas de actuación en común entre ambos, o el tutor/a le aporta recomendaciones a las familias para que puedan seguir trabajando en casa lo que se trabaja en el aula, o para ayudar a sus hijos/as a reforzar aquellas destrezas que lo requieran, o incluso firmar "compromisos pedagógicos" o "compromisos de convivencia" en los cuales ambos acuerden pautas de actuación y trabajar en equipo en pro del desarrollo educativo de sus hijos e hijas (Galdón, 2017).

Aunque estos cauces de participación son positivos, se consideran insuficientes para una escuela inclusiva. Es importante intentar que, en la medida de lo posible, toda la comunidad educativa pueda tener voz y mayor peso en la toma de decisiones en lo que respecta a la organización y gestión del centro educativo (Ferreira, 2011). Además, sería positivo que la cultura docente evolucionara a una más colaborativa en la cual el docente acepte la entrada de diferentes personas dentro de las aulas para ayudar, aportar sus conocimientos y experiencias y aprender, además de colaborar en dar al alumnado una atención más personalizada (Arostegui, Darretxe y Beloki, 2013; Domínguez-Rodríguez, 2012). Promover más la participación de la comunidad educativa, inclusive personas del entorno, en la puesta en marcha de las diferentes actividades que se planteen en las aulas, asumiendo un rol y coordinándose con el profesorado. Además, si la comunidad educativa participa en la toma de decisiones, sabremos con mayores garantías cuáles son sus necesidades e intereses, permitiendo gestionar una escuela que pueda satisfacerlas. No debemos olvidar que uno de los objetivos de las escuelas inclusivas es la de crear una escuela para todos y todas, que permita satisfacer todas las necesidades e intereses, por lo que si se les da voz a todos los agentes educativos, este objetivo puede llegar a lograrse. El Consejo Escolar del Estado (como se citó en Junta de Andalucía, 2016) anima a que cada centro educativo, partiendo de su realidad, diseñen modelos de colaboración que permitan que escuelas, familias y comunidades trabajen unidos hacia una meta común. En la actualidad, existe un modelo de escuela que trata de cumplir este objetivo y a su vez con los principios de la educación inclusiva: Las comunidades de aprendizaje (Ortega y Puigdemívol, 2004).

2-Las comunidades de aprendizaje

Una comunidad de aprendizaje es un modelo educativo donde las interacciones entre las personas y la participación de la comunidad son claves para conseguir transformar la educación de las personas, así como mejorar la sociedad gracias a la creación de una escuela que satisfaga sus necesidades, involucrando a personas del entorno en ésta (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003). Así pues, este modelo de escuela permite que todas las personas que participen de forma activa en la comunidad de aprendizaje evolucionen sus actitudes y aptitudes, de forma que se sensibilicen con la posibilidad de evolucionar a una sociedad más inclusiva. Se invita a formar parte de la comunidad de aprendizaje a todas las personas que influyen en la educación y desarrollo evolutivo de las personas. Todas las personas de la sociedad pueden influir, de forma directa o indirecta, en la educación de otras personas, sea a través de acciones, consejos, reflexiones, textos publicados, conversaciones informales, conferencias o discursos preparados previamente, errores, acciones educativas sistematizadas, etc. (Rodríguez y Alom, 2009). En el caso de los centros educativos, además del profesorado y del propio alumnado, las familias son un pilar clave en el desarrollo educativo del alumnado, al ser ellos con quienes pasan más tiempo y de quienes aprenden muchos valores y actitudes para la vida cotidiana y en sociedad (Sola, Trujillo y García, 2012). Luego, todos los vecinos han vivido experiencias y han adquirido conocimientos que son dignos de compartir con el alumnado, así como poder participar en el centro educativo y aportar sus ideas y habilidades. Y además, todas estas personas conocen su entorno, sus necesidades, sus potencialidades y las posibilidades que existen para trabajar con el ayuntamiento y la administración pública, entre otras instituciones y organismos. Finalmente, asociaciones, fundaciones, instituciones o la administración pública pueden participar de la misma manera a lograr alcanzar los objetivos educativos y aportar

su experiencia, así como enriquecerse a partir del trabajo diario en la comunidad de aprendizaje. Como ya explicamos, la conexión entre escuela y entorno es fundamental para la creación de escuelas más inclusivas: "Una educación inclusiva y que pretenda compensar suficientemente las deficiencias de origen sociocultural conlleva la necesidad de implicar a otras instituciones con responsabilidad en el tema, para así sumar esfuerzos y recursos" (Plan de Éxito Educativo, 2016 p. 19). Es por ello que todos ellos y ellas pueden aportar numerosas ideas para ayudar a crear una escuela que pueda satisfacer todas nuestras necesidades reales. Es decir, la escuela de "nuestros sueños". Siguiendo la clasificación de modelos de comunidades realizada por Lawson y Van Veen (2016), este modelo de escuela se encuentra conectado con el modelo de *community learning centre*, porque en ellos se involucra a toda la comunidad educativa a participar en la vida escolar y aprenden juntos, los unos de los otros, proporcionándose oportunidades de aprendizaje.

Los objetivos de las comunidades de aprendizaje son prevenir el fracaso escolar y promover una educación de calidad, así como promover la equidad y la igualdad de oportunidades. Los índices de fracaso escolar en España y Andalucía son altos, y según los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) citados por el Plan de Éxito educativo 2016-2020 de la Junta de Andalucía, en el tercer trimestre de 2016 España se sitúa en una tasa de abandono escolar temprano del 19.4% y Andalucía del 23.6%. El abandono escolar temprano se puede producir por múltiples causas, como la falta de comprensión de los contenidos estudiados, por el agrupamiento del alumnado, por sus horarios impersonales, por trabajar en las aulas un currículum lejano a las necesidades e intereses del alumnado que le lleva a la desmotivación, por las políticas de convivencia escolar, etc. (Croninger y Lee, como se citó en Núñez, Gómez y Ruiz, 2014). Afrontar el fracaso escolar permitirá a su vez luchar contra las desigualdades y la exclusión social y educativa, de ahí a pensar en estrategias que permitan mejorar la motivación de los estudiantes gracias al contacto con otras personas y al aumento de los apoyos personales (Gervilla y Arroyo, 2012). Las comunidades de aprendizaje también pretenden desarrollar habilidades sociales y actitudes positivas para favorecer la convivencia en las aulas, en el centro y por consiguiente en la sociedad, gracias a que las personas que participan en la comunidad de aprendizaje adquieren estrategias de participación, trabajo y de resolución de conflictos basadas en el diálogo (Flecha y García, 2007; Puigvert y Santacruz, 2006). Es por ello que el marco a partir del cual se llevan a cabo todas las actuaciones dentro de las comunidades de aprendizaje (denominadas "*actuaciones de éxito*") es el "aprendizaje dialógico" (Duque y Prieto, 2009). Este enfoque defiende que todas las personas aprendemos a partir de la interacción con otras personas.

Todas las personas tenemos conocimientos y hemos vivido experiencias diversas, además de haber adquirido una serie de actitudes y valores determinados a partir de dichas experiencias, por lo que todos tenemos siempre algo que aportar. Todos y todas aprendemos de todos y todas debido a que todos/as tenemos algo que aportar, estando esta idea conectada con el concepto de "diversidad" que defendemos en la educación inclusiva. Todas las aportaciones son iguales de válidas. No existe ninguna aportación que sea más válida que otra. Una aportación transmitida por un estudiante tiene el mismo valor que una transmitida por un docente, al igual que una aportación transmitida por una persona que solamente tiene el graduado escolar tiene la misma validez que la de una persona que ha realizado estudios de Doctorado. Todos y todas hemos vivido experiencias compartidas que nos han aportado conocimientos y desarrollado múltiples habilidades y actitudes, influyendo en nuestros

niveles de representación. Esto se resume en lo siguiente: Es importante participar de un gran número de interacciones para que la construcción de nuestros aprendizajes sea lo más significativa y relevante posible, así como que dichas interacciones se establezcan en un contexto de igualdad y no de poder. Siguiendo el enfoque sociocultural, a partir de esas actividades compartidas, la interacción que realizamos con el entorno y las personas que forman parte de él nos aportan ideas y representaciones durante un proceso de interacción interpersonal. Posteriormente, esas nuevas aportaciones las terminamos interiorizando, pasando por ello a un proceso de interacción intrapersonal, siguiendo las teorías de la construcción de la subjetividad (Lozano, 2004; Rodríguez y Alom, 2009). Siguiendo a Rodríguez-Navarro, Jiménez-Ruiz y Sánchez-Fuentes (2018), esta concepción de la enseñanza, denominada "comunicativa", la cual crece en el seno de la sociedad de la información, promueve la relación entre las personas y los sistemas, y a promover el diálogo, la colaboración y la participación de la comunidad, y entre sus propuestas se encuentran el aprendizaje dialógico, junto con todas aquellas actividades basadas en la interacción entre iguales.

Los siete principios del aprendizaje dialógico son los siguientes (Rodríguez, 2011):

1. *Diálogo igualitario*: Como ya se ha explicado antes, no existe ninguna persona que esté por encima de los demás, ni nadie cuyas aportaciones sean más valiosas que las de otras personas. Las aportaciones más significativas serán aquellas que estén mejor argumentadas, justificadas y elaboradas, y en las que la persona que lo haya transmitido haya sabido conectar con los demás. Las personas debemos escuchar con respeto todas las aportaciones y realizar valoraciones sinceras y objetivas de cada una de las aportaciones escuchadas, siempre desde el respeto hacia todas las personas.
2. *Inteligencia cultural*: Todas las personas presentan conocimientos (académicos y prácticos), y todas tienen capacidad de escucha, de reflexionar y de emprender acciones a partir de los conocimientos que tienen y de las reflexiones realizadas. Por lo tanto, debemos reconocer que todas las personas presentan niveles de representación y simbolización, con conocimientos, teorías y reflexiones de interés, y deben ser valoradas. Todos esos conocimientos pueden tener una aplicación significativa en nuestra sociedad para ayudar a que ésta evolucione.
3. *Transformación*: La educación puede convertirse en un importante aliado para la transformación de la sociedad. A partir de las interacciones vividas por las personas, sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores evolucionan, pudiendo disponer de nuevas capacidades para poder transformar la sociedad en la que viven gracias al nuevo repertorio de competencias que han adquirido. Ninguna persona ha nacido ya aprendida, pero si escuchamos a los demás, podemos aprender a transformar nuestro entorno y satisfacer nuestras necesidades.
4. *Dimensión instrumental*: Consiste en que gracias a las interacciones, el alumnado aprende los instrumentos fundamentales para desenvolverse en la vida cotidiana, potenciando su inclusión social. Es decir, los aprendizajes que se adquieren son instrumentales, útiles para la vida cotidiana, ya que muchos de esos aprendizajes compartidos son originados a través de la formación y experiencia de cada persona, quienes toman como referencia sus propias vivencias. Comparten habilidades, y durante el desarrollo de las tareas dialógicas aprenden habilidades transversales o específicas de la tarea que se está resolviendo.

5. *Creación de sentido*: Los aprendizajes cosechados tienen sentido, ya que son obtenidos a partir de la interacción con otras personas, las cuales interaccionan con objetivos comunes y para atender una serie de necesidades. Todas aquellas aportaciones que ayuden a atender una serie de necesidades comunes y particulares hacen que tengan sentido, puesto que satisfacen nuestras demandas. El diálogo entonces tiene mucho sentido.
6. *Solidaridad*: Toda la comunidad educativa, en la medida de lo posible, participa en el proyecto educativo de la escuela. Asumiendo el rol que sea, formando parte de una de las comisiones mixtas, ayudando en las aulas a que las actividades se desarrollen, ayudando a organizar la infraestructura del centro educativo (por ejemplo, una biblioteca), pues todos/as realizan una contribución solidaria para que las necesidades educativas sean atendidas y pueda crearse una escuela que satisfaga nuestros intereses.
7. *Igualdad de diferencias*: Todas las personas tienen las mismas oportunidades para participar y para poder aprender, ya que la interacción es igualitaria, en el sentido de que todos y todas pueden realizar aportaciones y serán escuchados. La diversidad se considera como un valor para el enriquecimiento. Además, el aprendizaje dialógico es una herramienta de trabajo inclusivo que permite conectar la diversidad en cualquier contexto educativo.

En Andalucía, existe una red de centros educativos que han adoptado el modelo educativo de las "comunidades de aprendizaje". Se encuentra regulado por la Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como "Comunidad de Aprendizaje" y se crea la Red Andaluza "Comunidades de Aprendizaje". La comunidad autónoma andaluza, en esta normativa, justifica la importancia de difundir este modelo educativo tomando como referencias la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), las cuales abordan de manera sustancial la importancia de promover la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa para conseguir una educación de calidad, concediendo especial relevancia al alumnado y al profesorado, e impulsando la participación de familias y de asociaciones de madres y padres, así como promoviendo la implicación de otros colectivos que de forma altruista, libre y voluntaria realizan actuaciones en el ámbito educativo. Por otra parte, exponen que la LEA aborda la cooperación entre administraciones y entidades en el ámbito educativo, centrando la colaboración en el papel esencial de la Administración local en educación, y reconoce en su artículo 177 la importante labor de colaboración que entidades de voluntariado realizan en la mejora de los centros educativos de Andalucía. Es por ello que justifican la importancia de que haya cada vez más centros educativos que adopten el modelo educativo de las comunidades de aprendizaje, y la correspondiente creación de la red. Esta orden define las comunidades de aprendizaje como

(...) un proyecto de transformación que desde los centros educativos y a través de la utilización de ciertas herramientas, está focalizado en el éxito escolar y, en el cual, el proceso de enseñanza-aprendizaje no recae exclusivamente en manos del profesorado, sino que depende de la implicación conjunta del personal del centro educativo y de diferentes sectores: familias, asociaciones y voluntariado. (...) es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, encaminado a la mejora de los resultados escolares y de la convivencia, y a lograr el éxito educativo de todo su alumnado. Su rasgo distintivo es ser un

centro abierto a todos los miembros de la comunidad en el que se contempla e integra, dentro de la jornada escolar, la participación consensuada y activa de las familias, asociaciones y voluntariado, tanto en los procesos de gestión del centro como en los del desarrollo del aprendizaje del alumnado.

3-Antecedentes de las comunidades de aprendizaje

Resulta de interés conocer los principales antecedentes a las comunidades de aprendizaje, tanto en nuestro país como en el extranjero. En España, la primera referencia a las comunidades de aprendizaje la encontramos en la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí (Barcelona) (Folgueiras, 2011; Racionero y Sabadell, 2005). Fue creada en el año 1978 por un grupo de personas de la asociación de vecinos del barrio en cuestión, con la intención de que entre todos/as se pudiesen formar a ciudadanos capaces de influir en su entorno inmediato. Quisieron que todas aquellas personas y colectivos en riesgo de sufrir exclusión social pudiesen tener acceso a la educación, de ahí a la creación en 1986 de dos asociaciones, Ágora y Heura, para ayudar a lograr ese fin (Sánchez-Aroca, 1999). Los cursos y actividades que han predominado en esta escuela incluyen Alfabetización, Tertulias Literarias, Informática, Pintura, Cerámica, Salud, Sociología, Psicología, Castellano para Extranjeros, Inglés para Hostelería, etc., entre diversos seminarios de formación, aunque las actividades de lectura son las que mayor participación muestran. Existe una amplia diversidad de actividades que permite a cada persona encontrar aquello que pueda necesitar o interesarle más. Tanto los participantes de la escuela (familias, alumnado, voluntariado...) como el profesorado coordinan las diferentes actividades a través de la coordinación mensual (COME), además de reflexionar sobre la práctica docente y posibles innovaciones educativas que se pueden llevar a cabo. Se promueve la libertad de expresión y se anima a todas las personas implicadas en el proyecto a que puedan expresar su opinión, y la escuela está abierta siempre a recibir nuevas ideas y emprender nuevos proyectos que puedan atender las necesidades de las personas. Además de la reunión de coordinación mensual, los otros órganos de gestión son la Asamblea y el Consejo de Centro.

En el extranjero, tenemos también el "Programa de Desarrollo escolar", que parte del siguiente principio: "*Se necesita a un pueblo entero para educar a un solo niño*" (Racionero y Sabadell, 2005). Sus inicios comenzaron en el año 1968, en vinculación con la comunidad afroamericana y con aspectos religiosos debido a que se vieron implicadas dos escuelas de New Haven, Connecticut, que tenían problemas graves, tanto de aprendizaje como de disciplina (Gómez, 2002). Potencia en los centros educativos que deciden implantar este programa la idea de que toda persona que forma parte de un centro educativo (profesorado, familias, alumnado, voluntariado, otros profesionales, etc.) debe implicarse en la educación del alumnado del centro educativo. Es decir, pretende movilizar a toda la comunidad educativa para dar soporte al desarrollo global de la escuela y conseguir el éxito educativo del alumnado ofreciendo a todos y a todas las mismas oportunidades. El primer éxito era que el alumnado no abandonase prematuramente la escuela, pero cada vez se lograron más éxitos, ya que el alumnado progresaba a nivel académico, personal y social. El proyecto partía de dos lemas: (1) Prevenir antes que curar y (2) Desarrollar los aspectos psicológicos, académicos y sociales. Organiza un sistema basado en el conocimiento del desarrollo de los niños y niñas y de las relaciones. Se pone especial énfasis en el aprendizaje de las materias

instrumentales trabajándolas de manera global (no dividido en áreas concretas) y en impartir clases bilingües para aquellas comunidades de habla no inglesa. Entre otras actuaciones para alcanzar los objetivos se encuentran la formación para todas las personas implicadas sobre aspectos del desarrollo psicológico de los infantes y adolescentes, y la evaluación de las actuaciones con vistas a hacerlas más efectivas.

Otro proyecto que destacamos es el *Success for all* ("éxito para todos y todas"), donde se defiende que el éxito de un niño o una niña se produce cuando es colectivo (Racionero y Sabadell, 2005). En sus inicios se dirigía especialmente a escuelas públicas de preescolar (educación infantil) y de los primeros cursos de educación básica (educación primaria). Fue desarrollado por el profesor Robert Slavin y su equipo de colaboradores del Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR) de la Universidad Johns Hopkins, de Baltimore, Maryland. Es una escuela que se dirige a todos los niños y niñas, no solamente a aquellos más "desaventajados" o con mayores dificultades. Este programa parte de la idea de que el éxito escolar se produce cuando el aprendizaje afecta todos y a todas, y no solamente a algunos/as. Hasta la fecha, la escuela había dejado a mucho alumnado "abandonado" por el camino, y los índices de fracaso escolar eran, de media, muy elevados, disparándose los números cuando se trataba de las escuelas de los distritos escolares más pobres (Gómez, 2002). Es por ello que se fomenta la solidaridad, el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo entre todo el alumnado y entre las propias familias. Se pretende prevenir el fracaso escolar, sobre todo en aquellas escuelas y barrios con mayores problemas. Existe un "equipo de apoyo familiar", formado por un grupo de familias, que trabaja para comunicarse con las familias del alumnado para animarles a que lean, a que asistan a actividades que organiza la escuela y a que ayuden a sus hijos o hijas en las tareas escolares. El objetivo es conseguir que el profesorado, las familias y la comunidad formen un solo equipo que trabaje por las necesidades y los derechos de los niños y las niñas. Se pretende la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, así como una transformación de la práctica educativa y de sus actividades. Los familiares participan incluso en las evaluaciones de los progresos del alumnado en las materias escolares, su papel en los programas básicos de lectura es muy significativo. Se pretende aportar al alumnado una atención lo más individualizada posible, a reforzar su autoestima, y a que el aprendizaje muestre una estrecha relación con la vida real y sus problemas, en lo que se refiere a sus planteamientos, a las simulaciones, etc., para que sea lo más diversificado posible. Los objetivos del programa "Success for All" según Gómez (2002) son:

Conseguir que todos los alumnos y alumnas, incluso los menos aventajados/as y los que viven en situaciones de mayor riesgo de fracaso escolar, tengan firmes raíces cognitivas y se aproveche su tendencia natural al aprendizaje para que ganen confianza en su propia capacidad de aprendizaje y, así, acabar su formación básica aprobando año tras año sin necesidad de recurrir a ningún tipo de educación especial o compensatoria. Todo/a alumno/a ha de ser capaz de explotar todo su potencial. (p. 4).

Había tres programas: Uno destinado a mejorar el nivel de lectura y escritura del alumnado, otro denominado "Roots and Wings" (para el resto de materias escolares, más complementario) y el otro denominado "WorldLab" (que incluye simulaciones de la vida real que ayudan a organizar el pensamiento y la toma de decisiones). También se incluyen materiales seleccionados por la escuela

o por el distrito, ya existentes, que se adapten a la necesidad de establecer situaciones interactivas para leer, debatir y escribir.

Para terminar, tenemos el proyecto "Accelerated Schools" (Escuelas Aceleradas), un programa desarrollado desde 1986 y creado por Henry Levin, profesor en la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa CERAS. La estrategia didáctica consistía en enfocar el aprendizaje empleando métodos educativos principalmente dirigidos al alumnado con altas capacidades intelectuales o talentosos. Las familias tienen un papel fundamental, quienes firmaban un compromiso con las siguientes obligaciones: Asegurar las horas de sueño de los niños y las niñas y la asistencia a clase de forma regular, tener altas expectativas para sus hijos e hijas, interesarse por sus actividades y por los materiales que llevan a casa y responder a los requerimientos de la escuela. Además, los familiares participan en la estructura de gobierno de la escuela como miembros del comité ejecutivo y en otras tareas, y en las aulas como voluntarios y voluntarias, ayudando a otros familiares a entender lo que están haciendo sus hijos e hijas, o como buscadores de fondos (Racionero y Sabadell, 2005). Según Gómez (2002), el modelo de "Accelerated Schools" no es rígido sino que cada centro tiene que adaptarlo a su situación y sus necesidades. El programa va dirigido especialmente a los primeros años de formación, desde la guardería (educación infantil) hasta el K-8 (equivalente al actual 2º de ESO en España) y sobre todo para los niños y niñas en situación de riesgo. El programa, al no ser un modelo didáctico sino una forma de organización de los estudios, puede aplicarse a los demás niveles de edad y se está aplicando cada vez más a centros de secundaria.

El objetivo principal es de plantear programas de enriquecimiento dirigidos a aquellos estudiantes sobre los cuales se tienen menos expectativas. Lo habitual hasta entonces era bajar el nivel de los contenidos, y se pretende que al finalizar la enseñanza básica estén en un nivel normal o superior. Se pretende mejorar la formación en general, su forma de vida y que rechacen las drogas. Una vez finalizado el programa, todos los estudiantes se incorporarán al nivel medio de resultados académicos y se beneficiarán de los siguientes grados escolares y de mejores oportunidades como adultos. La responsabilidad de organizar el currículum ha de ser de la comunidad educativa de la escuela y no de la administración educativa o de los especialistas, al partir de las necesidades de la población a la que atiende. Se trabaja en pequeños grupos y se favorece el aprendizaje cooperativo con una tutorización continuada de los estudiantes. Se insiste en la lectura y la escritura y las matemáticas, introduciendo lo antes posible la escritura y la lectura comprensiva. Se estudia para aplicar lo aprendido a situaciones reales y problemas de cada día, basando la enseñanza en las experiencias cotidianas. El centro de todo el currículum es el lenguaje y los educadores actúan como facilitadores del proceso.

4-Transformación de un centro educativo en una comunidad de aprendizaje

Para lograr la transformación de un centro educativo en una comunidad de aprendizaje, se deben seguir las siguientes fases (Ferreyra, 2011; Gràcia y Elboj, 2005; Puigvert y Santacruz, 2006; Rodríguez de Guzmán, 2012):

1. *Sensibilización*: Consiste en dar a conocer las líneas básicas del proyecto de "comunidades

de aprendizaje", incluyendo la fundamentación teórica que recoge este modelo educativo y experiencias de éxito en otros centros educativos. Al comienzo, para captar personas interesadas, se realiza una difusión de información básicas (folletos, trípticos) en tablones de anuncios, en las reuniones del Claustro de profesores y padres, en las reuniones de padres y madres al principio de curso, en el AMPA...así como organizar una charla educativa inicial sobre las comunidades de aprendizaje y la educación inclusiva. Sobre las comunidades de aprendizaje, se hablará sobre el proceso de transformación en sí (constitución de la asamblea general, creación de comisiones mixtas de gestión de diversos ámbitos, constitución de la comisión gestora, programas de reuniones de coordinación, información sobre el uso de las TIC, metodologías de enseñanza-aprendizaje denominadas "actuaciones de éxito", etc.). Se hace hincapié en los beneficios de estos modelos educativos para la superación del fracaso escolar y la mejora de la convivencia en los centros educativos, promoviéndose el debate entre todos los miembros de la comunidad educativa. Habitualmente son los Centros de Profesorado (CEP) los que se ocupan de organizar estas acciones formativas, pudiendo colaborar el Centro de Investigación CREA (Community of Research on Excellence for All) realizando tareas de asesoramiento. Se establecen contactos con el Ayuntamiento, entidades sociales, instituciones, centros culturales, etc., para animarles a conocer el proyecto y a formar parte de la comunidad de aprendizaje. Se recomienda contar con un miembro de una comunidad de aprendizaje ya constituida para enriquecer la actividad formativa al compartir la experiencia de su centro educativo, pudiendo llegar a convencer a la comunidad educativa. Al final del proceso, el objetivo es lograr un grupo de miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, voluntariado externo, etc.) que estén comprometidas para transformar su centro educativo en una comunidad de aprendizaje. Esta fase tiene una duración aproximada de 30 horas y es intensiva. Es importante contar con una persona que coordine todo este proceso y que se ocupe de recoger todas las cuestiones, reflexiones y sugerencias que surjan a lo largo de todo el proceso, entre los debates originados en las reuniones, así como en los turnos de preguntas y respuestas de las actividades formativas en las que participen, e informando las personas que participen en las acciones formativas de todas estas ideas recogidas. Se recomienda recoger en el penúltimo día de la fase de sensibilización todas las dudas, sugerencias, reflexiones o temas pendientes de resolver para que se puedan abordar en la sesión de cierre. En relación a las familias, decir que en ocasiones el profesorado no emprende en las aulas propuestas educativas inclusivas debido a la oposición de las familias porque piensan que puede perjudicar al desarrollo educativo de sus hijos e hijas, pero esta tendencia suele cambiar si se les aporta a las familias suficiente información y se les sensibiliza, además de solicitar su participación (Rodríguez-Navarro, Jiménez-Ruiz y Sánchez-Fuentes, 2018).

2. *Toma de decisión*: Una vez realizadas las actividades formativas y logrado el compromiso de la comunidad educativa, se debe convocar una reunión para decidir si transformar o no el centro educativo en una comunidad de aprendizaje. A esta reunión debe asistir todo el profesorado del centro educativo, el equipo directivo, las familias, agentes sociales del entorno... Todos estos debates y la toma de decisiones se debe realizar de forma democrática entre todas las partes, suponiendo para el alumnado una experiencia democrática de interés. Es imprescindible que, antes de continuar con otros pasos, todo el claustro de Profesores y Profesoras del centro educativo estén de acuerdo con el proyecto, así como el equipo

directivo. El proyecto de comunidades de aprendizaje debe ser aprobado en el Consejo escolar, y las familias que pertenezcan al grupo de trabajo deberán aprobar mayoritariamente la propuesta de emprender el proyecto. La Administración educativa debe apoyar el proyecto.

3. *El sueño*: Una vez que se ha tomado la decisión de transformar el centro educativo en una comunidad de aprendizaje, se deben tomar decisiones acerca de cómo se va a constituir la comunidad de aprendizaje, las prioridades de intervención, el reparto de roles en las comisiones mixtas que se creen y, en general, cuál es el modelo de escuela que queremos crear, cuáles son las necesidades que tenemos y deseamos cubrir, y qué necesitamos hacer para prevenir el fracaso escolar. En definitiva, se trata de crear la escuela de nuestros "sueños". Se debe organizar una primera reunión, con el objetivo de constituir la asamblea general de la comunidad de aprendizaje, con todos los miembros que la componen (alumnado, equipo directivo, profesorado, familias, personal de administración y servicios, entidades sociales, vecinos, voluntarios/as particulares, miembros de fundaciones e instituciones del entorno, etc.). A esta reunión acudirá también un representante de la Administración educativa y el asesor de referencia del CEP. Los asistentes se dividen en pequeños grupos por agentes (un grupo formado por el alumnado, otro por las familias, otro por el profesorado, etc.) para responder y debatir, primero con su grupo y luego en gran grupo, las siguientes cuestiones: *¿Qué carencias encontramos en la escuela? ¿Cuáles son las necesidades que encontramos en nuestro contexto? ¿Qué recursos necesitamos? ¿Qué deberíamos mejorar de nuestro colegio? ¿Cómo sería nuestra escuela ideal?*. El lema que debe guiar el debate es el siguiente: *“Que el aprendizaje que queremos para nuestros hijos e hijas esté al alcance de todas las niñas y niños”*. De todas las respuestas a estas cuestiones se realiza una puesta en común y el posterior debate, pensando en propuestas concretas de actuación. Se debe llegar a un acuerdo sobre el "sueño común", es decir, el tipo de escuela que todos y todas queremos. Algunas cuestiones que pueden surgir en este momento podrían ser las siguientes: *¿Necesitamos formarnos para conseguir estos objetivos? ¿Qué ayuda podríamos solicitar a la Administración educativa? ¿Podemos solicitar asesoramiento a docentes de la Universidad u a otros profesionales? ¿Qué tipo de actividad formativa solicitaremos al CEP?*, etc. Todo esto debe debatirse a partir de un diálogo igualitario entre todas las personas que forman parte de la comunidad educativa.
4. *Selección de prioridades*: A raíz del debate surgido en el punto anterior, debemos concretar cuáles son las prioridades en cuanto a necesidades de mejora en nuestro centro educativo. En cada centro educativo habrá una serie de prioridades diferentes, según el contexto. Si es necesario, se puede iniciar un trabajo de campo previo a esta fase para recoger más información de diferentes puntos de vista, así como revisar las memorias de cursos anteriores y otros documentos. Pueden surgir diferentes prioridades: Mejorar la biblioteca y fomentar su uso entre el alumnado, diseñar nuevos recursos didácticos para el alumnado con NEAE, motivar al alumnado por los aprendizajes, mejorar la atención personalizada del alumnado con NEAE, desarrollar la competencia digital entre el alumnado, eliminar posibles barreras que están perjudicando el acceso del alumnado y de las familias a las dependencias del centro educativo, intervenir ante el posible aumento de casos de acoso escolar en el centro educativo, mejorar la gestión del clima de algunas aulas, mejorar la convivencia en el centro educativo, reformar el patio escolar, etc. La cuestión es poner en

común todas estas necesidades y ordenarlas por orden de prioridad, acordando cuáles de ellas serán intervenidas. Toda la comunidad educativa debe estar de acuerdo con las prioridades señaladas.

5. *Planificación*: Una vez seleccionadas las prioridades, se forman las *comisiones mixtas* de trabajo a partir de una asamblea donde participa toda la comunidad educativa. Una comisión mixta es un grupo de personas de la comunidad educativa que se ocupa de planificar y gestionar todas las actuaciones relativas a una de las prioridades seleccionadas. Existe una comisión mixta para cada prioridad. Algunos ejemplos de comisiones pueden ser: Comisión de dirección del centro educativo, comisión de bibliotecas de aula y de centro, comisión de atención a la diversidad, comisión de nuevas tecnologías, comisión de convivencia, comisión de infraestructura, comisión de voluntariado, etc. Cada comisión mixta define sus propias funciones acordes a la prioridad de actuación, teniendo en cuenta que todas tienen la misma validez, que deben ser heterogéneas, que todos y todas pueden participar y que tienen capacidad autónoma de trabajo y capacidad para tomar decisiones, y todas ellas deben ser aprobadas por el Consejo escolar del centro educativo. En cada comisión, habrá una persona que se ocupará de coordinar todo el trabajo. La coordinación y el seguimiento del trabajo de todas las comisiones mixtas son realizadas por la *comisión gestora*, formada por representantes de la dirección y representantes de cada comisión mixta, al menos el coordinador de cada comisión mixta, así como el asesor de referencia del CEP. Se suele reunir cada dos semanas o una vez al mes.

Las principales funciones de la comisión gestora son las siguientes (Rodríguez, 2011; Rodríguez de Guzmán, 2012):

1. Analizar la marcha de todos los proyectos llevados a cabo en cada comisión.
2. Propuestas de mejora a raíz de los resultados cosechados. Analizar nuevas necesidades encontradas.
3. Compartir ideas y sugerencias entre todos los miembros de la comisión. Escuchar valoración de asesores.
4. Plantear cuestiones y dudas que tiene cada comisión, donde el jefe de comisión ejercerá de “voz” o “representante” de su grupo de trabajo.
5. Elaborar el acta de la reunión y programar nuevas actuaciones en un período de tiempo determinado.
6. Si es el final de curso, elaborar informe de conclusiones y propuestas de mejora, que formarán parte de la Memoria Final del Curso.

Profundizaremos en algunos de los ejemplos de comisiones mixtas citados, definidos en la Tabla 15.

Tabla 15
Ejemplos de comisiones mixtas y su definición

Comisión mixta	Definición
Administración y dirección	Organización, gestión, secretaría y dirección del centro educativo.

del centro educativo	Evaluación de todo el Proyecto educativo. Proyecto de dirección.
Bibliotecas de aula y de centro	Organización y gestión de las bibliotecas de aula y de centro. Adquisición de recursos, renovación de materiales, actividades de aprendizaje desarrolladas en la biblioteca, fomento de la lectura, detección de necesidades.
Atención a la diversidad	Gestión de todo lo relacionado con la atención a las necesidades educativas del alumnado, no solamente del que posee NEAE: Metodologías, recursos, diagnósticos, especialistas y funciones, etc.
Uso de las TIC en las aulas	Adquisición, mantenimiento, coordinación, búsqueda y elaboración de recursos TIC variados.
Programaciones didácticas	Programaciones de unidades didácticas, programaciones por cursos, metodologías de enseñanza-aprendizaje, evaluación de aprendizajes y de proyectos.
Diseño e implantación de "actuaciones de éxito" (ej: grupos interactivos)	Diseño, implantación, formación y evaluación de las "actuaciones de éxito": Grupos interactivos, tertulias dialógicas, bibliotecas tutorizadas, etc. Puede haber una sola comisión dedicada a una de estas propuestas.
Convivencia y clima escolar	Prevención del acoso escolar, consenso de normas y derechos, acogida del nuevo alumnado, resolución de conflictos, aprendizaje de estrategias de diálogo, etc.

Para facilitar la coordinación entre los miembros de la comunidad educativa, al menos cada dos semanas, cada comisión mixta deberá reunirse para diseñar los proyectos, buscar y documentarse, planificar actividades, analizar la puesta en marcha (seguimiento y evaluación), resolver dudas, programar actuaciones, etc. Al menos una vez al mes, la comisión gestora principal deberá reunirse, para llevar a cabo las funciones que antes explicamos. Al final de cada trimestre debe haber una reunión obligatoria entre todos los miembros de la comunidad de aprendizaje, para valorar la marcha de la evaluación, en todos los aspectos. Asistirán también los asesores e incluso un miembro de la inspección.

Antes de poner en marcha todas estas iniciativas, convendría tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Evaluar las habilidades sociales que presenten tanto el alumnado como el resto de miembros de la comunidad educativa y trabajarlas, con el objetivo de aprender a trabajar en equipo, aunque es cierto que esto se puede seguir reforzando conforme a la experiencia, pero conviene tener de inicio unas habilidades mínimas. Si el profesorado no sabe trabajar en equipo y no aprueba trabajar con otras personas, no puede implantarse una comunidad de aprendizaje.
- Enviar cartas, correos y avisos a las familias de todas las reuniones que se vayan a tener, los

objetivos del proyecto que desea aprobar, así como invitándoles a participar, sea de forma presencial a distancia. Esto puede animar a aquellas familias que no puedan asistir a participar enviando sus propuestas *online*.

- Contar con intérpretes y mediadores interculturales para que puedan participar familias inmigrantes.
- Crear un “plan de acogida” para el nuevo profesorado, alumnado, personal de administración y servicios, voluntarios, etc., que se incorporen al centro educativo, tanto al comienzo como aquellos que se incorporen sobre la marcha. Supone un nuevo modelo educativo que no todos han implantado ni han experimentado, por lo que siempre suelen ser duros los primeros días y adaptarse a las exigencias y metodologías de éste.
- Compartir casos prácticos y lecturas sobre comunidades de aprendizaje y educación inclusiva, en las asambleas y reuniones que se tengan, de forma periódica.
- Pueden organizarse reuniones entre “comunidades de profesionales” para compartir ideas, dudas, motivarse los unos a los otros, etc.
- Difundir todo el proceso que se lleva a cabo en blogs, redes sociales, plataforma virtual, etc.
- No solamente se informa a toda la comunidad educativa (puede animar a muchos/as a participar, si ya no lo han hecho), sino a toda la sociedad.

5-Las comunidades virtuales de aprendizaje

Con respecto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se puede fomentar la creación de una *comunidad virtual de aprendizaje* (Gairín, 2006; Miranda, 2011; Mora, 2011; Tirado, Marín y Lojo, 2008). Una comunidad virtual de aprendizaje consiste en un grupo de personas que interactúan entre sí de forma asincrónica o sincronizada a través de una plataforma virtual. Se plantea un objetivo concreto, una finalidad, y juntos aportan sus ideas y propuestas en la red. Se basa en la “*web 2.0*”, que es el movimiento por el cual todos/as construimos el contenido de la red, lo analizamos, lo difundimos y lo comentamos; de esta manera se promueve la libertad de expresión. Todos y todas aprendemos de todos, todos y todas aportamos y todas las aportaciones son iguales de valiosas. Debe darse una comunicación horizontal, en la cual no existe jerarquía y nadie se encuentra por encima de nadie, fomentando el diálogo igualitario (Aparici y Osuna, 2013). Entre las aplicaciones que se pueden utilizar, se encuentran los foros de discusión, el chat, las wikis, los blogs y las redes sociales virtuales (*Facebook, Google+, Twitter, LinkedIn...*) (Cabero y Marín, 2014; Cabezas, 2008; De Pedro y Reyes, 2006; Marín, 2017; Merelo y Tricas, 2005; Mora, 2011; Pineda, Meneses y Reynaldo, 2013; Tagua, 2006). La comisión TIC puede ocuparse de la creación de una plataforma virtual. Hay comunidades autónomas que ofrecen una plataforma virtual propia de la Administración para sus centros educativos, como sería el caso de la Comunidad de Madrid con la plataforma "EducaMadrid" elaborada a partir del software *Moodle* (Cordero y Caballero, 2015; Valenzuela-Zambrano y Pérez-Villalobos, 2013). Suelen ser lenguajes de programación de autor, de uso sencillo, y que pueden ser administrados y configurados por personas que no sean programadores informáticos, sino tan solo disponer de unas competencias digitales informáticas básicas. Lo habitual es nombrar a una persona que se ocupe de coordinar la plataforma (normalmente en los centros educativos existe la figura del coordinador TIC, podría ser ésta la mejor opción), quien se ocuparía de gestionar sus contenidos y recursos abiertos, así como resolver dudas acerca de su uso.

Las ventajas de una comunidad virtual de aprendizaje, en el contexto en el que intervenimos, son muy relevantes. Gracias a esta medida, pueden participar toda la comunidad educativa y otras instituciones que colaboren con el centro educativo, en cualquier momento, posibilitando que personas que no puedan asistir a las reuniones presenciales de las comisiones mixtas y de la comisión gestora puedan participar en la comunidad de aprendizaje a distancia, eliminando las barreras espacio-temporales, en cada una de las herramientas de comunicación que se les presenta. Es una buena medida para lograr implicar a toda la comunidad educativa y a hacerles conscientes de la importancia de este modelo para superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia, además de ser un buen medio de difusión de la información acerca de los avances del proyecto. Debemos tener en cuenta que, si en una escuela inclusiva debemos luchar por eliminar todas las posibles barreras que existan para el aprendizaje y la participación, eso incluye eliminar las barreras espacio-temporales, por lo que justifica que las comunidades virtuales de aprendizaje sean una medida inclusiva. Además, muchas personas se sienten más cómodas participando por escrito que oral delante de todos/as, ya que les da tiempo a pensar su respuesta y elaborarla. La información que se recoge en esta plataforma no se pierde, puesto que todas quedan registradas, incluso en las wikis, gracias al historial de modificaciones y versiones que presenta. Finalmente, se pueden compartir fácilmente muchos recursos de interés, ahorrando gastos de impresión (Cabero y Marín, 2014; Meirinhos y Osório, 2009; Mora, 2011).

Existen dos tipos de coordinadores que pueden contribuir a que el rendimiento de la comunidad virtual de aprendizaje sea un éxito. Por un lado, se encuentra la figura del *coordinador de debates*. Cada vez que se inicie un debate en un foro de discusión o en un chat, una persona deberá realizar la coordinación de ese debate, actuando de moderador entre todos los participantes, recogiendo las ideas transmitidas para hacer un resumen o puesta en común al final del proceso, aclarando dudas que surjan o guiando a los participantes acerca de la situación en la que se encuentra el debate, animando a la comunidad a participar en el debate, formular preguntas para animar el debate o ayudarles a entender un problema o una cuestión, etc. Ese debate debería ser coordinado por una persona que forme parte de la comisión mixta que trabaje la prioridad o temática a la que se encuentra asociado dicho debate (Ferguson, 2011; Gros y Silva, 2005; Mora, 2011; Silva, 2010; Valverde y Garrido, 2005). Por otro lado, como ya hemos mencionado, una persona debería ocuparse de ser la *coordinadora de la plataforma*, que puede ser el propio coordinador TIC del centro educativo u otra persona lo suficientemente formada para ello, que puede formar parte de una comisión de TIC aplicadas a la educación. Entre sus funciones, se encontrarían las siguientes: subir recursos, crear y abrir espacios de comunicación (foros, wiki, chat, etc.), resolver dudas sobre el funcionamiento de la plataforma, crear pequeños cursos o grabar vídeos con tutoriales, agregar a nuevos usuarios en la plataforma, etc. (Coll, Bustos y Engel, 2007; Mora, 2011). Durante la fase formativa del proyecto de comunidades de aprendizaje, cuando se encuentren formándose en aquellas cuestiones clave para poder emprender las actuaciones pertinentes dentro de cada una de las prioridades seleccionadas, podría dedicarse una jornada para mostrar la plataforma, sus posibilidades, sus ventajas para la comunidad de aprendizaje y su funcionamiento. Se debe procurar que esta formación llegue a todos los miembros posibles de la comunidad de aprendizaje.

Existen muchas formas de dinamizar las plataformas virtuales y potenciar el desarrollo de la

comunidad virtual de aprendizaje. Entre todas ellas, citamos las siguientes:

- Publicar las actas de las asambleas y reuniones de comisiones que se organicen. Animar a que las personas puedan participar, comentar el acta y aportar sugerencias.
- Continuar debates realizados en la comisión gestora o en las comisiones mixtas en los foros, para que, a partir de las conclusiones parciales, la comunidad educativa siga aportando ideas y valorando las ya presentes, tanto los que asistieron a la comisión como aquellos/as que no puedan asistir.
- Organizar asambleas o reuniones de comisiones en un chat, en un horario acordado para que puedan participar más personas.
- Grabar las reuniones de la comisión gestora y subirlas a la plataforma, o incluso retransmitirlas en directo para aquellos/as que no puedan acudir en persona debido a las distancias, y posteriormente subirla para que pueda verse en diferido.
- Si elaboramos un documento oficial o una propuesta de trabajo, podemos crear una wiki para que toda la comunidad educativa pueda participar aportando sugerencias.
- En la opción de Consulta o Encuesta, podemos crear encuestas para aprobar un proyecto o conocer si la comunidad educativa está a favor o en contra de algún asunto, proyecto, idea, etc., determinada. Automáticamente se nos origina un gráfico con los resultados.

6-Las actuaciones educativas de éxito

Para el adecuado funcionamiento y desarrollo de las comunidades de aprendizaje, la base fundamental es llevar a cabo una serie de prácticas basadas en los principios del aprendizaje dialógico, es decir, que permiten el aprendizaje a partir del intercambio de ideas y puntos de vista, fomentando a su vez la inclusión social y educativa de todas las personas. Estas prácticas son denominadas "*actuaciones educativas de éxito*" (Flecha y Molina, 2015) en el sentido de que múltiples estudios (como los que son citados a lo largo de este capítulo) han demostrado que estas prácticas contribuyen a mejorar el aprendizaje del alumnado y la mejora de la convivencia en el centro educativo. Además, todos estos factores se aplican también al resto de la comunidad educativa, ya que todas las personas voluntarias que participan se enriquecen con la experiencia y las aportaciones de los demás, aprendiendo tanto conocimientos como nuevas habilidades. El aprendizaje siempre es permanente, independientemente de la situación personal de cada uno. Las actuaciones educativas de éxito más destacadas de las comunidades de aprendizaje son los *grupos interactivos*, las *tertulias dialógicas*, las *bibliotecas y/o aulas de informática tutorizadas*, la *formación de las familias*, la *participación educativa de la comunidad*, la *asamblea de aula*, el *modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos*, y la *formación dialógica del profesorado* (Álvarez-Álvarez, González y Larrinaga, 2012; Álvarez-Álvarez y Puigdemívol, 2014; Chocarro de Luis, 2013; Cuéllar, 2015; Fernández-Antón, 2015; Ferrer, 2005; Galán, 2015; Idígoras, 2014; Iglesias, De la Madrid, Ramos, Robles y Serrano, 2013; Flecha y García, 2007; Lleras y Soler, 2003; López y Peitats, 2014; Peirats y López, 2013; Puigvert y Santacruz, 2006; Torrego, 2013). En la Tabla 16 definimos cada una de ellas.

Tabla 16
Síntesis de las principales actuaciones de éxito

Actuación educativa de éxito	Definición
Grupos interactivos	La clase se divide en pequeños grupos de estudiantes, y deben realizar una tarea concreta, y resolver el caso planteado a través del diálogo. Contarán con una persona que animará el debate y les asesorará.
Tertulias dialógicas	Los participantes se agrupan en círculo, traen un texto leído de casa, el cual debe ser una obra importante y reconocida dentro del ámbito que se trabaja, y se dedican a analizar su contenido y debatir sobre él, extrayendo enseñanzas de éste. Se potencia el acercamiento directo del alumnado y de todos los demás participantes, sin distinción de edad, género, cultura o capacidad a la cultura clásica universal y al conocimiento científico acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo.
Biblioteca tutorizada	Se forman grupos de trabajo, donde estudian y se ayudan entre sí, y hay personas ayudando al alumnado, y asesorando en el uso de la biblioteca para el estudio y el aprendizaje.
Aula de informática tutorizada	Es la misma dinámica que en la biblioteca, solo que se trabaja en el aula de informática, usando los recursos informáticos e Internet para el estudio.
Formación del voluntariado (incluyendo las familias)	Desde el centro educativo, en colaboración con las asociaciones y centros de formación, formar en habilidades prácticas al voluntariado que participe en cada dinámica. Aprenderán en qué consiste cada actuación de éxito, su rol y cómo responder en cada momento, y coordinarse con el profesorado y entre ellos/as. También esta formación puede ir encaminada a adquirir otro tipo de conocimientos, respondiendo a las necesidades de las familias y del voluntariado.
Participación educativa de la comunidad	Las familias y miembros de la comunidad, además de participar en la formación de familiares basada en actuaciones de éxito, participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en el horario escolar como fuera, y en la toma de decisiones en aquellos aspectos relacionados con la educación de sus hijos e hijas.
Asamblea de aula	El alumnado se reúne en un momento de la semana, y debaten temas de su interés, o algún asunto a tratar que pueda afectar al grupo-clase (conflictos, discrepancias con el centro, evaluaciones, etc.). Un alumno/a hará de secretario y el delegado/a de moderador.

Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos	Es un modelo donde las normas están consensuadas y se fomenta el diálogo para resolver todos los conflictos, contando con diferentes voces. La participación es fundamental tanto para prevenir como para resolver los conflictos.
Formación dialógica del profesorado	Formar al profesorado en cada una de las bases científicas y metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en el aprendizaje dialógico y en la comunidad de aprendizaje, con el objetivo de que aprendan todos los aspectos a tener en cuenta y pautas para emprender actividades educativas basadas en las "actuaciones de éxito".

6.1-Los grupos interactivos

En los *grupos interactivos*, para su puesta en marcha se debe nombrar a un coordinador que desarrolle actividades adecuadas para trabajar en equipo para cada área o materia. A ser posible, que sea alguien del departamento didáctico (Secundaria y posteriores), o del equipo de ciclo³ (Infantil y Primaria). Luego, se debe formar al voluntariado que trabajará dentro de las aulas (puede existir una "comisión de voluntariado"). Se trata de formarse en capacidades para la dinamización y la motivación, no es necesario dominar los contenidos para ejercer esos roles. Dentro del aula, la rutina de trabajo será la siguiente:

1. Organizar el aula formando grupos de 5 estudiantes como máximo, los más heterogéneos posibles en todas las dimensiones posibles (nivel de aprendizaje, género, etnia, personalidad, habilidades, etc.), y cambiando de forma periódica a los miembros de los grupos en cada sesión de trabajo salvo que las actividades tengan continuidad. En cada grupo, habrá un miembro que ejerza el liderazgo, denominado con el rol de "*capitán*".
2. Crear diferentes actividades para trabajar en la sesión, de forma que cada grupo trabaje una actividad diferente. Pueden estar ordenadas en diferentes niveles de complejidad, y a ser posible interdisciplinarias, es decir, que globalizan dos o más áreas en sus contenidos.
3. Existirá un voluntario/a por cada mesa, con una actividad diferente. El grupo trabajará la actividad, los miembros debatirán entre ellos, y el voluntario/a dinamizará el debate que surja entre el alumnado, así como motivarles a participar e implicarse en cada una de las actividades. La idea es que el alumnado se ayude mutuamente, promoviéndose un aprendizaje entre iguales.
4. La actividad debe durar 20 minutos, procurar que se pueda realizar en ese tiempo.
5. Pasados los 20 minutos, habrá rotación de voluntario/a, presentando una nueva actividad a realizar. Más o menos habrán realizado entre 4-5 actividades sobre el tema que se esté trabajando en esa sesión.
6. El profesor/a estará presente para resolver dudas, coordinar la actividad y ayudar a los voluntarios/a, además de evaluar y realizar el seguimiento de los progresos del alumnado.

3 Aunque es cierto que la LOMCE suprimió la organización de los cursos de Educación Primaria por ciclos, en Andalucía no se ha aprobado ninguna ley educativa que regule este cambio, por lo que se mantiene la organización de los cursos por niveles (inicial, medio y superior, o en otras palabras, primer, segundo y tercer ciclo).

También se ocupa de diseñar las actividades a realizar.

7. Se realiza una puesta en común de todo lo realizado en las actividades, las conclusiones obtenidas en cada actividad y valorando lo que se ha aprendido. El docente evalúa la actividad tomando en consideración las valoraciones del voluntariado y del alumnado.

Entre los recursos a utilizar, se podrán llevar a cabo actividades en diferentes espacios educativos, como el laboratorio de ciencias, el aula de informática, la biblioteca del centro educativo, la sala de psicomotricidad, el patio escolar, etc. Dependerá siempre de las actividades que planteemos, de la materia y de los recursos que necesitemos. Entre ellos, pueden incluirse el uso de las TIC para realizar algunas actividades específicas que puedan requerir su uso, como las WebQuests, wikis, herramientas para crear mapas conceptuales, etc. De forma esporádica el alumnado desarrollará actitudes y valores como la solidaridad, el compañerismo y la empatía. Es importante intentar, en la medida de lo posible, que los miembros que forman los grupos interactivos sean diferentes en cada sesión salvo que se realice una actividad que suponga una continuación de una actividad comenzada en una sesión anterior. De esta forma, se favorece un intercambio de diferentes conocimientos y habilidades más significativo, además de favorecer la socialización entre todos y todas, entre un número mayor de personas. En los grupos interactivos, se logra evitar la segregación que se genera al sacar al alumnado que presenta necesidades educativas o dificultades del aula para recibir apoyos individualizados externos, lo que puede dar lugar al aumento del fracaso escolar y la privación del alumnado para disfrutar de las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto de sus compañeros/as. La interacción continuada promueve la aceleración del aprendizaje para todo el alumnado en todas las materias, así como el aprendizaje de valores (por ejemplo, la solidaridad y la tolerancia hacia la diversidad) y la educación emocional, lo cual mejora las relaciones interpersonales y mejora la convivencia dentro de las aulas. Además, al aumentar las interacciones al haber presentes en las aulas más personas adultas además del docente, los aprendizajes cosechados son más relevantes y diversos.

6.2-Las tertulias dialógicas

Con respecto a las *tertulias dialógicas*, una persona especializada en el área diseñará las actividades y seleccionará los textos a trabajar, aunque todos/as pueden realizar sugerencias. Los voluntarios y voluntarias participarán como los demás en el desarrollo de la actividad, es decir, aportando sus ideas junto al alumnado, además de fomentar la participación del resto del alumnado. Una persona hará de secretario/a. La rutina de trabajo será la siguiente:

1. Al menos una semana antes de comenzar, el docente debe haber mandado a leer un texto o una producción determinada de un campo determinado (un texto literario, una obra de arte, una pieza musical, una aportación matemática, etc.), con el objetivo de que seleccionen párrafos o citas a comentar, y hagan anotaciones para comentar dicho texto. Es imprescindible haber leído y analizado previamente el texto para poder participar. Puede ser adaptado a nivel iconográfico para alumnado con Trastorno Espectro Autista.
2. Todo el grupo de trabajo formado por alumnado, familias, voluntarios/as, etc., se sienta formando un círculo. El aula puede ser decorada y preparada para evitar que se parezca a un aula y darle así un aire más acogedor y cercano a las personas.

3. El docente u otra persona (lo ideal sería que esta figura rotara en cada sesión) hará de dinamizador/a o moderador/a, para ir compartiendo citas o párrafos del texto y comentarlos. Todas las personas debatirán el contenido del texto, sea analizando frases, citas, párrafos, etc., y cada persona aportará su punto de vista a partir de sus experiencias y conocimientos, destacando qué les ha llamado la atención de su contenido. Se extraerán reflexiones y aprendizajes que podrán contribuir a nuestro desarrollo personal, estableciendo además conexiones con lo debatido en anteriores sesiones de las tertulias dialógicas. Una persona puede hacer de "cronista" o secretario/a, cuya función es la de tomar notas de todo aquello que se dice en la tertulia para luego redactar conclusiones y difundirlo (por ejemplo, en un blog), recogiendo en un diario o memoria de las tertulias dialógicas que se han llevado a lo largo del curso escolar.
4. Pueden ser diferentes tipos de textos: Literarios, científicos, sociales, artículos de prensa, etc., aunque en líneas generales deben ser creaciones importantes o relevantes en la historia de ese campo. En el caso de que sean tertulias literarias dialógicas, se deben escoger textos propios de la literatura clásica universal, para introducirlos a las personas. El objetivo es demostrar que todas las personas, independientemente de su edad y nivel cultural, pueden disfrutar y aprender de textos clásicos de la literatura universal. Todos y todas tienen algo que aportar y que aprender de los demás.

Es importante asegurarnos de que se promueva un diálogo igualitario entre todos los participantes, así como tener en cuenta las aportaciones de todos y todas por su valor argumental y no por motivos de jerarquía o perfil de las personas. Y como en todo diálogo, el moderador debe procurar que los participantes guarden el respeto hacia las aportaciones de los demás, evitando actitudes de discriminación, malas maneras o de arrogancia hacia sus compañeros/as, así como controlar que todos/as participen y a su vez dejen participar a los demás. Según el nivel lingüístico de las personas, si alguien parte de un nivel de lenguaje más restringido por diversas razones, se pueden adaptar los textos de forma que pueda captar la esencia de la lectura, es decir, las ideas que transmite, y poder debatir con sus compañeros/as. Otra opción sería alternar los textos clásicos u otro tipo de documentos conocidos con producciones elaboradas por los propios asistentes, como una forma de motivarles y lograr su implicación en las tertulias, así como aprender de las valoraciones y comentarios que hagan sus compañeros/as de tertulia. A efectos de difusión, sería interesante que el citado cronista difundiera el acta de la sesión del día en un blog, adjuntando además la lectura trabajada para que otras personas puedan aportar sus valoraciones, comentarios y reflexiones en la sección de "comentarios", además de valorar las propias valoraciones de sus compañeros/as de tertulia. Por ejemplo, podrían ser personas que, debido a diversas razones, no pudieran acudir a las tertulias pero quieren aportar sus ideas y aprender de los demás, y la creación del blog puede ayudar a eliminar esas barreras temporales que impiden la participación de la persona.

En la Tabla 17 exponemos una síntesis de los tipos de tertulias dialógicas que se pueden llevar a cabo.

Tabla 17

Tipos de tertulias dialógicas

Tertulias dialógicas	Descripción
Literarias	<p>Las mejores obras literarias universales aportan conocimientos, mejora del vocabulario, mayor comprensión de la situación histórica, mejor calidad de la literatura, y en definitiva los que marcan historia en las diferentes culturas, constituyéndose referentes culturales de primer orden para comprender y reflexionar sobre el mundo. Hoy más que nunca, en nuestras sociedades globalizadas, la lectura de las obras más importantes de la Humanidad se constituye un aprendizaje básico para entender y comprender nuestras sociedades. Las mejores obras literarias de la Humanidad son aquellas que perduran a lo largo del tiempo. Sobre ellas existe un consenso universal que reconoce su calidad y su aportación al patrimonio cultural de la humanidad. Son obras modelo en su género. También son obras que reflejan con una gran calidad y profundidad los grandes temas que preocupan a la humanidad, los universales, independiente de la cultura o la época. Son obras que no pasan de moda, que siguen interesando a las personas a través de generaciones aunque hayan sido escritas hace cientos o incluso miles de años, como la Iliada o la Odisea de Homero.</p>
Musicales	<p>Escuchar la mejor música de la humanidad nos beneficia en la mejora lingüística y nos permite comprender la historia universal. Asimismo, nos ayuda a adentrarnos en un mar de conocimientos que nos ayuda a comprender y reflexionar sobre el mundo en el que vivimos. Ejemplos de obras de interés para analizar son <i>Romances sin palabras</i> (F. Mendelson), la novena sinfonía de L. Beethoven, <i>El pájaro de fuego</i> (I. Stranvinsky) y <i>El Amor Brujo</i> (M. Falla).</p>
Artísticas	<p>Las mejores obras artísticas de la Humanidad han marcado un antes y un después en nuestras sociedades. Observar y debatir sobre estas magníficas obras nos permite ampliar nuestro conocimiento artístico, además de comprender y reflexionar sobre temas cruciales de la humanidad. Algunos ejemplos de obras a analizar son:</p> <p><u>Pintura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La Gioconda</i>, de Leonardo Da Vinci • <i>La venus del Nilo</i>, de Sandro Botticelli • <i>La última Cena</i>, de Leonardo Da Vinci • <i>Guernica</i>, de Pablo Picasso <p><u>Escultura</u></p>

- Discóbolo de Mirón
- Laocconte y sus hijos
- Eros y Psique de Antonio Canova

Arquitectura

- Taj Mahal (1983)
- Menfis y su necrópolis – Zonas de las pirámides desde Guizeh hasta Dahshur (1979)
- Alhambra, Generalife y Albaicín de Granada (1984, 1994)
- Estatua de la Libertad (1984)

Artes escénicas

- Ópera “La Traviata”. G. Verdi.
 - Ópera “Madame Butterfly”. G. Puccini
 - Ópera “La Flauta Mágica”. L. Mozart.
 - Ópera “Carmen”. G. Bizet
 - Ópera “El Barbero de Sevilla”. G. Rossini
-

Matemáticas Pueden ser sobre cualquier contenido matemático y cualquiera de sus aplicaciones. Algunos ejemplos de las ya realizadas incluyen aplicaciones matemáticas a la vida cotidiana (cálculo de hipotecas, de probabilidades de acierto de las quinielas, del aumento de riesgo de enfermedades con determinados consumo,...), de conceptos matemáticos incluidos en el currículum escolar, de los sistemas de numeración y algoritmos para las operaciones aritméticas básicas de diferentes culturas (por ejemplo, Maya), de historia de las matemáticas (por ejemplo, deshaciendo prejuicios etnocentristas), clarificando las aportaciones hindi, árabes, etc., sobre líneas de investigación de matemáticas actual (modelos de extensión de incendios forestales, crecimiento de tumores, diseminación de redes comerciales, etc.).

Científicas Se analizan teorías científicas, investigaciones científicas, modelos científicos, paradigmas, fórmulas, propiedades científicas...Entre las obras más recomendables, se encuentran las siguientes: *El origen de las especies* (C. Darwin), *Carta a la señora Cristina de Lorena, gran duquesa de Toscana* (G. Galileo), *Sobre las revoluciones de los orbes celestes* (N. Copérnico).

Pedagógicas Las tertulias pedagógicas dialógicas, siguiendo el mismo formato que las literarias, de arte, matemáticas, etc., es la herramienta que está acercando de un modo más directo y profundo las bases teóricas y científicas de las actuaciones educativas de éxito. Equipos de personas muy diversas implicadas en la educación de los niños y niñas, especialmente

profesorado, asesores y asesoras, orientadores y orientadoras, etc., leen conjuntamente los libros más relevantes a nivel internacional recurriendo, siempre, a las fuentes originales. Conocidos también como “seminarios con el libro en la mano”, permiten evitar una práctica recurrente en educación que ha sido hablar y escribir sobre aquello que no se ha leído, dando lugar a interpretaciones apócrifas de las aportaciones teóricas y ocurrencias sobre las prácticas educativas. En este caso, la construcción colectiva del conocimiento se basa en el diálogo igualitario sobre la lectura, donde siempre se indican el número de página y el párrafo de aquello a lo que se está refiriendo en su comentario, crítica o análisis. Algunos ejemplos de obras a analizar son:

- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Barcelona: Paidós
 - Freire, P. (2015). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
 - Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.
-

Nota: Información tomada de <http://comunidadesdeaprendizaje.net>, Recuperado 16 agosto 2017

6.3-Las bibliotecas y aulas de informática tutorizadas

Con respecto a las *bibliotecas tutorizadas*, antes que nada la biblioteca debe estar organizada en mesas de trabajo, de mayor o menor tamaño, pero de forma que se facilite el tránsito de las personas que se encuentran allí, así como que los grupos de trabajo de alumnos/as sean los más heterogéneos posibles. También sería conveniente contar con un espacio con ordenadores con acceso a Internet para la búsqueda de libros electrónicos, vídeos, simuladores, software educativo, noticias de prensa, etc., así como portafolios con trabajos, dibujos y materiales elaborados por alumnado de otros años. Esta actividad normalmente se realiza en horario no lectivo, y acude el alumnado a estudiar o a trabajar, utilizando todos los recursos de la biblioteca para ello. Es una medida de apoyo que se plantea para reforzar los aprendizajes de aquellos alumnos y alumnas con más dificultades, o incluso realizar tareas de ampliación para aquellos que lo demanden. Puede suponer una alternativa para aquellos/as que no pueden costearse la contratación de profesores y profesoras particulares o una academia. El voluntariado acude a la biblioteca dispuesto a apoyar al alumnado en la realización de tareas y a enseñarle a aprovechar al máximo los recursos de la biblioteca con vistas a que puedan resolver sus dudas y realizar sus proyectos. Las familias actuarán de guías y, a través de la interacción entre voluntariado y alumnado, se producen aprendizajes. Aquellos/as alumnos y alumnas que terminen, pueden apoyar a otros compañeros/as con más dificultades, a partir de la técnica de la "tutoría entre iguales".

De forma complementaria, se podrían organizar algunas actividades de animación a la lectura entre el voluntariado, pudiendo contar con el apoyo de especialistas en animación sociocultural, educadores sociales, monitores de ocio y tiempo libre, docentes, etc. Entre las actividades, pueden organizarse cuenta-cuentos, talleres de creación literaria, lecturas colectivas, representación de

obras teatrales (con títeres inclusive), exposiciones de lecturas, gymkhanas literarias, etc., pudiendo fomentar la participación del alumnado en cada una de ellas. Otra posible actividad podría ser la de realizar exposiciones sobre diferentes temáticas, donde toda la comunidad educativa pueda aportar recursos (fotografías, relatos, artículos de prensa, dibujos, libros, etc.), o incluso instalaciones sobre temáticas específicas, donde aparezcan murales, dibujos, maquetas, documentos, fotografías e incluso marionetas o decorados que representen esa temática (por ejemplo: el cuerpo humano, la historia del colegio, el sistema solar, la cultura andaluza, etc.). Previamente la comunidad educativa, al menos el voluntariado que vaya a participar, debe recibir una formación con vistas a aprender a usar la biblioteca, a saber comunicarse con el alumnado y ayudarse en la realización de las tareas de estudio y a organizar propuestas de animación a la lectura como las que hemos citado. Así pues, se les asesorará para llevar a consenso con el alumnado las normas de funcionamiento de la biblioteca y de comportamiento dentro de ella.

En el caso de las *aulas de informática tutorizadas*, la finalidad es muy similar a las de las bibliotecas. De entrada, el alumnado y otros agentes educativos (por ejemplo, familias que no tengan acceso a estos recursos por razones económicas, o que no estén familiarizados con las TIC) pueden recibir asesoramiento para aprender a utilizar los ordenadores y sacarle el máximo partido posible a las aplicaciones de Internet. Pueden también estudiar a partir de software educativo, sea adquirido, descargado o incluso diseñado por la comisión de TIC. También pueden buscar información para realizar sus proyectos y realizarlos con los programas instalados en el ordenador (programas de ofimática o de tratamiento de imágenes, por ejemplo), así como participar en la plataforma virtual de la comunidad de aprendizaje si la posee. La labor del voluntariado (en cuyo grupo también puede formar parte alumnado del centro educativo) puede ser desde interaccionar con los asistentes para guiarles en la realización de sus tareas o incluso para desarrollar en ellos las competencias digitales. Se pueden también promover actividades como talleres para realizar presentaciones de diapositivas, montajes audiovisuales, blogs, portafolios virtuales, etc. Pueden llegar a organizarse proyectos intergeneracionales, por ejemplo, en el que el alumnado enseña a personas de la tercera edad a utilizar el ordenador y a cambio ellos/as les enseñen otro tipo de conocimientos (Sabater y Raya, 2009). Se puede también plantear metodologías de “tutoría entre iguales”. Por ejemplo, un alumno/a con Síndrome de Down puede aprender a utilizar el ordenador y a navegar por Internet, y luego enseñárselo a sus compañeros/as, rompiendo así estereotipos entre el alumnado (Lozano-González, 2008). Para favorecer la accesibilidad del alumnado, se dispondrá de los recursos necesarios para que todo el alumnado pueda utilizar los ordenadores y acceder a la información y aplicaciones de éste, siguiendo los principios del "Diseño Universal de Aprendizaje", el cual trataremos en el capítulo séptimo. Algunos de estos recursos son el teclado de conceptos, emuladores de teclado, línea Braille, lectores de pantalla, ampliadores de pantalla, conmutadores, etc. De esta manera, se lograría romper la "brecha digital" que podría sufrir este alumnado, al igual que también en el caso del proyecto intergeneracional podría romperse gracias a estas prácticas interaccionistas (Cabero, 2008). Tanto las bibliotecas como las aulas de informática tutorizadas contribuyen a luchar contra el fracaso escolar y la segregación gracias al apoyo continuado que recibe el alumnado, y también, al igual que en la biblioteca, se hace necesario trabajar previamente normas de uso y de comportamiento dentro del aula de informática.

6.4-La formación de las familias y del voluntariado

Con respecto a la *formación de las familias y del voluntariado*, se trata de que ellos/as puedan participar en actividades educativas que permitan satisfacer sus necesidades e intereses de aprendizaje. Se trataría de organizar actuaciones educativas de éxito como los grupos interactivos y las tertulias dialógicas en los cuales se trabajarían actividades sobre temas de su interés y sus necesidades formativas, pudiendo contar con el apoyo del Centro de Profesorado y del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (Domínguez-Rodríguez, 2012). Estos temas pueden ser también aquellos relacionados con la comunidad de aprendizaje y las tareas realizadas dentro de ella, con el objetivo de mejorar su capacitación y a la vez, para que el aprendizaje sea más efectivo, aplicar actuaciones basadas en los principios del aprendizaje dialógico y del modelo educativo para el que se están formando. En ocasiones comparten estas actividades con el alumnado, al menos de forma extraescolar, y en otras ocasiones tratan sobre temas específicos para ellos/as. La estrategia más utilizada es la de las tertulias literarias dialógicas, donde las familias comparten diálogos, reflexionan en conjunto de forma crítica sobre los textos leídos y construyen juntos conocimientos en torno a una obra de la literatura clásica universal. Algunas de estas obras incluso nunca fueron leídas por las familias, lo que les permite descubrir la riqueza cultural que les aportan. A mayor diversidad de perfiles (con o sin titulación académica, de diferentes culturas, edades, procedencias, formas de vida, religión, ideología, etc.), más enriquecimiento. Y a cuanto más conocimientos y capacidades adquieran las familias, mejor ayuda podrán aportarles a sus hijos/as tanto a nivel de motivación como de refuerzo escolar. También existe la posibilidad de que todo el voluntariado forme una comisión mixta y entre todos/as analicen sus necesidades y planteen propuestas de contenidos para recibir formación. En el caso de formar tertulias pedagógicas dialógicas entre ellos/as, sería similar a las comunidades profesionales de aprendizaje constituidas por docentes para el mismo fin (Bolívar, 2012), las cuales citaremos cuando hablemos de la formación dialógica del profesorado.

6.5-Las asambleas de aula

Con respecto a las *asambleas de aula*, ya anteriormente al modelo educativo de las comunidades de aprendizaje, es una práctica que se utiliza mucho en la etapa de Educación Infantil, por lo que adaptarla a otros niveles será sencillo. Al menos en un determinado momento de la semana, el alumnado de cada grupo-clase se reúne para debatir un tema que les preocupe: Conflictos ocurridos entre el alumnado, necesidades de mejora en el centro educativo, las evaluaciones, el profesorado, el clima del aula, etc. El delegado/a de clase hará de moderador (aunque este rol puede ser rotatorio) y el subdelegado/a de secretario (también puede ser rotatorio). Mientras el alumnado debate, el voluntariado puede ayudar al delegado/a apoyando y animando al alumnado en la participación, promoviendo que todos/as tengan al menos un turno para hablar y para aportar ideas, sin exclusión. Previamente, el alumnado debería recibir una formación en habilidades sociales si resulta necesario. Se podría incluir un buzón con sugerencias de temas a debatir en cada asamblea dentro de cada aula (Paredes y Navarro, 2017b). Posteriormente, lo adecuado sería que en la Junta de delegados y delegadas se expusieran las peticiones más relevantes del alumnado y éstas fueran expuestas en la comisión gestora por al menos un representante.

6.6-Participación en la comunidad educativa

Con respecto a la *participación en la comunidad educativa*, las familias y el voluntariado, además de participar en las actividades formativas dirigidas a ellos/as mismos, también participan en las actuaciones educativas de éxito dirigidas al alumnado, tanto en horario lectivo como no lectivo (extraescolar). Ya hemos descrito cómo colaboran en los grupos interactivos, tertulias dialógicas, las bibliotecas y aulas tutorizadas...además de su participación en la organización del centro educativo a través de las comisiones mixtas. En estas comisiones, es importante que el profesorado intente ceder la palabra a sus compañeros/as voluntarios/as, pidiéndoles directamente su punto de vista, haciéndoles preguntas para guiar al debate, repartiendo funciones, explicándoles todos aquellos conceptos o normas que desconozcan o no comprendan, etc.

6.7-El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

En relación al *modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos*, pretende potenciar el uso del diálogo para la resolución de conflictos. En el aprendizaje dialógico, los conflictos son considerados como "oportunidades para el aprendizaje", puesto que de la resolución del conflicto, pueden extraerse normas, pautas, acuerdos...que permitan fortalecer las relaciones y la convivencia, previniendo futuros conflictos similares. Las personas logramos madurar gracias a los conflictos, pero solamente si se resuelven a través del diálogo (Vargas y Flecha, 2000). Cuando esto no sucede así, las consecuencias pueden ser nefastas. Este modelo promueve que las normas de convivencia y de actitud sean aprobadas a partir de consenso entre todas las partes. En las escuelas inclusivas, se promueve un modelo de participación democrática e inclusiva, donde todas las partes dialoguen y aprueben normas en consenso, y se apueste por el diálogo para resolver conflictos y no tanto en tomar medidas sancionadoras (De Vicente, 2010). Con respecto a las normas, todos y todas deben debatir sobre ellas en las comisiones mixtas y en la comisión gestora, y aprobarlas en consenso. Estas normas deben cumplir los siguientes requisitos: (1) que pueda ser claramente acordada por todas las personas, de todas las mentalidades y edades; (2) que tenga relación directa con un tema clave para las vidas de las niñas y niños; (3) que haya apoyo "verbal" claro del conjunto de la sociedad; (4) que (hasta ahora) se incumpla reiteradamente; (5) que se vea posible eliminarlo; y (6) que con su superación, la comunidad de un ejemplo a la sociedad, familiares, profesorado, niñas y niños (Cuéllar, 2015).

En relación con los conflictos, se apuesta por la negociación y el consenso entre todas las partes implicadas, para así contribuir a la mejora de la convivencia y de las relaciones personales entre el alumnado. Se puede formar un equipo de mediadores formado por miembros de la comunidad educativa (pueden ser los miembros que formen parte de la comisión mixta de convivencia), que ayuden al alumnado a dialogar y a llegar a acuerdos, de forma que puedan desarrollar habilidades sociales y actitudes positivas para la convivencia. Generar espacios de diálogo previene los conflictos, y se debe procurar que los puntos de vista de todas las partes implicadas en el conflicto sean escuchadas para comprender el origen y las causas y ayudar a que se busquen soluciones consensuadas, justas y coherentes. En el caso de las normas a consensuar, el diálogo igualitario permitirá el consenso y la detección de todas las necesidades reales y mejoras que requiere el centro educativo en relación con esa norma. Generar normas de convivencia entre todos y todas permitirá

que todos y todas sientan esas normas como suyas, que entiendan que son importantes para la convivencia en el centro educativo, y que si las incumplen saben que las consecuencias serán justas, ya que incluso han podido ser pactadas por ellos/as, por lo que las asumirán con mayor responsabilidad. Si estas normas son impuestas sin consenso y sin haber tenido en cuenta las opiniones de agentes educativos como el alumnado, costará más difícil de asumir y de entender (De Vicente, 2010). Dichas normas de convivencia pueden llegar a incluir actos para evitar que una persona sea excluida de un grupo o en un acto social, llegando a conseguir que se superen las desigualdades.

También dentro de este modelo se encontraría la tarea de analizar conflictos comunes que suceden en el centro educativo y que en la comisión gestora y proponer medidas de prevención e intervención entre todos y todas, de forma que a partir de la participación de todos y todas, del diálogo igualitario, se consiga la transformación del conflicto. Todos/as se enriquecen con las capacidades de resolución y habilidades que presentan los miembros de la comunidad educativa. Todas estas acciones deberán ser coordinadas por la comisión mixta de convivencia, y previo al consenso de normas, se pueden recurrir a las asambleas de aula y a las tertulias dialógicas para analizar normas y proponer otras que puedan ser debatidas en la comisión gestora. Se puede contar con el apoyo de asesores de referencia del CEP que sean expertos en materia de convivencia para dirigir el proceso, así como la participación de expertos en mediación, en resolución de conflictos y en convivencia, e incluso en acoso escolar, si se diera el caso de que los conflictos originados pudieran derivar en un posible caso de acoso escolar. Estos expertos realizarían un papel significativo a la hora de capacitar a los miembros de la comisión de convivencia, aportando estrategias y ejemplos de casos prácticos resueltos, así como referencias bibliográficas de consulta, pudiendo incluso participar en el diseño de actividades educativas para mejorar la convivencia dentro de las aulas.

6.8-La formación dialógica del profesorado

Finalmente, con respecto a la *formación dialógica del profesorado*, es fundamental que previamente a la puesta en marcha del modelo educativo de las comunidades de aprendizaje, el profesorado reciba una completa formación con el objetivo de que adquiera las bases científicas, pedagógicas y culturales necesarias, así como las habilidades para emprender estos proyectos, evolucionar a una cultura más colaborativa y sensibilizarse con las necesidades de la comunidad educativa y con los principios de la educación inclusiva. Si queremos transformar el centro educativo en una comunidad de aprendizaje, es fundamental que previamente el profesorado domine aquellas habilidades y prácticas que tendrá que emprender. Por ello, la mejor manera es realizar esa formación inicial aplicando como metodologías de enseñanza-aprendizaje los mismos procedimientos que vamos a aprender (Escudero, 2009). Es decir, *aprender sobre aprendizaje dialógico haciendo aprendizaje dialógico*. Para ello, se pueden crear tertulias pedagógicas literarias en las cuales el profesorado lea textos pedagógicos sobre el aprendizaje dialógico y las comunidades de aprendizaje, y debata con sus compañeros/as docentes aquellas teorías, párrafos o citas que más le han llamado la atención, resuelvan dudas, analicen el significado de algunos términos, reflexionen cómo podrían aplicarlo en las aulas, etc. (Chocarro de Luis, 2013). En conjunto llegan a formar comunidades profesionales de aprendizaje (Bolívar, 2012), que pueden

servir como introducción a la futura comunidad de aprendizaje formada junto a otros miembros de la comunidad educativa.

7-Evaluación de las comunidades de aprendizaje

Para realizar la *evaluación de las comunidades de aprendizaje*, al igual que en el resto de prácticas, se deben asumir los principios del aprendizaje dialógico durante su desarrollo, promoviendo un diálogo igualitario durante el intercambio de información para realizar dicha evaluación y plantear medidas de mejora. Todas las voces deben ser escuchadas y tenidas en cuenta, es decir, la evaluación debe ser realizada por toda la comunidad educativa, aportando cada una suficiente información, la que puedan aportar desde su punto de vista, para realizar una evaluación lo más fidedigna posible. Al igual que todo proyecto educativo, la evaluación debe ser continuada, con el objetivo de diagnosticar posibles necesidades de mejora para realizar una intervención con el objetivo de prevenir resultados negativos. En las comunidades de aprendizaje, se utiliza el denominado modelo Dialógico y Democrático de Evaluación (DDE) (CREA, como se citó en Segovia, Cabrera, González, de León y Lucena, 2016), el cual presenta los siguientes principios:

- *Abierta y plural*: Incorpora tanto evaluaciones dialógicas como el diálogo alrededor de las mejoras necesarias de resultados en todas las evaluaciones que hayan de pasar todo el alumnado a lo largo de la vida.
- *Ética*: Nunca debe tomar como referencia ningún tipo de estereotipo o prejuicio, ni ningún argumento para justificar un acto de discriminación por razones de edad, género, etnia, país, discapacidad, orientación sexual, etc. Debe mostrar una activa proactiva, es decir, con vistas a apostar por la mejora y mostrar una conducta positiva para detectar posibles actos de discriminación existentes en el centro educativo, así como aquellas actuaciones que se están llevando a cabo o no para superarlas.
- *Transparente*: Toda la comunidad educativa (alumnado, familias, vecindario, municipio, etc.) tiene derecho a conocer todos los aspectos de la evaluación de sus centros educativos.
- *Colectiva, grupal e individual*: Además de la evaluación global del centro educativo, la *Democratic Dialogic Evaluation* realiza el seguimiento de cada uno de los alumnos y alumnas que están matriculados en el centro educativo, para comprobar si sus resultados mejoran, incluyendo el alumnado que presenta NEAE. Si al realizar esta evaluación continuada detecta que un alumno/a requiere mejoras o modificaciones en la intervención que se está realizando con él, se plantean medidas de intervención con vistas a mejorar los resultados para prevenir riesgos futuros.
- *Transformadora*: Se evalúan las mejoras conseguidas por el profesorado, las familias y todo el voluntariado que ha participado en el centro educativo, así como en todos los aspectos en que ellos/as han evolucionado. También se realiza una evaluación del contexto, con vistas a conocer si hemos logrado transformarlo y evolucionarlo, a raíz de los aprendizajes obtenidos por la comunidad educativa.

Toda la información que se recoja debe ser contrastada con fuentes bibliográficas sobre la práctica o situación que se está evaluando, para valorar que se sigue el camino adecuado para evolucionar a una comunidad de aprendizaje real, y no a otro modelo de práctica educativa. Como

toda evaluación, se propone mejorar el funcionamiento del centro educativo, el trabajo realizado por las diferentes personas que trabajan en la comunidad de aprendizaje, la implantación de las actuaciones educativas de éxito y sus resultados, el grado de incidencia de las prácticas educativas llevadas a cabo sobre el entorno más inmediato y, por supuesto, los aprendizajes del alumnado y los progresos que ha ido obtenido. Se deben evaluar los resultados, partiendo de que se debe tener en cuenta la información recogida en la evaluación inicial sobre el rendimiento del alumnado, así como en los diferentes ámbitos. Es decir, se tendrá en cuenta el resultado final, pero se valorarán los progresos que el alumnado ha ido cosechando desde los inicios, y este enfoque también se llevará a cabo a la hora de evaluar el rendimiento del profesorado, el rendimiento del voluntariado, los cambios que se han producido en el entorno desde la instauración de la comunidad de aprendizaje y las relaciones con éste desde entonces, el grado de participación de la comunidad educativa, etc., recogiendo toda la información posible. Esta información puede ser recoger a partir de diferentes fuentes (observación, registros, diarios, exámenes, entrevistas, trabajos, cuadernos de actividades, etc.), alternando técnicas cuantitativas con cualitativas y mixtas. Habitualmente la metodología de investigación suele corresponderse con el enfoque de "ex - ante - no".

A modo de ejemplo, el CREA (2015) creó cuestionarios para evaluar algunos aspectos dentro de la comunidad de aprendizaje. Disponemos como ejemplo la *Evaluación de los valores, las emociones y los sentimientos en las comunidades de aprendizaje (2015-2016)*, con el objetivo de analizar los valores, las emociones y los sentimientos que se generan en las comunidades de aprendizaje, con un modelo dirigido al alumnado y otro a las personas adultas. La evaluación se realiza a partir de la valoración de una serie de ítems referidos a los valores, las emociones y los sentimientos, a través de una escala de estimación. Pretenden valorar si las personas se encuentran comprometidas con la sociedad a través de la participación en determinadas instituciones, si presentan estereotipos de género, el aprovechamiento del tiempo libre, las relaciones sociales, el uso del diálogo o de la violencia para resolver determinadas situaciones, el autoestima y el auto-concepto, etc., además de aportar datos para realizar el análisis sociodemográfico de la información recogida. Algunas de estas cuestiones son las siguientes:

- ¿Dirías que se puede confiar en la mayoría de las personas o que, por el contrario, hay que tener mucho cuidado con la gente?
- A continuación, encontrarás una lista de organizaciones voluntarias. Para cada organización ¿Podrías decirme si eres un miembro activo, inactivo o no eres miembro de ese tipo de organización?
- Algunas personas sienten que no pueden elegir de forma completamente libre y que no tienen ningún control sobre sus vidas, mientras que otras piensan lo contrario. Utiliza esta escala del 1 al 10 para indicar cuánta libertad de elección y de control sientes que tienes sobre tu vida.
- ¿Con quién pasas la mayor parte de tu tiempo libre fuera de la escuela? Marca una opción.
- ¿Cuánto tiempo libre sueles pasar cada día haciendo cosas con tus amigos y amigas (por ejemplo, hablar, comer, hacer deporte, salir por ahí, etc.)? Marca una casilla en cada línea.
- Elige tres cosas de la siguiente lista que crees son las más importantes en la vida. Marca sólo tres casillas.
- ¿Crees que está bien que alguien use la violencia en las siguientes situaciones? Marca una

casilla en cada línea.

- ¿Cuántos de tus amistades son diferentes a ti en las siguientes maneras? Marca una casilla en cada línea.
- El siguiente conjunto de preguntas es acerca de tu grupo de amistades. ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con estas declaraciones? Marca una casilla en cada línea.

El artículo 2.3 de la citada Orden de 8 de junio de 2012 expone que el proyecto de «Comunidad de Aprendizaje» que se presente para realizar el proceso de inscripción o de continuidad en la red de comunidades de aprendizaje deberá recoger, al menos, los siguientes aspectos:

1. Descripción de las características de la comunidad social o entorno en el que se desarrollará el proyecto.
2. Análisis de los factores y ámbitos prioritarios de intervención socio-educativa para el desarrollo del currículum.
3. Objetivos que se pretenden alcanzar.
4. Calendario de puesta en marcha de las fases que se contemplen en el proyecto.
5. Desarrollo de las actuaciones para cada uno de los ámbitos de actuación.
6. Organización del centro para el desarrollo de las actuaciones descritas en el proyecto.
7. Medidas, estrategias y contenido de la formación necesaria para el desarrollo del proyecto.
8. Características de la intervención de las diferentes entidades y personas del entorno comprometidas con el proyecto, las cuales establecerán con el centro un compromiso de participación. El proyecto podrá contemplar la posibilidad de futuras incorporaciones al mismo por parte de otras entidades colaboradoras.
9. Establecimiento de indicadores específicos que junto a los indicadores homologados establecidos por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa para el correspondiente tipo de centro, permitan la evaluación del proyecto.

El artículo 3 expone que los proyectos "comunidad de aprendizaje" tendrán una duración de cuatro cursos escolares. Anualmente los centros reconocidos como "comunidad de aprendizaje" realizarán una revisión del desarrollo del proyecto a través de la memoria de avance prevista en el Anexo III de dicha Orden. La Consejería competente en materia de educación, a través de los Servicios Provinciales de Inspección de Educación y de los Centros del Profesorado de referencia, procederá al análisis de dichas memorias anuales de avance, pudiendo emitir, si fuera necesario, informes u orientaciones para la mejora del desarrollo del proyecto. El artículo 6 expone los criterios de valoración de las solicitudes de reconocimiento o continuidad del centro como "comunidad de aprendizaje", a partir del análisis de los proyectos presentados:

1. Interés, relevancia, oportunidad y grado de incidencia del proyecto en la mejora de la práctica educativa y de sus resultados (hasta 25 puntos).
2. Coherencia entre los objetivos planteados, la propuesta metodológica, las actividades y la evaluación del proyecto (hasta 25 puntos).
3. Grado de implicación del profesorado y del equipo directivo del centro para el desarrollo del proyecto (hasta 20 puntos).
4. Grado de implicación de otros sectores de la comunidad educativa del centro y del entorno

del mismo para el desarrollo del proyecto (hasta 20 puntos).

5. Grado de implicación de la Administración local donde se ubique el centro y de la Universidad de referencia en el desarrollo del proyecto (hasta 10 puntos).

En el Capítulo IV se analizan las características de la Red Andaluza "Comunidades de aprendizaje", en el artículo 13 de la citada Orden de 8 de junio de 2012. Se encontrará constituida por los centros educativos que obtengan su reconocimiento para el desarrollo del proyecto mediante el procedimiento establecido en la presente Orden. La finalidad de la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje» es compartir recursos, experiencias e iniciativas llevadas a cabo por los centros en el desarrollo de sus proyectos. El artículo 14, denominado "Difusión, apoyo, formación y supervisión de la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje»", expone los siguientes puntos:

1. La Consejería competente en materia de educación realizará la difusión de la Red Andaluza "Comunidad de Aprendizaje" y prestará apoyo técnico y organizativo para facilitar su desarrollo. Asimismo, proporcionará difusión y promoción de las actividades desarrolladas por dichos centros y las mejoras conseguidas con objeto de extender sus buenas prácticas y poner a disposición de toda la comunidad educativa los materiales y recursos que se generen.
2. Los Centros del Profesorado coordinados desde la Dirección General competente en materia de formación del profesorado, asesorarán y apoyarán las iniciativas de formación que, preferentemente bajo la modalidad de formación en centros, contemplen los centros de sus respectivas zonas de actuación reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje». Asimismo, prestarán asesoramiento y apoyo para el desarrollo de sus proyectos educativos, de acuerdo con lo que a tales efectos determine la Dirección General competente en materia de formación del profesorado.
3. Los Servicios Provinciales de Inspección de Educación realizarán el apoyo y la supervisión del desarrollo de los proyectos educativos de los centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje», de acuerdo con lo que a tales efectos se recoja en los correspondientes Planes de Actuación de la Inspección Educativa.

Para terminar este capítulo, vamos a analizar las razones por las que se considera que el modelo educativo de las comunidades de aprendizaje es un modelo de educación inclusiva:

1. Considera la diversidad como un valor para el enriquecimiento y progreso de las personas, al promover actuaciones educativas basadas en la interacción entre las personas, sin importar la procedencia o rasgos de cada persona. Cada aportación es valiosa, y todos y todas aprendemos de todos y todas y hemos vivido experiencias que aportar.
2. Promueve la puesta en marcha de actividades de aprendizaje cooperativo, en el cual se forman grupos heterogéneos, sin exclusión, por lo que el alumnado que presenta NEAE puede permanecer dentro del aula ordinaria.
3. Se fomenta la participación de toda la comunidad educativa, incluyendo del entorno, ya que personas procedentes de entidades sociales, organizaciones sin ánimo de lucro, instituciones culturales, vecinos o universidades, entre otros, forman parte del proyecto y del equipo de voluntarios/as. Es por ello que permite conectar el centro educativo con el entorno más

inmediato, conociendo sus necesidades y ajustando la educación a las necesidades de ese entorno y de todas las personas que lo habitan, creando así una escuela que cumpla nuestros "sueños", entre ellos poder satisfacer nuestras necesidades derivadas del entorno del cual formamos parte e interaccionamos.

4. Dentro de las aulas existen más personas participando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aportando no solo sus conocimientos, sino también aprendiendo de los demás y apoyando al alumnado para que reciba una atención lo más personalizada posible. La atención educativa individual se realiza dentro de las aulas ordinarias, y ningún alumno o alumna es excluida de una actividad para recibir apoyos individualizados en un aula externa.
5. Se fomenta la participación del alumnado en la organización del centro educativo y en el diseño de todas las actividades educativas posibles, permitiendo poder adaptarnos mejor a sus necesidades e intereses y no al revés.
6. Se apuesta por la mejora de la convivencia y el establecimiento de relaciones interpersonales entre todo el alumnado, eliminando estereotipos y prejuicios y previniendo casos de discriminación, gracias a la participación de alumnado en actividades educativas en las cuales se les da voz, incluyendo en los aspectos organizativos del centro educativo. De esta manera se promueve la inclusión social y educativa de todo el alumnado, así como que todos/as sean valorados/as.
7. Permite crear comisiones mixtas de trabajo cuyas áreas prioritarias estén relacionadas con la atención a la diversidad a nivel inclusivo, donde el grupo de personas trabaje con el objetivo de gestionar la línea educativa, métodos, recursos y evaluación del desarrollo de dichas áreas prioritarias.
8. Se encuentra conectado con la pedagogía inclusiva porque considera nuevas maneras de trabajar cooperativamente para llevar a cabo el aprendizaje del alumnado, convirtiendo aulas en espacios donde el profesorado y otras personas son capaces de enseñar a todos los estudiantes, y todos los miembros de la comunidad educativa aprenden juntos y reflexionan nuevas maneras de desarrollar prácticas más inclusivas. Por ello, ellos pueden transformar la enseñanza (Florian y Linklater, 2011).

Capítulo 6

El Aprendizaje y Servicio

En muchos casos, el alumnado puede tener necesidades educativas derivadas de la puesta en marcha de una metodología de enseñanza-aprendizaje que no se adapta de manera adecuada a su estilo de aprendizaje, ritmo o potencialidades, entre otros. Incluso puede darse el caso de que hay colectivos de estudiantes cuya trayectoria escolar fracasa solamente por el hecho de que no han estado motivados. Tradicionalmente, el modelo educativo que ha regido en nuestros centros educativos está basado en una enseñanza que fomenta la memorización de los contenidos, con apenas referencias a la práctica real. Incluso en las propias universidades ha habido quejas de estudiantes, en especial en las carreras relacionadas con el ámbito educativo, de que el enfoque ha sido excesivamente teórico y con pocas referencias a la puesta en práctica de estos contenidos. En los últimos tiempos, están surgiendo prácticas basadas en la experimentación, el trabajo en equipo, la investigación y el diseño de proyectos a poner en marcha que permiten satisfacer las necesidades educativas del alumnado así como contribuir a desarrollar las competencias que demanda la vida cotidiana. Entre estas propuestas, en conexión con los principios de la educación inclusiva, se encuentra el Aprendizaje y Servicio.

A lo largo de este capítulo, introduciremos los principios metodológicos del Aprendizaje y Servicio, justificaremos la importancia y efectos de introducir el Aprendizaje y Servicio en las metodologías de trabajo del profesorado y en los centros educativos, su puesta en marcha en la provincia de Cádiz a través de la universidad y su relación con la educación inclusiva. Este capítulo, al igual que el de las comunidades de aprendizaje, resulta de vital importancia para entender las características de la población objeto de estudio en este trabajo de investigación, al ser una de las prácticas que se llevan a cabo, y la revisión bibliográfica aquí presentada ha guiado el enfoque de los instrumentos de recogida de información empleados.

1-Antecedentes metodológicos del Aprendizaje y Servicio

Cuando nos referimos a "Atención a la Diversidad", nos referimos a cualquier alumno o alumna que pueda tener una necesidad educativa en cualquier momento de su escolarización. Cada alumno o alumna tiene su propio ritmo de aprendizaje, sus motivaciones, sus potencialidades y sus dificultades, las cuales lo hacen un ser diverso con sus propias necesidades (Arnáiz, como se citó en Pascual, Gómez y Aguado, 2015). Entre las necesidades, nos hemos encontrado con muchos estudiantes que han tenido problemas de motivación por los estudios (Manzano, 2009). Son estudiantes que pueden tener un alto potencial, pero debido a la falta de estímulos no lo aprovechan y al final sufren un retroceso en su desarrollo, pudiendo llegar a abandonar los estudios de forma temprana. Son estudiantes a los cuales no les estimulan los contenidos que se trabajan en el aula, ni le encuentran sentido, así como a las tareas que se realizan en el aula. Es por ello que se hace necesario investigar alternativas metodológicas que permitan que el alumnado encuentre sentido a lo que estudia, desarrolle al máximo nivel posible sus competencias clave y se sienta motivado por querer seguir aprendiendo.

A raíz de esta necesidad, han surgido muchas metodologías de enseñanza-aprendizaje que intentaban que el alumnado tuviese un rol más protagonista en su aprendizaje. En el siglo pasado, todavía se estaba ejerciendo una "educación bancaria" (Freire, 1970), que consistía en que el alumnado eran meros receptores pasivos de una información que les aportaba otra persona, que era el docente. El alumnado iba almacenando todos esos datos, como si fuese un banco que almacena dinero de los ciudadanos. El alumnado ni analizaba esa información, ni se la replanteaba, ni la construía ni relacionaba entre sí...tan solo se almacena. El recurso más predominante era el libro de

texto, el cual fomentaba aún más la puesta en marcha de una metodología de trabajo basada en clases magistrales donde el alumnado acumulaba y asimilaba la información que aparecía en esos manuales, para posteriormente reflejarla en una prueba oral o escrita (Asensio y Forteza, 2014). Se emplea un tipo de aprendizaje conocido como "aprendizaje memorístico" (Reyes, 2011). Siguiendo a Rodríguez-Navarro, Jiménez-Ruiz y Sánchez-Fuentes (2018), esta concepción de la enseñanza se desarrolló en un contexto social denominado la "sociedad industrial", en el cual se empleaban además técnicas conductistas, de transmisión del conocimiento de forma magistral y realización de trabajos y pruebas basados en la memoria. Hoy en día se sigue llevando a cabo este tipo de educación en muchas aulas, en la cual el docente es el protagonista de la educación. Es una metodología que puede desmotivar al alumnado, quien prefiere participar en actividades más dinámicas, lúdicas, participativas y que empleen recursos didácticos más atrayentes. Además, desea encontrarle sentido a todo aquello que estudia. Con frecuencia, los conocimientos que acumulan suelen ser olvidados al cabo del tiempo.

El Plan de Éxito Educativo 2016-2020 de Andalucía rechaza estos modelos de evaluación centrados en la traslación de los aprendizajes a una prueba de contenidos con un carácter cerrado. Precisamente, teniendo en cuenta la evolución social y del mercado laboral, exige enseñar, aprender y evaluar a partir del desarrollo de competencias que permitan que el alumnado pueda resolver situaciones complejas y variables en la vida cotidiana, incluyendo el ámbito social y laboral. Estos ideales se conectan con los objetivos y la metodología del "Aprendizaje y Servicio" que describiremos a lo largo de este capítulo. Y además, teniendo en cuenta nuestra línea de investigación, siguiendo a Asensio y Forteza (2014), este tipo de enseñanza, llevada a cabo de forma magistral y tomando como referencia el recurso del libro de texto o manual escolar, no se adapta a los requisitos que requiere un modelo de enseñanza a nivel inclusivo. En una escuela inclusiva, se deben buscar estrategias flexibles y adaptables que puedan satisfacer las necesidades reales de todo el alumnado, y el estilo metodológico que promueven los libros de texto no es compatible con el modelo inclusivo, puesto que no se le da ningún protagonismo al alumnado en su aprendizaje ni se promueve su participación. Los libros de texto determinan el currículum al cual el alumnado debe someterse, sin tener en cuenta las diferencias individuales ni los intereses ni abriendo posibilidades a variadas estrategias de intervención educativa. Esto conlleva a que el alumnado se desmotive y no encuentre sentido a los aprendizajes ni ninguna utilidad, pudiendo llevarlo al rechazo y al posterior fracaso escolar, incluyendo abandono prematuro de la escolaridad.

Como alternativas, surgieron teorías psicopedagógicas como el constructivismo (Coll y Gómez-Granell, 1994), que rechaza todo lo relacionado con el aprendizaje memorístico y la educación bancaria. Plantea que una actividad educativa es significativa cuando promueve que el alumnado sea el principal sujeto activo del aprendizaje. Es decir, el alumnado debe descubrir los conocimientos y conectarlos con sus ideas previas o concepciones, de forma que se replantee una reestructuración de sus esquemas de conocimiento y, por lo tanto, se alcance un aprendizaje significativo y relevante. El profesorado debe ejercer un rol de orientador y guía de esos aprendizajes, proponiendo una metodología de enseñanza-aprendizaje con una secuencia de tareas que permita que el alumnado, a medida que las vaya realizando e interaccione con diferentes recursos y sus propios compañeros/as de clase, evolucione sus concepciones. Esas tareas deben promover la investigación, el análisis de datos, la búsqueda de información, la manipulación de recursos, la exploración en el medio, la interacción con otras personas, el diseño de proyectos...es decir, tareas que permitan que el alumnado tenga una actitud activa y vaya descubriendo los aprendizajes de forma progresiva, planteando cuestiones sobre la marcha que permitan plantear a su vez nuevos contenidos a trabajar (Manzano, 2009).

Aquellos conocimientos que mayor perduran son aquellos que más han llamado nuestra atención cuando los hemos descubierto, y sobre todo que permiten replantearnos nuestras concepciones y realizar una reestructuración significativa de nuestros esquemas de conocimiento. El equilibrio de ese esquema se pierde, para luego volver a equilibrarse cuando haya sido estructurado. El profesorado tiene el papel de guiar esos aprendizajes, puesto que es importante explorar previamente esas concepciones para evitar proponer tareas o recursos cuyo nivel se aleje de éstos, y el alumnado tenga así dificultades para conectar esa nueva información con la que ya presentaba (Díaz y Hernández, 1999). Según Martín-Marina (como se citó en Huerta, Molina, Moya, Pérez y Pérez-Molina, 2011), el profesorado debe fomentar la reflexión, el diálogo, la toma de decisiones, la experimentación y la creación de ideas entre su alumnado, de forma que contribuya a desarrollar sus competencias clave y puedan ser llevadas a la práctica en la vida cotidiana. Esto justifica la puesta en marcha de metodologías constructivistas. Siguiendo a Rodríguez-Navarro, Jiménez-Ruiz y Sánchez-Fuentes (2018), esta concepción de la enseñanza supuso para el aprendizaje el cambio de la asimilación de conocimientos a la construcción de éstos, donde el alumnado pasa a ser el sujeto principal del aprendizaje y como un sujeto activo que construye su propio conocimiento a partir de la relación entre la información ya adquirida previamente con la nueva con la que interacciona, siempre y cuando no exista excesiva lejanía entre ambas.

A raíz de estos principios, son muchas las propuestas metodológicas que han surgido. Aquí destacaremos dos de ellas: El aprendizaje basado en problemas (ABP) y el aprendizaje tutorizado (AT) (Gil, Álvarez, García y Romero, 2004; Huerta, Molina, Moya, Pérez y Pérez-Molina, 2011). El aprendizaje basado en problemas (ABP) consiste en que se plantea un problema o caso práctico a resolver, y el alumnado debe realizar un proceso de investigación y de análisis para proponer una resolución a ese problema. Para ello, debe poner en juego sus conocimientos y, a partir de las ideas y posibilidades que se ocurran, surgen interrogantes a los que hay que responder. Para ello, pueden revisar los contenidos ya trabajados o acudir a otras fuentes de información. El profesorado se ocupa de realizar una labor de guía, con el objetivo de que sea el propio alumnado el que busque las ideas para poder resolver el problema. Una variante de esta metodología es el aprendizaje basado en proyectos (Maldonado, 2008), en el cual el alumnado debe diseñar un proyecto que conlleve a la resolución de un problema, sea real o ficticio, o para atender una supuesta necesidad o simplemente resolver un caso práctico determinado. Entre sus ventajas, se trabaja un tema de manera disciplinar o interdisciplinar, donde se realiza un proyecto para cuya resolución deben afrontar diversas actividades. Se parte de lo personal y cercano a lo más complejo, respetando los ritmos de aprendizaje, y se favorece el aprendizaje significativo. Por último, el aprendizaje tutorizado (AT) consiste en que el alumnado es asesorado por el profesorado para profundizar en una materia o contenido, a partir de las actividades que les plantea y de las ideas de las que podrían partir para seguir profundizando.

Todas estas metodologías de enseñanza-aprendizaje se suelen utilizar bajo prácticas que empleen el "diagnóstico alternativo" como método de evaluación de aprendizajes. El "diagnóstico alternativo" (Ibarra, 1999) es un sistema de diagnóstico que rechaza el uso de tests estandarizados para centrarse más en realizar el diagnóstico en el contexto de trabajo cotidiano del alumnado. Consistiría en plantear actividades que representen situaciones reales de aprendizaje (y no pruebas cerradas donde el fin no es el aprendizaje) y que permitan a su vez que el alumnado ponga en juego sus habilidades. De esta manera, durante la resolución de estas actividades, se puede observar cómo aprende, es decir, recoger el proceso de aprendizaje a partir de una evaluación continuada de sus procesos y no a partir de un momento determinado a través de unas pruebas excesivamente

formales y cerradas que no siempre están conectadas con las tareas que suele realizar el alumnado. Recoge información de todo el contexto escolar y sus elementos influyentes, ya que el diagnóstico no se encuentra descontextualizado como sucedía en el diagnóstico tradicional.

Este enfoque es de carácter inclusivo, puesto que se realiza dentro del aula y durante la puesta en marcha de las actividades educativas en las que el alumnado participa, se abandona el modelo de diagnóstico centrado en el déficit, se olvida la clasificación para el etiquetaje, integra el diagnóstico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, vincula diagnóstico e instrucción/intervención, comprueba la aplicación que hace el alumnado de sus conocimientos, fomenta la participación del propio alumnado en el proceso de diagnóstico y de otros agentes educativos (familias, voluntariado...) y realiza el diagnóstico en el contexto natural de desenvolvimiento del alumnado. Finalmente, decir que el constructivismo tiene una relación muy directa con este enfoque de diagnóstico, ya que en el diagnóstico alternativo no se puede ignorar la influencia del contexto socio-cultural en el proceso de aprendizaje, así como ambos le dan importancia a las relaciones del alumnado con el resto de sus compañeros/as, puesto que la participación en actividades compartidas es lo que permitirá que los niveles de representación y simbolización evolucionen (Vigotsky, como se citó en García-Pérez y Mendía, 2015).

Ambos, tanto el constructivismo como el diagnóstico alternativo, apuestan por el aprendizaje relevante, que es el que permite la reestructuración de los conocimientos previos (concepciones), yendo a un nivel más allá del aprendizaje significativo, que supone establecer redes de contenidos a partir de relaciones lógicas entre todos y asimilar esos conocimientos. Es por ello que las metodologías de enseñanza-aprendizaje antes descritas (aprendizaje basado en problemas y proyectos, aprendizaje tutorizado) se conectan con los principios del "diagnóstico alternativo", al ser constructivistas y poder ser adaptadas a un enfoque inclusivo. Las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, incluye un capítulo dedicado a la "Organización de la respuesta educativa". En este capítulo, se cita un punto denominado "Metodologías didácticas favorecedoras de la inclusión", donde destacan las metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo y en el aprendizaje basado en proyectos como metodologías que favorecen la inclusión.

2-El "Aprendizaje y Servicio"

2.1-Definición de "Aprendizaje y Servicio"

Los principios teóricos antes descritos permiten justificar la puesta en práctica de metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en el "Aprendizaje y Servicio" como metodología de trabajo inclusiva (Mendía, 2012; Puig, Battle, Breu, Campo, De la Cerda, Gijón...Rubio, 2015). Recoge la esencia del aprendizaje basado en proyectos, pero llevándolo a la práctica y siempre atendiendo a una necesidad real detectada en el entorno. Para mayor concreción, podemos definir el "Aprendizaje y Servicio" como una metodología de enseñanza-aprendizaje en la cual un grupo de personas que se están formando deben realizar un proyecto de intervención en un contexto real, el cual presenta una necesidad a atender, y para lo cual el grupo debe recibir una formación específica y sistematizada para ello (De la Cerda, Graell, Martín, Puig y Muñoz, 2009). Una vez elaborado en proyecto, lo pone en práctica y realiza un seguimiento y evaluación de su puesta en marcha, estableciendo contactos con los beneficiarios de ese servicio para intercambiar información, sugerencias, necesidades, ánimos, etc. Esta propuesta de formación no aparece de forma aislada, sino que se

encuentra incluida dentro de las programaciones didácticas y a su vez reflejada de forma sistematizada, de manera que su inclusión sea coherente con la secuencia de contenidos que se trabajan en el currículum de la materia o materias a las que el proyecto se encuentra asociado (Puig, 2015). Como una metodología constructivista, el profesorado actúa de guía, aportándoles la formación básica relacionada con los contenidos que se trabajan en el proyecto, así como participando en el establecimiento de alianzas con entidades sociales, personas expertas, vecinos, etc. (García-Pérez y Mendía, 2015; Graell, 2015). Una vez puesto en marcha el proyecto, se evalúan los resultados y se celebra una actividad o evento con el objetivo de dar por finalizado el proyecto, junto con los beneficiarios, así como difundir los resultados de éste.

El "Aprendizaje y Servicio" es una metodología de enseñanza-aprendizaje más motivadora, puesto que el alumnado le da sentido a los aprendizajes, encuentra justificación para la vida cotidiana, y además aprende y es evaluado a partir de la puesta en práctica de esos conocimientos en un contexto real (Rubio, 2009). En todo momento se rechazan aquellos sistemas de evaluación propios del aprendizaje memorístico, como la realización de pruebas orales y escritas objetivas. El alumnado desarrolla habilidades que pueden ser útiles para cualquier contexto cotidiano, académico y laboral. Además, su autoestima y auto-concepto sufren una evolución significativa cuando se hacen conscientes de todo lo que han aprendido, de lo que han sido capaces de hacer y del efecto que su intervención ha tenido sobre el entorno inmediato. Precisamente el "Aprendizaje y Servicio" permite lograr que el alumnado se sensibilice más con las necesidades de su entorno, y su intervención en él le hace sentir que forma parte de él (Gijón, 2009). También conlleva plantear una metodología de trabajo diferente, basada en el aprendizaje y en el trabajo cooperativo. Puede conectarse con los principios del aprendizaje dialógico que estudiamos en el capítulo quinto, dedicado a las comunidades de aprendizaje, ya que implica que el alumnado deba dialogar entre sí y junto con otras personas que participen en el proyecto. Puede llevarse a cabo dentro de las aulas y contando con la participación de las familias y de otras personas voluntarias, al igual que sucedía con las "actuaciones de éxito". Entre los voluntarios, se encontrarían aquellas entidades sociales, instituciones o expertos con los que se establecen las alianzas (Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra, 2015).

2.2-Qué es y qué no es "Aprendizaje y Servicio"

Para que un proyecto sea considerado como "Aprendizaje y Servicio", deben cumplirse las dos condiciones: "aprendizaje" y "servicio". Por un lado, llevar a cabo este proyecto debe haber supuesto para el alumnado adquirir una serie de aprendizajes sistematizados y planificados previamente, y haber conseguido evolucionar sus concepciones y desarrollado al máximo posible sus competencias claves. Si solamente se cumpliera el requisito del "servicio", sería solamente una actividad de voluntariado. Es cierto que toda actuación práctica siempre te aporta una serie de aprendizajes informales y esporádicos a raíz de la experiencia vivida y de la interacción con otras personas, pero en el "Aprendizaje y Servicio", debe haber una planificación previa de contenidos y aprendizajes a trabajar, en conexión con los planes de estudio y el currículum que se esté trabajando (Puig, 2015). Por ejemplo, si se decide emprender un proyecto de sensibilización hacia los problemas medioambientales de los parques naturales de un contexto determinado, el proyecto debe encontrarse inmerso dentro de una unidad didáctica sobre la conservación del medio ambiente y el desarrollo sostenible, y en conexión con la secuencia de contenidos que se trabajan en ese nivel educativo según lo establecido en el desarrollo curricular reflejado en la legislación educativa autonómica, y a ser posible dentro de una propuesta globalizada en la cual se relacionen contenidos de otras materias y permita el desarrollo del mayor número posible de competencias claves.

Por otro lado, si solamente se queda en el "aprendizaje" y no se realiza el "servicio", tampoco estaríamos hablando de "Aprendizaje y Servicio". Aunque se desarrolle el proyecto y éste se encuentre sistematizado dentro de la unidad didáctica, si no se lleva a la práctica, no hay entonces "servicio". En el "Aprendizaje y Servicio", el proyecto que se desarrolle debe estar conectado con una necesidad real detectada en un contexto determinado. No se trata de diseñar un proyecto en vacío a partir de un supuesto práctico inventado por el profesorado, o si éste es real, tampoco se trata de que luego la propuesta de trabajo solamente se quede en el papel. Ese proyecto debe ser puesto en práctica en ese contexto real, estableciendo contacto con el entorno y con los beneficiarios del proyecto, y realizando un seguimiento de su puesta en marcha. Si no, se trataría solamente de una metodología de aprendizaje basado en problema o basado en proyectos (De la Cerda, Graell, Martín, Puig y Muñoz, 2009).

2.3-Las alianzas en el "Aprendizaje y Servicio"

Cuando hablamos de *alianzas*, nos referimos a buscar a personas, entidades sociales, instituciones o administraciones que puedan participar en el desarrollo del proyecto de "Aprendizaje y Servicio" en todas sus fases (Bosch, Climent y Puig, 2009; Graell, 2015). Al estar asociado a una serie de contenidos del currículum y a unas necesidades reales en un contexto determinado, es importante solicitar la colaboración de personas que sean expertos en la materia, sin tener por qué ser expertos en "Aprendizaje y Servicio", aunque también se pueden establecer alianzas con las asociaciones o grupos que forman parte de la Red Española de Aprendizaje y Servicio con el objetivo de prestar asesoramiento para el desarrollo de cada una de las fases del "Aprendizaje y Servicio". Por ejemplo, en conexión con el ejemplo que antes pusimos sobre la sensibilización con los problemas medioambientales, se podrían establecer alianzas con asociaciones sin ánimo de lucro dedicadas a la protección del medio ambiente y al fomento de prácticas que promueven el desarrollo sostenible del entorno y de sus recursos. Sus conocimientos y experiencias pueden ser muy útiles para que el alumnado pueda desarrollar un proyecto más significativo, así como ayudarles a aclarar conceptos y procedimientos asociados al proyecto, además de apoyo moral. Esta alianza sería formalizada entre el centro educativo y éste, que ejercería la función de "partenariado".

2.4-El desarrollo de las competencias clave en el "Aprendizaje y Servicio"

Para lograr justificar más su inclusión dentro del currículum escolar, en el caso de la etapa de Educación Primaria (que es a la que pertenece la población y muestra objeto de nuestro estudio), al ser incluida dentro de las programaciones didácticas y en sus respectivas unidades didácticas, debe permitir el desarrollo del máximo número de competencias claves que se trabajan en esta etapa educativa (Hernández, Larrauri y Mendía, 2014; Puig, 2015). Siguiendo el preámbulo del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, y la Recomendación 2006/962/EC, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, es fundamental potenciar el aprendizaje por competencias, las cuales se encuentran integradas en los elementos curriculares tradicionales (objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación) a partir de nuevos enfoques metodológicos, incluyendo la evaluación. Una competencia supone una "(...) combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz". Estos saberes se deben aplicar a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales, y transferirse a distintos contextos, favoreciéndose la

motivación por aprender.

Según este Real Decreto, se considera que "*las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo*". El contexto más adecuado para promover el desarrollo de las competencias clave y la aplicación de los conocimientos adquiridos es a partir de la resolución de problemas. El "Aprendizaje y Servicio" conlleva a atender una necesidad real y diseñar un proyecto de actuación ante esa necesidad real, por lo que se conecta con estas definiciones de las competencias claves y acerca de cómo deben ser trabajadas. Por ello, se justifica la inclusión de la metodología del "Aprendizaje y Servicio" en los proyectos educativos de centro. Actualmente, siguiendo el artículo 2.2 del citado Real Decreto, se identifican siete competencias clave: (1) la competencia en comunicación lingüística, (2) la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, (3) la competencia digital, (4) la competencia para aprender a aprender, (5) las competencias sociales y cívicas, (6) la competencia del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y (7) la competencia para la conciencia y expresiones culturales. Se deben trabajar de manera transversal en todas las materias del currículum y a ser posible a través de proyectos integrados. De forma progresiva, a lo largo de la etapa educativa, el alumnado irá adquiriendo un mayor nivel de desempeño (básico, intermedio y avanzado).

En Andalucía, que es la comunidad autónoma en la cual se contextualiza esta investigación, la enseñanza a partir de competencias clave se encuentra regulado en el artículo 6 del Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, y para la evaluación y determinación del nivel competencial adquirido por el alumnado a lo largo de la etapa de Educación Primaria se encuentra regulado por las "Orientaciones para la descripción del nivel competencial adquirido por el alumnado de Educación Primaria", publicado la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en junio de 2017.

Los proyectos de "Aprendizaje y Servicio" permiten trabajar un gran número de competencias clave. De entrada, ya trabajan las siguientes competencias claves independientemente del contenido del proyecto: La competencia en comunicación lingüística, la competencia para aprender a aprender, las competencias sociales y cívicas, y la competencia del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. A la hora de redactar el proyecto, interactuar con los compañeros/as del grupo de trabajo y con los beneficiarios, trabajar en equipo con el partenariado, así como en la difusión de los resultados del proyecto a través de los medios, permiten desarrollar la *competencia en comunicación lingüística*. También esta competencia se desarrolla a partir de los debates que se realicen entre el alumnado o junto con los "beneficiarios", así como la capacidad de análisis crítico reflexivo, la cual posteriormente pueden verbalizar (Mayor y Rodríguez, 2015).

La *competencia para aprender a aprender* se desarrolla gracias al aprendizaje constructivista que se desarrolla, al tener que emplear todos los recursos que le aporta el entorno, tanto personales como materiales, para poder responder a las demandas del entorno y a las orientaciones emitidas por el profesorado. El alumnado desarrolla su autonomía para el aprendizaje, así como la capacidad de plantear cuestiones a sí mismo y percatarse de sus lagunas de conocimientos para posteriormente iniciar un proceso de investigación que conlleve a satisfacerlos. Todo esto se refleja durante el desarrollo del proyecto de "Aprendizaje y Servicio". El alumnado reflexiona sobre sus conocimientos y toma conciencia de sus propios procesos de aprendizaje, así como de las estrategias que debe emplear para poder alcanzar los aprendizajes necesarios y deseados.

Las *competencias sociales y cívicas* se desarrollan a partir del proceso de sensibilización por el que pasa el alumnado a la hora de detectar la necesidad social a atender e interactuar en el entorno en el cual se presenta dicha necesidad. Comienza a sentir empatía por las personas y otros seres vivos que se ven afectados por esa necesidad, y a la hora de emprender el proyecto siente que forma parte de ese entorno y que su contribución ciudadana es fundamental para el desarrollo de ese entorno y de toda la sociedad en conjunto. El "Aprendizaje y Servicio" no pretende resolver un problema global, sino atender un problema o necesidad específica de un contexto determinado. Es decir, cada proyecto de "Aprendizaje y Servicio" es como un ladrillo de un edificio, en el cual la suma de todos puede ayudar a que el mundo sea un lugar más justo en el que vivir. Ese edificio equivaldría a todas las necesidades del mundo atendidas (Ayala, 2017; Luna y Folgueiras, 2014).

Finalmente, la *competencia del sentido de iniciativa y espíritu emprendedor* se desarrolla a partir de las iniciativas y decisiones tomadas por el alumnado durante todas las fases de desarrollo del proyecto de "Aprendizaje y Servicio", ya que están desarrollando un proyecto a emprender, a llevar a la práctica en un contexto real, adquiriendo numerosas habilidades sociales, habilidades para el trabajo en equipo, la toma de decisiones y evaluación de todas las alternativas posibles, el desarrollo de un proyecto en sí con todos sus elementos sistematizados y cuidando todos los detalles sin dejar nada a la improvisación, el diagnóstico de las necesidades del contexto como paso previo al desarrollo del proyecto, etc. (Mendía, 2011). Cabe señalar que en el "Aprendizaje y Servicio" es el alumnado el que toma las decisiones del proyecto a desarrollar y cómo desarrollarlo. Es cierto que el profesorado se ocupa de integrarlo en la programación didáctica y participa de forma activa en la búsqueda del contexto con necesidades y en el establecimiento de alianzas, pero su función en todo este proceso es orientadora, de forma que es el alumnado el que, a partir de la correspondiente "lluvia de ideas", selecciona una idea a madurar y a desarrollar, tras realizar el análisis DAFO (Dificultades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) pertinente, y diseñar el proyecto que posteriormente llevarán a la práctica (Simó, Ginesta y San Eugenio, 2013). El profesorado, así como todas las personas que participen a partir de las alianzas establecidas, puede aportarles orientaciones y sugerencias, pero bajo ningún concepto debe imponer el proyecto a desarrollar.

En cuanto al resto de competencias clave, su desarrollo dependerá de los contenidos del currículum que se trabajen, así como las habilidades y destrezas puestas en marcha por el alumnado. Por ejemplo, al realizar una campaña de sensibilización se pueden trabajar la competencia para la conciencia y expresiones culturales si, por ejemplo, diseñamos pancartas a partir de diversas técnicas de expresión plástica; la competencia matemática y competencia para las ciencias y la tecnología si la campaña de sensibilización tiene relación con algún fenómeno natural (por ejemplo, la erupción de un volcán en una isla determinada, cuyos habitantes arriesgan sus vidas); y la competencia digital, si utilizamos las TIC para diseñar algún recurso o recursos que formen parte del proyecto. Hurtado, Molina, Moya, Pérez y Pérez-Molina (2011) indican que las competencias clave presentan una orientación más enfocada al perfil profesional y al desenvolvimiento en la vida cotidiana, de ahí a que el Aprendizaje y Servicio pueda ser una metodología útil para lograr el desarrollo de las competencias clave al estar directamente conectado con la intervención en el entorno y en necesidades reales.

2.5-Ejemplos de propuestas de Aprendizaje y Servicio por materias

Existen muchas posibilidades para plantear proyectos de "Aprendizaje y Servicio". El profesorado debe aumentar su formación y desarrollar su creatividad para intentar incluir dentro de

sus programaciones didácticas esta metodología. Se pueden plantear proyectos de "Aprendizaje y Servicio" en cualquier materia y en cualquier etapa educativa. Ofrecemos algunos ejemplos de Puig (2009), en relación a la etapa de Educación Primaria:

- Para las materias de "Cultura y práctica digital" y Ciencias Sociales, un grupo de estudiantes puede enseñarle a personas de la tercera edad a utilizar Internet y todas sus posibilidades. El alumnado transmite a otras personas lo que han aprendido en Informática y trabajan los valores y actitudes que se defienden en la materia de Ciencias Sociales.
- En Ciencias Sociales, organizar una campaña de recogida de alimentos para países del Tercer Mundo o familias que poseen escasos recursos, en conexión con los contenidos relacionados con la pobreza y las desigualdades en el mundo.
- En Ciencias de la Naturaleza, promocionar la donación de sangre en tu barrio.
- En Educación Física, organizar una Gymkhana para los niños de Educación Infantil.

Battle, Breu y Ramonedad (2015) realizan un análisis profundo sobre los ámbitos de actuación y tipos de tareas que se pueden plantear en las aulas para un proyecto de "Aprendizaje y Servicio". La clasificación de ámbitos de actuación que presenta es la siguiente:

1. Acompañamiento a la formación y a la lectura.
2. Apoyo a personas con necesidades especiales.
3. Apoyo a personas mayores.
4. Naturaleza, animales y medio ambiente.
5. Participación ciudadana.
6. Solidaridad y derechos humanos.
7. Cooperación al desarrollo.
8. Promoción de la salud y la seguridad.
9. Arte y patrimonio cultural.

Por otro lado, en cada ámbito es posible llevar a cabo diferentes tareas, las cuales permitirán al alumnado desarrollar sus competencias claves en un mayor o menor grado. Las tareas más frecuentes según estos autores son las siguientes: Colaborar en tareas logísticas, defender y reivindicar una propuesta que se considera justa de acuerdo a la Declaración Universal de los Derechos humanos; compartir saberes, ayudar a personas necesitadas, captar fondos para una causa y sensibilizar a la población.

2.6- "Aprendizaje y Servicio" y educación inclusiva

Llegados a este punto nos hacemos la siguiente pregunta: ¿Es el "Aprendizaje y Servicio" una propuesta metodológica de carácter inclusivo? (Mendía, 2012). Las razones por las que se afirma que sí cumple los principios de la educación inclusiva son las siguientes:

- El aprendizaje y el trabajo cooperativo es fundamental para que su desarrollo sea satisfactorio, con todas las ventajas que ya hemos explicado que aporta de cada al desarrollo educativo y personal del alumnado.
- Se forman grupos heterogéneos de trabajo, sin excluir a nadie durante su desarrollo y sin crear grupos homogéneos por capacidades o por género, entre otros.
- Se fomenta la participación de las familias durante todas sus fases de desarrollo, más aún si el centro educativo es una comunidad de aprendizaje.

- Promueve la participación de más de un docente dentro de las aulas, de forma que aquel alumnado con NEAE que precisa apoyo personalizado recibe dicho apoyo dentro de su aula mientras participa con el resto de sus compañeros/as.
- Se potencia la relación entre el centro educativo y su entorno inmediato, por medio de alianzas con entidades sociales o personas expertas, así como desarrollando un servicio para satisfacer una necesidad real en su entorno inmediato.
- Se promueve una participación igualitaria, en la cual todos los componentes de los grupos de trabajo tiene un rol a ejercer y la labor de todos/as es fundamental para lograr los objetivos.
- Se promueven valores compartidos y universales que son claves para la construcción de una sociedad más inclusiva: solidaridad, tolerancia, respeto, empatía, ayuda, cooperación, etc. Además, según las necesidades, pueden diseñar proyectos que conlleven a luchar por lograr la inclusión social y educativa de un determinado grupo de personas.
- En relación con el punto anterior, se eliminan estereotipos y prejuicios hacia determinados colectivos sociales una vez que se trabaja con ellos/as y comprueban todos los aprendizajes que les aportan gracias a la interacción con ellos/as, sean compañeros/as de clase, sean voluntarios/as que acudan a ayudar, sean personas que procedentes de las entidades o instituciones con los que se han establecido alianzas.

3-Antecedentes históricos del Aprendizaje y Servicio en España y en la provincia de Cádiz

El análisis realizado por Battle (2013) ha sido la principal referencia consultada para redactar este apartado. Previamente, allá por el año 2002, el concepto y fundamentos pedagógicos del "Aprendizaje y Servicio" comenzaron a divulgarse en España a través de acciones formativas dirigidas al profesorado llevadas a cabo por la Asociación Española de Voluntariado (AEVOL) y el Fórum Cívico Educativo. Posteriormente se fueron creando las primeras instituciones dedicadas a la promoción de proyectos de "Aprendizaje y Servicio", como el "Centre Promotor d'Aprenentatge Servei" en Cataluña en el año 2005, y la Fundación Zerbikas en el País Vasco en el año 2008. En la primera de ellas, el centro promotor fue acogido y liderado por la Fundación Jaume Bofill, y participaron profesorado del ICE y del GREM de la Universidad de Barcelona (quien se implicó de forma activa en la investigación y difusión del Aprendizaje y Servicio), así como responsables del Área de Educación de la Diputación de Barcelona y de la Fundación Catalana de l'Esplai. La segunda de ellas fue promovida por tres entidades sociales: Fundación EDEX, Fundación Vivir sin Drogas y Federación SARTU. De manera progresiva, se fue promoviendo en los diferentes planes de estudios de las titulaciones universitarias de estudios relacionados con la educación. Estas dos fundaciones fueron un referente para el resto de España, y hoy en día lo siguen siendo gracias a todo el trabajo desempeñado en estos años y por las oportunidades de intercambio que han proporcionado al resto de comunidades autónomas, destacando los encuentros estatales de los colectivos que se iban añadiendo a la promoción del Aprendizaje y Servicio en España.

La forma en que se está difundiendo el Aprendizaje y Servicio en España es que cada comunidad autónoma o región se ocupa de implantarlo a partir del estudio de las buenas prácticas ya existentes, con el objetivo de extraer su esencia y posibilidades y adaptarlas al contexto sociocultural y económico de éstas. Se constituye un núcleo o red plural, donde están presentes actores educativos y sociales que se dedican a explorar y asesorar en la implantación de estos proyectos educativos, con el apoyo de una organización o institución. A su vez, entre todas las instituciones o redes constituidas en cada territorio se produce un intercambio de recursos, métodos y conocimientos sobre los proyectos que se están llevando a cabo, para así favorecer el

enriquecimiento, la colaboración y la adaptación de diferentes prácticas a otros contextos. Desde 2005 se publican libros teóricos, guías prácticas, artículos, monográficos, actividades de formación y divulgación, inventarios de buenas prácticas, reportajes, presentaciones de diapositivas, vídeos, ponencias en congresos y jornadas, creación de su propio congreso específico, etc. La red internacional Ashoka, a partir de 2009, contribuyó de forma significativa en la difusión del Aprendizaje y Servicio en España, contribuyendo con apoyo económico dirigido a las personas que lo impulsan, los "emprendedores sociales".

En noviembre de 2010 se constituyó la Red Española de Aprendizaje-Servicio basada en los núcleos territoriales que habían aparecido en los últimos años. En el currículum de las materias escolares, se hizo difusión dentro de los contenidos de la materia de "Educación para la Ciudadanía y los Derechos humanos", instaurada desde la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación a nivel nacional pero posteriormente suprimida con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, aunque en algunas comunidades autónomas se mantuvo como asignatura de libre configuración autonómica, como es el caso de Andalucía, desarrollada en el Anexo I de la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.

En las Administraciones educativas, en los centros de formación del profesorado (en el caso de Andalucía, los CEP) se desarrollan iniciativas formativas sobre Aprendizaje y Servicio dirigidas al profesorado, y en los centros educativos comenzaban a desarrollar sus propios proyectos. También en las entidades sociales, sobre todo de ámbito estatal (de infancia, de cooperación, de medio ambiente, de educación en el tiempo libre...), se comenzaron a desarrollar proyectos de Aprendizaje y Servicio. Con respecto a las universidades, entre las que se encuentra la Universidad de Cádiz, comenzaron a implantar el Aprendizaje y Servicio como parte de su metodología de enseñanza-aprendizaje, de forma que ésta orientase las prácticas de los estudiantes universitarios y pudiesen desarrollar competencias profesionales asociadas a su titulación. Cabe señalar que el trabajo en red desarrollado por estas instituciones ha posibilitado el avance y el intercambio de experiencias en Aprendizaje y Servicio.

Actualmente hay redes que promueven el Aprendizaje y Servicio en España (constituida por grupos territoriales), como las siguientes: La Red Española de Aprendizaje y Servicio, la Red APS (U) (de carácter universitario), la Red Temática de Aprendizaje y Servicio dentro de la RECE (Red Estatal de Ciudades educadoras) y la Red del Proyecto Dos Mares (conformado por centros de formación del profesorado).

3.1-Los grupos territoriales

El ámbito de territorio, llámese comunidad autónoma, provincia o cualquier otra identidad local, ha sido la base de la extensión del Aprendizaje y Servicio en España, puesto que se consideraba que el crecimiento debía darse de abajo arriba para que la difusión fuese exitosa. Con el paso de los años el número de grupos territoriales ha ido aumentando. Las funciones de los grupos territoriales son las siguientes:

1. Elaborar un inventario de los proyectos de Aprendizaje y Servicio existentes en el territorio, incluyendo buenos trabajos de campo o buenas acciones solidarias a las que solo les falta intensificar el servicio o el aprendizaje.
2. Formar educadores, a ser posible que sean grupos de personas heterogéneas, siendo

- impulsada por centros de formación del profesorado, universidades y entidades sociales.
3. Organizar una jornada local de intercambio de experiencias.
 4. Asesorar proyectos de Aprendizaje y Servicio (sean para lanzarlos, sean para consolidarlos), crear nuevos proyectos o transformar una buena práctica (trabajo de campo o acción solidaria) en Aprendizaje y Servicio.
 5. Investigar y publicar con el objetivo de difundir buenas prácticas y descubrimientos que puedan ayudar a construir el conocimiento científico asociado al Aprendizaje y Servicio (artículos, ponencias para reuniones científicas, libros, guías, etc.).
 6. Establecer alianzas con las Administraciones públicas, empresas, medios de comunicación, entidades sociales, etc., que puedan apoyar a los actores educativos y sociales que desarrollan los proyectos.

En el caso de la comunidad autónoma de Andalucía, contamos con el Grupo Promotor APS de Almería, formado por profesorado universitario, asociaciones y centros de formación del profesorado. Cabe destacar la labor de la Universidad de Almería, quien cuenta con grupos de innovación que alientan el Aprendizaje y Servicio, investigaciones y comunicaciones en congresos, así como incorporar los proyectos en asignaturas concretas de la universidad. El grupo de Almería fue pionero en Andalucía, y actualmente también existe un Grupo Promotor APS en Sevilla.

3.2-La red española de Aprendizaje y Servicio

Fue creada en noviembre de 2010, aunque se comenzó a gestar en 2008, gracias a las relaciones estrechas que mantuvieron los grupos impulsores de Aprendizaje y Servicio y al aumento de recursos, experiencias y reflexiones que compartir. La red fue formalizada en 2010 en el "Tercer encuentro para la promoción del Aprendizaje y Servicio". Los motivos por los que se decidió crear la red fueron los siguientes:

1. Crear una red permite que se fomente el intercambio de ideas y proyectos desde un modelo comunicativo horizontal y no vertical.
2. Compartir y construir discursos de actuación todos juntos.
3. Agilizar y optimizar recursos.
4. Visibilizar, reconocer y ayudar a reconocer el Aprendizaje y Servicio.

3.3-Incorporación del APS por parte de los diferentes actores sociales y educativos

El profesorado de los centros educativos suele descubrir el Aprendizaje y Servicio a través de las actividades de formación, o cuando realizan una búsqueda de prácticas educativas para innovar sus metodologías de enseñanza-aprendizaje como una forma de dar respuesta a algunas necesidades detectadas, así como para aquellos que desean buscar metodologías que promuevan la inclusión social y educativa. Puede comenzar como una práctica de un docente concreto, pero posteriormente puede llegar a formar parte de la cultura escolar del centro educativo e incluirlo en su proyecto educativo de centro. La experiencia dice que o se crean nuevos proyectos, o intentan adaptar otros que tenían para que cumplan con los principios del Aprendizaje y Servicio, o intentan copiar o adaptar un proyecto ya existente en su centro educativo. Los centros de formación del profesorado imparten actividades formativas en forma de sesiones-taller o bien conferencias en el marco de cursos o jornadas sobre educación para la ciudadanía, inclusión, innovación...y en menor grado en cursos específicos sobre Aprendizaje y Servicio. Además, han formado parte de los núcleos territoriales de promoción del Aprendizaje y Servicio.

Con respecto a las entidades sociales, algunas de éstas realizan actuaciones que combinan la sensibilización de la sociedad (aprendizaje) con la acción solidaria (servicio), las cuales pueden evolucionar en un futuro a un proyecto de Aprendizaje y Servicio. Las prácticas más destacadas surgen cuando un centro educativo y una entidad social establecen una alianza para emprender un proyecto. Antes de que las entidades sociales descubrieran el concepto de Aprendizaje y Servicio, muchas de ellas ya estaban llevando sin darse cuenta prácticas similares o incluso otras que sí cumplían los requisitos. Hay buenas prácticas que pueden convertirse en proyectos de Aprendizaje y Servicio, como los campos de trabajo, los sistemas de captación de voluntarios (incluye superar una fase formativa)...En cuanto a otras entidades sociales, descubren los fundamentos del Aprendizaje y Servicio a través de su participación en actividades formativas impartidas en centros de formación del profesorado (en ocasiones se abre a la participación de miembros de entidades sociales) y en reuniones científicas y encuentros estatales o locales, y también a partir de las alianzas establecidas con universidades para la realización de prácticas de estudiantes de las titulaciones universitarias o convenios de colaboración en proyectos de acción solidaria (muchas universidades cuentan con un departamento de acción solidaria).

Las entidades sociales pueden diseñar propuestas de actuación que pueden vincularse con el currículum escolar y así establecer alianzas con los centros educativos para diseñar un proyecto de Aprendizaje y Servicio en conjunto. Se podría llevar a cabo un proyecto donde el alumnado, partiendo de los contenidos que esté trabajando en alguna materia o materias del currículum escolar, se decida emprender un servicio en un contexto determinado, y establezcan un convenio de colaboración con la entidad social, la cual podría ejercer de partenariado durante el proceso de formación y desarrollo del proyecto, así como su puesta en práctica. También hay entidades sociales que llevan proyectos internos o junto a otras entidades sociales, donde el voluntariado o las personas inscritas realizan servicios y previamente reciben una formación para ello, donde intentan responder ante necesidades detectadas en el entorno. Como resultado, las personas participantes se sensibilizan con la sociedad y se sienten que forman parte de la comunidad, así como aportar mayor visibilidad a la entidad social y a las necesidades detectadas gracias a sus alianzas con los centros educativos y otras instituciones.

Con respecto a las universidades, con el ánimo de apostar por la innovación educativa, siempre optan por actualizar conocimientos y acudir a reuniones científicas o foros universitarios internacionales, donde se trata el tema del Aprendizaje y Servicio. En relación a los foros internacionales, existen foros como el Campus Compact, la Red Talloires, el REDIVU, el International Center for Service-Learning in Teacher Education (ICSLTE), el GUNI, etc. A nivel estatal, como ya se explicó antes, la Universidad de Barcelona realizó una gran contribución impulsando desde sus inicios el Aprendizaje y Servicio en el sector universitario, además de aliarse con otras organizaciones para fomentar su impulso y desarrollo en otros niveles educativos no universitarios.

La implantación de los proyectos de Aprendizaje y Servicio como metodología de enseñanza-aprendizaje en los planes de estudio universitarios está muy justificado. Por un lado, la universidad tiene que permitir que su alumnado desarrolle las competencias instrumentales, profesionales, personales y sistémicas asociadas a su titulación, por lo que se deben promover metodologías y prácticas que permitan que el alumnado pueda desarrollarlas. Por otro lado, se encuentra el ejercicio de la responsabilidad social universitaria, así como la posibilidad de crear nuevos espacios para investigar, publicar, organizar congresos y todo tipo de actividades a llevar a cabo por el

profesorado universitario. Una tercera razón se encuentra en la posibilidad de abrir la universidad al entorno y motivar al alumnado, al emprender prácticas educativas que les posibilite llevar a la práctica los aprendizajes cosechados dentro de las aulas, de forma similar a como lo harían en el mundo laboral.

El Aprendizaje y Servicio tiene muchas posibilidades de llevarse a cabo en las universidades a raíz de lo que se expone en el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, para lo cual citaremos algunos artículos:

"Artículo 8. Derechos específicos de los estudiantes de grado.

Los estudiantes de grado tienen los siguientes derechos específicos (...):

f) A disponer de la posibilidad de realización de prácticas, curriculares o extracurriculares, que podrán realizarse en entidades externas y en los centros, estructuras o servicios de la Universidad, según la modalidad prevista y garantizando que sirvan a la finalidad formativa de las mismas.

g) A contar con tutela efectiva, académica y profesional, en el trabajo fin de máster y, en su caso, en las prácticas académicas externas que se prevean en el plan de estudios. (...)

CAPÍTULO XIV

De las actividades de participación social y cooperación al desarrollo de los estudiantes

Artículo 64. Principios generales.

1. La labor de la universidad en el campo de la participación social y la cooperación al desarrollo se encuentra estrechamente vinculada a su ámbito propio de actuación: la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento, cuestiones que son esenciales tanto para la formación integral de los estudiantes, como para una mejor comprensión de los problemas que amenazan la consecución de un desarrollo humano y sostenible a escala local y universal. Además, el asesoramiento científico y profesional, así como la sensibilización de la comunidad universitaria y su entorno, constituyen los compromisos básicos de la universidad en estos campos.

Entendidos como expresión de estos compromisos, los derechos y deberes de los estudiantes en relación a la participación social y la cooperación al desarrollo son:

a) Derecho a solicitar la incorporación a las actividades de participación social y cooperación al desarrollo, planificadas por la universidad y publicitadas con los correspondientes criterios de selección.

b) Derecho a recibir formación gratuita para el desarrollo de actividades de participación social y cooperación en el marco de los convenios de colaboración suscritos por la universidad.

c) Deber de participar en las actividades formativas diseñadas para un correcto desarrollo de las actividades de participación social y cooperación al desarrollo, en las que solicite colaborar

3. Las universidades deberán favorecer la posibilidad de realizar el practicum (obligatorio en algunas titulaciones y voluntario en otras) en proyectos de cooperación al desarrollo y participación social en los que puedan poner en juego las capacidades adquiridas durante sus

estudios lo que implica el derecho al reconocimiento de la formación adquirida en estos campos. De igual forma favorecerán prácticas de responsabilidad social y ciudadana que combinen aprendizajes académicos en las diferentes titulaciones con prestación de servicio en la comunidad orientado a la mejora de la calidad de vida y la inclusión social. (...)"

Las universidades incorporan el Aprendizaje y Servicio de las siguientes formas:

1. Promoción de proyectos de Aprendizaje y Servicio en el marco de determinadas asignaturas.
2. Desarrollo de investigaciones, tesis doctorales, trabajos fin de grado, trabajos fin de máster, publicaciones y todo tipo de actividades académicas dentro del mismo ámbito universitario.
3. Promoción del Aprendizaje y Servicio a partir de la colaboración con otros actores educativos y sociales para que también centros educativos y entidades del entorno practiquen por su cuenta el Aprendizaje y Servicio. En este caso, la universidad comparte liderazgo comunitario y contribuye poderosamente al calado del Aprendizaje y Servicio en la cultura pedagógica y social de la población. La universidad puede realizar funciones de acompañamiento o partenariado de estos proyectos con el objetivo de ayudar a los participantes en la puesta en marcha de éstos.
4. Organización de eventos y jornadas abiertas a la comunidad para abordar conjuntamente la reflexión y el desarrollo del Aprendizaje y Servicio.

En el año 2010 se creó la Red APS (U), donde actualmente más de cuarenta universidades forman parte de ella. Los objetivos de la red son el intercambio de ideas y experiencias entre el profesorado universitario que está implicado en proyectos de Aprendizaje y Servicio, difundir el Aprendizaje y Servicio en el ámbito universitario entre todo el profesorado, hacer de interlocutor ante organismos e instituciones e impulsar el compromiso de las universidades y velar por la institucionalización del Aprendizaje y Servicio en la institución universitaria. En esta red se encuentra la Universidad de Cádiz (UCA). En los centros educativos que forman parte de la muestra objeto de estudio, estudiantes de grado procedentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UCA emprenden proyectos de aprendizaje y servicio en estos centros. Al ser el contexto sobre el cual investigamos y de donde se originan las prácticas de Aprendizaje y Servicio que se llevan a cabo en dicho contexto, es oportuno hablar sobre cómo se introdujeron estas metodologías en los planes de estudio de la UCA.

Durante los días 27, 28 y 29 de marzo de 2012, el grupo de investigación educativa "Eduardo Benot" (HUM-230) fue el encargado de organizar el IX Congreso Internacional de Educación Inclusiva y las XXIX Jornadas de "Universidades y Educación Inclusiva", en el cual el doctorando que firma esta tesis doctoral tuvo la fortuna de formar parte del comité organizador de éste. Entre las actividades programadas, se organizó una mesa redonda sobre Aprendizaje y Servicio donde participaron Roser Batlle (Directiva de la Red Española de Aprendizaje-Servicio), Rafael Mendía (Fundación Zerbikas) y Teresa García (Universidad de Almería). El debate y las reflexiones que surgieron de la experiencia fue el inicio de la introducción del Aprendizaje y Servicio en la Universidad de Cádiz. Para redactar estos párrafos se han tomado como referencia las memorias de experiencias organizadas por la UCA y la información facilitada en la página web oficial de la Asociación de Aprendizaje y Servicio de la UCA (http://maykagarcia.wixsite.com/aps_uca).

Desde el curso 2013-2014 se desarrollan experiencias de Aprendizaje y Servicio. Esta innovación metodológica se reflejó en la Actuación Avalada de Mejora Docente "Actúa" 14/15 de la Universidad de Cádiz que lleva por título "Institucionalización curricular del Aprendizaje y Servicio

en los títulos de Educación”. Durante ese curso, el alumnado del Grado de Educación Infantil emprendió diversas experiencias como un proyecto que desarrollaron en dos materias de este grado, en concreto "Fundamentos Pedagógicos de las Necesidades en la Infancia, ubicada en 4º curso (asignatura obligatoria), y en "Cultura, Políticas y Prácticas Inclusivas en Educación Infantil", de 3º (optativa de la mención de Educación Inclusiva). Dichas experiencias movilizaron a 195 estudiantes y a tres profesoras. Se desarrollaron en contextos múltiples, fundamentalmente escuelas y asociaciones del entorno. Estas experiencias han resultado relevantes en cuanto que fueron la semilla del Aprendizaje y Servicio curricular en nuestra institución (García, Sánchez y Benítez, 2014).

En el año 2015, nació la asociación de "Aprendizaje y Servicio" de la UCA, como respuesta a la necesidad planteada en el "Actúa" 14/15. La asociación tiene como objetivos ofrecer y difundir esta metodología educativa en la UCA y en centros educativos, así como abrir un nuevo marco que permita el desarrollo de actuaciones más allá de las actividades de innovación docente que ya se desarrollan en las asignaturas. Dicha asociación está constituida por profesorado, investigadores-as y alumnado de la UCA o fuera de ella, así como personas integrantes de asociaciones del entorno. Entre sus fines destacan la conformación de un grupo promotor de Aprendizaje y Servicio en la provincia de Cádiz, que articule la encomienda universitaria de ejercicio de su responsabilidad social en el entorno; la promoción del desarrollo de actividades de innovación, docencia, investigación y desarrollo del Aprendizaje y Servicio; el apoyo a las personas, asociaciones y entidades en el desarrollo de actividades este ámbito y el desarrollo de actividades formativas que contribuyan a la formación de sus asociados, así como de otras personas, asociaciones o entidades colaboradoras; así como el impulso de convenios de cooperación educativa con administraciones, entidades, asociaciones o personas a fin de llevar a cabo proyectos conjuntos.

Durante el curso 2014-2015, en el contexto de la asignatura "Cultura, Políticas y Prácticas inclusivas" en el Grado de Educación Infantil se desarrollaron las I Jornadas de Aprendizaje y Servicio y Educación Inclusiva, organizadas por la asociación antes presentada. A través de estas jornadas pretendieron lo siguiente (García y Sánchez, 2015):

1. La puesta en valor las voces de nuestros-as estudiantes y su involucración en la difusión de sus experiencias.
2. El fortalecimiento de las competencias comunicativas de egresados, competencia básica en el ejercicio de la función docente.
3. Dar visibilidad al Aprendizaje y Servicio en la institución.

Durante el curso 2016-2017, se organizó la I Jornada de Aprendizaje y Servicio universitario para profesorado, desde Acción Social y Solidaria del Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Extensión Cultural y Servicios, junto al profesorado de la UCA implicado en actividades de Aprendizaje y Servicio y la Asociación de ApS de la UCA. Estas jornadas se orientaron a introducir al profesorado de la Universidad de Cádiz en la metodología innovadora, el Aprendizaje y Servicio (ApS) y en las propuestas desarrolladas en distintas universidades, entre ellas, la propia UCA, donde ya se habían llevado a cabo más de 200 experiencias, a lo largo de cuatro años. Además, se debatieron las posibilidades de la incorporación del Aprendizaje y Servicio a las prácticas docentes, así como diseñar colaborativamente un proceso piloto e interdisciplinar, que ofrezca soporte y apoyo al docente que quiera incorporar este tipo de acciones. Este apoyo y acompañamiento será facilitado por el profesorado promotor de la actividad, así como por otros miembros de la Asociación de Aprendizaje y Servicio en la UCA.

Con respecto a las Administraciones públicas, están descubriendo el Aprendizaje y Servicio de la mano de los centros educativos y las entidades sociales. Los municipios pueden llegar a fomentar el Aprendizaje y Servicio por medio de la creación de una red local de Aprendizaje y Servicio, conectando a los actores educativos y sociales del territorio, de forma que logra corresponsabilizar a la ciudadanía más allá de la iniciativa estrictamente municipal, sumando esfuerzos y complicidades y fomentando el trabajo en red. También se pueden crear iniciativas formativas y de intercambio de experiencias, como cursos de iniciación al Aprendizaje y Servicio para los centros educativos y entidades sociales, jornadas de intercambio de Aprendizaje y Servicio, jornadas o difusión específica para las entidades y servicios que ofrecen actividades complementarias, elaboración de inventarios de los proyectos de Aprendizaje y Servicio existentes en el municipio, reportajes sobre los proyectos de Aprendizaje y Servicio en los medios de comunicación locales, asesoramiento a proyectos concretos de Aprendizaje y Servicio de la ciudad, incorporación de espacios de promoción del Aprendizaje y Servicio en los actos y eventos locales; convocatorias de ayudas, convenios, subvenciones y premios para proyectos de Aprendizaje y Servicio; actos finales y de celebración para los proyectos de Aprendizaje y Servicio de la ciudad...

Los ayuntamientos que lo impulsan están comprobando que el Aprendizaje y Servicio contribuye a luchar contra el fracaso escolar y a mejorar la cohesión social en los barrios y poblaciones. Por un lado, el alumnado mejora su autonomía y su autoestima y encuentra sentido a lo que estudian cuando aplican sus conocimientos y habilidades en una práctica solidaria. Por otro lado, emprender proyectos de Aprendizaje y Servicio requiere la complicidad de los centros educativos con las entidades sociales (asociaciones, ONG, fundaciones, etc.) de la comunidad, reforzando la corresponsabilidad y ciudadanía activa en ese territorio.

Finalmente, con respecto al sector privado, existen tres enfoques de vinculación al Aprendizaje y Servicio por parte de las empresas privadas: El apoyo económico directo, los proyectos educativos y sociales propios y el voluntariado corporativo. Por ejemplo, se destaca el proyecto "Reincorpora", que permitió llevar a cabo proyectos de Aprendizaje y Servicio con reclusos, con el objetivo de ayudarles a reinsertarse en la sociedad, desarrollar competencias y mejorar su autoestima. En general, este tipo de proyectos permite que un colectivo con problemas de inclusión social se acerque a la sociedad y se reconcilie con ella mediante la participación y el compromiso. Finalmente, el voluntariado corporativo consiste en que empresas establecen convenios con entidades sociales y colaboran en proyectos de Aprendizaje y Servicio, por ejemplo, aportando recursos o formación, entre otros.

4-Puesta en marcha del "Aprendizaje y Servicio"

Como se ha explicado, es importante que los grupos de trabajo sean lo más heterogéneos posibles. Lo ideal sería que el profesorado fuese quien formase los grupos con el objetivo de cuidar que se cumpla esa heterogeneidad. Además de la diversidad de potencialidades, necesidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje, debemos asegurarnos de que haya diversidad de género y también que el alumnado con NEAE se encuentre mezclado entre todos los grupos. Solo así se lograrán promover en cada proyecto nuevas relaciones interpersonales, la superación de estereotipos y prejuicios, la sensibilización, la empatía y evitar conductas de subestimación y/o sobreprotección hacia determinados colectivos de personas. Previamente, salvo que ya el alumnado tenga suficiente experiencia, convendría formar al alumnado en habilidades sociales y para el trabajo en equipo. No podemos pedirles que emprendan un proyecto cooperativo de este calibre si

previamente no han tenido experiencia trabajando en equipo, por ejemplo en los grupos interactivos. Una vez trabajadas estas habilidades, se debe formar al alumnado tanto en la metodología del "Aprendizaje y Servicio" como en los contenidos del currículum que tienen relación directa con la necesidad y el tipo de proyecto que se emprenderá. Al ser una metodología de trabajo diferente a la que han estado acostumbrados en las aulas, conviene explicar al alumnado, siempre adaptándonos a su edad y nivel de desarrollo evolutivo, en qué consiste el "Aprendizaje y Servicio", sus objetivos, las diferentes fases de trabajo, los roles que asumirá cada participante, las alianzas que se establecen, la puesta en marcha del servicio, el sistema de evaluación que se llevará a cabo, la difusión de los resultados y el evento final que sirve de celebración (Battle, 2013; Martín, 2009; Trilla, 2009).

De forma simultánea debía seguir avanzando en aquellos contenidos de aquella materia o materias en la que estuviese conectado el proyecto de "Aprendizaje y Servicio", planteando la metodología de enseñanza-aprendizaje que considerase más adecuada el profesorado (Centre Promotor d'Aprenentatge Servei, 2010). Es habitual que, para motivar al alumnado y sensibilizarlo con el tema, el profesorado realizase alguna actividad introductoria que les incitase a reflexionar. Para ello, se recurre a documentales, artículos de prensa, cartas, relatos, salidas al entorno, charlas de expertos, etc. A partir de ello, pueden trabajarse los contenidos que aparecen en el currículum pero estableciendo conexiones con el proyecto de "Aprendizaje y Servicio" que el alumnado va a emprender. Es importante analizar los problemas que hay en la sociedad en relación a los contenidos trabajados, así como cualquier necesidad que pueda surgir derivada de ello en cualquier contexto, y aquí haríamos conexión con el contexto objeto de intervención. Previamente, lo ideal sería acudir al contexto para conocerlo, explorarlo, intercambiar ideas con las personas que van a ser las "beneficiarias" del servicio, e incluso acudir al Ayuntamiento a solicitar información complementaria, entre otras posibilidades.

Posteriormente, se debe promover la participación del alumnado en una "lluvia de ideas", donde se expongan ideas para posibles servicios que se pueden desarrollar en el contexto objeto de intervención acordes a las necesidades identificadas en la exploración realizada. Por consenso, se elige el servicio que se va a llevar a cabo, y se comienza a planificar el trabajo que se va a realizar, así como la maduración de esa idea seleccionada. Es decir, se formarán los grupos de trabajo, se asignarán los roles, se les asesorará acerca de cómo realizar las tareas asignadas a su rol...y dentro de cada grupo, si nos encontramos en una comunidad de aprendizaje, puede encontrarse una persona voluntaria (sea familiar o no) dinamizando el trabajo en grupo, al igual que sucedía con los grupos interactivos. En todo momento, los principios del aprendizaje dialógico se deben cumplir.

Como en todo proyecto emprendedor, se debe partir de una idea central de lo que se quiere hacer, y a partir de ahí esa idea debe madurarse a partir del debate en pequeños grupos y en gran grupo. Se deben concretar los primeros borradores de los objetivos, contenidos que se trabajarán, actuaciones que se realizarán para alcanzar esos objetivos y los recursos que se emplearán, así como las reuniones que tendremos para intercambiar avances y compartir sugerencias en relación al proyecto que se va a llevar a cabo. En algunas ocasiones, se pueden llevar a cabo más de un proyecto, donde cada grupo emprenda un proyecto, aunque lo ideal sería buscar un proyecto significativo que logre involucrar a todo el grupo-clase. La formación en los contenidos del currículum asociados debe ser simultánea y sistematizada. A ser posible, se debe intentar que el proyecto sea lo más interdisciplinar posible, en el sentido de que se trabajen contenidos de diferentes materias, aunque en la actualidad la posibilidad de realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del desarrollo de competencias clave facilita esta posibilidad. En todo momento,

debemos dejar claro que debe ser un servicio que esté al alcance de nuestras posibilidades. Como ya hemos explicado, no se trata de cambiar el mundo, sino de mejorar una pequeña parte de nuestro entorno más cercano y sembrar las bases para futuros nuevos proyectos que se pueden llevar a cabo.

Una vez tomadas las decisiones relativas a la idea y la maduración de ésta, es el momento de diseñar el proyecto. Para ello, el alumnado debe comenzar un proceso de documentación partiendo de la formación que les ha aportado el profesorado y otras personas expertas, y de las orientaciones que les vayan aportando durante esta fase. Se les debe facilitar acudir a la biblioteca del centro educativo a consultar libros, enciclopedias, diccionarios, guías...o al aula de informática a conectarse a Internet. Una estrategia interesante sería facilitar al alumnado el contacto con personas expertas o instituciones para pedirles asesoramiento o información, a través de correo electrónico o incluso videoconferencia. Aquí se pueden aplicar los principios del aprendizaje tutorizado, puesto que en este momento están aprendiendo más sobre la materia, su práctica y sobre el diseño del proyecto: El profesorado sigue los avances y pasos ejecutados por el alumnado, y les orienta de los siguientes pasos que debe dar para seguir profundizando en la materia y en el desarrollo del proyecto.

La estructura de un proyecto de "Aprendizaje y Servicio" puede ser la siguiente (Tapia, 2016a):

1. *¿Qué se quiere hacer?:* Describir la naturaleza del proyecto, es decir, la necesidad que queremos satisfacer y de qué forma.
2. *¿Por qué se quiere hacer?:* Explicar el origen del proyecto, su conexión con el currículum y justificar la idea escogida y la importancia que tiene llevarla a la práctica en pro de satisfacer dicha necesidad. Se debería redactar un apartado de fundamentación teórica que recoja los conceptos y descripciones clave relacionados con la práctica a ejercer, así como reflejar los conocimientos de los que se han partido para diseñar el proyecto. Este apartado es muy importante, porque ese marco teórico es el punto de partida para justificar los objetivos, actuaciones y recursos que utilizemos.
3. *¿Para qué se quiere hacer?:* Describir los objetivos, propósitos y metas del proyecto de "Aprendizaje y Servicio".
4. *¿Quiénes lo van a hacer?:* Indicar quiénes son los responsables del proyecto, es decir, los nombres de los componentes del grupo o, en su caso, indicar el grupo-clase, centro educativo y municipio.
5. *¿A quiénes va dirigido?:* Indicar el contexto, entorno, entidad social, barrio o grupo de personas a los cuales va dirigido el servicio que vamos a realizar, es decir, los "beneficiarios".
6. *¿Cómo se va a hacer?:* Explicar la metodología que va a seguir nuestra intervención, indicando las actuaciones a desarrollar de forma secuenciada, señalar quién o quiénes se van a ocupar de cada actuación, así como los recursos y técnicas que se van a emplear.
7. *¿Cuándo se va a hacer?:* Incluir un cronograma de actuaciones, es decir, la temporalización y los tiempos que se van a dedicar para cada actuación, desde el inicio del desarrollo del proyecto hasta la difusión de los resultados y celebración con los "beneficiarios". Se incluirán los momentos en los cuales se organizarán asambleas para debatir y reflexionar todos/as juntos, incluyendo las reuniones que se mantendrán con los "beneficiarios", puesto que es importante que haya una interacción continuada entre todos y todas para promover el intercambio de ideas, conocimientos, sugerencias, quejas, etc. Es posible que a medida que pase el tiempo, este cronograma sufra cambios, según los avances y dificultades que vayan teniendo los grupos de trabajo.

8. *¿Con qué se va a hacer?*: Explicar cuál va a ser la financiación que va a obtener el grupo para poder llevar a cabo el proyecto. En algunos casos, la Administración pública puede participar, o alguna entidad social, sea aportando expertos, sea aportando recursos, o sea aportando financiación económica, la cual debe ser justificada. En todos los casos, debemos concretar los recursos humanos, materiales y financieros, así como la determinación de costos y el presupuesto.
9. *¿Con quiénes se va a hacer?*: Se trata de indicar las alianzas que se han establecido con entidades sociales, actores comunitarios, organismos oficiales, organizaciones de la sociedad civil, administración pública, universidades, otros centros educativos, etc. Se indicará la función que tendrá cada uno de ellos.
10. *¿Dónde se va a hacer?*: Se trata de indicar el lugar exacto en donde se va a realizar el servicio, describiendo el contexto que lo rodea. Este apartado es muy importante puesto que debemos conocer los recursos que nos aporta el entorno y aquellos en los que escasea para saber cuáles son nuestras necesidades y fortalezas. Debemos recoger información sobre esos recursos del entorno a partir de la observación, entrevistando a personas, realizando fotografías o incluso acudiendo al Ayuntamiento a solicitar más información.

Durante el proceso de trabajo, cada grupo de trabajo debería realizar los siguientes productos (Bordas y Cabrera, 2001): (1) disponer de un portafolios en el cual se recojan las ideas extraídas de los debates realizados entre el alumnado, las actividades propuestas por el profesorado, el relato de los avances obtenidos y de las nuevas tareas pendientes, preguntas o cuestiones que hacer al profesorado para que las pueda responder al día siguiente, mapas conceptuales o esquemas elaborados que sintetizen sus concepciones actuales o las ideas clave del proyecto que están desarrollando y de los contenidos de la materia o materias asociados a éste, comentarios acerca de los sentimientos y emociones que sienten, documentos subrayados y con anotaciones que hayan empleado para diseñar su proyecto, etc.; (2) diarios personales reflexivos realizados por cada alumno/a, donde cada alumno/a expondrá sus impresiones, sentimientos, discrepancias, dudas, disconformidades, aprendizajes obtenidos, etc., y que cada alumno/a debe realizar por su cuenta en casa; y (3) los ya citados mapas conceptuales que permitan recoger una síntesis de los conceptos aprendidos y de las fases del proyecto, relacionando entre sí todos los conceptos claves. Estos mapas conceptuales pueden ser útiles para cuando el alumnado exponga sus progresos ante el resto de grupos y para tener las ideas claras a la hora de seguir avanzando. Son estrategias ideales para evaluar el proceso de aprendizaje del alumnado, esencial a la hora de aplicar una metodología de enseñanza-aprendizaje constructivista.

Además de estos puntos, como en cualquier proyecto de intervención, se deberá incluir un apartado dedicado a la *evaluación* (Rubio, Puig, Martín y Palos, 2015). Aunque más adelante hablaremos de ello en relación a la evaluación de los aprendizajes, se deberán especificar cómo se realizará la evaluación de los resultados del proyecto, en sus tres momentos clave (inicial, continua y final). En el caso de la evaluación continua, precisamente los documentos antes descritos (diarios, portafolios y mapas conceptuales) ayudan a que el alumnado se dé cuenta de las necesidades que presenta, de los avances del proyecto, de aquellos aspectos en los que se hace necesario profundizar, de las lagunas o aspectos a mejorar del proyecto, etc. También otra estrategia para recoger información para realizar modificaciones en el proyecto sobre la marcha es a partir de las asambleas que se pueden organizar, como antes explicamos, ya que la evaluación de los primeros resultados previos o parciales puede realizarse en este momento. Aquí igualmente se aplicarían los principios del aprendizaje dialógico, ya que precisamente las asambleas de aula son una "actuación de éxito", y sus pautas metodológicas pueden adaptarse aquí. Es importante que el profesorado observe y

analice las contribuciones del alumnado, así como asegurarnos de que todo el alumnado participe, dándole voz a aquellos/as que apenas participan o que no lo hacen. Finalmente, una vez puesto en marcha el proyecto, se deben evaluar los resultados obtenidos y comprobar si hemos logrado alcanzar los objetivos que nos propusimos y en qué grado de consecución se han obtenido. Además de la asamblea, es conveniente que cada alumno/a realice una auto-evaluación de su actuación y de sus aprendizajes, y valore qué debería mejorar para la próxima vez. Así mismo, tener una asamblea o una mesa redonda con los "beneficiarios" del proyecto resulta de utilidad para saber si hemos satisfecho sus expectativas, sus necesidades y conocer qué aspectos podrían mejorarse para un futuro proyecto. A lo largo de todas las fases del proyecto también convendría tenerlas para realizar una evaluación continuada más fidedigna a las necesidades reales, además del aprendizaje mutuo que se produce entre ambos agentes.

Con respecto a la *evaluación de los aprendizajes*, lo ideal es que el profesorado emplee una variedad de técnicas basadas en la observación, la entrevista y el análisis de las producciones elaboradas por el alumnado (el proyecto en sí, la puesta en marcha del servicio, diarios, auto-evaluaciones, portafolios, etc.). Cada cierto tiempo puede organizar una asamblea en la cual el alumnado debata sus impresiones, los aprendizajes que considere que está alcanzando, las necesidades formativas que puede requerir, los apoyos que puede necesitar, las dificultades que están teniendo en el trabajo...y una asamblea final una vez terminado el proyecto, donde se puede contar con personas beneficiarias del servicio para que expongan sus impresiones, además de las personas que han cooperado en el proyecto por medio de las alianzas establecidas. Lo ideal es que todos los avances se registren y que, para realizar la evaluación, se empleen rúbricas en las cuales se evalúe el nivel de desempeño alcanzado en cada competencia clave, en los objetivos del "Aprendizaje y Servicio" y en las actitudes llevadas a cabo. Además, como en todo aprendizaje constructivista y que fomente la atención a la diversidad, es importante fomentar la auto-evaluación de los aprendizajes por parte del alumnado para incentivar el análisis del producto y permitir que el alumnado aumente su nivel de aprendizaje al identificar sus puntos fuertes y débiles (Hurtado, Molina, Moya, Pérez y Pérez-Molina, 2011).

5-"Aprendizaje y Servicio" y Tecnologías de la Información y la Comunicación

Para terminar, realizaremos una valoración acerca de las posibilidades del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicado al desarrollo de proyectos de "Aprendizaje y Servicio" (Tapia, 2016b). Además de la contribución lógica que las TIC pueden realizar para ayudar al alumnado a buscar información, consultar a personas expertas, elaborar recursos, contactar con los beneficiarios del servicio o difundir los resultados del proyecto, también puede existir la posibilidad de desarrollar proyectos de "Aprendizaje y Servicio" a distancia u "*online*". Si revisamos los tipos de tareas que el alumnado de estos niveles educativos puede realizar dentro de un proyecto de "Aprendizaje y Servicio", pueden surgir diversas propuestas de tareas a distancia u "*online*" como las siguientes:

- Captar fondos para una causa a través de Internet, realizando una campaña publicitaria en las redes sociales, en una página web o en plataformas destinadas para ese fin, pudiendo contactar con personas famosas para colaborar en ella.
- Sensibilizar a la población ante un problema social o medioambiental, a través de una campaña realizada en las redes sociales, en plataformas para subir vídeos como *Youtube*, a través de la recogida de firmas en plataformas como *Change.org*, solicitando colaboración al ayuntamiento u a otras instituciones a través de Internet, diseñando recursos para la acción

empleando las TIC, etc.

- Crear un pequeño curso de teleformación en el cual el alumnado comparta saberes con un colectivo, el cual podría realizar el curso. Esto posibilitaría colaborar con entornos de otros barrios, ciudades, países, etc. Ese curso tendría unos contenidos diseñados para satisfacer las necesidades de ese colectivo. Puede existir la posibilidad de acordar una videoconferencia entre el alumnado y los beneficiarios para intercambiar ideas.
- Diseñar recursos telemáticos para colectivos de personas que lo requieran. Por ejemplo, se puede diseñar una página web para una asociación de vecinos que desea dar a conocer sus actividades y las necesidades de su barrio.

Tapia (2016) también señala que se pueden organizar servicios basados en el uso de las TIC, como impartir un taller de alfabetización digital dirigida a personas de la tercera edad o colectivos desfavorecidos que no han podido desarrollar unas competencias digitales adecuadas para desenvolverse en la vida cotidiana. Además, aporta unas conclusiones de interés que nos indican de qué manera las TIC potencian o no el desarrollo de los proyectos de "Aprendizaje y Servicio":

- Brindan acceso, sistematización y gestión de la información para su comunicación y evaluación.
- Ofrecen soluciones alternativas e innovadoras para problemas preexistentes.
- Permiten reconocerse en sus saberes y como miembros de una comunidad para la creación y el fortalecimiento de redes solidarias y de conocimiento extendiendo el alcance de los proyectos.

Capítulo 7

El Diseño Universal de Aprendizaje

En el siglo pasado, la metodología de enseñanza-aprendizaje era muy similar en muchas aulas, sobre todo en los niveles superiores: El docente llegaba al aula, exponía la lección ayudándose o no de una tiza y una pizarra, mandaba a leer el libro y hacer actividades en el cuaderno utilizando un lápiz o un bolígrafo, realizaba un examen escrito para todo el alumnado...Y el alumnado debía aprender de la misma manera, utilizando los mismos recursos en su composición y forma, y sometiéndose a un sistema de evaluación de aprendizajes idéntico para todo el alumnado, basado en muchas ocasiones en el aprendizaje memorístico, es decir, en evaluar la capacidad de memorización del alumnado, tal y como señala el Plan de Éxito Educativo 2016-2020 de Andalucía. Este sistema excluía a muchos estudiantes que, debido a sus características, requerían de una metodología alternativa, unos recursos diferentes, una vía para recibir y transmitir la comunicación diferente y un sistema de evaluación alternativo que reflejara el grado de adquisición de sus aprendizajes. Habitualmente hemos empleado un sistema de enseñanza homogéneo, es decir, un sistema único para todo el alumnado, sin pensar en la posibilidad de que nuestro alumnado presentara una serie de necesidades que hicieran que tuviera dificultades para poder alcanzar aprendizajes significativos y relevantes a través de ese sistema. Antes siempre se consideraba que era el alumnado el que debía adaptarse a ese sistema, sea por su propio esfuerzo personal o sea a través de medidas como las adaptaciones curriculares individualizadas. Sin embargo, es el centro educativo el que debe tomar en consideración la diversidad de necesidades, potencialidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje a la hora de diseñar el sistema de enseñanza-aprendizaje (Echeita, 2007; Muntaner, 2010).

1-Origen y definición del "Diseño Universal de Aprendizaje"

Tener en cuenta toda la diversidad presente en el aula no es sencillo, pero han surgido diversos enfoques educativos que permiten aportar una serie de orientaciones al profesorado para realizar esta tarea. Entre ellos, se encuentran los principios del "Diseño Universal de Aprendizaje" (DUA). El concepto de "Diseño Universal" surgió en el ámbito de la arquitectura en la década de los 70 en Estados Unidos y fue utilizado por primera vez por Ron Mace, fundador del Centro para el Diseño Universal. Este concepto se define, según CUD, como se citó en Alba, Sánchez y Zubillaga (2014) como

el diseño de productos y entornos que cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico (...), el objetivo por aquel entonces era diseñar y construir edificios y espacios públicos pensados desde el principio para atender la variedad de necesidades de acceso, comunicación y uso de los potenciales usuarios. (p. 5).

Esto quiere decir que, en lugar de tener que realizar posteriormente adaptaciones para las personas con discapacidad que requirieran acceder a esos edificios, previamente se diseñaban edificios que ya contasen con adaptaciones o accesos que pudieran servir para que todas las personas, independientemente de su caracterización, pudiesen acceder a los edificios. Estas construcciones resultaban beneficiosas para todas las personas, no solamente para las personas discapacitadas. Por ejemplo, una rampa de acceso a un edificio con escaleras puede ayudar a subir a

aquellas personas que se encuentren cansadas, que transporten carritos de bebé, que estén circulando en patines, etc. Si una persona no puede acceder a un edificio, no es porque sea discapacitada, sino que es el propio edificio el que lo está. Este hecho se conecta con el concepto de "discapacidad" defendido por el CIF (Egea y Sarabia, 2004). En España, estas ideas se pueden encontrar en la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la más reciente, y en su modificación en el Real Decreto 1276/2011, de 16 de septiembre. En ellas, y en sus anteriores normativas, como la ya derogada, Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, citaron el concepto de "diseño para todos". El artículo 2 de esta Ley definió la "accesibilidad universal" como

la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de «diseño para todos» y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse.

En el mismo artículo, define el concepto de "diseño para todos" como

la actividad por la que se concibe o proyecta, desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible.

Es por ello que todas las edificaciones, construcciones y recursos deben cumplir con los principios de accesibilidad universal y diseño para todos. Estos conceptos se trasladaron también al ámbito educativo. En Andalucía, se dispone del Decreto 293/2009, de 7 de julio, por el que se aprueba el reglamento que regula las normas para la accesibilidad en las infraestructuras, el urbanismo, la edificación y el transporte en Andalucía, que sigue fielmente las directrices de la normativa estatal.

La finalidad del DUA es la de aportar orientaciones para que puedan adaptarse todas las metodologías de enseñanza-aprendizaje, recursos didácticos y sistemas de evaluación, entre otros, a cualquier perfil de alumno/a, partiendo de sus estilos de aprendizaje predominantes y de sus motivaciones (Azorín y Arnáiz, 2013; Romero, 2017; Sánchez y Díez, 2013). El DUA fue desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) en 1984, con la finalidad de desarrollar tecnologías que apoyaran el proceso de aprendizaje del alumnado con algún tipo de discapacidad, de tal modo que pudiesen acceder al mismo currículum que sus compañeros/as de clase (Alba, Sánchez y Zubillaga, 2014). Sus principios recogen los últimos avances en neurociencia aplicada al aprendizaje, de los cuales tienen relación los conceptos de "estilo de aprendizaje" e "inteligencias múltiples" que analizaremos más adelante.

Los tres principios del DUA, siguiendo a Alba, Sánchez y Zubillaga (2014); Connel, Jones, Mace, Mueller, Mullick, Ostroff...Vanderheiden. (1997) y a Wakefield (2008), son los siguientes:

1. *Proporcionar múltiples medios de representación (el "qué" del aprendizaje)*: Las personas perciben y comprenden la información a partir de canales distintos. Cada persona se especializa en uno de los canales o modalidades sensoriales que tenemos (visual, auditivo, motriz...). Por ello, debemos diseñar recursos que puedan ser percibidos a través de diferentes canales y a su vez que cada persona pueda "ajustarlos" a sus preferencias. Por ejemplo, una persona con discapacidad intelectual suele percibir mejor la información a través de la modalidad visual y a ser posible con representaciones gráficas e imágenes (Antequera, Bachiller, Calderón, Cruz, García, Luna...Ortega, 2012). Una persona con sordoceguera percibe todo a través del tacto. Debemos emplear ayudas técnicas o sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC), entre otras posibles adaptaciones comunicativas, para posibilitar que todas las personas puedan acceder a la información (Aguirre, Álvarez, Angulo y Prieto, 2012). Debemos adaptar los diferentes medios tradicionales de enseñanza para que puedan ser utilizados por todo el alumnado, como los libros de texto, el discurso oral del docente, las imágenes y vídeos.
2. *Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión (el "cómo" del aprendizaje)*: Además de poder captar la información, las personas deben tener la oportunidad de poder expresar la comunicación y sus aprendizajes de diversas formas. Para ello, las personas deben disponer de las ayudas técnicas, materiales específicos y sistemas de comunicación adecuados para posibilitar la acción de la representación. Esto incluye proponer diversos sistemas de evaluación alternativos y complementarios, que posibiliten que el alumnado tenga diferentes posibilidades para expresar sus aprendizajes. Por ejemplo, hay estudiantes que se les da mejor expresar sus aprendizajes a través de la realización de un trabajo de ensayo, en lugar de tener que memorizar y exponer los conocimientos, y otros se les da mejor a partir de la creación de proyectos de aplicación de lo aprendido a la vida real o a través de proyectos de investigación (Gargiulo y Metcalf, 2017). Otros estudiantes pueden requerir de ayudas técnicas en las cuales los lápices y gomas son adaptados a su posibilidades motoras, o utilizar tableros de comunicación que les permita expresarse (Salvador, Gallardo, García, Cabillas, Guerra, Arroyo...Santacruz, 2012). Debe haber disponible una diversidad de medios de expresión disponibles, así como mantener su motivación alta para que se esfuercen y alcancen sus aprendizajes. Precisamente las recientes teorías de "neuroeducación" defienden la idea de que es importante conectar con la motivación y captar la atención del alumnado y sus emociones con el objetivo de lograr aprendizajes significativos y relevantes (Ballarini, 2016; Gamo, 2012).
3. *Proporcionar múltiples medios de compromiso (el "porqué" del aprendizaje)*: Las personas tenemos diferentes motivaciones e intereses en la vida. Dependiendo de la motivación que nos haya transmitido el profesorado, el contenido, la actividad, los recursos empleados o el sistema de evaluación, el alumnado se implicará de una mayor o menor medida en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Manzano, 2009). Esto es clave si defendemos una metodología de enseñanza-aprendizaje más constructivista, donde el alumnado debe ser el principal protagonista de sus propios aprendizajes y debe tener una actitud activa (Coll y Gómez-Granell, 1994). Para ello, debemos plantear una amplia diversidad de tareas, de diferentes tipos para trabajar todos los contenidos del currículum, así como darles un sentido práctico y cultural a todos esos contenidos, con el objetivo de mantener la autoestima y el

interés del alumnado a unos niveles aceptables. Una buena variedad de tareas que pueden plantearse en una unidad didáctica pueden comprenderse de las siguientes: trabajos de ensayos, micro-investigaciones, realización de redacciones, realización de resúmenes y esquemas, resolución de problemas o casos prácticos, exposiciones orales de trabajos, trabajos en grupo, manualidades, etc. (Ibarra, 1999).

En conexión con estos principios, se encuentran las teorías de los modelos de estilos de aprendizaje (Gamero, 2014) y la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (García y Sánchez, 2012; Gardner, 2016). Comenzaremos exponiendo cada una de las dos teorías antes de justificar su conexión con el DUA y la escuela inclusiva.

2-Los estilos de aprendizaje

Con respecto a los *estilos de aprendizaje*, representan la manera en que el alumnado capta y responde a los estímulos que recibe del exterior, es decir, la manera en la cual el alumnado se enfrenta a los aprendizajes y permita que aprenda o no en función de si dicho aprendizaje es captado por la manera en la que el alumnado capta mejor dichos estímulos. Esos estímulos posteriormente influyen en los esquemas de conocimiento, pudiendo provocar un desequilibrio de éstos si el aprendizaje ha sido captado adecuadamente (Coll y Gómez-Graell, 1994). Es decir, puede decirse que los estilos de aprendizaje son las distintas maneras en las que un alumno o alumna puede aprender. Existen varios tipos de estilos de aprendizaje, que pueden influir o en la manera de captar la información o en la forma de responder ante ellos para provocar un aprendizaje significativo y relevante:

1. *Estilo visual*: Consiste en aplicar un método de enseñanza-aprendizaje que saca partido de elementos visuales, como gráficos, esquemas, mapas conceptuales, tablas, dibujos, diagramas, representaciones en la pizarra, mapas, líneas cronológicas, presentaciones de diapositivas, infografías, pictogramas, etc., con el objetivo de ayudar al alumnado a organizar la información y favorecer su seguimiento. Este sistema ayuda mucho a la hora de destacar las ideas principales y establecer relaciones entre los conceptos. Por ejemplo, el uso de pictogramas para representar las ideas claves de una teoría puede ayudar a un alumno/a con Trastorno Espectro Autista (TEA) a captar la información (Camarón, 2014).
2. *Estilo auditivo*: Este método está más enfocado para aquel alumnado que asimila mejor la información a través del oído. Es decir, es aquel que capta mejor las ideas si se las escucha decir a una persona o a través de un medio auditivo como una radio. Es más adecuado para un alumno/a que presenta discapacidad visual, pudiéndose combinar con la modalidad sensorial táctil (Aguirre, Gil, González, Osuna, Polo, Vallejo...Peters, 2012). Entre las estrategias, se encuentra escuchar a conferenciantes y tomar apuntes de lo que dicen (a mano, a ordenador o con un soporte adecuado a sus necesidades, como sería el "Braille Hablado" para las personas con discapacidad visual), usar canciones con letras que contengan contenidos relacionados con valores que se estén trabajando en el currículum, relatos narrados, exposiciones orales de compañeros/as, etc.
3. *Estilo kinestésico*: Se utiliza esta metodología para aquellos/as que aprenden mejor si a cada concepto o teoría se le asocia un movimiento, así como presentar facilidad para todas

aquellas tareas que requieran acciones motoras y pasos manuales. Por ejemplo, se puede trabajar el aprendizaje de los colores en inglés asignando un gesto o movimiento a cada color, las disoluciones a partir de unas prácticas en el laboratorio, los paisajes a partir de representaciones con plastilina y maquetas, etc. Son aprendizajes que tardan mucho en olvidarse, e incluso llegan a ser automáticos, como suele pasar con la conducción, montar en bicicleta o cuando uno aprende a escribir con el teclado del ordenador.

4. *Estilo reflexivo*: Es aquel al que le gusta analizar la información desde diferentes puntos de vista. Prefieren tareas que impliquen análisis y reflexión sobre el material que están trabajando, rechazando cualquier tarea que implique memorizar una información o *copiar y pegar*. Son estudiantes que no rinden bien si se les da poco tiempo para trabajar y profundizar, o si se les mete prisa. En este alumnado, son muy útiles los experimentos, tareas de ensayo, tareas de investigación, etc.
5. *Estilo teórico*: Es aquel al que se le da mejor estudiar y aprender teorías y modelos, analizando y relacionando toda la información, pero sin reflexionar ni cuestionar nada de lo reflejado en la teoría. Se les da bien resolver problemas o casos prácticos aplicando dichas teorías, salvo que sean problemas donde no esté claro de entrada el modelo que debe aplicar y requiera analizar y reflexionar en profundidad. No se le da bien aplicar muchas teorías a la vez, o analizar una información determinada a partir de las emociones que le transmite.
6. *Estilo activo*: Son aquellos/as que aborrecen las tareas rutinarias y le gustan las nuevas experiencias, es decir, que le planteen nuevos "retos" o al menos tareas que resulten innovadoras con respecto a lo que se suele realizar en el aula. Son aquellos/as que les aburre la monotonía y se cansan de ella, así que para mantenerlos estimulados y motivados, se deben plantear tareas variadas. En estas condiciones, suelen ser personas muy implicadas. También se cansan con aquellas tareas que sean de duración a medio y largo plazo, así como si no tienen un rol activo en éstas o se les obliga a asimilar o memorizar toda la información.
7. *Estilo pragmático*: Es aquel al que se le da bien aplicar la teoría que ha estado estudiando a un caso práctico, sea real o simulado. Les gusta intervenir rápidamente en aquellas tareas o proyectos que le llaman la atención. Se esfuerzan siempre en resolver los casos prácticos lo mejor posible, y aborrecen aquellas tareas en las que solamente debe teorizar o escribir teorías. No les gustan las actividades que no sean prácticas o no consistan en casos prácticos.

En relación con los estilos de aprendizaje y el concepto de diversidad que manejamos, las personas no tenemos el mismo cerebro. Según Alba, Sánchez y Zubillaga (2014),

los últimos avances neurocientíficos demuestran que no existen dos cerebros iguales. Si bien todas las personas compartimos una estructura similar en lo relativo a las regiones cerebrales especializadas en determinadas tareas, nos diferenciamos en la cantidad de espacio que cada una de esas regiones o módulos ocupan en el área total del cerebro, así como en las zonas implicadas que se activan simultáneamente en las tareas de aprendizaje. Esta variabilidad cerebral determina los diferentes modos en que los alumnos acceden al aprendizaje, las múltiples maneras en que expresan lo que saben y las diversas formas en que se van a motivar e implicar en su propio aprendizaje. (p.3)

Según estos autores, el cerebro posee una estructuración modular, es decir, se compone de diversas regiones o módulos, cada uno de los cuales está especializado en tratar distintos aspectos de la realidad. En función de la tarea, se activarán unos determinados módulos u otros, lo que implica que el aprendizaje se distribuye en torno a diferentes regiones, y los módulos trabajarán en paralelo, activados de forma simultánea, activados para tratar todos los elementos de un estímulo y así emitir una respuesta lo más completa posible. Entre las personas, el cerebro es diferente en cuanto a neurología se refiere, en relación con la cantidad de espacio del cerebro que ocupa cada módulo. Esto conlleva a que no haya dos alumnos y/o alumnas que aprendan de la misma manera. De aquí entonces surge el concepto de "estilo de aprendizaje" que estamos manejando. Los investigadores del CAST descubrieron que existen tres tipos de subredes cerebrales que intervienen en el proceso de aprendizaje y en la forma en que procesan y ejecutan la información (Rose y Meyer, como se citó en Alba, Sánchez y Zubillaga, 2014). Cada persona procesa la información por una vía determinada, algunos pueden que lo hagan mejor por la vía visual y otros lo hagan mejor por la vía auditiva. Otros alumnos/as aprenderán mejor mediante ensayo-error, mediante tareas de reflexión sobre las teorías estudiadas y otros/as aprenderán mejor realizando lecturas comprensivas de una información determinada. Del mismo modo, no todo el alumnado se motivará de la misma manera ni las mismas tareas resultarán estimulantes para ellos/as, y cada uno se implicará en cada una de ellas según su motivación. Esto se conecta con las teorías de las inteligencias múltiples que explicaremos a continuación.

3-La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner

Con respecto a las *teorías de las inteligencias múltiples de Gardner*, se afirma que el ser humano requiere de emplear varios tipos de inteligencias para solucionar los problemas o asuntos que se encuentra en su vida cotidiana, así como para elaborar cualquier tipo de producto o acción que permita resolver esas necesidades con las que se encuentra. Contradice por ello la existencia de una única inteligencia, y que conocer la llamada "inteligencia académica" a partir de pruebas y test estandarizados era insuficiente como para conocer y valorar la inteligencia de una persona. Cada persona podemos desarrollar un tipo de inteligencia determinado sobre otra, según las potencialidades que desarrollemos. Se han definido en total, por el momento, 8 tipos de inteligencias:

1. *Inteligencia lingüística*: Es la capacidad que tenemos para dominar el lenguaje en todas sus destrezas, es decir, tanto la expresión como la comprensión oral y escrita, además de la comunicación no verbal. Suelen ser personajes que saben expresar muy bien las ideas que quieren transmitir, tienen un léxico enriquecido y es capaz de hacerse entender muy bien tanto a nivel oral como escrito. Entre las tareas que se pueden plantear, se encontrarían los debates, cuentos, exposiciones orales, poemas, ensayos, juegos de palabras, juegos de rimas, creación de programas radiofónicos, eslóganes para camisetas, discursos, pósteres comerciales, etc.
2. *Inteligencia lógico-matemática*: Es la capacidad que tenemos las personas para el razonamiento lógico y la resolución de problemas de carácter matemático y científico. Junto a la primera, forman lo que se denominaba como "inteligencia académica", al ser los dos tipos de inteligencias que con mayor frecuencia eran evaluados en esas pruebas

- estandarizadas. Entre las tareas que se podrían plantear, se encuentran puzzles, análisis de tablas y gráficos, secuencias lógicas, trabajo estadístico, deducción de reglas generales, etc.
3. *Inteligencia espacial*: Es la capacidad que tenemos las personas para explorar y observar el entorno y los diferentes objetos que lo componen desde diferentes perspectivas, siendo capaces de representar las imágenes contempladas y aquellas representaciones que tenemos en nuestra mente, pudiendo hacer variaciones de éstas. Entre las tareas que se podrían plantear, se encuentra aprender mapas (tienen una buena memoria visual), realización de pósteres, pintar y colorear dibujos, visualizar exposiciones constructivas, etc. Con este alumnado es útil resaltar con diferentes colores las ideas claves de los textos.
 4. *Inteligencia musical*: Es la capacidad que tenemos las personas para interpretar y componer piezas musicales, desarrollando una alta sensibilidad artística. Entre las tareas que se podrían plantear, se encuentra la lectura de partituras musicales, la composición de piezas musicales en partituras, tocar instrumentos musicales variados...así como trabajar mientras escuchan música a un volumen bajo.
 5. *Inteligencia corporal y cinestésica*: Es la capacidad que tenemos las personas para utilizar herramientas, expresarse con el cuerpo y desenvolverse en actividades deportivas. Entre las tareas que se pueden plantear, se encuentra el deporte en sí, la danza y el baile, la creación de productos utilizando las manos, la interpretación teatral, juegos de simulación, hacer maquetas, cortar y pegar rompecabezas, gimnasia cerebral, etc.
 6. *Inteligencia intrapersonal*: Es la capacidad que tenemos las personas para reflexionar sobre nuestros actos y pensamientos, así como analizar nuestros sentimientos y emociones. Este alumnado es suficientemente autónomo como para aprender o resolver un problema por sí solo, sin que nadie le diga la respuesta. Es muy recomendable pedirle que reflexione sobre los pasos seguidos para resolver cualquier problema y sobre sus conclusiones (es decir, la metacognición).
 7. *Inteligencia interpersonal*: Es la capacidad que tenemos las personas para identificar los problemas y necesidades de las personas, de comprenderlas y ponernos en su lugar. Entre las posibles tareas a plantear en las aulas, se encontraría aquellas donde el alumnado pudiera trabajar en equipo, participar en tertulias, darle oportunidades para que ayude a los demás con los deberes o para resolver dudas sobre los contenidos, liderar grupos de trabajo como "capitán", etc.
 8. *Inteligencia naturalista*: Es la capacidad que tenemos las personas para explorar el entorno, analizarlo, establecer categorías entre sus elementos, y realizar estudios matemáticos y estadísticos sobre ésta. Podemos plantear tareas que permitan al alumnado identificar y alegorizar las diferentes especies vivientes y los fenómenos relacionados con el clima, la geografía, los terremotos, etc. Es esencial para la supervivencia del ser humano. Fue añadida por Gardner más adelante.

No se trata de valorar cuánto de inteligente es una persona, sino de qué modo es inteligente (Manzano, 2009), ni tampoco de centrarnos en trabajar una sola inteligencia, sino adoptar un enfoque globalizador de la enseñanza (Carrasco, 1997) que permita contemplar las inteligencias múltiples. Es decir, se trata de plantear una metodología de enseñanza-aprendizaje en la cual, en cada unidad didáctica, se trabajen contenidos y tareas variadas y pertenecientes a diferentes materias, relacionadas de forma coherente. De esta manera, el alumnado aprendería todos los puntos

de vista en los que son tratados cada contenido, su utilidad para la sociedad y para la vida cotidiana en general y un aprendizaje más significativo al permitir relacionar todos los conceptos asociados entre sí. Es decir estaríamos desarrollando un "aprendizaje funcional" (Cuadrado y Fernández, 2009). En relación con la educación inclusiva, siguiendo a De la Cruz y García (2017), una educación que quiere incluir a todos y a todas debe manejar todos los lenguajes asociados a cada una de las inteligencias múltiples.

4-Relaciones entre el Diseño Universal de Aprendizaje con los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples

La relación que existe entre los principios del DUA con los estilos de aprendizaje es que el DUA expresa que se deben tener en cuenta las diferentes maneras que tiene el alumnado de percibir y comprender la información, y de poder expresar sus aprendizajes y encontrarse motivado. Cada alumno/a tiene su estilo de aprendizaje, y si queremos plantear una metodología de enseñanza-aprendizaje inclusiva, ésta tiene que adaptarse a las características del alumnado, incluyendo sus estilos de aprendizaje. Si no lo hacemos, nos encontraríamos ante una posible barrera para el aprendizaje y la participación, ya que si el alumnado tiene dificultades para percibir y comprender la información, difícilmente podrá participar en las experiencias de aprendizaje. De la misma manera, si el alumnado no puede acceder a un medio de expresión de sus aprendizajes que se ajuste a su estilo de aprendizaje, difícilmente podrá demostrar sus verdaderas capacidades y conocimientos, y no será evaluado de forma justa. Es por ello que, para poder aplicar adecuadamente los principios del DUA, en primer lugar debemos conocer los diferentes estilos de aprendizaje que existen, realizar un diagnóstico de éstos en el alumnado y plantear una metodología de enseñanza-aprendizaje que combine diferentes tipos de recursos didácticos para representar la información, que estos recursos puedan ser adaptables y que su información pueda ser percibida a través de diferentes modalidades sensoriales. En segundo lugar, las tareas que se trabajen en el aula deben ser variadas, implicando la reflexión, la investigación, la resolución de casos prácticos y la exposición de contenidos teóricos con sus propias palabras, entre otras posibilidades. De esta manera, el diagnóstico y la evaluación que se realice de los aprendizajes del alumnado será más fidedigna y justa (González-Souto, 2014; Sánchez y Díez, 2013; Wakefield, 2008).

Con respecto a la teoría de las inteligencias múltiples, al igual que con los estilos de aprendizaje, se conecta con el concepto de diversidad que defendemos. Las personas tenemos diferentes potencialidades, necesidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje, y debemos partir de ellas a la hora de diseñar la metodología de enseñanza-aprendizaje que emprendamos en las aulas. Esa diversidad también implica tener diferentes capacidades, donde destacan una serie de potencialidades y necesidades. Esas potencialidades pueden proceder de tener una de las inteligencias más desarrolladas que otras. Podemos conocer a una persona que destaca en los deportes y gana campeonatos de manera regular (inteligencia corporal), y luego puede tener muchas dificultades para comprender y aprobar las matemáticas (inteligencia lógico-matemática). Se conecta con los principios del DUA en el sentido de que debemos plantear una enseñanza globalizada, donde planteemos una variedad de tareas que permitan que el alumnado pueda expresar sus aprendizajes de diferentes maneras. El contraste de los resultados obtenidos en cada tarea, así como la información que recojamos para evaluar el proceso de aprendizaje que ha seguido desde el

comienzo de la unidad didáctica, permitirá valorar el aprendizaje que ha cosechado de forma significativa. Así pues, podremos lograr mantener motivado al alumnado si presentamos una variedad de tareas que permiten captar su atención, así como tareas que permitan sacar partido a sus potencialidades para poder profundizar en los contenidos que se están trabajando en las aulas. Todo esto se conecta de forma directa con la educación inclusiva, puesto que contribuye a plantear estrategias que permiten eliminar posibles barreras para el aprendizaje y la participación, al tener en cuenta esa diversidad a la hora de plantear la metodología de enseñanza-aprendizaje (Hurtado y Manzano, 2013; Wakefield, 2008).

5-Estrategias para la atención al alumnado con NEAE basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje: ¿Qué aporta para la educación inclusiva?

Con respecto al alumnado con NEAE, existen muchos tipos de recursos y estrategias de intervención que pueden ayudar a que puedan participar en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje siguiendo los principios del DUA. En la Tabla 18 citaremos algunos ejemplos para algunos colectivos de NEAE, para los dos primeros niveles del DUA (representación y expresión) (Aguirre, Álvarez, Angulo y Prieto, 2012; Aguirre, Gil, González, Osuna, Polo, Vallejo...Peters, 2012; Angulo, Gonzalo, Luque, Rodríguez, Sánchez, Satorras y Vázquez, 2012; Antequera, Bachiller, Calderón, Cruz, García, Luna...Ortega, 2012; Arco y Fernández, 2004; Cardona, Gomar, Palmés y Sadurni, 2010; Cecilia, 2005; Cuadrado y Valiente, 2005; Essomba, 2008; García-Dorado, 2004; García y Herrero, 2012; García-Fernández, 2009; Jiménez-Gámez, 2004; Orjales, 2003; Pichardo, 2004; Salvador, Gallardo, García, Cabillas, Guerra, Arroyo...Santacruz, 2012).

Tabla 18

Recursos y estrategias de intervención para el colectivo NEAE según principios del DUA

Colectivo NEAE	Recursos y estrategias de intervención
Discapacidad visual	Representación de la información Explicaciones orales, dibujos y gráficas en relieve (hechos en papel positivo Thermoform), cuentos con texturas (lana, algodón, papel de aluminio arrugado, piel de naranja), objetos sonoros, libros y textos escritos en Braille, lector de textos y lectores de pantalla, impresora en relieve, libro hablado digital en formato Daisy, Screen Braille Communicator (convertir textos impresos en textos en Braille), ábacos, caja aritmética con cubarritmos y cubacos, figuras tridimensionales, maquetas, figuras en relieve, mapas en relieve, ayudas ópticas, calculadora parlante, lupa de bolsillo, telescopio en gafas, tiposcopio, lupa-TV, Dymo-Braille (etiquetas en Braille),

		Braille Hablado e impresora (n-print y optacon), amplificadores de pantalla, uso del sistema de reconocimiento de caracteres OCR, tableta digitalizadora, sintetizador de voz, Tablet PC, modelado de figuras y manipulación de recursos.
	Expresión de la información	Screen Braille Communicator, caja aritmética con cubarritmos y cubacos, material de escritura en papel positivo, regleta en Braille, pizarra de preescritura en Braille, punzón y pautas Braille para la escritura, línea Braille para escribir por ordenador, teclados de ordenador adaptados en Braille, calculadora parlante.
Discapacidad auditiva	Representación de la información	Dibujos y gráficos, pictogramas, sistemas de comunicación gestual (lengua de signos española, alfabeto dactilológico, sistema bimodal, sistema de comunicación total), intérprete de lengua de signos dentro del aula, vídeos subtitulados, sistemas de comunicación orales (lectura labiofacial, palabra complementada), sistemas de frecuencia modulada, calendarios de anticipación, prótesis auditiva, avisos luminosos, bucles magnéticos, señalizaciones, megafonías, teléfonos de texto, audífonos, implante coclear, sistemas vibrotáctiles, programas de reconocimiento de voz (convertir textos orales en escritos).
	Expresión de la información	Dibujos y gráficos, pictogramas, sistemas de comunicación gestual (lengua de signos española, alfabeto dactilológico, sistema bimodal, sistema de comunicación total), sistemas de comunicación orales (lectura labiofacial, palabra complementada), sistema dactilológico en palma, mayúsculas en palma, alfabeto Lorm y Sistema Malossi, tablilla de comunicación para sordociegos, metodología verbo-tonal de

		Guberina.
Trastorno espectro autista (TEA)	Representación de la información	SAAC (sistema de símbolos Bliss, sistema de comunicación por intercambio de imágenes, sistema pictográfico de comunicación), tableros de comunicación, agendas de pictogramas, agendas de objetos reales, calendario de pictogramas, guías de pasos (scripts, historias sociales y secuencias temporales), fotografías, diccionarios pictográficos, , método TEACCH como método de anticipación, uso de emoticonos que ayuden a interpretar las poesías, adaptación iconográfica de textos (pictogramas), representar procesos o fenómenos científicos en forma de cómic; dar una señal para el comienzo, finalización y cambio de actividad.
	Expresión de la información	SAAC (sistema de símbolos Bliss, sistema de comunicación por intercambio de imágenes, sistema pictográfico de comunicación), escritura con pictogramas a través del Araword.
Sordoceguera	Representación de la información	Sistema dactilológico en palma, mayúsculas en palma, alfabeto Lorm y Sistema Malossi, tablilla de comunicación para sordociegos, metodología verbo-tonal de Guberina, sistemas vibrotáctiles.
	Expresión de la información	Puede emplear los mismos recursos que para la representación de la información.
Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH)	Representación de la información	Marcar las palabras clave, dividir los enunciados en pequeños pasos a seguir secuenciados, dividir textos en fragmentos secuenciados, dar más tiempo para trabajar, adaptación lingüística, alumno-tutor, representaciones gráficas de apoyo, actividades manipulativas, mapas conceptuales y esquemas, líneas cronológicas de tiempo, representación de fórmulas matemáticas o teoremas representados paso a paso y remarcando los resultados finales, representar

		<p>procesos o fenómenos científicos en forma de cómic, información complementaria de refuerzo, plantillas para rellenar con datos claves del texto, uso de señales visuales y/o auditivas para llamar la atención (palmadas, gestos...); dar una señal para el comienzo, finalización y cambio de actividad, modelado de figuras y manipulación de recursos, visionado de vídeos que representen las teorías o contenidos que se están trabajando en el aula, vídeos subtítulos.</p>
	Expresión de la información	<p>En general no hay recursos específicos, ya tendríamos que valorar la diversidad de cada uno para saber qué puede necesitar.</p>
	Representación de la información	<p>Comunicador electrónico, tableros de comunicación, agenda de pictogramas, grabaciones en cintas de audio, libros y textos sonoros, soportes antideslizantes, magnificadores de pantalla, lectores de pantalla, representar procesos o fenómenos científicos en forma de cómic.</p>
Discapacidad motora	Expresión de la información	<p>Comunicador electrónico, adaptadores de útiles de escritura, atriles y puntos de apoyo en los pupitres, letras en surco, carcasa de metalcrilato para el teclado del ordenador, conmutadores e interruptores, pizarra férrea con piezas imantadas, sistema de imprentillas, pulsera lastrada, rotulador y pizarra “tipo Veleda” que permite borrar con la propia mano, pantalla táctil, emuladores de ratón de ordenador, HeadMouse (se mueve el cursor del ratón con los movimientos de la cabeza), teclado de conceptos, digitalizador de voz.</p>
Alumnado inmigrante que no domina nuestra lengua	Representación de la información	<p>Pictogramas, diccionarios bilingüe, fichas de vocabulario bilingüe con imágenes representativas, adaptaciones lingüísticas de los recursos empleados, intérpretes, mediadores interculturales, glosarios de</p>

conceptos.

Expresión de la información Puede emplear los mismos recursos que para la representación de la información.

Para entender mejor el uso y aplicación de estrategias como las presentadas en la Tabla 18, vamos a describir unas orientaciones para aplicar cada uno de los principios del DUA en las aulas, a nivel general para cualquier etapa educativa. Con respecto al principio *Proporcionar múltiples medios de representación*, tenemos que intentar proveer la misma información a través de distintos medios sensoriales (a través de la vista, el tacto y el oído), facilitando en la medida de lo posible que ese soporte o formato en el cual se presenta la información pueda ser ajustado por el alumnado según sus necesidades (por ejemplo, si es un documento escrito, que pueda ser agrandado utilizando una lupa-TV o una ayuda óptica, o si es sonoro que pueda ser amplificado por el propio alumnado). La información debe ser mostrada en un formato flexible de forma que características perceptivas como las siguientes puedan ser modificadas por el alumnado:

- El tamaño del texto o imágenes.
- El volumen de la voz o el sonido.
- El contraste entre el fondo y el texto o imagen.
- El color usado para informar o enfatizar una idea clave determinada.
- La velocidad o tiempos de un vídeo, animación, sonidos, simulaciones, etc.
- La disposición de elementos visuales u otros.

A partir de esto, se pueden usar muchos de los recursos citados en la Tabla 18 con el objetivo de exponer la información para que pueda ser captada por el alumnado, así como los ejemplos descritos cuando explicamos los tipos de estilos de aprendizaje. Si nuestro centro educativo es una comunidad de aprendizaje, tenemos la posibilidad de contar con el personal voluntario que, con la formación adecuada, puede interactuar con el alumnado para ayudarle a percibir la información o adaptar el recurso a sus necesidades (Morales, Aguilera y Gómez, 2017; Vieira y Puigdemívol, 2013). Por ejemplo, el voluntariado puede describirle el contenido del recurso que está empleando, empleando las estrategias que previamente le hayan enseñado en una actividad formativa, o incluso pueden leerle los textos en alto si tiene discapacidad visual y el lector de texto no funciona correctamente. También puede solicitar ayuda al profesorado para que pueda aportarles una buena variedad de ejemplos y "no ejemplos" o contraejemplos para explicar propiedades o características relevantes a través de diferentes modalidades sensoriales. Si es necesario, podemos dividir los recursos o textos en pequeños fragmentos secuenciados para ir trabajando uno a uno, y si son enunciados de actividades o problemas, dividirlo en pasos secuenciados para que vaya realizando uno a uno y supervisando su realización antes de avanzar al siguiente paso (Orjales, 2003). Según las necesidades del alumnado, podemos aplicar estrategias como las descritas en la Tabla 18, y algunas pueden adaptarse a alumnado sin NEAE pero cuyo estilo de aprendizaje puede requerirlo. Finalmente, en el caso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tenemos que intentar eliminar cualquier tipo de "brecha digital" (Cabero, 2008) que pueda impedir que el alumnado acceda a la información y actividades aportadas a través de estos recursos.

Con respecto al principio *Ofrecer múltiples medios para la acción y expresión*, se trata de posibilitar al alumnado los soportes, medios de expresión, recursos y tipos de actividades adecuadas para que pueda expresar una información así como todos sus aprendizajes. Existen muchas posibilidades de tareas, como las que hemos citado antes, así como los medios que hemos explicado en la Tabla 18. Entre otras posibles actividades o estrategias, podemos destacar los siguientes:

- Exposiciones orales de trabajos, en directo o en diferido (grabadas en vídeo).
- Redacción de ensayos y comentarios críticos sobre un tema.
- Elaboración de resúmenes y esquemas.
- Elaboración de presentaciones de diapositivas.
- Elaboración de maquetas y murales representativos.
- Realización de una “WebQuest” (tanto participar en una como realizar otra para que otros la sigan y aprendan).
- Actividades donde el alumnado deba exponer una comunicación y una serie de aprendizajes a partir de una producción multimedia (vídeo, documental, teatro grabado, juegos de roles grabado, montajes audiovisuales, etc.).
- Realización de dibujos y canciones, entre otras producciones de expresión artística plástica y musical.
- Creación de relatos, cuentos, pequeños novelas, fábulas, etc., entre otras producciones literarias.
- Alternar el trabajo individual con el trabajo en pequeños grupos, alternando las diferentes formas de agrupamiento existentes.
- Uso de tabletas con pantalla táctil para trabajar la información y las actividades.
- Elaboración de un portafolios que recoja todo el proceso de lo aprendido.
- Dar opciones de ritmo de trabajo y plazos de entrega de tareas.
- Prácticas a partir de simulaciones donde puedan usar objetos manipulables que simbolicen los reales (por ejemplo, representar la producción de las estaciones utilizando una linterna, plastilina y un pequeño globo terráqueo escolar).
- Realización de experimentos científicos en un laboratorio de ciencias y/o en el entorno natural.
- Uso de diferentes soportes para la escritura (papel cuadriculado o lineado, papel positivo...).
- Uso de calculadoras parlantes para reconocer los resultados de las operaciones matemáticas que hacemos, para aquellas personas con discapacidad visual.
- Uso de Internet y redes sociales para buscar información y contactar con personas de interés.
- Creación de blogs, wikis, libros virtuales con Myscrapbook...para expresar opiniones personales, publicar ensayos, redactar marcos teóricos de un tema en concreto, registrar las experiencias vividas durante el proceso de aprendizaje...
- Darle la oportunidad de examinarse de forma oral o escrita, o escribiendo a lápiz o a ordenador, o incluso representando un dibujo, entre otras muchas opciones.
- Realización de pequeños trabajos de investigación.

Finalmente, con respecto al principio *Proporcionar múltiples medios para la motivación e implicación en el aprendizaje*, el objetivo es mantener al alumnado motivado. Como ya hemos

explicado, si estamos llevando a cabo una metodología de enseñanza-aprendizaje constructivista, el alumnado debe tener una actitud activa para el aprendizaje, de manera que al implicarse pueda activar sus concepciones e ir avanzando en sus aprendizajes a medida que vaya resolviendo las diferentes tareas planteadas en el aula. Si por el contrario el alumnado se encuentra desmotivado, no se concentrará, no prestará atención a los detalles y se rendirá a la primera dificultad o reto que encuentre. Si se encuentra motivado, es capaz de enfrentarse a todas las dificultades con tal de alcanzar sus objetivos porque incluso entiende que superarlas supone adquirir una serie de aprendizajes claves. Al igual que hay diversidad de potencialidades y dificultades, también hay diversidad de intereses, y es comprensible que pueda haber contenidos que no interesen a determinados/as alumnos y/o alumnas. Por ello, debemos intentar buscar alternativas para presentar y trabajar los contenidos, con las actividades adecuadas, para lograr estimular al alumnado. Esto puede requerir en el profesorado no solamente una adecuada formación didáctica, sino también profundizar lo suficiente en el conocimiento científico que rodea a la materia con el objetivo de poder adaptar las orientaciones didácticas citadas a cada contenido de forma coherente. En el caso de los maestros y maestras, habitualmente requieren profundizar en lo segundo puesto que la mayor parte de su formación ha sido didáctica, dando por sabidos los conocimientos científicos de su etapa de escolaridad, aunque puedan contar a veces con algunas optativas de conocimientos científicos. En el caso del cuerpo de profesorado de Educación Secundaria, ocurre justo lo contrario, ya que solamente contaron con una formación didáctica y pedagógica tras finalizar los estudios universitarios. Es adecuado alcanzar un equilibrio entre ambos tipos de conocimientos para poder diseñar metodologías de enseñanza-aprendizaje atractivas, significativas y coherentes, permitiendo que el alumnado desarrolle sus competencias clave al máximo nivel posible (González-Gallego, 2010). Entre las posibles estrategias que se pueden aplicar, destacamos las siguientes:

- Darle diferentes opciones de tareas y métodos para poder alcanzar esos aprendizajes y lograr los objetivos de aprendizaje que se propusieron.
- Emplear diferentes reforzadores en cada momento, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Graduar las tareas y retos propuestos en pequeños pasos, para así motivar al alumnado y no desanimarlo, logrando que su autoestima aumente una vez finalizado el reto.
- Darles libertad para elegir el medio y forma de presentar y exponer los resultados de sus tareas.
- Plantear tareas diversas que puedan adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje (activo, pragmático, reflexivo, teórico, etc.).
- Adaptar el calendario de entrega de tareas y trabajos a las necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado.
- Permitir a los estudiantes participar en el diseño de las actividades del aula y las tareas académicas.
- Involucrar a los estudiantes en el establecimiento de sus propios objetivos personales académicos y de comportamiento.
- Explorar los intereses del alumnado, para plantear actividades conectadas con éstos, incluyendo la información manejada.
- Demostrar la relevancia de los contenidos trabajados en el aula con actividades significativas.

- Plantear problemas a resolver que estén conectados con la vida cotidiana.
- Recoger, analizar y contrastar todos los rasgos culturales del alumnado.
- Proporcionar tareas que permitan la participación activa, la exploración y la experimentación por parte del alumnado.
- Solicitar una auto-evaluación al alumnado al final del proceso.
- Establecer un calendario (incluyendo de pictogramas y objetos reales) para anticipar las tareas que se harán.
- Ofrecer lugares alternativos para trabajar (en un aula con ambiente ruidoso, en la biblioteca de centro con un ambiente más silencioso...).
- Variar el tipo de tareas para mantener la curiosidad del alumnado por los contenidos que se están trabajando en el aula.
- Adaptar el ritmo de trabajo y los descansos a las características del alumnado.
- Aportar material orientativo en diferentes modalidades sensoriales para ayudarles a alcanzar objetivos.
- Colgar carteles o pósteres donde se recuerden los objetivos y metas.
- Dividir los objetivos en metas a corto, medio y largo plazo.
- Realizar una evaluación continuada que haga hincapié en el esfuerzo y en el progreso del alumnado.
- Introducir estrategias de aprendizaje y trabajo cooperativo, incluyendo la “tutoría entre iguales”.
- Emplear metodologías de enseñanza-aprendizaje de aprendizaje basado en problemas y aprendizaje tutorizado.
- Crear una “comunidad virtual de aprendizaje” del grupo-clase, de forma que el grupo-clase interactúe entre ellos a través de una plataforma, resolviéndose dudas, debatiendo temas de interés y, en general, apoyándose mutuamente.
- Evaluación cualitativa donde se oriente al alumnado de los progresos y errores cometidos.
- Ayudar al alumnado a desarrollar la tolerancia ante cualquier frustración que puedan sentir a lo largo del proceso.
- Trabajar actividades de educación emocional en el aula.
- Trabajar estrategias para que el alumnado aprenda a afrontar todos los problemas que se pueda encontrar durante el proceso.
- Reforzar las habilidades sociales, con vistas a posibilitar que el alumnado trabaje en equipo y hable en público.
- Alabar los progresos y explicar al alumnado, de forma objetiva, los progresos obtenidos y cómo los alcanzó.

En relación con la educación inclusiva, siguiendo a Alba, Sánchez y Zubillaga (2014), el DUA le aporta las siguientes posibilidades:

- Se rompe la dicotomía entre alumnado con discapacidad y alumnado sin discapacidad. El hecho de ofrecer distintas alternativas para acceder al aprendizaje no solo beneficia al alumnado con discapacidad, sino que también permite que el alumnado escoja aquella opción con la que va a aprender mejor.

- El currículum potenciará la discapacidad en las personas si no permite que todo el alumnado pueda acceder a él, empleando diversidad de medios y materiales accesibles. Debemos aportar al alumnado el soporte necesario para que pueda acceder a la información, sin que el período de tiempo que tarde en aprender sea un tiempo perdido.

Capítulo 8

Factores que inciden en la creación de contextos escolares inclusivos

En los capítulos anteriores, hemos analizado los principios teóricos y prácticos de la educación inclusiva y sus antecedentes históricos, así como las referencias sobre educación inclusiva que encontramos en la actual legislación educativa vigente en España y en la comunidad autónoma de Andalucía. Realizamos un análisis de instrumentos que existen para identificar la situación de la educación inclusiva en centros educativos de enseñanza reglada, con el objetivo de servirnos de antecedente para diseñar nuestro Documento de Trabajo (del cual hablaremos en el capítulo noveno, dedicado al Diseño de Investigación) y para realizar nuestro trabajo de investigación. Posteriormente, hemos descrito tres tipos de prácticas educativas que recogen esos principios básicos y que en los últimos años están teniendo una importante repercusión en la educación en España: Las comunidades de aprendizaje, los proyectos de "Aprendizaje y Servicio" y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

De toda esta información, se han extraído una serie de componentes y factores que permiten sintetizar de forma general todos aquellos aspectos claves a tener en cuenta para comprobar si un centro educativo cumple los requisitos para ser considerado como una "escuela inclusiva" (Gento, 2007). En este capítulo, vamos a exponer cada uno de esos componentes y factores, estableciendo relaciones con los contenidos expuestos en los capítulos anteriores, los cuales guiarán el diseño de los instrumentos que emplearemos en nuestro trabajo de investigación, los cuales se encuentran recogidos entre los anexos 3 y 7. Cabe decir que todos estos componentes serán evaluados por cada agente educativo, siempre con cuestiones que puedan responder desde su punto de vista y experiencia.

1-Accesibilidad y Diseño para Todos

Cada persona tenemos nuestras propias potencialidades y necesidades (Granada, Pomés y Sanhuesa, 2013). Cada persona tiene su propio estilo de aprendizaje, así como puede llegar a dominar una serie de áreas por encima de otras (Gamero, 2014). Es decir, hay personas que se les da mejor el razonamiento matemático, otras que se les da mejor expresarse empleando un lenguaje artístico, otras que tienen una buena capacidad para comprender e interpretar sus propias emociones y las de los demás, otras que aprenden mejor si leen los contenidos que escuchándolos, otros que aprenden mejor a partir de tareas que impliquen la reflexión y otros a partir de diseñar productos a partir del estudio de una información, etc. El concepto de "diversidad" también abarca las diferentes maneras en que una persona es capaz de acceder a los aprendizajes y adquirirlos de forma que puedan lograr aprendizajes significativos y relevantes. Los profesionales de la educación debemos ser capaces de diagnosticar los diferentes estilos de aprendizaje y potencialidades que presenta nuestro alumnado, así como aquellas necesidades que puedan presentar de cara a acceder a los aprendizajes y participar en todas las tareas de enseñanza-aprendizaje que se propongan. Aquí tendríamos que retomar los conceptos de "estilos de aprendizaje" e "inteligencias múltiples" que se han explicado en el capítulo séptimo, así como los principios del "Diseño Universal de Aprendizaje" (Gargiulo y Metcalf, 2017).

Se define el concepto de "*diversidad funcional*" (Romañach y Lobato, 2005) como aquel donde se promueve que todas las personas son capaces de participar en cualquier actividad cotidiana pero

contando con los apoyos necesarios dadas sus potencialidades y necesidades. Si decidimos apostar por una educación inclusiva donde hablemos de equidad e igualdad de oportunidades, tenemos que realizar los cambios o adaptaciones que sean necesarios en los centros educativos para posibilitar que todos los miembros de la comunidad educativa puedan acceder a las instalaciones de los centros educativos, así como participar en todas las tareas de enseñanza-aprendizaje que se propongan y acceder a los contenidos que se estén trabajando en las aulas. Esto conlleva también a que se planteen sistemas de evaluación diversos y flexibles que permitan que todo el alumnado pueda expresar sus aprendizajes a partir de sus estilos de aprendizaje predominantes, así como teniendo en cuenta las teorías sobre las inteligencias múltiples que ya hemos analizado. Es decir, no solo se trata de posibilitar que el alumnado pueda acceder a la información que estemos manejando a través de los recursos didácticos que se empleen, sino que pueda participar en todas las propuestas didácticas que programemos en las aulas con vistas a adquirir una serie de aprendizajes y a que pueda ser evaluado justamente por ellos. Cuando nos referimos a ser evaluado de forma justa no se trata de que todos sean evaluados a partir de la misma actividad o prueba, sino que haya diferentes alternativas de pruebas y tareas para que cada alumno o alumna pueda demostrar los aprendizajes reales y fidedignos que ha adquirido (Sánchez y Díez, 2013).

En la estructura teórica del instrumentos que hemos presentado, hemos clasificado este componente en tres factores: Accesibilidad a la información, accesibilidad a la expresión de aprendizajes y accesibilidad en los entornos. Con "*accesibilidad a la información*" nos referimos a que cualquier persona pueda captar la información que se le transmite en relación a los contenidos que se están trabajando en el currículum así como cualquier otra información de interés para la convivencia en los centros educativos (Romero, 2017, Sánchez y Díez, 2013). Este factor se encontraría conectado directamente con el primer principio del "Diseño Universal de Aprendizaje". Hay personas que presentan un estilo de aprendizaje más visual, en el sentido de que captan mejor la información que aparece escrita o representada de forma gráfica. Otros la captan mejor si la perciben a través del oído, y otros si esa información viene acompañada de movimientos físicos o acompañado de actividades que le ayuden a analizar la información y reflexionar, entre otras posibilidades.

Las personas que presentan necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad pueden ser un ejemplo ilustrativo de este factor, así como personas que presentan otros trastornos, como el Trastorno Espectro Autista (TEA). Por ejemplo, una persona que presenta TEA o discapacidad física o motora percibe mejor la información a través de sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) que aprovechan la información gráfica para transmitir una información. Así pues, el uso de sistemas de comunicación como el Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC) permiten que este alumnado pueda captar la información de manera comprensiva y emplear los pictogramas para transmitir sus necesidades (Camarón, 2014). Otro perfil de alumnado como aquellos que presentan una discapacidad sensorial de tipo visual, pues requiere que se empleen recursos donde este alumnado pueda aprovechar la modalidad sensorial del tacto para poder captar la información y acceder a los aprendizajes. Entre estos recursos, se encuentran todos los materiales adaptados al lenguaje Braille o que estén impresos en relieve e incluso empleando diferentes texturas en el soporte. Así pues, una persona que todavía esté aprendiendo el castellano puede disponer de textos adaptados lingüísticamente o incluso contar con

glosarios de conceptos o listados de vocabulario en bilingüe. Las posibilidades son múltiples, es cuestión de detectar lo que necesita cada alumno o alumna y elaborar los recursos que sean necesarios (Wakefield, 2008). Para ello, las administraciones educativas deben aportar los recursos que sean necesarios así como desde los centros de formación del profesorado (en el caso de Andalucía, serían los CEP) impartir las actividades formativas que sean necesarias para aportar las competencias que requiere el profesorado para poder diseñar dichos recursos. Finalmente, desde los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (en el caso de Andalucía, serían los EOE), sea el general o el específico según el tipo de discapacidad, deben posibilitar el asesoramiento pertinente a la comunidad educativa así como elaborar aquellos materiales que sean necesarios, así como realizar las evaluaciones psicopedagógicas correspondientes que permitan identificar las necesidades de cada alumno/a y las medidas de apoyo que puedan requerir, entre otros (Azorín y Arnáiz, 2013).

Con "*accesibilidad a la expresión de aprendizajes*", nos referimos al segundo principio del "Diseño Universal de Aprendizaje". El alumnado no solo debe tener la posibilidad de poder captar o recibir la información relativa a los contenidos que se estén trabajando en las aulas, sino además poder participar en todas las tareas de enseñanza-aprendizaje que se planteen y poder demostrar los aprendizajes obtenidos (González, 2014). Tradicionalmente, las tareas tradicionales que siempre se han planteado en las escuelas consistían en actividades "lápiz y papel", donde debían responder por escrito a cuestiones o problemas donde debían aplicar los aprendizajes obtenidos. Estas actividades podían ser memorísticas, de resolución de problemas, de establecer hipótesis a partir de lo estudio, de aplicar una serie de propiedades a un hecho o problema determinado, etc., y habitualmente se debía realizar una prueba escrita (a veces oral) donde el alumnado debía demostrar los conocimientos que había adquirido. No todo el alumnado es capaz de demostrar todo su potencial y de expresar todo lo que ha aprendido a partir de estos métodos.

Una escuela inclusiva requiere diseñar todo tipo de tareas o de pruebas que permitan que el alumnado pueda ser evaluado a partir de las potencialidades y necesidades que presenta. Hay personas que, debido a una discapacidad, necesitan que los materiales y recursos tradicionales de las aulas (lápices, bolígrafos, gomas, sacapuntas, rotuladores, pinceles, etc.) estén adaptados o cuenten con ayudas técnicas que permitan que puedan ser usados (Gálvez y Rico, 2012). También requieren adaptaciones las diferentes tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que se utilicen para favorecer no solo el acceso a la información, sino también a que puedan ser utilizados para la participación en actividades de aprendizaje, eliminándose cualquier tipo de "brecha digital" que pueda haber presente (Cabero, 2008).

Otros, dado su estilo de aprendizaje, requieren un tipo de actividad diferente, como las que analizamos cuando estudiamos la teoría sobre los diferentes estilos de aprendizaje. No se quiere decir con esto que se excluya al alumnado de participar en diferentes tipos de actividades que le aporten diferentes habilidades, sino que se planteen sistemas de evaluación diversos que combinen diferentes tareas con las adaptaciones pertinentes para así poder recoger suficiente información para hacer una evaluación más justa. Estas tareas pueden ser adaptadas de diferentes formas según las necesidades del alumnado. Así por ejemplo un alumno o alumna que presente un Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) puede requerir que las actividades estén divididas en

pequeñas tareas secuenciadas que permitan que el alumno/a pueda centrarse en un aspecto específico sin que pueda obviar el resto de tareas que se le pide en el enunciado, sin saltarse ningún paso, con las ideas principales marcadas e incluso posibilitando que un docente le examine cada paso realizado. También otro ejemplo de adaptación serían las temporales, en el sentido de que haya alumnado como el que presenta una dislexia que pueda tener más tiempo para realizar los deberes, o que haya tareas con diferentes niveles de complejidad.

Finalmente, el tercer factor, y quizás el más conocido de todos, es el de "*accesibilidad en los entornos*". Se trata de posibilitar que toda la comunidad educativa pueda acceder a las instalaciones y diferentes dependencias que presentan los centros educativos. Es decir, acceder tanto al aula ordinaria del alumnado como a aquellas otras aulas específicas donde se imparten materias específicas (educación física, música, educación plástica, cultura y práctica digital, ciencias de la naturaleza, etc.), así como las instalaciones referentes a servicios administrativos o complementarios (secretaría, dirección, comedor escolar, pabellón deportivo, patio de recreo, aseos, duchas, vestuarios, etc.). El concepto más genérico que se utiliza es el de "acceso al currículum", y concretamente se hablaría de eliminar todas aquellas barreras arquitectónicas que impedirían que cualquiera miembro de la comunidad educativa pudiera transitar y desplazarse a través del centro educativo (Pivik, 2010). Una barrera arquitectónica sería cualquier obstáculo que dificultaría esta posibilidad, y también puede encontrarse en los propios medios de transporte escolar o en el propio mobiliario que utiliza el alumnado en las aulas.

En la actualidad existen múltiples ayudas técnicas que facilitan que una persona pueda desplazarse o cambiar de posición (bastones, andadores, muletas, perros guía, patinetes, ascensores, grúas, orugas scalamobil, bipedestadores...), así como el apoyo de profesionales como los auxiliares técnico educativo para realizar estas funciones con el objetivo de ayudarles a ser más independientes. Es positivo evaluar que los centros educativos puedan disponer tanto de las ayudas profesionales como técnicas suficientes para satisfacer las necesidades del alumnado y de cualquier miembro de la comunidad educativa, así como que haya suficientes recursos que posibiliten que se eliminen las barreras arquitectónicas: Letreros diseñados en un lenguaje multisensorial (por ejemplo, rótulos redactados en lenguaje Braille y contando con pictogramas), rampas, ascensores, puertas forradas con materiales de diferentes texturas según el aula al que pertenezcan, etc., así que cualquier dependencia no presente daños en la infraestructura que conlleven a que una persona pueda tener un accidente. También se debe cuidar que el mobiliario que se utilice esté adaptado (pupitres, sillas, mesas, estanterías, etc.). En conclusión, las barreras arquitectónicas son barreras que también pueden perjudicar que una persona pueda formar parte de la metodología de enseñanza-aprendizaje y, por ello, no adquirir todos los aprendizajes necesarios, por los que debemos intervenir en éstas para prevenir que una persona pueda ser excluida por no poder acceder a las aulas (Aparicio, 2003; Macías, 2016; Salvador, Gallardo, García, Cabillas, Guerra, Arroyo...Santacruz, 2012).

2-Trabajo en equipo

Cuando hablamos de trabajar en equipo, nos referimos al trabajo desempeñado por un conjunto de personas que cooperan entre ellos con la finalidad de alcanzar objetivos comunes. Existen

muchas formas de trabajar en equipo: Repartir las funciones de forma que cada persona trabaje de forma individual y luego se reúnan para ponerlas en común, una persona que lidera y el resto de componentes se limita a ayudarlo o hacer lo que esa persona les dice o, la que se apuesta en una escuela inclusiva: Todas las personas tienen voz en el centro educativo, y todas juntas deben trabajar de forma cooperativa, en el sentido de que todas las personas pueden contribuir ideas en cada área relacionada con el proyecto en el que se está trabajando. Todas las personas se apoyan mutuamente, existe un aprendizaje mutuo entre ellos/as, se aportan sugerencias mutuamente y para cualquier área, y todo el trabajo realizado es evaluado por todas las personas que constituyen el equipo de trabajo. Una comunidad educativa está formada por diferentes miembros: Alumnado, profesorado, equipo directivo (también a su vez personal docente del centro educativo), familias, personal de administración y servicios...y, en el caso de las comunidades de aprendizaje, también podemos encontrar a personas voluntarias procedentes del entorno que acuden a los centros educativos a participar en los diversos proyectos educativos que se llevan a cabo. Estas personas pueden ser desde vecinos, las propias familias, personas que pertenecen a una asociación u otra entidad social, estudiantes universitarios, profesorado universitario, etc.

Como ya estudiamos cuando analizamos los rasgos generales de las comunidades de aprendizaje, el trabajo en equipo entre los miembros de la comunidad educativa es fundamental para que las metas comunes pactadas entre todos y todas se cumplan y se pueda conseguir crear la escuela de nuestros "sueños" (Torres, 2012). Describimos cómo se desempeñaba el trabajo en equipo a partir de comisiones mixtas. Es importante que exista un compromiso entre toda la comunidad educativa y estén dispuestos a poner en práctica todas sus potencialidades así como dejarse ayudar y enseñar por los demás. En una comunidad de aprendizaje, todos aprenden de todos, independientemente de su perfil, y todos/as trabajan con vistas a lograr que los objetivos se cumplan (Arostegui, Darretxe y Beloki, 2013). Siguiendo a Escobedo, Moliner y Sales (2011), el trabajo en equipo

(...) favorece el análisis de problemas y la elaboración de respuestas a dichos problemas mejora los canales de información y maximiza el tiempo, mejora el enfoque pedagógico y las condiciones interpersonales y laborales. Un aspecto esencial de la colaboración no es sólo la creación de condiciones para que se pueda hablar, reflexionar y actuar sino también la necesidad de una relación igualitaria y actitud tolerante y de respeto a la diversidad en los grupos de trabajo. (p.777)

Este componente aparece estructurado en dos factores: "*Trabajo en equipo dentro de las aulas*" y "*trabajo en equipo fuera de las aulas*". Cuando hablamos de "*Trabajo en equipo dentro de las aulas*", nos referimos a cuando diferentes personas de la comunidad educativa trabajan juntas de forma coordinada con vistas a que las actividades educativas que se están desarrollando dentro del aula se desarrollen de forma positiva, así como que el alumnado pueda recibir una atención lo más individualizada posible con respecto a sus potencialidades y necesidades (Muntaner, 2014). Tradicionalmente, dentro de las aulas solamente se encuentra el docente que imparte la materia y el resto del alumnado, salvo en actividades puntuales o en horas específicas donde puede recibir el apoyo de un segundo docente, de un experto o de un auxiliar de conversación, este último caso cuando se esté impartiendo una materia en otro idioma y a veces acuda dicho auxiliar para realizar

alguna actividad de apoyo educativo o dinámica.

Dentro de un modelo de escuela inclusiva, se invita a que más personas puedan trabajar dentro de las aulas ordinarias. En el modelo de "escuela integradora", lo habitual es que el alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y presente una adaptación curricular individualizada (ACI) como medida de apoyo educativo, salga del aula ordinaria para trabajar con otro docente o especialista en un aula específica alternativa. Los especialistas de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje son los especialistas más comunes dentro de los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), los cuales realizan tareas para intervenir con el alumnado que presenta NEAE, como las que explicamos en el capítulo cuatro. Para poder llevar a cabo sus planes de apoyo, suelen recoger al alumnado para llevárselo a un aula específica para poder trabajar con él el programa de intervención que han creado, sea a nivel individual o en pequeños grupos. Puede aquí incluirse el grupo de docentes que participan en los programas de refuerzo educativo de materias instrumentales, los cuales apoyan a aquellos estudiantes que presenten dificultades con el aprendizaje de los contenidos asociados a estas materias (Moya, 2011).

En un modelo de "escuela inclusiva", los especialistas acuden a las aulas ordinarias a trabajar con el alumnado, sin necesidad de que éste sea sacado de su aula ordinaria y pueda seguir disfrutando de los aprendizajes que pueden cosechar el resto de sus compañeros/as a partir de las actividades educativas que se vienen desarrollando (Nadal y Grau, 2014). Los especialistas de Pedagogía Terapéutica pueden quedarse dentro del aula apoyando al alumnado correspondiente durante su participación en las actividades de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo, de forma que gracias a su apoyo puedan desenvolverse en éstas e ir reforzando aquellos aprendizajes asociados a las actividades que se están llevando a cabo en las aulas y durante el desarrollo de estas actividades, es decir, que sean apoyados para llevar a la práctica los conocimientos y habilidades que se requieren para participar en las actividades citadas, así como reforzarlas a partir de la interacción entre especialista y alumno/a. En el caso de los especialistas de Audición y Lenguaje, pueden apoyarles durante la puesta en práctica de habilidades comunicativas y/o lecto-escritoras, así como llevar a cabo programas educativos donde todo el alumnado pueda participar y enriquecer al alumnado que presenta dificultades con sus apoyos.

En una comunidad de aprendizaje, suele haber personas voluntarias trabajando en las aulas junto al profesorado y al alumnado. Estas personas pueden participar apoyando al alumnado durante la realización de diferentes actividades, como las que se desarrollan en los grupos interactivos. También pueden sentarse a trabajar junto a aquel alumnado que presente necesidades educativas con el objetivo de que, a través de la interacción, pueda participar dentro de los grupos de trabajo o en las actividades en gran grupo o incluso individuales (si las hubiera) y desarrollando sus niveles de autonomía de la mejor forma posible, pero siempre en las mismas actividades que también realizan el resto de sus compañeros/as, sin quedar excluido realizando actividades completamente diferentes que conlleven a que esta persona esté excluida de las oportunidades de aprendizaje que están viviendo sus compañeros/as (Domínguez, 2012; Martínez y Niemelä, 2010). El apoyo que realizan al docente es muy significativo, puesto que dentro del aula se termina realizando una atención más personalizada de las necesidades de todo el alumnado, se gestiona de forma más eficaz el clima del aula durante el desarrollo de estas actividades y permite que el profesorado

pueda realizar mejores observaciones para realizar la evaluación continuada de los aprendizajes de todo el alumnado. El docente siempre sería la persona que diseñaría y coordinaría la puesta en marcha de las actividades, y sería la persona que asesoraría al voluntariado y que aclararía todas las cuestiones realizadas con contenidos académicos y con la metodología de enseñanza-aprendizaje que se está llevando a cabo (Álvarez, González y Larrinaga, 2012). La finalidad es que el alumnado (aunque de forma simultánea también el propio voluntariado) pueda alcanzar una serie de aprendizajes mínimos partiendo de sus potencialidades y niveles iniciales y en igualdad de oportunidades, desarrollando las competencias clave de la forma más significativa posible con vistas a que el alumnado pueda desenvolverse en la vida cotidiana, así como en futuros niveles académicos. El trabajo en equipo entre el alumnado también resulta positivo en este mismo sentido, pero de esto hablaremos en otro factor posterior. Para terminar de explicar este factor, hacemos una mención a los proyectos de Aprendizaje y Servicio, que fomentan el trabajo en equipo entre el alumnado, el profesorado, el partenariado y otras personas que participen, incluyendo los beneficiarios del servicio, y promueven un contexto de trabajo inclusivo, al formar parte de los grupos personas diversas que asumen diferentes roles y que entre todos tienen una serie de objetivos comunes a alcanzar con el diseño y puesta en práctica del proyecto (Puig, 2015).

Con respecto al "*Trabajo en equipo fuera de las aulas*", se refieren a todas aquellas actuaciones que se llevan a cabo durante el horario no lectivo, es decir, en aquellas horas en las que el profesorado y otros miembros de la comunidad educativa se reúnen para intercambiar información, realizar tareas de asesoramiento y resolución de dudas, diseñar y programar actuaciones educativas, analizar la marcha de los proyectos puestos en marcha y evaluarlos con el objetivo de realizar modificaciones con vistas a mejorar sus resultados, programar nuevas tareas para todos los miembros de cada comisión mixta, revisar las pautas de coordinación establecidas, etc. Todas las actuaciones educativas que se han puesto en marcha dentro de las aulas requieren un trabajo previo de asesoramiento y formación dirigida a las personas que trabajan junto al profesorado, planificación, diseño, evaluación inicial y continua, preparación de recursos didácticos, organización de las aulas, etc. (Nogales, 2012). La actividad educativa nunca se debe dejar en manos de la improvisación porque conllevaría ignorar factores que pueden perjudicar en el desarrollo de aprendizajes significativos y relevantes por parte del alumnado, así como la evaluación continuada y justa del alumnado. A la hora de emprender cualquier actividad enmarcada en cualquier "actuación de éxito" propias de las comunidades de aprendizaje, cada persona que trabaja dentro de las aulas debe tener un rol y unas funciones a asumir, así como un protocolo de coordinación e intercambio de información entre todas las personas que se encuentran dentro del aula ordinaria trabajando en equipo (Arostegui, Darretxe y Beloki, 2013; García y García-Perales, 2017). También el propio alumnado formaría parte de las comisiones mixtas de trabajo, por lo que podrían también asumir un rol determinado, como los roles de "capitán" dentro de los grupos interactivos (Peirats y López, 2013), aunque esto es algo que se tratará en un componente posterior.

En una comunidad de aprendizaje no solamente se encontraría el trabajo desempeñado en las comisiones mixtas y en la comisión gestora como ejemplo de trabajo en equipo desarrollado fuera de las aulas. Al igual que en otros modelos de escuelas, hay horas exclusivas donde el profesorado se reúne entre ellos para diseñar programaciones didácticas, intercambiar información sobre el rendimiento y actitud del alumnado, apoyarse a partir del intercambio de ideas y conocimientos con

vistas a favorecer una mejor atención a la diversidad del alumnado en las aulas, resolver trámites burocráticos y administrativos, coordinarse para facilitar la transición entre ciclos y etapas académicas, realizar la evaluación, proponer posibles actividades complementarias que puedan llevarse a cabo, etc. Existen muchos cauces de coordinación docente, como las reuniones de los equipos de nivel entre el profesorado que imparte clases en un mismo curso de la etapa (en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria o ESO serían los departamentos didácticos), los equipos docentes para coordinarse en torno a la evaluación y toma de decisiones respecto a un grupo-clase determinado, los equipos de orientación en donde todos los especialistas educativos se reúnen para coordinar funciones e intercambiar información sobre el alumnado al que atienden en conjunto (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, orientador/a del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, Auxiliar técnico educativo, monitores de educación especial, educadores sociales, etc.), las reuniones del equipo directivo (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a, y en su caso también puede haber vicedirectores según el tamaño del centro educativo)...así como las reuniones del Claustro de Profesores y Profesoras. En la etapa de ESO también se dispone de las reuniones que el orientador/a mantiene con los tutores de cada nivel educativo para intercambiar información y coordinar las actuaciones reflejadas en el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) del centro educativo. Además de esto, se encuentran los momentos en los que los especialistas educativos están reunidos con el profesorado con el objetivo de intercambiar información acerca de los progresos y la atención educativa que está recibiendo el alumnado con NEAE, donde el profesorado puede aportarles información sobre su rendimiento y nuevas necesidades detectadas, y el profesorado puede recibir pautas de intervención por parte de los especialistas educativos, entre otras funciones.

Con respecto al alumnado, como ya se ha establecido, puede y debería formar parte de las comisiones mixtas, en la medida de lo posible acorde a sus circunstancias personales (edad, disponibilidad, grado de autonomía, etc.). También puede formar parte de un programa de "alumno-tutores" (Fuentes, 2009). Consiste en que un grupo de alumnos y alumnas se ocupan de tutorizar a otros alumnos/as, en el sentido de que les ayudan a facilitar su inclusión social y educativa en el centro educativo. Por un lado, les pueden ayudar a alcanzar una serie de aprendizajes mínimos cuidando de que no se vea perjudicada su autonomía. Por otro lado, puede ayudarles a relacionarse con el resto de compañeros/as y a atenderlo en el caso de que pueda estar siendo acosado por algunos compañeros/as, siempre y cuando se diera esa situación. De esta manera, trabajando con iguales, el alumnado progresa adecuadamente en sus aprendizajes y a su vez mejorar la calidad de las relaciones sociales e interpersonales que mantiene, influyendo positivamente en su autoestima y en su autoconcepto (Sánchez, López y Martínez, 2017). En cuanto a los delegados/as de clase, también deben trabajar en equipo fuera de las aulas, conversando con el profesorado acerca de aquellas necesidades detectadas en el grupo-clase correspondiente o cualquier demanda o conflicto que surja entre el alumnado, facilitando la información necesaria e intentando mediar entre ambas partes (profesorado y alumnado). Puede tener que reunirse con el docente fuera del aula o incluso acudir a reuniones de la comisión gestora para difundir ideas que hayan aportado sus compañeros/as de clase y participar en la toma de decisiones con vistas a seguir progresando como escuela y alcanzar las metas que se propusieron al comienzo del proyecto de "comunidad de aprendizaje", u otras nuevas que pudieran surgir.

Para finalizar, resulta innegable cuestionar la labor que actualmente tienen las nuevas tecnologías en la vida cotidiana de las personas y en el desarrollo de la sociedad. Actualmente la mayoría de los centros educativos cuentan con aparatos informáticos y conexión a Internet con banda ancha, que les permiten realizar muchas funciones que a su vez les facilitan las tareas administrativas y docentes: Gestionar las matrículas y el expediente del alumnado, enviar las calificaciones a la delegación provincial, contactar con centros educativos en el extranjero, crear plataformas de teleformación para impartir determinadas materias, adquirir y diseñar recursos didácticos diversos (software, aplicaciones para tabletas y móviles *smartphone*, pizarra digital interactiva, montajes audiovisuales, etc.), contactar con las familias a través de una plataforma virtual o por correo electrónico, realizar videoconferencias con otros centros educativos, etc. Estas tecnologías, denominadas "*Tecnologías de la información y la comunicación*" (TIC) cuando se habla de tareas administrativas o para el contacto con personas distancias en espacio y tiempo, "*Tecnologías del aprendizaje y la comunicación*" (TAC) cuando se habla de su aprovechamiento para el ámbito educativo (Lozano, 2011), y "*Tecnologías para la información, relación y comunicación*" (TRIC) desde el punto de vista de la educación mediática (Castelló-Martínez, 2017); están teniendo una importante repercusión en la vida cotidiana de los centros educativos.

Si contextualizamos las TIC/TAC/TRIC en el trabajo en equipo fuera de las aulas, podrían ser de utilidad para facilitar que personas que no puedan acudir de forma presencial al centro educativo a las reuniones de las comisiones mixtas y a la comisión gestora, puedan seguir dichas reuniones a través de videoconferencias, o si no pudiera ser posible, a través de las redes sociales (por ejemplo, enviando mensajes a través de Twitter con información actualizada sobre todo lo que se está debatiendo), publicación de entradas en un blog donde se resuman los aspectos y conclusiones más relevantes (con la posibilidad de aportar comentarios con cuestiones y sugerencias), trabajo en equipo a través de un espacio en una plataforma virtual (foros de trabajo grupales)...lo cual puede ayudar a fomentar la participación de toda la comunidad educativa y a su vez poder compaginarla con sus responsabilidades laborales, familiares y personales. Resulta muy interesante la creación de espacios con foros virtuales donde cualquier miembro de la comunidad educativa pueda participar y debatir cualquier tipo de cuestión que afecte al centro educativo, así como a resolver dudas, compartir proyectos y propuestas para debatir, plantear diversas "lluvias de ideas", difundir recursos y noticias de interés...Entre todos, se podría constituir una "comunidad virtual de aprendizaje" (Cabero, 2006; Meirinhos y Osório, 2009) , y podría ser un experimento para llevar a cabo futuras actividades formativas a través de la modalidad de "*e-learning*" (Jiménez, 2011; Marín, 2017).

3-Formación

La implantación de un modelo de escuela que recoge los principios de la educación inclusiva requiere que toda la comunidad educativa presente una formación específica para poder afrontar los retos que comprenden evolucionar a una escuela más inclusiva. Supone implantar una metodología de enseñanza-aprendizaje diferente, donde los roles de cada agente educativo son diferentes, puesto que supone romper con los métodos tradicionales. También implica que toda la comunidad educativa se replantee su escala de valores y sus actitudes y creencias hacia determinados colectivos en riesgo de exclusión, y muy posiblemente evolucionar la cultura escolar de cada centro educativo, es decir, todo el conjunto de creencias, valores, hábitos y formas de resolver cada cuestión

relacionada con la educación emprendida por un centro educativo (Hargreaves, 1994), la cual se suele ver reflejada en sus proyectos educativos oficiales. En una comunidad de aprendizaje se debe evitar la cultura del individualismo, en la cual el profesorado se centra exclusivamente en su grupo-clase sin dar la posibilidad de intercambiar información o de escuchar sugerencias de cara a mejorar su práctica docente, y sin deseos de que otra persona influya en el desarrollo de sus clases. Se debe evolucionar a una cultura de la colaboración, en la cual el profesorado acepte la participación de otras personas en las prácticas educativas que se llevan a cabo en las aulas así como en la toma de decisiones relativas al alumnado y a la metodología de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo a Escobedo, Moliner y Sales (2011), desde un enfoque inclusivo e intercultural, el desarrollo profesional docente se debe centrar en la cultura colaborativa como estrategia clave para abordar los retos de la diversidad en contextos educativos. Admiten que no es sencillo, puesto que el entorno vive demasiados cambios repentinos con nuevas exigencias, y el sistema educativo no suele ser lo suficientemente flexible como para adaptarse a esos cambios.

Aplicando estos principios de la cultura colaborativa a las comunidades de aprendizaje, se trataría de contar con más docentes y personas voluntarias (familias, vecinos, miembros de entidades sociales, etc.) dentro de las aulas participando en la puesta en marcha de las "actuaciones de éxito" y apoyando la atención a la diversidad (Morales, Aguilera y Gómez, 2017). Fernández-Enguita (2005) señala que el enfoque adhocrático de la organización sería el más adecuado para un contexto de atención a la diversidad más inclusivo, puesto que promueve la colaboración y la coordinación con las familias y la comunidad, promoviendo la colaboración como método de resolución de conflictos, así como el apoyo moral, la mejora del rendimiento de todas las personas que trabajan en los centros educativos y la capacidad para reflexionar entre todos sobre cualquier aspecto que afecta a la educación del alumnado, entre otros.

Para llevar a cabo todos estos cambios, es importante que la comunidad educativa reciba una formación inicial y permanente constante. Distinguimos tres factores: *Formación del profesorado*, *Formación del alumnado* y *Formación de familias y voluntariado*. Siguiendo a Imbernón (como se citó en Hernández, Fernández, Carrión y Avilés, 2018), el desarrollo profesional se ha de entender como un proceso por el cual se intentan mejorar los conocimientos profesionales y personales con el fin de mejorar la práctica educativa para así mejorar el aprendizaje de todo el alumnado y fomentar más la participación de toda la comunidad educativa, siendo importante que este desarrollo profesional se realice de manera continuada e incluyendo el trabajo en equipo para lograr este fin. En relación a esto, como afirman Miñán y Juárez (2018), la formación permanente es clave puesto que los conocimientos sobre las necesidades educativas y la evolución de la sociedad para favorecer la inclusión de personas y colectivos desfavorecidos está en permanente cambio.

En el contexto de la población y muestra con la que se va a trabajar en este proyecto de investigación, todo el *profesorado* recibió una formación inicial en la Universidad cuando decidieron estudiar la carrera universitaria que les habilitaría para ser maestros y maestras: Maestro de Enseñanza Primaria (plan de estudios de 1950), Maestro de Primera Enseñanza (plan de estudios de 1967), Diplomado en Profesorado de Educación General Básica en cualquiera de sus especialidades, Maestro en cualquiera de sus especialidades (Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas

especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención) y para las nuevas generaciones el Título de Graduado o Graduada en Educación Primaria o Educación Infantil, con las correspondientes menciones. Las especialidades como Pedagogía y Terapéutica y Audición y Lenguaje pasan a ser menciones, donde el alumnado de uno de los dos grados (dependiendo de la oferta formativa de cada facultad o universidad) realiza una cierta profundización dentro de uno de estos ámbitos de interés (entre otros posibles) de forma que los aprendizajes adquiridos puedan serles útiles en su desempeño como maestros generalistas, pero no supone una especialización adecuada para el desempeño profesional aunque legalmente estén aptos para optar a las plazas ofertadas tanto en la enseñanza pública como en la reglada (Díaz y Puigdemívol, 2012).

Posteriormente, para adaptarse a las necesidades que van surgiendo en el entorno escolar y para llevar a cabo los principios de la educación inclusiva en sus prácticas, resulta imprescindible que el profesorado recicle con frecuencia sus conocimientos y habilidades, en lo que se conoce como "formación permanente del profesorado", y hoy en día se hace esto más importante dada la configuración de las especialidades del profesorado considerado "de apoyo" (Díaz y Puigdemívol, 2012; Durán y Giné, 2017; Reyes, 2011). Entre las opciones formativas, se encuentran la participación en cursos y actividades formativas dirigidas al profesorado, la asistencia a reuniones científicas (congresos, jornadas, simposios, etc.), la participación en planes de formación de la Administración educativa (en el caso de Andalucía, se encontrarían, por ejemplo, los proyectos de innovación educativa, innovación y elaboración de materiales didácticos y curriculares), el asesoramiento realizado por los centros del profesorado y equipos de orientación educativa, el asesoramiento impartido por asociaciones sin ánimo de lucro especialistas en la temática en cuestión, los intercambios en redes sociales y foros de discusión, la participación en comunidades profesionales de aprendizaje, observación y análisis de experiencias educativas reales impartidas por otros docentes, la participación en grupos de trabajo, la investigación en el aula, etc. (Cardona, 2008; Durán y Giné, 2011; García, 2003; Krichesky, 2013; Leite, 2007; Pumares y Hernández, 2010; Vigo, Soriano y Julve, 2010). Para una escuela inclusiva, según Villar (como se citó en Reyes, 2011), es fundamental que dicha formación permanente vaya encaminada hacia

(...) la reflexión, el conocimiento, la cooperación, la colaboración, el diálogo, el trabajo en grupo, la implicación, el esfuerzo, la motivación y el trabajo en el ámbito de la planificación y desarrollo curricular, todo ello dirigido hacia una enseñanza de calidad capaz de ofrecer al alumnado heterogéneo, e inmerso en una realidad social, una adecuada respuesta educativa (p.285).

Según Alegre (como se citó en Fernández-Batanero, Reyes, Piñero y Japón, 2013), las diez capacidades docentes fundamentales a desarrollar para la atención a la diversidad, y que deben ser tenidas a la hora de diseñar la formación permanente, son las siguientes:

(...) capacidad reflexiva, medial, la de gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, la de ser tutor y mentor, la de promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, la capacidad de comunicarse e interactuar, la capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, la de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, la de motivar e

implicar con metodología activas al alumnado y la de planificar. (p.271)

Siguiendo a Moreno, Casares, Fernández, Fernández y Miñán (2018), atender las necesidades educativas del alumnado es una cuestión de ética profesional para el profesorado, por lo que la actualización del profesorado puede considerarse también una cuestión ética. Para avanzar en la construcción de una escuela inclusiva y una sociedad que apueste por la inclusión, se debe contar con profesionales que presenten conocimientos, habilidades y actitudes conectados con los principios de la educación inclusiva, para así apostar por el progreso. Es por ello que el sistema educativo debe ofrecer oportunidades educativas al profesorado en materia de inclusión. Según López (2018), hay ramas como la educación intercultural donde aún su presencia no es significativa en algunos planes formativos, algo que perjudicaría a la hora de lograr que el profesorado cuestione sus creencias hacia los colectivos culturales e inmigrantes.

Siguiendo el Plan de Éxito Educativo 2016-2020 de Andalucía, se considera la formación del profesorado como factor clave para conseguir la mejora de la competencia profesional del profesorado para así contribuir al desarrollo de una enseñanza de calidad y equidad, y por lo tanto inclusiva. Siguiendo lo establecido en el artículo 127.1 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), se establece que se deben desarrollar desde los centros educativos planes de formación del profesorado elaborados a partir del diagnóstico de sus necesidades formativas y del resultado de las evaluaciones que se hayan llevado a cabo en éstos. En relación con la formación permanente del profesorado, se encuentra regulado por el Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Dicho sistema es el que se ocupa de organizar las actuaciones para atender las necesidades de formación del profesorado y de su reciclaje y desarrollo profesional. Las líneas de estrategias de actuación a nivel de formación son establecidas a partir del Plan Andaluz de Formación permanente del profesorado. Son llevados a cabo por los centros del profesorado (Pumares y Hernández, 2010), que según este Decreto, en su artículo 22, son unidades de la Consejería competente en materia de educación encargadas de la dinamización, planificación y desarrollo de la formación del profesorado. Desarrollan un proyecto de formación para el distrito educativo en el cual interviene (zona de actuación), el cual expresa las líneas de actuación que el centro del profesorado va a desarrollar derivadas de las necesidades formativas de los planes de formación del profesorado de los centros docentes de su zona de actuación, del Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y del desarrollo de las líneas estratégicas de dicho Plan que se establezcan para cada curso escolar. En relación al ámbito de la atención a la diversidad y a la educación inclusiva, destacamos los siguientes fines señalados por el citado Decreto 93/2013 en los artículo 2.b y 2.g:

b) Proporcionar al profesorado estrategias para gestionar la diversidad del alumnado en las aulas, la dirección de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la tutoría y la orientación educativa, académica y profesional, así como profundizar en técnicas de resolución de conflictos para la mejora de la convivencia en los centros" y "g) Facilitar al profesorado una preparación específica en materia de igualdad de oportunidades den mujeres y hombres, coeducación, violencia de género, educación sexual e integración y accesibilidad al currículo de las personas con necesidades educativas especiales.

La Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, entre sus líneas de actuación, se encuentra la Línea I denominada "*La formación del profesorado vinculada a la mejora de las prácticas educativas, el rendimiento y el éxito educativo de todo el alumnado*", en la cual entre sus ejes de formación se encuentra uno denominado "*Escuela inclusiva para la igualdad y la equidad: atención a la diversidad, convivencia e igualdad*", los cuales a su vez se componen de algunos subejos, reflejados en la Tabla 19.

Tabla 19

Subejos de formación relacionados con la educación inclusiva

Subejo de formación	Objetivos asociados	Actuaciones formativas
2.1-Atención a la diversidad	1-Conocer, propiciar e impulsar aquellos modelos organizativos y educativos inclusivos, avalados por la investigación y la comunidad científica y educativa.	<ul style="list-style-type: none"> -Contenidos de sensibilización que den a conocer el modelo de escuela inclusiva desde la difusión y el acercamiento a elementos conceptuales que permitan su mejor comprensión. -Pautas de intervención que partan de modelos de evaluación y diagnóstico de inclusividad. -Diseño de planes estratégicos (acogida, convivencia, orientación y acción tutorial, igualdad, etc), que pasen a formar parte del Proyecto Educativo del Centro. -Estrategias metodológicas de atención a la diversidad que permitan el máximo desarrollo de las competencias clave de todo el alumnado. -Instrumentos para la coordinación de los agentes internos y externos de la comunidad educativa.
	2-Formar al profesorado en el conocimiento de las diferentes dimensiones de la diversidad y sus implicaciones.	<ul style="list-style-type: none"> -Identificación y valoración de las necesidades específicas de apoyo educativo. -Medidas y estrategias que den respuesta a la diversidad del

		<p>alumnado. -Planteamientos curriculares y organizativos. -Prevención, detección, identificación y respuesta educativa al alumnado con dificultades de aprendizaje.</p>
	<p>3-Facilitar al profesorado estrategias de atención a la heterogeneidad de procedencia del alumnado.</p>	<p>-Atención de las necesidades del alumnado de origen extranjero que se incorpora al centro educativo, en ocasiones con desconocimiento de la lengua de acogida, con dificultades de acceso al currículo y de integración en su entorno y en la vida del centro.</p>
2.2-Convivencia e Igualdad	<p>1-Fomentar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la responsabilidad de la gestión de la convivencia en los centros</p>	<p>-Fomento de la convivencia en los centros. -Cultura de paz como eje vertebral de la convivencia con un enfoque preventivo. -Mediación como estrategia eficaz en la resolución de conflictos. -Participación del alumnado y de sus familias en la vida del centro.</p>
	<p>2-Impulsar la formación del profesorado en técnicas de desarrollo personal, gestión de sus emociones y habilidades comunicativas y de relación orientadas a generar expectativas positivas del alumnado.</p>	<p>-Desarrolla su capacidad de comunicación y las relaciones personales con el alumnado y el resto de la comunidad educativa. -Aspectos del desarrollo personal del profesorado que tienen mayor repercusión en la relación docente-alumnado en el aula y que están en la gestión de las relaciones y los conflictos, como el desarrollo de habilidades emocionales, la construcción personal, la capacidad de comunicación, la autonomía personal y la</p>

	educación afectivo-sexual.
3-Mostrar al profesorado estrategias para la mejora del clima del aula, la resolución de conflictos y las habilidades sociales del alumnado.	-Conocer herramientas que le permitan analizar los factores que influyen en la convivencia. -Conocer y abordar las causas de los conflictos mejora de la convivencia y el clima de aula. -Resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia de género, la exclusión social y los comportamientos discriminatorios. -Desarrollo de habilidades emocionales y sociales.
4-Desarrollar las competencias necesarias para la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.	-La aceptación, valoración e integración de las diferencias y no segregación por creencias, etnias, culturas, orientación sexual, etc. -El desarrollo de relaciones equitativas y promoción de la igualdad entre las mujeres y los hombres -La orientación no sexista de la práctica educativa. -La detección y prevención del maltrato escolar, con especial atención al vinculado a la violencia de género. -Formación en competencias para la valoración crítica del currículo, de los materiales y de los recursos educativos desde la perspectiva de género, incorporando, además, las numerosas e imprescindibles aportaciones de las mujeres a la historia, la ciencia y la cultura.

Con respecto a las comunidades de aprendizaje, como ya se explicó en el capítulo quinto, los centros educativos deben pasar por una serie de fases para transformarse en una comunidad de aprendizaje. La primera fase consiste en la "sensibilización" (Rodríguez de Guzmán, 2012), que es

aquella en la que se da a conocer las características y fundamentos psicopedagógicos de las comunidades de aprendizaje, así como las líneas de actuación para su puesta en práctica. Dicho período formativo habitualmente es gestionado desde los Centros de Profesorado (CEP) (Manzanares y Galván-Bovaira, 2012; Pumares y Hernández, 2010), quienes pueden contar con asesores expertos y docentes en cuyos centros educativos ya se encuentra implantado el proyecto de "comunidad de aprendizaje" (quien emitirá una visión acorde a la práctica educativa real), entre otros recursos e interés (libros, artículos de revista, experiencias reales...). El objetivo es exponer a la comunidad educativa todas las ventajas a nivel de inclusión social y educativa, así como en el aprendizaje y desarrollo de las competencias clave por parte del alumnado. Esto incluye asesorarles acerca de las funciones y roles que tendrán que asumir los miembros de la comunidad educativa. En esta fase de sensibilización debe participar todo el claustro de profesores y profesoras (es importante que todo el profesorado se encuentre sensibilizado y que apueste por la comunidad de aprendizaje), pudiendo participar todos los miembros de la comunidad educativa. Previamente toda la comunidad educativa recibe una formación específica para conocer las principales características de las comunidades de aprendizaje, como el trabajo a partir de las comisiones mixtas, la comisión gestora y las principales "actuaciones de éxito", entre otros (Rodríguez de Guzmán, 2012).

Para que el desarrollo del proyecto de "comunidad de aprendizaje", así como otros proyectos de carácter inclusivo, en principio se deben trabajar una serie de contenidos basados en los principios de la escuela inclusiva, donde se destaquen contenidos como los siguientes: Atención a la diversidad a nivel inclusivo, valoración de la diversidad como elemento enriquecedor de los procesos de enseñanza-aprendizaje, metodologías de enseñanza-aprendizaje que tengan en cuenta la diversidad, aprendizaje y trabajo cooperativo, habilidades sociales, sensibilización ante colectivos en riesgo de inclusión, educación intercultural (incluyendo el conocimiento del fenómeno migratorio, análisis de creencias culturales y costumbres, sensibilidad intercultural, resolución de conflictos interculturales, etc.), apoyo y acompañamiento de personas con NEAE, pautas para el intercambio de información y coordinación entre miembros de la comunidad educativa en una comunidad de aprendizaje, liderazgo, mediación para la resolución de conflictos, estrategias comunicativas según los estilos de aprendizaje (en su caso, se pueden incluir fundamentos básicos sobre los sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación), metodologías de enseñanza-aprendizaje que tengan en cuenta las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje, competencias emocionales, sociales y ecológicas, etc. (Durán y Giné, 2011, 2017; Gallego y Rodríguez, 2007; García-López, 2003; Nevares, 2010; Palomares, Garrote y López, 2014; Sánchez-Tarazaga, 2014; Vega y Garín, 2012). Cada agente educativo debe adquirir una serie de fundamentos básicos y estrategias de actuación adaptadas a sus roles dentro del centro educativo, de forma que se logre la transformación, puesta en marcha y evolución progresiva de la comunidad de aprendizaje, y evolucionar a una escuela más inclusiva. Nunca se debe dejar en manos de la improvisación o pensar que con solamente la práctica y las orientaciones del profesorado o del orientador/a del EOEP es suficiente para que el proyecto salga adelante, puesto que pueden surgir necesidades para las cuales se requiere profundizar o responder de forma inmediata.

Con respecto al *alumnado*, no se debe nunca subestimar su capacidad para apoyarse mutuamente y contribuir a que la escuela sea más inclusiva con sus aportaciones (Fielding, 2011). Además de conocer las características del proyecto de "comunidades de aprendizaje" y los roles que

debe asumir (incluyendo la posibilidad de aprender a participar en las comisiones mixtas), una adecuada formación en habilidades sociales y en trabajo en equipo puede contribuir a que los resultados de las propuestas educativas que se implanten a partir de los métodos propios de las "actuaciones de éxito" sean más satisfactorios. Esto es debido a que estas habilidades son importantes para que pueda producirse el aprendizaje dialógico, así como saber ponerse en el lugar de sus compañeros/as y saber atender sus necesidades educativas. El trabajo cooperativo permite que el alumnado se apoye mutuamente y aprendan los unos de los otros (Pujolàs, 2003), de ahí a que haya que trabajar este aspecto durante el proceso de transformación del centro educativo en comunidad de aprendizaje. También resulta importante haber conocido los diferentes colectivos en riesgo de exclusión social, conocer sus necesidades y sensibilizarse con ellos/as, para que así puedan favorecerse las relaciones sociales y la comunicación, con vistas a apoyarse de forma mutua (Díaz-Aguado, 2003). Las estrategias comunicativas para fomentar el diálogo también deben ser trabajadas de forma previa y simultánea con el objetivo de prevenir conflictos violentos o problemas de convivencia dentro del grupo-clase, lo cual afecta al desarrollo de las propuestas educativas que se están llevando a cabo (De Vicente, 2010; Fuentes, 2009). Esto también puede aplicarse en el momento en que se les anime al alumnado, dentro de sus posibilidades y de la modalidad de representación que posea, a participar en la comisión gestora e incluso en alguna o algunas de las comisiones mixtas. Para concluir, en una sociedad inclusiva es importante que el alumnado aprenda valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la empatía, claves para la convivencia y para potenciar unas relaciones sociales e interpersonales positivas (González, Medina y Domínguez, 2016; López-Carril y Añó, 2017).

Con respecto a las *familias y al resto del personal voluntariado*, la idea central es muy similar a la del alumnado, pero dentro de su rol como "familia" o "voluntario/" (Arostegui, Darretxe y Beloki, 2013). La idea es fomentar la participación de cualquier persona, independientemente de su nivel educativo. Requieren una preparación previa para que aprendan cómo deben actuar ante todas las posibles situaciones que pueden derivarse de la práctica educativa: Apoyo al alumnado, fundamentos básicos sobre las NEAE, animación de actividades, resolución de dudas metodológicas, estrategias comunicativas con el alumnado, resolución de conflictos, canales de intercambio de información con el resto de la comunidad educativa, funcionamiento de las comisiones mixtas, puesta en marcha de las "actuaciones de éxito", apoyo a los hijos/as en sus hogares con los estudios, habilidades básicas, etc. (Cuéllar, 2015). Y por supuesto, todo lo relativo a aprender a trabajar en equipo, para lo cual previamente se pueden trabajar dinámicas de grupo o juegos de roles que contribuyan a que las familias y el personal voluntario refuercen estas habilidades con vistas a llevarla a la práctica en la comunidad de aprendizaje de la forma más satisfactoria posible. Es importante también promover durante esa fase de sensibilización la concienciación de las necesidades, potencialidades y derechos de aquellos colectivos más desfavorecidos, con el objetivo de promover la igualdad de oportunidades y la equidad, aunque de esto se tratará también en un posterior factor.

Finalmente, al igual que en el componente de "Trabajo en equipo", resulta importante considerar la posibilidad de emplear las nuevas tecnologías para promover actividades formativas. Existen muchas plataformas virtuales como Moodle (Valenzuela-Zambrano y Pérez-Villalobos, 2013) que permiten crear cursos de teleformación, en las cuales pueden crearse foros de discusión

para compartir dudas o realizar debates, compartir documentos y recursos a través de los foros, organizar una quedada sincronizada en un chat, abrir espacios de trabajo en grupo, insertar wikis para redactar documentos de "lluvia de ideas", insertar cuestiones o test para realizar pruebas objetivas, abrir espacios para subir y evaluar tareas y/o proyectos, subir actividades para la creación de talleres donde el alumnado se evalúa entre ellos, redactar diarios personales como instrumento de evaluación, organizar el temario de forma secuenciada e interactiva para facilitar la lectura y la realización progresiva de actividades de aprendizaje a medida que avanza en la lectura, realización de WebQuests (un recurso didáctico constructivista en el cual el alumnado avanza de forma autónoma en sus aprendizajes a partir de la realización de tareas consultando los recursos que le facilita el profesorado), etc. (Aguaded, Rodríguez, Albuquerque y Peralta, 2007; Gairín, 2006; Peña, Pérez y Rondón, 2010; Tirado, Marín y Lojo, 2008). Se pueden organizar actividades que rompan con las barreras espacio-temporales, facilitando la participación de aquellas personas que debido a sus compromisos laborales, familiares y personales no puedan asistir a actividades formativas que se organicen en el centro educativo o en otras instituciones pero dirigidos a la comunidad educativa del centro educativo.

4-Liderazgo

Se entiende por "liderazgo" como el conjunto de habilidades que presenta una persona para influir en un grupo de personas con vistas a lograr que todos se involucren para lograr una serie de objetivos y metas (González, 2008). En el ámbito educativo, podemos encontrar varios tipos de liderazgo. Por un lado, se puede encontrar el liderazgo que puede ejercer la dirección, con vistas a influir en el Claustro de Profesores y Profesoras para implicarse en los diferentes proyectos educativos así como en algún cambio significativo que se realice en la cultura escolar o ideario del centro educativo, además de lograr establecer alianzas con colaboradores (Fernández y Hernández, 2013; Fernández, Reyes, Japón y Piñero, 2014; Pradas y Sánchez-Paulete, 2017). Un buen ejemplo podría encontrarse precisamente en la transformación de un centro educativo a una comunidad de aprendizaje, donde es importante que el 100% del Claustro se implique y valore de forma positiva esta idea, y el liderazgo del equipo directivo puede ejercer un rol importante en ese sentido (Bolívar, 2012). El Plan de Éxito Educativo de Andalucía 2016-2020 destaca la importancia del papel que desempeñan los equipos directivos en la coordinación y el pilotaje de cualquier proyecto educativo que aspire a mejores los resultados en calidad de aprendizaje.

Así mismo, siguiendo a Rodríguez-Navarro, Jiménez-Ruiz y Sánchez-Fuentes (2018), un liderazgo participativo es fundamental para la promoción de innovaciones educativas dentro de los proyectos educativos de centro, siempre a partir de la participación y coordinación entre los miembros de la comunidad educativa. En una comunidad de aprendizaje hay muchas posibilidades de crear un liderazgo participativo y democrático que permita crear escuelas con una orientación inclusiva, y en las sesiones de la comisión gestora y en las comisiones mixtas el liderazgo es llevado a cabo por un colectivo de personas que trabajan juntos y que toman y comparten iniciativas (Fernández, Reyes, Japón y Piñero, 2014). El Australian Institute for Teaching and School Leadership, como se citó en Pradas y Sánchez-Paulete (2017), ha establecido los estándares del liderazgo de la dirección de centros educativos a través de cinco áreas: (1) Enseñanza y aprendizaje, (2) Desarrollo de los demás y de uno mismo, (3) Innovación y cambio, (4) Gestión y (5)

Compromiso en el trabajo con la comunidad. Por su parte, según el estudio desarrollado por Fernández, Reyes, Japón y Piñero (2014), en una escuela inclusiva, el liderazgo debe potenciar la cultura de la inclusión en la metodología de trabajo de la escuela, crear ilusión con este modelo de escuela, gestionar la estructura organizativa participativa (por ejemplo, la propia de las comunidades de aprendizaje) y las actividades de aprendizaje cooperativo, promover el sentido de pertenencia de todos y todas a la comunidad de aprendizaje y competencias éticas para desarrollar valores.

Otro liderazgo lo puede ejercer el propio profesorado, puesto que un profesor/a-tutor/a puede lograr concienciar al resto del equipo docente a implicarse en una serie de medidas educativas para lograr que el alumnado de un grupo-clase determinado pueda progresar en su desarrollo educativo de forma significativa, realizar una mejor atención a la diversidad o mejorar la gestión del clima de aula, entre otros aspectos. También el liderazgo puede animar a su alumnado a implicarse en las actividades de enseñanza-aprendizaje que se lleven a cabo, justificando su importancia y promoviendo el trabajo en equipo. Esto incluiría lograr animar al alumnado a participar en la planificación y mejora de esas actividades educativas. Lograr motivar a un grupo de personas a esforzarse a diario y ser perseverante en la lucha por alcanzar los objetivos es otra labor propia del liderazgo (Harris, 2012; Maureira, 2004; Ruiz, 2013). Finalmente, se encontraría el liderazgo ejercido por el propio *alumnado*. Por un lado, se encontrarían los propios delegados y delegadas, los cuales tienen una función de representación de las demandas y necesidades del alumnado, así como ayudar al profesorado en la buena marcha de las clases y de las actividades que se llevan a cabo. Los delegados y delegadas ejercen de portavoces de su grupo-clase y pueden mediar con el profesorado cuando ha ocurrido algún conflicto en el aula, pueden aportar información sobre el clima del aula y las relaciones que hay entre el alumnado, pueden ejercer de comunicadores ante su grupo-clase de cualquier conclusión o mensaje transmitido desde la Junta de delegados y delegadas o desde la comisión gestora, acudir a la comisión gestora a exponer propuestas o necesidades de su grupo-clase, etc. (Civila, 2013). En una comunidad de aprendizaje, además de lo citado sobre la comisión gestora en cuanto al alumnado, éste puede ejercer de "capitán" en su grupo interactivo, donde ejercer funciones de liderazgo (López y Peirats, 2014).

Según León (2012), el liderazgo en educación se centra más en funciones más centradas en la mejora del aprendizaje, las cuales son desarrolladas de forma compartida por toda la comunidad educativa. El liderazgo conlleva la labor de movilizar e influenciar a otros para lograr los objetivos compartidos del centro educativo. Esta labor puede ser llevada a cabo por cualquier miembro (Bolívar, 2012). El líder se ocupa de los cambios y cómo afrontarlos, y posee una visión de futuro con el objetivo de predecir posibles resultados o hechos, y a partir de ello planifica con su equipo de trabajo una serie de estrategias para lograr alcanzar las metas comunes. Los equipos directivos deben apoyar esos cambios con la mirada puesta en la mejora de los resultados de los aprendizajes del alumnado y, en nuestro caso, con la consecución de un contexto escolar más inclusivo. Una escuela inclusiva, como las comunidades de aprendizaje, son "escuelas que buscan el cambio y la mejora continua mediante el establecimiento de un sentido de comunidad y determinando las barreras para el aprendizaje y la participación con el fin de mostrar vías de cambio hacia una escuela con "cultura más inclusiva" (León, 2012 p. 6). Debe existir la presencia de una dirección comprometida con los valores de la inclusión, que apoye a sus docentes, que participen las familias

y el alumnado en las decisiones del centro educativo, etc. Un liderazgo inclusivo es aquel que trabaja para mejorar las condiciones de aprendizaje del alumnado a partir de los principios de la educación inclusiva y que motiva a que se inicie un proceso de reflexión entre todos los miembros de la comunidad educativa con vistas a crear una escuela más inclusiva, y que toda la comunidad educativa se comprometa a lograrlo, superando sus dificultades, apoyándose mutuamente y coordinándose para lograr los objetivos comunes, así como comprometerse con los valores inclusivos (Gómez-Hurtado, 2013). Ryan (como se citó en Cáceres, 2018), define el liderazgo inclusivo como el proceso que tiene a producir resultados a nivel de inclusión, donde todos los miembros de la comunidad educativa participen activamente en el diseño y puesta en marcha de las políticas educativas del centro educativo y en la toma de decisiones, con el objetivo de alcanzar los objetivos. Se requiere para ello un liderazgo distribuido entre todo el profesorado y un liderazgo más democrático, donde todo el equipo de trabajo comparta una serie de valores, se logre la implicación de la familia y del entorno, se potencien las comunidades profesionales de aprendizaje y se adopte una cultura escolar inclusiva.

Siguiendo a Moreno, Casares, Fernández, Fernández y Miñán (2018); Martín-Romera y Higuera-Rodríguez (2018), y Valdés (2018), las claves para que el liderazgo inclusivo funcione son las siguientes:

1. Crear un clima de trabajo donde se fomente el respeto y el ser receptivo con las aportaciones del resto de los miembros de la comunidad educativa.
2. Lograr la implicación de toda la comunidad educativa y compartir la filosofía de la inclusión.
3. La formación en educación inclusiva recibida por el profesorado debe ser de calidad.
4. Los equipos directivos deben estar comprometidos con la educación inclusiva.
5. Se debe implantar una metodología de enseñanza-aprendizaje que incluya a todos/as.
6. Se deben promover valores democráticos de libertad, respeto y justicia social.
7. Toda la comunidad educativa debe compartir un proyecto educativo que favorezca el cambio. Es decir, deben estar comprometidos con el ideario inclusivo y tomar decisiones en conjunto de cara a realizar una adecuada gestión de la diversidad de necesidades educativas.
8. Existir una preocupación en común por obtener los medios y recursos necesarios que permitan mejorar las condiciones de desarrollo del proyecto.

En este componente, se han destacado dos factores: *Liderazgo del profesorado* (se incluyen los equipos directivos) y el *Liderazgo del alumnado*. Con respecto a la dirección de los centros educativos, en una escuela inclusiva se decide apostar por el liderazgo distribuido y funcional (Bolívar, 2012; Murillo, 2006). Consiste en que el liderazgo debe estar distribuido por todos los miembros de la comunidad educativa o, en su defecto, por todo el profesorado. Cada profesional es diverso en cuanto a capacidades, motivaciones, potencialidades y dificultades, por lo que esa diversidad puede ser aprovechada a partir de la cesión de una serie de funciones donde cada docente debe ejercer funciones de liderazgo a partir de esas funciones. No se apuesta por un enfoque autoritario donde el director o directora del centro educativo es el eje central por el cual todas las decisiones giran alrededor de él o ella, sino que se apuesta por un enfoque en el cual todos/as tengan un peso relevante a la hora de plantear iniciativas, dirigir la puesta en marcha y seguimiento de un

ámbito determinado, motivar a la comunidad educativa a participar en su puesta en marcha y atender todas las necesidades que la comunidad educativa presente en torno a ese ámbito en concreto. Un claro reflejo lo encontramos en las comunidades de aprendizaje, ya que en ellas toda la comunidad educativa (familias, profesorado, alumnado, voluntariado...) puede colaborar directamente con el profesorado en la organización del centro educativo a través de las comisiones mixtas de trabajo (Cuéllar, 2015; Puigvert y Santacruz, 2006). Como ya se explicó en el capítulo quinto, cada comisión mixta se ocupa de llevar a cabo una transformación en el centro educativo en torno a un ámbito determinado: Metodologías de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad, recursos didácticos, convivencia, biblioteca, actividades complementarias, infraestructuras, voluntariado, etc., según las necesidades del centro educativo y las aspiraciones y prioridades a las cuales la comunidad educativa llegó durante la fase de "toma de decisiones" con vistas a lograr la escuela de sus "sueños" (Ferreira, 2011). El liderazgo en el centro educativo se encuentra distribuido en cada una de las comisiones mixtas, las cuales se ocupan de realizar, coordinar, supervisar y evaluar de manera constante ese ámbito o aspecto que gestionan, así como influir en toda la comunidad educativa en su implicación en dicho ámbito para que los resultados puedan ser los más satisfactorios posibles. Luego la coordinación de cada comisión mixta se lleva a cabo desde la comisión gestora, la cual puede realizar valoraciones y emitir sugerencias, y la comunidad educativa puede aportar ideas para los ámbitos de otras comisiones mixtas. Es algo propio del liderazgo distribuido, ya que no se trata de repartir funciones y que cada uno se ocupe de las suyas sin importarle las restantes, sino que todos/as realizan aportaciones para cada ámbito y deben tener voz. Según Marchesi (como se citó en Junta de Andalucía, 2016),

existe una amplia coincidencia en la valoración del liderazgo como una dimensión importante en los procesos de transformación de las escuelas. Un liderazgo que ha de ser asumido por el director o directora y su equipo, pero que también debe estar distribuido en todos los niveles de la institución escolar (p.18).

Una vez expuesto esto, vamos a describir cada uno de los dos factores antes citados. Con respecto al *Liderazgo del profesorado*, el liderazgo se puede ver reflejado a la hora de dinamizar las aulas y motivar al alumnado a participar en las actividades de enseñanza-aprendizaje, a la hora de gestionar el clima del aula (incluyendo mediar en la resolución de conflictos, sin obviar enseñarles pautas a su alumnado), incitar a que los miembros que forman parte de la comisión mixta a la que pertenecen se impliquen en la consecución de los objetivos propuestos por la comunidad de aprendizaje, así como animar a todos los miembros posibles de la comunidad educativa a participar en la comunidad de aprendizaje y en todas las iniciativas educativas que se planteen. El liderazgo del profesorado en un grupo-clase conlleva saber escuchar a su alumnado, mostrar empatía y esforzarse por resolver sus inquietudes, así como ser un apoyo para ellos/as en los momentos complicados en lo que se refiere a asuntos escolares. Todo ello puede conllevar a que el profesorado sea admirado y respetado por su alumnado, clave también para facilitar un clima de trabajo positivo durante el desarrollo de las clases. Si nos centramos en el equipo directivo, el liderazgo podría ejercerse a través de la ayuda, motivación y asesoramiento que le aporte al profesorado para que pueda de forma progresiva asimilar y emprender todas las prácticas asociadas a un modelo de escuela inclusiva, como sería el de las comunidades de aprendizaje. Es capaz de ayudar al profesorado y a otros miembros de la comunidad educativa a resolver los conflictos, mediando entre

las partes y ayudando a buscar una solución que pueda satisfacer a todas las partes intervinientes. Y, por supuesto, siempre dispuesto a escuchar a toda la comunidad educativa y tomar decisiones en conjunto (Bolívar, 2012). Este es el modelo que se refleja en las comunidades de aprendizaje, donde el equipo directivo forma parte de la dirección de la comisión gestora y puede llegar a coordinar el proyecto, pero siempre toman decisiones en conjunto con toda la comunidad educativa y escuchando todas las voces presentes, sin imponer ninguna medida y escuchando cualquier sugerencia, así como pudiendo aportar sus propias ideas a las comisiones mixtas.

Finalmente, con respecto al *Liderazgo del alumnado*, en el caso de los delegados/as, deben ser personas que sepan escuchar a sus compañeros/as, muestren empatía, sean respetuosas con ellos/as, sean responsables de sus actos y no muestren timidez o vergüenza para hablar con el profesorado, entre otros. Además, como ya se explicó, en algunas actividades en grupo es posible que una persona haga de "capitán", y este rol suele ser turnado entre todos los miembros del grupo. Finalmente, el alumnado debe ir mostrando mayor autonomía para resolver conflictos entre ellos de forma dialógica, una vez que el profesorado haya trabajado con ellos las estrategias comunicativas a llevar a cabo (Civila, 2013). Una metodología de enseñanza-aprendizaje muy adecuada para que el alumnado desarrolle el liderazgo son los proyectos de Aprendizaje y Servicio, donde el alumnado debe tomar el liderazgo de su proyecto, diseñar y tomar decisiones en equipo sobre el proyecto a emprender, mientras que el profesorado les orienta y les aporta formación para ello (sistematizada y conectada con el currículum), contando con los profesionales y entidades que forman parte del proyecto (el llamado "partenariado") (Bosch, Climent y Puig, 2009; Mendía, 2011; Opazo, Ramírez, García-Peinado y Lorite, 2015; Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra, 2015).

5-Participación y actitud

Este componente está dividido en cuatro factores: *Participación en actividades*, *Participación en la organización del centro educativo*, *Actitud ante la educación inclusiva* y *Relaciones interculturales*. Los dos primeros factores están referidos a la participación de la comunidad educativa (aspectos claves en una comunidad de aprendizaje) y los dos siguientes se refieren a actitudes y valores inclusivos de los miembros de la comunidad educativa.

En una escuela inclusiva, como por ejemplo una escuela que sea una comunidad de aprendizaje, la *participación* es uno de los elementos clave para que ésta pueda evolucionar de forma satisfactoria. Como se explicó en el componente sobre "Accesibilidad y Diseño para Todos", se deben eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que estén presentes, con el objetivo de evitar situaciones de exclusión. Una escuela inclusiva debe satisfacer las necesidades de toda la comunidad educativa, por lo que es fundamental que todos sus miembros participen en el desarrollo de ésta para que así puedan conocerse sus necesidades y puedan participar en la gestión de la escuela con el objetivo de poder superar estas necesidades (Arostegui, Darretxe y Beloki, 2013; Comellas, 2009; Doménech y Moliner, 2011; Paredes y Navarro, 2017b; Susinos, Rojas y Lázaro, 2011). Este componente mantiene una conexión directa con el de "Trabajo en equipo", pero cuando hablamos de participación, nos referimos a que tengan voz y a que se les posibilite ejercer su voz en la toma de decisiones sobre los proyectos y medidas que se llevan a cabo en el centro educativo, y no solamente que puedan cooperar a partir de ayudar a que las medidas tomadas se

llevan a cabo. Se puede trabajar en grupo, pero si no todos/as tienen oportunidades para poder participar en la toma de decisiones y tener voz para aportar ideas para debatir o para realizar la evaluación, entonces es necesario realizar cambios (Martínez y Niemela, 2010).

Con respecto al factor *Participación en actividades*, se trata de que la comunidad educativa participe en el diseño, desarrollo y evaluación de las programaciones didácticas y otras propuestas educativas, como las "actuaciones de éxito": Grupos interactivos, tertulias dialógicas, bibliotecas tutorizadas, asambleas de aula, etc. (Puigvert y Santacruz, 2006). Aquí hacemos una mención especial a los proyectos de "Aprendizaje y Servicio", donde es el alumnado quien diseña, desarrolla, pone en práctica y realiza la evaluación del proyecto, contando siempre con las orientaciones y acompañamiento de otras personas o entidades, así como contando con los beneficiarios para intercambiar información y evaluar dicho proyecto (De la Cerda, Graell, Martín, Puig y Muñoz, 2009). Volviendo a las "actuaciones de éxito", la participación de la comunidad educativa es fundamental para que éstas puedan alcanzar los objetivos propuestos. La interacción mutua entre el alumnado, el apoyo de las familias y del voluntariado al alumnado, la implicación de éstos a la hora de coordinarse e intercambiar información con el profesorado, la participación en la elaboración de recursos didácticos, etc., tanto en actividades desarrolladas en las aulas como otras que se desarrollan en otros espacios, como las actividades complementarias y extraescolares, son fundamentales.

En cuanto al alumnado, en las "asambleas de aula" (Escobedo, 2017; Iglesias, De la Madrid, Ramos, Robles y Serrano, 2013) pueden debatir y analizar cualquier aspecto relativo a las actividades que se han llevado a cabo en las aulas y proponer sugerencias de mejora, o incluso proponer nuevas actividades o contenidos a trabajar en el aula. Hay actividades en donde la participación de la comunidad educativa es fundamental para que el desarrollo de los contenidos y la consecución de aprendizajes pueda llevarse a cabo. Por ejemplo, en las tertulias dialógicas, las personas que forman parte de los grupos leen, trabajan y analizan los textos leídos u obras analizadas (en el caso de la música o las artes), y deben tomar la iniciativa para aportar su punto de vista con el cual los demás pueden enriquecerse. Si no se fomentase la participación, apenas se debatiría y la actividad no cumpliría sus objetivos, al igual que si pocas personas voluntarias formaran parte de las tertulias dialógicas, ya que el debate no sería lo suficientemente enriquecedor (Álvarez, González y Larrinaga, 2012; Rekalde, Alonso, Arandia, Martínez y Zarandona, 2014; Valls, Soler y Flecha, 2008). Propuestas como las tertulias dialógicas pueden plantearse como actividad extraescolar, fuera del horario lectivo, con el objetivo de fomentar la participación, así como las bibliotecas tutorizadas (Galán, 2015; Reca, 2013).

La participación de la comunidad educativa en una biblioteca tutorizada es fundamental para apoyar al alumnado en la realización de tareas y que reciba un apoyo más individualizado, resolver sus dudas, mejorar su rendimiento en una materia o materias determinadas, etc. El número y calidad de interacciones entre alumnado y voluntariado (incluyendo a las propias familias) permitirá que el alumnado evolucione en sus aprendizajes y obtenga mejores resultados, así como ayudarlo a reforzar sus competencias clave. Es una buena estrategia para apoyar a aquel alumnado que, debido a sus necesidades educativas, avanza a un ritmo diferente, o por ejemplo requieren más tiempo para realizar las actividades o estudiar, como sería el caso del alumnado que presenta dislexia o el

que presenta el TDAH, entre otros, donde fuera del horario lectivo pueden reforzar o recuperar aprendizajes contando con el apoyo de una persona o varias personas de las que forman parte de la biblioteca tutorizada. Estos principios pueden aplicarse también en las aulas de informática.

Con respecto al factor *Participación en la organización del centro educativo*, se evalúa si la comunidad educativa asiste, aporta ideas y contribuye en la toma de decisiones en aquellos aspectos referidos a la organización del centro educativo. Antes ya analizamos el Trabajo en equipo, pero aquí analizaremos si la comunidad educativa en general tiene voz y participa en la toma de decisiones o solamente hace lo que el profesorado le manda, aunque luego se implique positivamente. Para transformar un centro educativo en una comunidad de aprendizaje, una vez transcurrida la fase de sensibilización, toca decidir si la comunidad educativa desea iniciar el proyecto de "comunidad de aprendizaje". No solamente debe contar con el compromiso de toda la comunidad educativa, sino que todas deben debatir el proyecto y aportar ideas (Ferreira, 2011).

Aunque previamente haya sido aprobado en el Consejo escolar, es importante que toda la comunidad contribuya consultando dudas y aportando ideas. Deben pensar cuál es la escuela que desean para los niños y niñas, aquella que permita que los aprendizajes que desean que los niños/as adquieran a su vez estén al alcance de todos/as, eliminando cualquiera barrera para la participación y el aprendizaje y, por lo tanto, promoviendo una escuela más inclusiva. En las reuniones de grupo que se organizan para tomar decisiones acerca de la escuela que desean, ya en la fase de "el sueño", toda la comunidad educativa aporta sus ideas por separado (por un lado el alumnado, por otro lado las familias, por otro lado el profesorado, por otro lado los agentes sociales, etc.), y luego se ponen en común. Aquí es importante fomentar la participación y que sean conscientes de su importancia para así conseguir crear una escuela que pueda satisfacer sus necesidades de la forma más satisfactoria posible (Rodríguez, 2011). Luego, tras poner en común todas las ideas, a partir de un diálogo igualitario entre todas las personas que forman parte de la comunidad educativa se llega a un acuerdo sobre el modelo de escuela que se desea.

Acto seguido, se entraría en una nueva fase, la de "Selección de prioridades", donde se priorizan aquellas actuaciones a corto, medio y largo plazo que se llevarán a cabo para lograr nuestros objetivos. Se lleva a cabo la priorización de aquellas actuaciones que se llevarán a cabo, primero a corto plazo, y se indicarán también las actuaciones que se llevarán a cabo a medio y largo plazo, y la planificación se lleva a partir de las comisiones mixtas de trabajo. Todo este proceso requiere la participación e implicación de toda la comunidad educativa, en todos estos aspectos referidos a la organización del centro educativo en cada uno de los ámbitos que se establezcan como prioritarios. Se requiere fomentar también la participación del alumnado en la medida de lo posible, incluyendo a través de sus delegados/as u otros representantes. El alumnado puede tener un papel muy importante en los aspectos organizativos referidos al acompañamiento de nuevos compañeros/as o de aquellos que tengan dificultades para integrarse en los grupos, desde el punto de vista de las relaciones sociales e interpersonales, pudiendo el alumnado participante en el acompañamiento aportar muchas ideas para la organización de estos programas (Teixidó, 2009).

En ambos factores, las TIC igualmente pueden tener un papel importante, entre otros recursos. Tan solo con disponer de un "buzón de sugerencias" en el centro educativo permite que algunas

personas que no puedan acudir a las reuniones de la comisión gestora puedan aportar sugerencias o cuestiones que pueden ser planteadas allí (Giménez y Navarro, 2017). Y en cuanto a las TIC, pues las plataformas virtuales antes dichas o la creación de foros o blogs pueden permitir que en la toma de decisiones participen personas que no puedan acudir de manera presencial, o pudiendo incluso seguir por videoconferencia las reuniones. En general, se pueden crear numerosos debates a través de las TIC y las herramientas propias de la web 2.0, que pueden dar lugar a fomentar la "cultura de la participación", clave en una escuela inclusiva y, por consiguiente, en una comunidad de aprendizaje (Aparici y Osuna, 2013; Cabezas, 2008). De hecho, en relación con el anterior factor, el del liderazgo, Pradas y Sánchez-Paulete (2017) exponen que el uso de redes sociales virtuales puede suponer una oportunidad para establecer diálogos constantes con la comunidad educativa y ejercer el liderazgo.

En relación al bloque actitudinal, se destacan los factores *Actitud ante la educación inclusiva* y *Relaciones interculturales*. Con respecto al factor *Actitud ante la educación inclusiva*, si deseamos apostar por un modelo de escuela inclusiva, antes debemos evaluar la escala de valores de la comunidad educativa. No se puede implantar un modelo de escuela que no sea compartido por todos sus miembros (Avramidis y Norwich, 2004). Adoptar un modelo de escuela inclusiva requiere aplicar una serie de valores éticos y una manera de entender la diversidad diferente a como se hacía en las escuelas durante el siglo pasado. Requiere un alto nivel de compromiso por parte del profesorado, de las familias y del propio alumnado. Si hay dudas acerca de que este modelo no plantee una metodología de enseñanza-aprendizaje y una organización escolar mejor que las prácticas que se han llevado a cabo hasta el momento, será difícil que la comunidad educativa se implique de forma significativa, y eso conllevará a que este modelo fracase. Todos los miembros de la comunidad educativa deben considerar la diversidad como un valor en lugar de un problema a solventar, y cada una de las experiencias que son originadas a raíz de esa diversidad deben ser consideradas como oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo personal y profesional, y no como un problema o una dificultad para éste (Palomares, Garrote y Sola, 2011). También conlleva a rechazar cualquier acto de discriminación hacia otras personas por razones de discapacidad, orientación sexual, género, país, religión, etnia, etc., así como apostar por la equidad y la igualdad de oportunidades, mostrando empatía hacia las necesidades, metas personales y expectativas de todas las personas, brindándoles la ayuda necesaria para que puedan satisfacerlas sin barrera alguna (Colmenero, 2015; Parra, 2010; Romañach y Lobato, 2005). Valores como la empatía, la solidaridad y la tolerancia deben formar parte de nuestra escala de valores y deben ser puestas en práctica a diario, así como entender que la discapacidad es provocada por las barreras que la propia sociedad pone hacia las personas, y que toda persona puede aspirar a realizar todo tipo de tareas cotidianas (incluyendo escolares) si se le brinda las oportunidades y apoyos necesarios, en conexión con el concepto de "diversidad funcional" (Herrera-Castanedo, Vázquez-Barquero y Gaité, 2008; Romañach y Lobato, 2005).

En la práctica, esto significa que se debe evitar que un alumno o alumna sea excluido de alguna actividad o del aula ordinaria para recibir una serie de apoyos individualizados o simplemente porque se considera que no va a ser capaz de participar en dicha actividad. En una escuela inclusiva, se deben suprimir todas las barreras que impiden que una persona participe en una actividad, y brindarle todos los apoyos dentro del aula ordinaria (Simón, Echeita y Sandoval, 2017). Los

diferentes especialistas educativos (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Maestro/a de refuerzo educativo, etc.) acuden al aula ordinaria a trabajar con el alumnado, y los planes de apoyo se adaptan dentro de las propias actividades que se llevan a cabo en las aulas, así como los recursos a utilizar por el alumnado, pero siempre participando en las mismas actividades que los demás (Moya, 2012). Se adaptan las actividades para que puedan ser resueltas a través del aprendizaje cooperativo, y se trabajan previamente habilidades sociales, estrategias para el trabajo en equipo y la resolución dialógica de conflictos, así como la sensibilización hacia aquellas personas cuya diversidad requiere una serie de apoyos. Se rechaza cualquier acto de discriminación hacia cualquier persona, sea intencional o no. Al ser una metodología que promueve el trabajo en equipo y la permanencia de todo el alumnado dentro de las aulas, el Claustro de Profesores y Profesoras del centro educativo debe dar su visto bueno para así evolucionar su cultura docente, porque así se asegura el compromiso e implicación de todo el profesorado, además de mantener una actitud positiva ante cualquier cambio o decisión que se tome, y a estar dispuesto a trabajar en equipo con otras personas, incluyendo dentro de las aulas, perteneciente a cualquier agente educativo. Todo esto se aplica en cualquier contexto escolar, inclusive en el patio durante las horas de recreo (Herráiz, Muñoz y Torrego, 2017; Nogales, 2012).

Estos comentarios se relacionan directamente con el factor *Relaciones interculturales*. España fue durante el siglo XX un país de emigrantes, debido a los momentos históricos que se vivieron por aquel entonces: Guerra civil, Posguerra, Dictadura franquista... así como altos índices de desempleo durante determinados períodos en cada década. A comienzos del siglo XX, España vivió una etapa de crecimiento y desarrollo económico que motivó a muchos colectivos de ciudadanos a emigrar a nuestro país para crear un nuevo proyecto de vida, gracias al crecimiento del empleo y a la mejora del Estado de Bienestar (Anguita y Hernández-Sampelayo, 2017). Aunque es cierto que la crisis económica de 2008 truncó esa etapa, todavía España sigue siendo un país atractivo para ciudadanos de muchos países, así como que otros muchos ya se han establecido como ciudadanos españoles. Todo esto ha conllevado a que la diversidad cultural en España haya aumentado. Es cierto que España siempre ha sido un país con un alto nivel de riqueza cultural, debido a los numerosos pueblos que llegaron a dominar el país (romanos, visigodos, musulmanes, etc.) que transmitieron su cultura, así como el intercambio cultural que se produjo con los pueblos latinoamericanos durante la etapa de la colonización americana. Pero la llegada de diferentes colectivos de otros países o etnias han permitido que en la actualidad haya una mayor diversidad cultural en las aulas que debe ser aprovechada para el enriquecimiento personal (Leiva, 2013; Vilà, Burguet, Escofet y Rubio, 2015).

Es por ello que se deben rechazar todos los actos de discriminación hacia personas de otras etnias o países, es decir, el racismo y la xenofobia, así como eliminar todos aquellos estereotipos y prejuicios que perjudiquen las relaciones interculturales. Se debe apostar por una educación intercultural que permita que toda la comunidad educativa comprenda e interprete las influencias multiculturales que hay en su propia cultura o país, así como de otros colectivos culturales, sean minoritarios o no. Así mismo, se debe procurar atender las necesidades educativas del alumnado de origen inmigrante (catalogado como de "incorporación tardía") y permitiendo que aquellos/as que lo necesiten puedan recibir medidas de apoyo para aprender la lengua castellana y, en su caso, la lengua autonómica propia, así como tener la oportunidad de no perder de vista su cultura de origen (Jiménez-Gámez, 2004; Nikleva, 2014). En las aulas, deben trabajarse las competencias

comunicativas interculturales, las cuales permitirán, entre otros, ayudar a las personas a resolver cualquier conflicto intercultural de forma dialógica y pacífica (Leiva, 2007; Vilà, 2003, 2006). Se debe facilitar que los grupos de trabajo sean lo más heterogéneos posible, así como promover actuaciones en el entorno para que así puedan conocer entidades sociales donde se apoyen a las personas inmigrantes o de otros países que tienen necesidades, o que apoyen a minorías culturales, pudiendo incluso establecer alianzas con ellos para un posible proyecto de "Aprendizaje y Servicio". Esto además puede servir para que, dentro de la comunidad de aprendizaje, participen familias inmigrantes o que pertenezcan a minorías culturales tanto a nivel de organización como en las actividades de enseñanza-aprendizaje que se lleven a cabo, para así promover el mestizaje cultural y el enriquecimiento mutuo a partir de los conocimientos y experiencias vividas por cada persona (García, Larena y Miró, 2012). Es importante que las familias mantengan una relación activa con el profesorado, pudiendo requerir la ayuda de intérpretes, de mediadores interculturales o incluso de servicios de traducción de documentos, entre otros (Jiménez-Gámez, 2004).

6-Metodología de trabajo con los estudiantes

Como ya se ha explicado, adaptar un modelo de comunidad de aprendizaje, así como cualquier modelo educativo que cumpla con los principios de la educación inclusiva, requiere evolucionar la cultura escolar de los centros educativos. Eso incluye promover una nueva metodología de enseñanza-aprendizaje, basada más en el aprendizaje dialógico y cooperativo. En una comunidad de aprendizaje, el diálogo es la base fundamental de todo el trabajo, en el cual todos los colectivos tienen voz. Todos/as aprendemos de todos/as, y no existe ninguna aportación más válida que otra solamente porque lo haya dicho una persona o agente educativo determinado. Todas las personas hemos vivido diversas experiencias que nos han enriquecido, y tenemos ideas o puntos de vista que aportar en cada momento (Álvarez-Álvarez, González y Larrinaga, 2013; Duque y Prieto, 2009). En una comunidad de aprendizaje, todo esto es aprovechable a partir de las "actuaciones de éxito". Como ya se explicó en el capítulo quinto, son propuestas educativas en las cuales se potencia el diálogo entre toda la comunidad educativa, con vistas a potenciar aprendizajes mutuos a partir de las aportaciones e ideas de todos los participantes. Entre las actuaciones, se encuentran los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, las bibliotecas tutorizadas y las aulas de informática tutorizadas (Álvarez-Álvarez, González y Larrinaga, 2012). En todas ellas, se promueve el aprendizaje dialógico, ya que cada miembro de la comunidad educativa (alumnado, familias, profesorado, voluntarios/as, etc.) aporta su propio punto de vista y todos/as se enriquecen con el debate generado. Ningún punto de vista es mejor que otro, y mucho menos lo es solamente por quién lo emita. Es la "cultura de la participación" que antes citamos. Un padre de familia que no tenga el grado escolar puede aportar un análisis sobre un párrafo leído en una tertulia literaria dialógica tan interesante como el análisis aportado por una persona con estudios universitarios. Lo mismo sucede con el alumnado.

La idea central sería promover una metodología de trabajo basada en el aprendizaje y trabajo en equipo, a través del trabajo en pequeños y grandes grupos, donde cada grupo fuese lo más heterogéneo posible (Stainback y Stainback, como se citó en Muñiz y Santos, 2012). Es decir, no se harían grupos de chicos y grupos de chicas, ni tampoco estaría el alumnado inmigrante aparte trabajando, y el alumnado con discapacidad estaría repartido entre todos los grupos, y así con todos

en general, cambiando los componentes del grupo de forma periódica para que todos/as aprendan a trabajar con todos/as y puedan beneficiarse de la diversidad de caracteres, personalidad, conocimientos, valores, emociones e imaginación de cada uno de sus compañeros/as (Pujolàs, 2008). Aquí introduciríamos el primer factor: *Heterogeneidad*. Si consideramos la diversidad como un valor, debemos proponer oportunidades para que el alumnado entre en contacto con esa diversidad, para así trabajar en ellos valores inclusivos. Todo el alumnado se vería favorecido, ya que si unos pueden aprender de los otros, los que ayudan o enseñan pueden reforzar sus aprendizajes, afianzarlos y aprender valores y nuevas habilidades, además de mejorar sus relaciones sociales y ganarse el respeto de los demás (esto podría ser interesante para aquel alumnado que presenta altas capacidades intelectuales y que pueda llegar a tener dificultades con las relaciones sociales). Según Ramos, Barea y Caro (como se citó en Ramos y Blanco, 2012), las personas desarrollan actitudes positivas hacia la diversidad gracias a la toma de contacto con personas que presentan NEAE. Gracias a este tipo de metodologías, se evitaría que el alumnado tuviera que salir del aula ordinaria para recibir apoyos personalizados en un aula externa, puesto que el especialista podría cooperar con el grupo de trabajo, asesorar a los compañeros/as acerca de cómo trabajar con él y ayudarlo, y a su vez intervenir con este alumno/a dentro del grupo ayudándoles a participar en las actividades, de forma que le ayudaría a desarrollar sus habilidades y ser cada vez más autónomo (Muntaner, 2014). Esto reforzaría el autoestima y el auto-concepto de todo el alumnado.

Aquí entonces citaríamos un segundo factor: el *Apoyo entre iguales*. Para lograr todo lo explicado, se podría adoptar la técnica de la "tutoría entre iguales" (Durán, 2003; Romero, López y Martínez, 2017; Santos-Rego, Lorenzo-Moledo y Priegue-Caamaño, 2009), que consistiría en que un alumno o alumna es guiado por un compañero/a de clase, quien se encuentra en un nivel superior al otro en lo que respecta al dominio de un conocimiento o habilidad determinada. Gracias a la guía aportada, el alumno/a ayudado cada vez va dominando ese conocimiento o habilidades hasta que es capaz de llevarlo a la práctica de forma autónoma. Estaría en conexión con las teorías cognitivas de Vygostky: Una habilidad se encontraría en la "zona de desarrollo próximo" (ZDP) cuando somos capaces de llevarla a cabo con ayuda. A medida que vamos ganando autonomía gracias al apoyo de los demás, seremos capaces de llevarla a cabo sin ayuda, y entonces habrá pasado a formar parte de la "zona de desarrollo real" (ZDR) (Vygostky, 1979). También este tipo de metodologías permite romper estereotipos y prejuicios, puesto que el alumnado se puede quedar asombrado al ver lo que les aportan aquellos compañeros/as que, debido a sus características, pensaban que iban a aportarles poco, y comprenderán que no deben sobreprotegerlos, sino ayudarles a ser cada vez más autónomos. Es posible que el profesorado deba controlar que la participación sea lo más igualitaria posible entre todos y todas, para así darles oportunidades a aquellos/as que no participan a que lo hagan.

Una de las posibilidades de las comunidades de aprendizaje es que dentro de las aulas se encuentran personas voluntarias o personal del centro educativo, o incluso estudiantes de los títulos de grado que estén haciendo las prácticas universitarias. Habitualmente, solamente se encontraba el docente que estaba impartiendo la materia dentro del aula, más aún si en su centro educativo había una cultura basada en el individualismo. El hecho de que haya más personas adultas presentes en las aulas, junto con el apoyo del propio alumnado que hemos explicado antes, permite que haya más posibilidades de plantear actividades en grupo que puedan ser mejor coordinadas y controladas, y

que a su vez el alumnado reciba una atención lo más personalizada posible dentro de su aula ordinaria (Ferrer, 2005). Mientras se trabaja en grupo, todas las personas adultas que se encuentran en las aulas pueden dirigir y dinamizar los grupos, ayudar a aquellos/as con más dificultades, motivar a que todos/as participen en las actividades, ayudar al profesorado a gestionar el clima del aula, aportar sus experiencias al alumnado, etc. Por ello, destacaríamos un tercer factor: *Apoyo externo* (Arostegui, Darretxe y Beloki, 2013; Cuéllar, 2015; Domínguez, 2012; Ferreyra, 2011). Se ha denominado así a este factor por el hecho de que muchas de las personas adultas participantes proceden de la comunidad, es decir, del entorno. Pueden ser familiares del alumnado, vecinos interesados en las prácticas educativas, miembros pertenecientes a entidades sociales (organizaciones no gubernamentales, fundaciones, asociaciones sin ánimo de lucro...), estudiantes universitarios que realizan sus prácticas, personas que trabajan en empresas del entorno, personas jubiladas que quieren aportar su experiencia y aprender de los demás, etc. Aquí podríamos citar los proyectos de "Aprendizaje y Servicio", ya que en muchos centros educativos, estudiantes universitarios llevan a cabo un proyecto que sigue esta metodología de forma que los beneficiarios serían los miembros de la comunidad educativa, contando con alianzas con profesionales o entidades sociales, entre otras posibilidades (Folgueiras, Luna y Puig, 2013; Martínez y Martínez, 2015; Mayor y Rodríguez, 2015; Rodríguez-Gallego y Ordóñez-Sierra, 2015). Además, si el alumnado lidera proyectos de "Aprendizaje y Servicio", desarrollaría múltiples competencias clave, valores, hábitos de autonomía, autoestima, auto-concepto...y se sensibilizaría más con el entorno, además de que establecería alianzas con personas externas que les aportarían numerosos aprendizajes, unido a lo que puede aportarles el contacto continuado con los beneficiarios del servicio y la evaluación que se realice del proyecto y sus efectos junto a ellos/as (Battle, Breu y Ramoneda, 2015; Gijón, 2009; Graell, 2015; Luna y Folgueiras, 2014; Rubio, Puig, Martín y Palos, 2015; Simó, Ginesta y San Eugenio, 2013).

Finalmente, como último factor dentro de este componente destacamos la *Satisfacción por los aprendizajes*. Toda metodología de enseñanza-aprendizaje tiene que provocar en el alumnado una evolución en sus esquemas de conocimiento sobre cualquier materia o temática, de forma que se produzcan aprendizajes significativos y relevantes. Y el propio alumnado es el primero que puede y debe valorar si se encuentra satisfecho con lo aprendido. La metodología de enseñanza-aprendizaje propia del aprendizaje dialógico puede resultar interesante y beneficiosa desde el punto de vista teórico, pero en la práctica lo será si la comunidad educativa presenta la formación necesaria para llevarla a cabo, así como plantearla de forma adecuada para trabajar cada contenido y materia y que se pueda realizar un seguimiento adecuado de los progresos del alumnado durante su puesta en marcha. Una de las maneras de comprobarlo es a través de medir la satisfacción por los aprendizajes. Evaluar si los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, la biblioteca de aula tutorizada, los proyectos de "Aprendizaje y Servicio"...promueven aprendizajes que resultan interesantes, valiosos y enriquecedores para el alumnado, así como significativos. Si comprobamos que el alumnado, desde que se han implantado estas metodologías de enseñanza-aprendizaje, ha progresado en sus aprendizajes, la confianza en sí mismo ha aumentado, su autoestima ha mejorado de forma positiva, siente mayor motivación por los estudios que antes e incluso por los contenidos (por ejemplo, se sensibiliza más con los problemas medioambientales de su entorno), es una manera de comprobar la significatividad de esta metodología y de si su implantación está siendo adecuada (Folgueiras, Luna y Puig, 2013; Manzano, 2009).

7-Convivencia entre el alumnado

El último componente, y no menos importante, es el de la "Convivencia entre el alumnado". Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda llevarse a cabo, existen muchos factores que pueden determinar la consecución del éxito educativo. Entre ellos, se encuentra lograr gestionar el clima de las aulas y del centro educativo. Por un lado, si el comportamiento del alumnado resulta demasiado disruptivo, existen muchos conflictos entre el alumnado o incluso constantes faltas de respeto hacia el profesorado, será difícil poder llevar a la práctica un proyecto educativo puesto que nadie logrará implicarse de forma adecuada para que su puesta en marcha sea exitosa. Siguiendo a García-Guzmán (2018), en la actualidad existen diversos y múltiples problemas que están dificultando la convivencia escolar en los centros educativos, entre los que destacan los siguientes: el desinterés o apatía académica, conductas disruptivas o el mantenimiento de conductas que perjudican el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, comportamientos agresivos, falta de disciplina, etc. Martín (2018) señala que en el recreo también se producen con frecuencia muchos conflictos entre el alumnado.

Es importante realizar un estudio de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (alumnado-alumnado, alumnado-profesorado, profesorado-profesorado, profesorado-familias, etc.) con el objetivo de diagnosticar las necesidades presentes e implantar una serie de medidas para mejorar el clima del centro educativo (Uruñuela, 2006). Es posible que tenga que ser una de las primeras medidas a tomar, puesto que es difícil evolucionar a una escuela inclusiva y emprender metodologías de enseñanza-aprendizaje inclusivas si no nos encontramos un clima donde predomine el respeto, la tolerancia, la empatía y el empleo del diálogo para la resolución de conflictos. Es difícil emprender un proyecto de "comunidad de aprendizaje" si la comunidad educativa no acostumbra a resolver sus diferencias a través del diálogo, más cuando el diálogo es la base para la toma de decisiones en relación a la gestión del centro educativo en todas las áreas, como por ejemplo durante el trabajo en equipo que se debe desempeñar a través de las comisiones mixtas de trabajo. Si los valores relacionados con el respeto y la tolerancia no se encuentran presentes entre el alumnado, será difícil evolucionar a una escuela inclusiva porque esa diversidad no sería vista como un valor para el aprendizaje y el desarrollo personal, sino como un aspecto a corregir e incluso a rechazar. Puede darse el caso de que personas a las que se considere como "diferentes" sean rechazadas por otras personas que consideran que esa diferencia es negativa al estar fuera de lo que esas personas consideran como "normal", y por lo tanto consideran que debe ser rechazado (Díaz, 2002). En Andalucía, entre las medidas de actuación se encuentran las actuaciones realizadas desde el aula de convivencia, donde el alumnado realiza un proceso de reflexión sobre su conducta contraria a las normas de convivencia, su comportamiento en determinados conflictos, sus distracciones en clase que afectan a su rendimiento y al de los demás, etc. (Junta de Andalucía, 2007).

En relación a lo anterior expuesto, resulta oportuno citar el "acoso escolar" o *bullying*. El acoso escolar se corresponde con una serie de incidentes que se producen entre el alumnado o entre miembros de la comunidad educativa que se prolongan durante un período de tiempo determinado, que incluiría agresiones o actos de tipo físico, verbal y psicológico. Puede haber amenazas, insultos, vejaciones, coacciones, ataques a la intimidad de la persona, provocar incidentes que dejen en

ridículo a otras personas, etc. Para identificar el acoso escolar, es clave que estos hechos sean prolongados en el tiempo y que no sean hechos puntuales. Los tipos de acoso escolar serían los siguientes: agresiones físicas (bofetadas, golpes, patadas, pellizcos, empujones...), agresiones verbales (insultos, motes o apodos, resalto de defectos físicos, resalto de aspectos diferenciales que ellos consideran como "negativos"...), agresión psicológica (intimidación, amenazas, hostigamiento...) y exclusión social (se les excluye de los grupos de amigos/as y/o de compañeros/as, distorsionándose la imagen de la persona cargándola de forma negativa) (Fuentes, 2009). Si el alumnado encuentra en esa diversidad un motivo para provocar rechazo y acosar a otras personas, resulta imprescindible actuar cuanto antes y emprender medidas de prevención e intervención ante posibles casos de acoso escolar, los cuales pueden provocar en el alumnado consecuencias psicológicas que a su vez le afecten a su rendimiento y desarrollo personal. No podemos conseguir un contexto escolar inclusivo si las relaciones entre el alumnado no son positivas, y si la diversidad es considerada como algo a lo que hay que dañar y homogeneizar (De Vicente, 2010).

En relación con el alumnado con NEAE, la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, establece que todas las personas tienen derecho a una educación inclusiva y que no puede existir ningún tipo de discriminación en el ejercicio de sus derechos. Según Gómez, Navarro y Tebas (2018), basándose en los informes de la OMS (2012) y UNICEF (2013), señalan que las personas con discapacidad (en este caso se referían a ese colectivo) son víctimas de violencia, y que los niños/as discapacitados tienen entre tres y cuatro veces más riesgo de sufrir violencia que los niños/as que no la tienen. Suelen ser más vulnerables al abuso físico y psicológico, al aislamiento social e indefensión. Así pues, los niños/as con diversidad funcional tienen más dificultades para ser aceptados en las aulas ordinarias, sintiéndose solos, infelices y con dificultades para relacionarse, siendo posibles víctimas de acoso escolar. Estos autores consideran que los agresores perciben en los estudiantes con discapacidad mayor vulnerabilidad y menor capacidad para denunciar e informar de los abusos sufridos, así como menor credibilidad. Existen recursos como la "Guía para prevenir el acoso escolar por razón de discapacidad" (CERMI, 2017), la cual orienta sobre cómo actuar, la responsabilidad legal sobre el acoso escolar (vía penal, civil y administrativa) y las causas del acoso escolar contra el alumnado con discapacidad. Entre ellas, cita las siguientes:

1. El hecho de requerir apoyos, tanto humanos como materiales, para poder realizar determinadas actividades, hacen que aumente su vulnerabilidad y esto pueda llamar la atención de las personas agresoras.
2. Pueden llegar a ser no atendidos, desplazados o incluso marginados, e incluso pueden tener dificultades para expresar cómo se sienten o para denunciar que les acosan si tienen dificultades para la comunicación o de tipo cognitivo.
3. El alumnado con discapacidad puede llegar a presentar dificultades para establecer relaciones interpersonales. Si no se les ayuda para que puedan participar en actividades junto a sus compañeros/as, incluyendo los juegos en el patio del recreo, pueden llegar a estar desplazadas o ser no aceptados por los demás.

Según Arón, Mlicic, Sánchez y Subercaseaux (como se citó en Yáñez, 2018), en los centros

educativos con buen clima de convivencia destaca la aceptación de la diversidad, el reconocimiento de la individualidad y las dinámicas inclusivas hacia todos los miembros de la comunidad educativa. Los centros educativos con un buen clima de convivencia comprenden la diversidad desde las diferencias culturales, sexuales, de estilos de aprendizaje, capacidades, etc., atendiendo las necesidades educativas y sociales derivadas de ésto. Además, también destaca la posibilidad de que todo el alumnado pueda desarrollar su personalidad y sus aprendizajes gracias a que se puede llevar a cabo una metodología de enseñanza-aprendizaje determinada sin que el clima de aula condicione los resultados. Esto queda reflejado a la hora de implantar metodologías de aprendizaje cooperativo, puesto que si no se respetan las diferencias individuales entre las personas, difícilmente podrán trabajar juntos en torno a unos objetivos comunes debido a que el clima dentro de los grupos de trabajo no posibilitará que se obtengan los resultados de aprendizaje deseados. Por lo tanto, si la convivencia y el clima de las aulas no son positivos, afectará negativamente en nuestro objetivo de lograr una escuela más inclusiva. Esto es debido a que el alumnado diverso se sentirá desplazado y sus oportunidades de aprendizaje se verán truncadas ante la negativa de sus compañeros/as de facilitarle la acogida y el aprovechamiento de los métodos de aprendizaje llevados a cabo para la consecución de sus metas personales.

Para este componente, hemos destacado cuatro factores: *Relaciones interpersonales*, *Acogida*, *Resolución de conflictos* y *Capacitación*. Cuando hablamos de *Relaciones interpersonales*, nos referimos al establecimiento de relaciones de confianza, afectividad, amistad y de respeto que se producen entre las personas. Cuando las relaciones interpersonales entre el alumnado son positivas, es habitual verlos jugar juntos en el patio del recreo, verlos conversar a la entrada del colegio mientras están con sus familias o en una fila esperando a entrar y subir a su aula, trabajar de manera cordial mientras participan en las diferentes propuestas educativas que se están llevando a cabo en las aulas, etc. Es importante observar que no haya ningún alumno o alumna que se encuentre en situación de marginación y en riesgo de ser excluido. Para ello, la comunidad educativa debe observar si todo el alumnado está relacionado entre sí, que todos/as participan en juegos de grupo y que nadie se encuentra solo, si todo el alumnado en general se relaciona entre sí y a su vez existe respeto entre el alumnado incluso cuando están dentro de las aulas. Por ejemplo, debemos estar pendientes de que el alumnado con NEAE juega activamente con grupos de niños/as en el patio durante el recreo, que se relaciona con todos sus compañeros/as de clase y no solamente con un grupo homogéneo de compañeros/as, que es respetado por todos sus compañeros/as y que a su vez él también respeta a las demás personas, etc. (Arnáiz, 2011; Artavia, 2009; Bueno, 2012; De Vicente, 2010). Si generamos una intervención educativa basada en el desarrollo de las habilidades sociales, estrategias para el trabajo en equipo y el aprendizaje de valores compartidos y universales, podremos crear un clima positivo que permita emprender diversos proyectos educativos que promuevan aprendizajes significativos y relevantes entre el alumnado y toda la comunidad educativa que participe en cada una de éstos. Ayudaría a reducir los comportamientos disruptivos así como la resolución de conflictos a partir de estrategias no adecuadas como el empleo de la violencia física y/o verbal, entre otros (Díaz-Galorera y Pallisera, 2017; Ortiz y Torres, 2011; Uruñuela, 2006).

El siguiente factor que destacamos es el de *Acogida*. Nos referimos a aquellas actuaciones destinadas a atender a aquellos nuevos miembros de la comunidad educativa. Muchos centros

educativos suelen contar con un plan de acogida para aquellos miembros que sean nuevos. Uno de ellos es el plan de acogida del profesorado que ha llegado nuevo al centro educativo, sea para sustituir a otro docente que se ha dado de baja de forma temporal por diversas razones (el profesorado interino), sea para cubrir una plaza vacante dejada por un docente que se ha jubilado, se ha trasladado o porque haya sido creada para cubrir necesidades. En cualquier caso, la llegada de un docente a un centro educativo que sea desconocido para él no siempre supone un proceso fácil. Si existe un contraste significativo entre las culturas docentes de los centros educativos en los que estuvo y al que se incorpora, la adaptación será más compleja de llevar a cabo (Teixidó, 2009).

En el caso de las "comunidades de aprendizaje", es un modelo de escuela que se está implantando de forma progresiva, pero todavía son pocos centros educativos los que han implantado este modelo. Hay docentes que puede que presenten una visión de la labor docente más individualizada, y tener que dar el salto a trabajar con otros miembros de la comunidad educativa como las familias del alumnado y personas voluntarias del entorno, puede ser una experiencia estresante. Es por ello que los centros educativos deben tener planes de acogida que permitan emprender medidas de asesoramiento, apoyo, aporte de información y acompañamiento a los docentes que llegan nuevos. En el caso de los funcionarios de carrera de Andalucía que participen en concursos de traslados, el artículo 13.4 de la Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje», expone que en los concursos de traslados para la provisión de puestos de trabajo en centros docentes públicos, los centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» aparecerán con esta denominación, a fin de que el profesorado participante en dichos concursos sea conocedor del proyecto educativo de los centros solicitados. De hecho, partiendo de lo establecido en el Plan de Éxito Educativo 2016-2020, en el Sistema de Información Séneca, que es la plataforma que utiliza la Junta de Andalucía para educación, en los concursos generales de traslado los equipos directivos pueden presentar información relevante de sus centros acerca de los proyectos educativos que están llevando a cabo, para que el profesorado esté informado previamente a la hora de decantarse por un centro u otro.

Y al igual que con el profesorado, también debe hacerse lo mismo con el alumnado y sus familias. En los cuestionarios que se presentan entre los Anexos 3 y 7, sobre todo nos hemos centrado en estos dos agentes educativos debido a los límites de espacio, aunque en el "Documento de Trabajo" que aparece en el Anexo 1 sí se reflejaron cuestiones referidas a la acogida del profesorado. Con respecto al alumnado y a sus respectivas familias, nos referimos a aquel alumnado que ha llegado nuevo a los centros educativos. Uno de los casos más frecuentes es el del alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español, es decir, personas procedentes de otros países que acuden a un país con un sistema educativo diferente al suyo, con un currículum que puede llegar a suponer un desfase a nivel de conocimientos y contenidos exigidos, e incluso una lengua diferente a la de origen, sumado a una cultura que puede ser muy diferente a su cultura de origen. Conviene entonces diseñar un plan de acogida dirigida a estos casos, donde se incluyan elementos propios de la educación intercultural en los proyectos educativos que se lleven a cabo (Essomba, 2008; García, 2009; Jiménez-Gámez, 2004; Nikleva, 2014; Rodríguez, Gallego, Sansó, Navarro, Velicias y Lago, 2011). Dentro de las aulas, pueden llevarse a cabo dinámicas de presentación para que el nuevo alumnado conozca a su nuevo compañero/a y así establecer nuevos vínculos sociales y

afectivos. También la medida del "alumno-tutor" puede ser muy útil, puesto que podría tener asignada a una persona que le acompañaría para ayudarlo a conocer el centro educativo, las normas del centro educativo, las diferentes instalaciones y ayudarlo a socializar con sus nuevos compañeros/as y a resolver los conflictos que puedan surgir, además de los aspectos más académicos (Fernández, 2002). Otra opción interesante podría ser la de organizar jornadas de presentación dirigidas a las familias y al alumnado que sean nuevas en el centro educativo, con el objetivo de darles a conocer el proyecto educativo, las finalidades del centro educativo, la metodología de enseñanza-aprendizaje, los servicios complementarios que tienen, etc. Es decir, aportarles una capacitación para ayudarles a conocer al centro educativo y motivarles a que participen en la comunidad de aprendizaje, explicándole todas las ventajas y posibilidades al participar en este proyecto y cómo puede repercutir en el aprendizaje de sus hijos e hijas. Estas medidas sirven tanto para el alumnado de incorporación tardía como aquel que simplemente llega nuevo al centro educativo por otras razones (por ejemplo, una mudanza por razones de trabajo de la familia, o por ser víctima de acoso escolar en otro centro educativo).

El tercer factor que se encontraría dentro de este componente es el de *Resolución de conflictos*. Es inevitable que en algún momento de nuestra vida nos encontremos con algún conflicto. Los conflictos pueden ayudar a que la sociedad evolucione, siempre y cuando sean analizados con vistas a llegar a acuerdos entre las partes intervinientes y promover la evolución de las normas o modos de hacer las cosas. Es decir, si los conflictos son considerados como "oportunidades para el aprendizaje", entonces debemos aceptar que éstos formen parte de nuestra vida y de nuestro desarrollo como personas (Martín y Ríos, 2014). No puede decirse lo mismo cuando no se cumple este principio, y en lugar de emplear estrategias de negociación y otras técnicas basadas en el diálogo, se emplea la agresión física y/o verbal, así como cualquier acto de violencia que pueda ir en contra de los valores compartidos y universales. Desde los centros educativos, se debe formar al alumnado para que aprenda a resolver conflictos de forma dialógica, desarrollando la capacidad de negociación, la escucha activa, la asertividad, la empatía, la inteligencia emocional, etc., pudiendo contar con el apoyo de personas mediadoras para ayudarles a dialogar (Flecha y García, 2007). Con respecto al profesorado, siguiendo a Palomares (2015), se hace hincapié en la importancia de la comunicación para la gestión de los conflictos. Tradicionalmente, en muchos centros educativos, ha existido un "modelo unidireccional", un modelo para prevenir los conflictos consistente en imponer una serie de normas y actuaciones, y que el resto de personas las asuma y las lleve a la práctica, y de no hacerlo tendrán que asumir una serie de consecuencias. Para una escuela inclusiva, se prefiere apostar por un modelo de participación democrática (De Vicente, 2010) y por un modelo más multidireccional (Palomares, 2015), en el cual para resolver un conflicto se incrementa la participación de diferentes personas, dando lugar a diferentes ideas para su resolución a partir de una comunicación horizontal, es decir, un modelo comunicativo en el que todos participan con el mismo estatus y todos aprenden de todos (Kaplún, 1998). Es la construcción de un conocimiento colectivo que ayude a resolver los conflictos, y dentro de ese colectivo se puede vincular a la familia. Si la resolución de los conflictos no es constructiva, es decir, si no existe una implicación adecuada de las personas o éstas no presentan la capacitación adecuada, la convivencia se verá alterada y pueden llegar a surgir consecuencias relacionadas con la exclusión social de determinadas personas que pueden llegar a ser discriminadas o expulsadas (Villarrasa, 2015).

En los últimos tiempos, la mediación está teniendo un peso cada vez más importante en muchos ámbitos: escolar, familiar, jurídico, intercultural, laboral, etc. La mediación consiste en que una tercera persona imparcial se introduce en un conflicto que ya se ha iniciado, con el objetivo de facilitar que las partes intervinientes dentro del conflicto puedan dialogar y negociar acuerdos. La mediación siempre ayuda a que se busque un acuerdo o una serie de acuerdos que permitan que todas las partes ganen y salgan satisfechas, puesto que sus necesidades e intereses básicos se ven cubiertos. Ayuda a entender, gracias a sus preguntas y a su labor de guía, el conflicto y a comprender la visión de cada una de las partes intervinientes, de forma que se pueda desarrollar la empatía y llegar a acuerdos que satisfagan dichas necesidades e intereses básicos. En ningún momento, el mediador/a debe juzgar las cuestiones que se están tratando en el conflicto, ni debe imponer una solución a éstos, sino que solamente apoya durante el proceso de diálogo. La mediación, junto a la formación, puede ayudar al alumnado a adquirir las competencias clave como la competencia comunicativa, la competencia para aprender a aprender, la iniciativa y autonomía personal y, sobre todo, la competencia social y ciudadana. Además, puede ayudar a que las personas sean ciudadanas activas, participativas y respetuosas con la igualdad, clave para crear una sociedad más inclusiva (De Vicente, 2010; Fried, 2000; García-Guzmán, 2018; Rodríguez-Fernández, 2008).

En los centros educativos, existe la posibilidad de crear equipos de mediadores formados por miembros de la comunidad educativa, con el objetivo de ayudar al alumnado, al profesorado y a otros miembros de la comunidad educativa, a dialogar para resolver los conflictos originados. De esta manera, además de ayudar a desarrollar la capacidad del diálogo, todos y todas serían conscientes de la importancia de los conflictos para el aprendizaje y el desarrollo personal. En cualquier caso, esta manera de resolver los conflictos puede ayudar a que se prevenga la aparición de otros conflictos similares. Una buena manera de prevenir conflictos violentos o sucesos que pueden tener una solución fácil de inicio, es trabajando diferentes actividades que permitan enseñar al alumnado la capacidad de dialogar además de los otros conceptos psicológicos que antes señalamos (escucha activa, asertividad...), de forma que se puedan prevenir conflictos violentos. En las comunidades de aprendizaje, entre las actuaciones de éxito encontramos el "modelo de prevención y resolución de conflictos", fundamentado en el diálogo (Flecha y García, 2007).

Consiste en generar espacios para el diálogo a la hora de tratar los conflictos, para promover el consenso entre todas las partes implicadas, aplicando lo aprendido en otras actividades como en el propio trabajo en equipo que se desarrolla dentro de las comisiones mixtas o en los grupos interactivos. Entre toda la comunidad educativa, se analizan los conflictos sucedidos y se promueve la implicación de ésta, y todas las opiniones y puntos de vista son escuchados y considerados, tanto para analizar las causas y orígenes de los conflictos como para plantear medidas para la resolución de éstos. Si se generan estos espacios de diálogo, todos aprenderán numerosas habilidades para el diálogo además de darse cuenta de la importancia de dialogar para llegar a acuerdos y resolver conflictos de manera que todas las partes ganen. Por lo tanto, se prevendrán conflictos, y una de las maneras de prevenir conflictos es creando normas entre toda la comunidad educativa. De ahí a que valorar si a la hora de crear y aprobar las normas de convivencia y de conducta del centro educativo es fundamental dentro de un modelo de escuela democrática y participativa, que es aquella por la que apuestan las escuelas inclusivas. Se deben recoger las opiniones de todos los miembros de la comunidad educativa, puesto que como ya hemos explicado

anteriormente, todas las personas pueden realizar aportaciones relevantes para la transformación del conflicto y el diseño de nuevas normas. Precisamente la implantación del modelo de "comunidad de aprendizaje", al estar basado en el aprendizaje dialógico, facilita mucho que el alumnado sea capaz de emplear el diálogo para resolver conflictos que sucedan en el día a día, sea en las aulas, sea en el patio escolar o incluso fuera del centro educativo. Toda la comunidad educativa debe dar ejemplo en este aspecto y orientar al alumnado a cómo llevarlo a la práctica.

Finalmente, el último factor que nos queda por analizar es el de *Capacitación*. En cierta medida, el término "capacitación" puede ser sinónimo de "formación", pero lo hemos denominado así para diferenciarlo de los factores referidos al componente de "Formación" que ya analizamos, para referirnos en exclusiva a la gestión de la convivencia en las aulas y en los centros educativos. Se trata de capacitar a toda la comunidad educativa para saber convivir, crear cauces para la participación y la comunicación, consensuar normas de convivencia, saber resolver conflictos de forma dialógica y saber controlar que la convivencia y el clima de las aulas sea lo más positivo posible (De Vicente, 2010; Fuentes, 2009). En el factor anterior hablamos de que uno de los aspectos clave es la participación democrática de todos los miembros de la comunidad educativa a la hora de consensuar una serie de normas para la convivencia (Higueras-Rodríguez y Martín-Romera, 2018). Los centros educativos suelen tener un Plan de Convivencia en el cual reflejan dichas normas, así como las medidas de corrección ante determinados conflictos, componentes y funciones de la comisión de convivencia del Consejo escolar, protocolos de mediación de conflictos, los compromisos de convivencia con el alumnado y las familias, etc.

En dichos planes, además de la metodología para proponer y negociar las normas, deben incluirse actividades para fomentar la convivencia entre el alumnado. Pueden ser actividades que se desarrollen de forma transversal en todas las áreas del currículum, talleres educativos incorporados dentro de los planes de acción tutorial, u otras actividades complementarias. Entre los contenidos, se incluiría trabajar aquellos referidos a la sensibilización hacia determinados colectivos, para fomentar en el alumnado actitudes de respeto y tolerancia, ya que ayudaría a prevenir conflictos y situaciones de acoso escolar, así como promover el aprendizaje cooperativo, que como consecuencia puede tener la mejora de la convivencia entre el alumnado (Villarrasa, 2015). Siguiendo a Galdón (2017), la convivencia escolar puede mejorarse si tan solo se trabajan aquellos objetivos y contenidos relacionados con el desarrollo integral de la persona, ya que hablaríamos de que el alumnado actúe con libertad de pensamiento, de juicio, de sentimiento e imaginación, haciendo especial hincapié en la educación en valores. Esto incluiría formar a las personas para ejercer sus deberes y derechos como ciudadanos dentro de los principios democráticos de la convivencia, respetar la diversidad de opiniones y luchar contra las desigualdades de cualquier tipo. Cabe señalar, además, que partiendo de lo establecido en el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, en 2016 el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte presentó un Plan Estratégico de la Convivencia escolar, entre cuyos ejes fundamentales se encuentra la educación inclusiva. Este Real Decreto fue modificado por el Real Decreto 3/2018, de 12 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, en el cual se hacía más hincapié en fenómenos actuales como el "ciberbullying" y se le daba importancia a las familias para la consecución de una adecuada convivencia. En relación al Plan Estratégico de la Convivencia

Escolar, se encuentra conectado con el ya citado Objetivo 3 del Marco estratégico "Educación y Formación" de 2020 (ET2020), destinado a promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa. Entre sus ejes, se encuentran la educación inclusiva, la participación de la comunidad educativa y el aprendizaje y la convivencia (García-Guzmán, 2018). Finalmente, decir que la metodología de trabajo propia de las comunidades de aprendizaje favorece mucho que la convivencia mejore de forma positiva al promover el diálogo entre toda la comunidad educativa.

También los proyectos de "Aprendizaje y Servicio" pueden contribuir a capacitar al alumnado para mejorar la convivencia por las siguientes razones (Puig, Battle, Breu, Campo, De la Cerda, Gijón...Rubio, 2015): (1) promueve el trabajo en equipo entre todo el alumnado y junto a otros miembros de la comunidad educativa, así como entre la propia comunidad educativa según quienes lideren el proyecto, (2) permite el contacto con entornos que presentan diversas necesidades, las cuales algunas pueden ser debidas a falta de sensibilización y exclusión social, (3) promueve el diálogo y la toma de decisiones entre todos los promotores del proyecto, además de que practican la resolución de conflictos al tener que enfrentarse a posibles conflictos derivados del trabajo en equipo, (4) promueven la formación de grupos de trabajo heterogéneos que pueden contribuir a que la diversidad sea considerada como algo valioso para el aprendizaje y desarrollo personal, (5) se fortalece el desarrollo de relaciones interpersonales entre el alumnado y de respeto entre todos y todas, y (6) permite el desarrollo de múltiples habilidades sociales y de la capacidad para reflexionar sobre las necesidades del entorno, la justicia y la ética. La convivencia entre los miembros de los grupos de trabajo y con las personas o entidades con los que se hayan establecido alianzas, y también con los beneficiarios del servicio que se va a realizar son claves para que el proyecto de "Aprendizaje y Servicio" resulte lo más exitoso posible, y el conocimiento mutuo que se produzca entre ellos, así como los valores generados, permitirá que se prevengan conflictos y la convivencia entre todos y todas sea positivo, y si hubiera conflictos, habría buena disposición para resolverlos a partir del diálogo.

En conclusión, son muchos los aspectos a tener en cuenta a la hora de determinar si un centro educativo cumple o no los requisitos básicos para ser considerada como una "escuela inclusiva". Se hace por ello necesario elaborar un instrumento que permita realizar una exploración general de todos estos factores en cada centro educativo, aunque siempre resulta importante conocer primer el contexto de cada centro educativo, así como su cultura docente y sus prácticas educativas, para tenerlas en cuenta a la hora de adaptar el contenido de las cuestiones a dicho contexto.

Segunda parte

**Estudio sobre la situación de la educación
inclusiva**

Capítulo 9

Diseño y Metodología de Investigación

En este capítulo nos centraremos en describir todos los aspectos metodológicos de nuestro proyecto de investigación. Se comenzará definiendo el propósito general del estudio, así como los objetivos generales y específicos de la Tesis Doctoral. Describiremos todas las características del Diseño de Investigación, concretando la población y muestra de la que partiremos, así como las variables que analizaremos, las características de la metodología y los instrumentos de recogida y análisis de datos que se han empleado.

1-Definición del propósito general del estudio

Este trabajo de investigación cuenta con dos propósitos generales. En primer lugar, se desea plantear y contrastar una serie de recursos *ad hoc* destinados a realizar una exploración general a partir de las percepciones de los agentes educativos (alumnado, equipos directivos, profesorado y familias, aunque en un principio se quiso incluir también a otras personas voluntarias externas) sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos. Dichos recursos fueron elaborados a partir de las dos siguientes fuentes: La primera, se tomaron en cuenta las principales aportaciones de los instrumentos previos elaborados con la misma finalidad, una vez contrastados. La segunda, todas estas aportaciones fueron enriquecidas con nuevas dimensiones que se consideran significativas para tener en cuenta, entre ellas dimensiones adecuadas a las prácticas innovadoras que se están desarrollando en la actualidad en los centros educativos que recogen los principios de la educación inclusiva, para facilitar su evaluación por parte de los centros educativos.

En segundo lugar, se desea explorar la situación de la educación inclusiva en centros educativos de la provincia de Cádiz que implantan prácticas inclusivas con el objetivo de identificar necesidades de mejora. El fin último es plantear líneas de investigación e intervención que permitan profundizar en las necesidades e intervenir sobre cada una de ellas para mejorar los resultados. De esta manera, se intenta lograr crear escuelas más inclusivas. Además, nos permitiría disponer de una visión general de los progresos de aquellos centros educativos que aspiran a ser centros inclusivos a partir de la puesta en marcha de prácticas de carácter inclusivo. Para realizar esta exploración, se toma como principal fuente de referencia la percepción de los distintos agentes educativos (profesorado, alumnado, equipos directivos y familias) sobre cada uno de los componentes y factores que analizamos en nuestro estudio.

Se pretende, por un lado, evolucionar el conocimiento científico relativo a la educación inclusiva y su evaluación en los contextos educativos actuales, con el objetivo de detectar necesidades y plantear propuestas de intervención que ayuden a mejorar la práctica profesional. Por otro lado, se pretende conocer el estado en que se encuentra la educación inclusiva en aquellos centros educativos de la provincia de Cádiz que implantan prácticas inclusivas cumpliendo con unas características determinadas: Ser comunidades de aprendizaje e implantar proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.

2-Objetivos del estudio.

2.1-Objetivo general.

Elaborar y comprobar la adecuación de una serie de recursos para el análisis de la situación de la educación inclusiva desde la percepción de los agentes educativos, así como su aplicabilidad a la hora de plantear propuestas de mejora para desarrollar escuelas más inclusivas.

2.2-Objetivos específicos.

1. Diseñar y validar recursos para el análisis de la situación de la educación inclusiva en los centros educativos desde la distinta percepción de los agentes educativos.
2. Describir la situación de la educación inclusiva, desde la percepción de los distintos agentes educativos, en centros educativos que están implantando prácticas educativas y sistemas de organización escolar basados en los principios de la educación inclusiva.
3. Comprobar si existen diferencias significativas entre centros y entre agentes educativos respecto a su percepción de la educación inclusiva en sus centros.
4. Proponer medidas para la mejora de los centros educativos del estudio atendiendo a los principios de la educación inclusiva.

3-Población y muestra

La muestra objeto de estudio se ubica en la provincia de Cádiz. El tipo de muestreo es por accesibilidad. Se realizará la investigación en todos aquellos centros educativos de la provincia de Cádiz que son asesorados por los Centros de Profesores (CEP) en la implantación de las prácticas educativas asociadas a las *comunidades de aprendizaje*. Además, son centros educativos que están implantando metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en los principios del *aprendizaje y servicio*, a través de la Asociación de “Aprendizaje y Servicio” de la Universidad de Cádiz. Los proyectos educativos que recogen los principios del Aprendizaje y Servicio son llevados a cabo por profesorado y estudiantes de dicha universidad. Todos los centros educativos que forman parte de la muestra están implantando estas prácticas educativas. En el apartado 7 de Procedimiento, explicamos de forma detallada cómo se realizó la selección de la muestra, así como los mecanismos de contacto que se establecieron con ésta.

La muestra a la que atenderemos comprenderá, en consecuencia, todos los centros educativos reconocidos como “*comunidades de aprendizaje*” por la *Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje* al comienzo del curso 2015-2016⁴ en la provincia de Cádiz, que en total son cinco centros educativos: 4 Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y una Escuela Infantil (EI). Estos centros educativos llevan activos como comunidad de aprendizaje desde hace 2-4 años, dependiendo del centro educativo. Se encuentran repartidos en los siguientes municipios: Puerto Real, El Puerto de Santa María, Jerez de la Frontera y Sanlúcar de Barrameda. Son gestionados por

4 Durante el desarrollo de esta Tesis Doctoral, se fueron incorporando nuevos centros educativos a la citada Red en los posteriores cursos escolares, pero en este trabajo de investigación nos centramos en los centros que al inicio del curso escolar 2015-2016 formaban parte de la Red.

los CEP de Cádiz (Puerto Real y El Puerto de Santa María) y de Jerez de la Frontera (Jerez y Sanlúcar), respectivamente. Con respecto a la citada Red, es un espacio de trabajo colaborativo que permite poner en contacto a todas las personas que pertenezcan a “Comunidades de Aprendizaje”. Dicha Red es regulada por la Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje». Esta red fue creada en la comunidad autónoma de Andalucía con el objetivo de compartir recursos, asesoramiento, prácticas e ideas entre todos los centros educativos andaluces que han adaptado el modelo de las comunidades de aprendizaje en sus centros. Además, en dicha Red se tiene la posibilidad desde la página web de⁵:

1. Intercambiar documentación de interés aportando y descargando archivos de los "Recursos".
2. Conocer y dar a conocer "Experiencias" concretas de centros reconocidos como Comunidad de Aprendizaje.
3. Realizar comentarios críticos, aclaraciones o propuestas como aportación a los hilos de debate del "Foro".
4. Noticias, agenda e información general sobre la "Formación" en Comunidades de Aprendizaje que se llevan a cabo en Andalucía.

Al ser una muestra pequeña y por accesibilidad (la población completa la formarían todos los centros educativos españoles que son comunidades de aprendizaje, no sería entonces una muestra representativa), resulta conveniente que participen las máximas personas posibles, a ser posible el 100% de los componentes de los grupos que se estudian (equipo directivo, profesorado, alumnado y familias). En este caso, las características de la muestra se reflejan en la Tabla 20.

Tabla 20

Composición de la muestra objeto de estudio

Agente educativo	Centro A	Centro B	Centro C	Centro D	Centro E	Total
Alumnado 4º, 5º y 6º de EPO	69	76	140	110	0	395
Profesorado	8	12	16	16	8	60
Equipo directivo	3	3	2	3	3	14
Familias	0	26	0	26	45	97
TOTAL	80	117	158	155	56	566

Se pretendió incluir a personal voluntario externo, pero estas personas solamente realizaban actividades puntuales en el centro educativo y no tenían demasiada información sobre el contexto. Las familias sí participaban con regularidad en los centros educativos. Sobre el total, se logró la participación de 395 estudiantes (94.95%), 60 docentes (74.07%), 14 miembros de equipos directivos (93.33%) y 97 familias (45.12%). Todos los centros educativos que forman parte de la muestra recibirán un informe con los resultados de esta fase de detección de necesidades y las propuestas de mejora concretas, que serán debatidas en el grupo de discusión.

5 Para más información, se recomienda consultar la plataforma oficial de la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/web/cda/inicio>

4-VARIABLES DE ESTUDIO

Las variables utilizadas se fundamentan en los componentes y factores que definimos de forma detallada en el capítulo ocho, y que permitirán guiar las mediciones y la obtención de resultados y análisis. Para diseñar los instrumentos que más adelante describiremos, partimos de una estructura teórica, que posteriormente fue puesta en juicio. Aunque ya se han descrito estos componentes y factores en el marco teórico, vamos a realizar una breve descripción recordatoria, teniendo luego la síntesis de éstas en la Tabla 21.

1. *Accesibilidad y Diseño para Todos.* En este componente se estudia si el centro educativo reúne las condiciones mínimas de accesibilidad. Por un lado, se estudia si el centro educativo ofrece adaptaciones de todos los recursos que emplea para que la comunidad educativa pueda acceder a la información facilitada por éstos, permitiéndose adaptar a los estilos de aprendizaje de cada persona y, en su caso, a la modalidad sensorial preferente. Por otro lado, se estudia si el centro educativo posibilita que el alumnado pueda expresar sus aprendizajes a partir de una variedad de tareas, diferentes entre sí, que posibilitan que el alumnado ponga en práctica los aprendizajes adquiridos, así como tener en cuenta su estilo de aprendizaje y sus potencialidades para adaptar la evaluación a éstas. Finalmente, se estudia si el centro educativo presenta o no una serie de barreras arquitectónicas que pudieran impedir la transición de la comunidad educativa a lo largo de las diferentes dependencias del centro educativo, tanto aulas como servicios comunes (patio, comedor escolar, aseos, etc.). En conjunto pueden constituirse como “Barreras para el aprendizaje y la participación”, y la intervención sobre éstas se conectaría con los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que analizamos en el marco teórico.
2. *Metodología de trabajo con los estudiantes.* En este componente, analizamos factores que tienen que ver con la puesta en marcha de una metodología de enseñanza-aprendizaje que tenga que ver con los principios de la educación inclusiva. Se estudia si los grupos de trabajo que se constituyen son mixtos y heterogéneos, así como si se promueve el aprendizaje y el trabajo cooperativo entre el alumnado y también con el resto de miembros de la comunidad educativa. La participación de la comunidad educativa en cada una de las propuestas educativas llevadas a cabo es fundamental para lograr los objetivos, para así promover una atención más personalizada del alumnado, que permita atender todas sus necesidades educativas. Estas mediciones estarían contextualizadas en las actuaciones educativas que se llevan a cabo en los centros educativos, en este caso las diferentes “actuaciones de éxito” que parten de los principios del “aprendizaje dialógico”, así como los diferentes proyectos de Aprendizaje y Servicio en los que participa el alumnado.
3. *Convivencia entre el alumnado.* En este componente analizamos factores que tengan que ver con la creación de un clima escolar positivo, donde se promuevan relaciones de respeto entre toda la comunidad educativa. Es decir, que ninguna persona sea discriminada, y a su vez se cree un ambiente de trabajo que considere la diversidad como un valor para el enriquecimiento. Se estudiarían el estado en el que se encuentran las relaciones entre el alumnado, la inclusión social de todo el alumnado (haciendo hincapié en el alumnado que presenta NEAE), las estrategias de resolución de conflictos que emplea el alumnado, así

como las actuaciones de acogida que se realizan en el centro educativo para los miembros de nueva incorporación en el centro educativo.

4. *Trabajo en equipo.* Dentro de una escuela inclusiva, es fundamental promover el hábito de trabajar en equipo para conseguir objetivos comunes gracias a las aportaciones de todos y todas. Por un lado, se encontraría el trabajo en equipo que se desarrolla dentro de las actividades que se planteen en las aulas, a partir de los principios del aprendizaje cooperativo. Por otro lado, una comunidad de aprendizaje destaca porque los miembros de la comunidad educativa, dentro de las comisiones mixtas y en la comisión gestora, trabajan juntos con el objetivo de mejorar las actuaciones dentro de un ámbito concreto y, en general, el funcionamiento del centro educativo con vistas a lograr la escuela de sus “sueños”. Es decir, el trabajo en equipo es fundamental para lograr los objetivos comunes propuestos.
5. *Formación.* La puesta en marcha de un proyecto educativo que suponga una innovación en el centro educativo, conlleva a que todos sus miembros cuenten con una preparación previa que les permita implantar las bases metodológicas de este proyecto, así como una formación permanente que les permita responder a todas las necesidades que se vayan encontrando en e día a día. Es preciso explorar si la comunidad educativa en su conjunto ha recibido una formación básica en unos contenidos, procedimientos y actitudes que son necesarios para promover una escuela más inclusiva, y si la calidad de dicha formación ha sido significativa.
6. *Liderazgo.* En una escuela inclusiva, el liderazgo es compartido, en el sentido de que toda la comunidad educativa debe ser capaz de promover el trabajo, el esfuerzo, el apoyo a sus compañeros/as, asumir roles de dirección y de coordinación, promover sugerencias de mejora y aportar sus ideas y propuestas al resto, preocuparse por sus necesidades e intereses, etc. No solamente el liderazgo debe ser ejercido por el equipo directivo, sino por cada uno de los miembros de la comunidad de aprendizaje, inclusive dentro del alumnado, donde los delegados y delegadas de cada grupo-clase también pueden ejercer un rol de liderazgo, o incluso en las actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas, donde hay alumnos/as que dentro de sus grupos de trabajo ejercer el rol de “líder”.
7. *Participación y actitud.* Aunque se evalúe el desempeño de la comunidad educativa a la hora de trabajar en equipo o la calidad de las actuaciones de aprendizaje cooperativo llevadas a cabo, siempre conviene explorar el grado de participación e implicación de los diferentes miembros de la comunidad educativa en las comisiones mixtas y en la comisión gestora. Se trata de valorar si las familias y el alumnado, por ejemplo, se implican en la comunidad de aprendizaje, o prácticamente la voz la tiene el profesorado. Se incluye explorar la actitud que presenta la comunidad educativa hacia los principios de la educación inclusiva e intercultural, y su disposición a adoptar este modelo de escuela.

Tabla 21
Componentes, cuestionarios y factores objeto de estudio

Componentes	Cuestionarios	Factores
Accesibilidad y Diseño para Todos	1-Accesibilidad y Diseño para Todos	Accesibilidad a la información en los medios/productos. Accesibilidad en los entornos.

		Accesibilidad a la expresión de aprendizajes.
Trabajo con el alumnado	2-Metodología de trabajo con los estudiantes.	Heterogeneidad. Apoyo entre iguales. Apoyo externo. Satisfacción por el aprendizaje.
	3-Convivencia entre el alumnado.	Relaciones interpersonales. Acogida. Resolución de conflictos. Capacitación.
Competencias para la educación inclusiva	4-Trabajo en equipo.	Trabajo en equipo dentro de las aulas. Trabajo en equipo fuera de las aulas.
	5-Formación.	Formación del profesorado. Formación del alumnado. Formación de familias y voluntariado.
	6-Liderazgo.	Profesorado. Alumnado.
	7-Participación y actitud.	Participación en actividades. Participación en la organización del centro educativo. Actitud ante la educación inclusiva. Relaciones interculturales.

5-Instrumentos y técnicas de recogida de información

5.1-Pasos previos: La elaboración del Documento de Trabajo para la evaluación de centros educativos desde la perspectiva de la educación inclusiva.

En primer lugar, se ha realizado una profunda *revisión bibliográfica* acerca de todos los contenidos que se trabajan dentro de la educación inclusiva, con el objetivo de extraer apartados y cuestiones que permitieran diseñar instrumentos que posibiliten ayudar a los centros educativos a analizar la situación de la educación inclusiva en sus centros educativos, así como a explorar la puesta en marcha de una serie de prácticas inclusivas que en los últimos años están teniendo una influencia importante en nuestro contexto escolar con vistas a lograr escuelas más inclusivas. Esto último supone una aportación significativa al conocimiento científico que rodea a la educación inclusiva, puesto que todavía no existen instrumentos de evaluación concretos que analicen la

puesta en marcha y los resultados de prácticas educativas innovadoras que cumplen los principios de la educación inclusiva. Los contenidos que se revisaron para diseñar el marco teórico de la Tesis Doctoral y el recurso que a su vez sirve de fundamento para diseñar el resto de instrumentos de recogida de datos, son los siguientes:

1. *Principios básicos de la educación inclusiva*

Se ha realizado una revisión bibliográfica profunda sobre todos los contenidos relacionados con la educación inclusiva. Se ha profundizado en cada una de las siguientes temáticas asociadas: *Teoría de la educación inclusiva, comunidades de aprendizaje, aprendizaje y trabajo cooperativo, diseño universal de aprendizaje, índice de inclusión (evaluación de centros educativos), historia de la educación especial en España, legislación educativa, y aprendizaje y servicio*. Para realizar la búsqueda de bibliografía, se han consultado diferentes bases de datos con diferentes publicaciones de carácter científico: Dialnet, Google Académico, Google Scholar (inglés), BASE, Redalyc, Repositorios institucionales de diferentes universidades, la biblioteca pública provincial de Cádiz y la biblioteca de la Universidad de Cádiz. Además, se han consultado las publicaciones de diferentes revistas científicas especializadas en educación inclusiva, entre 2010 y 2015: Revista de Educación Inclusiva (REI), de la Universidad de Jaén; y la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia escolar (RINACE). Finalmente, se han consultado las Actas del Congreso Internacional de Educación Inclusiva, organizado por la red universitaria “*Universidad y Educación Especial*”, de los congresos organizados entre 2010 y 2015, inclusivos.

2. *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*

Una de las principales razones por las que se creó este modelo de escuela es la de crear un modelo que permitiese atender a todo el alumnado escolarizado en los centros educativos, de forma que puedan ser educados en igualdad de oportunidades y teniendo en cuenta sus necesidades, potencialidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje. Por lo tanto, resultó muy importante realizar una revisión bibliográfica acerca de los tipos de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) más comunes entre nuestro alumnado, con el objetivo de valorar si la atención educativa recibida por éstos y su desarrollo evolutivo estaban siendo satisfactorios, a partir de la promoción de buenas prácticas inclusivas: *Necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidades, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, trastornos graves de conducta, trastornos del desarrollo, enfermedades raras y crónicas, alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español, y alumnado cuyas situaciones sociales desfavorecidas requieren de planes de compensación educativa*. Se han revisado diferentes libros y manuales sobre diagnóstico e intervención educativa con alumnado que presenta dichas necesidades educativas, artículos sobre educación especial, proyectos previos elaborados por el doctorando para su trabajo como orientador y se ha asistido a jornadas educativas relacionadas con el tema. Para buscar este material, además de las bases de datos citadas en el anterior punto, también destacó el material encontrado en la biblioteca pública de Cádiz y en la biblioteca de la Universidad de Cádiz, además de todo el material recopilado durante la formación previa realizada por el doctorando.

3. *Legislación educativa estatal y autonómica*

Todos los centros educativos deben realizar una gestión que permita reflejar los objetivos y

orientaciones establecidas por las diferentes órdenes, reales decretos e instrucciones establecidas por las diferentes administraciones educativas. En nuestro país, las competencias de educación las poseen las propias comunidades autónomas, a excepción de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla que las poseen el propio Estado. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elabora los decretos que recogen los principios claves y el currículo escolar básico por el cual deben basarse las diferentes comunidades autónomas para elaborar sus propias normativas educativas adaptadas a su contexto. Posteriormente, los centros educativos deben elaborar sus Programaciones Generales Anuales (PGA) partiendo de las normativas autonómicas, y cada docente elabora sus programaciones de aula en base a lo establecido en la PGA. Son los denominados “*niveles de concreción curricular*” (Cabrerizo, Rubio y Castillo, 2007). En la legislación educativa aclara los principios educativos que deben llevarse a cabo para gestionar cada ámbito clave de la educación y del funcionamiento de los centros educativos: Coordinación docente, programaciones didácticas, orientación y tutoría, atención a la diversidad, convivencia, etc. Se ha partido de esta legislación, contrastándola con otras referencias bibliográficas. Para buscar esta documentación, se disponía de una completa base de datos legislativa en la plataforma de Adide Andalucía.

4. *Revisión de instrumentos de evaluación de centros educativos*

Se han revisado publicaciones y libros sobre instrumentos de evaluación que se han diseñado previamente. En primer lugar, se ha revisado el instrumento de evaluación por excelencia que se ha diseñado para evaluar centros educativos desde la perspectiva de la educación inclusiva: El Índice de Inclusión (*Index for Inclusion*), elaborado por Ainscow y Booth (2001). Hemos analizado todos sus ítems y los hemos adaptado a nuestro instrumento. Posteriormente se han analizado otros instrumentos de evaluación enfocados al ámbito de la “atención a la diversidad” y a la educación inclusiva, que nos han servido de inspiración para plantear nuevos ítems, y evidentemente realizando las citas oportunas: ACADI (Arnáiz y Guirao, 2015), AVACO-EVADIE (Biencinto, González-Barbera, García García, Sánchez Delgado y Madrid Vivar, 2009), Inclusiva (Duk, 2007), la Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas (Marchesi, Durán, Giné y Hernández, 2009) y la Rúbrica para la Autoevaluación y Mejora de los proyectos de APS (Puig, Martín, Rubio, Palos, Gijón, De la Cerda y Graell., 2014). Finalmente, se ha revisado un libro basado en el Modelo europeo de excelencia (EFQM) adaptado a los centros educativos (Ambrosio, Aragón, Arteaga, Labarta y Piernavieja, 2001). Además de los ítems que hemos podido extraer, también nos ha servido para analizar su metodología de investigación, para así extraer nuevas orientaciones para adaptarlas al proyecto de investigación planteado. Estos documentos fueron encontrados empleando las bases de datos, debido a que eran mencionados en otras publicaciones consultadas.

5. *Otros apartados de interés*

A medida que íbamos leyendo los diferentes textos que se encontraban, fueron surgiendo otras ideas o nuevas palabras clave a tener en cuenta para seguir buscando nuevos textos en las bases de datos consultadas: *Liderazgo*, *resolución de conflictos*, etc.

Una vez realizada esta revisión bibliográfica, se creó una batería de cuestiones agrupadas por apartados, que coinciden con los que hemos estado explicando. Este es el documento de trabajo del que hemos partido para diseñar los instrumentos de recogida de datos. Los apartados desarrollados

en dicho documento se encuentran expuestos en la Tabla 22.

Tabla 22
Categorías y subcategorías del Documento de Trabajo

Categoría	Subcategorías
	No está dividido en subcategorías, pero haciendo un análisis general, este es el contenido que presenta:
Cuestiones básicas referidas a los principios básicos de la educación inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologías de trabajo cooperativo. • Participación de la comunidad educativa. • Adaptación y disponibilidad de recursos. • Diseño Universal de Aprendizaje. • Trabajo en equipo entre los profesionales de la educación. • Acogida. • Actividades formativas. • Resolución de conflictos y Convivencia. • Servicios e instalaciones del centro educativo. • Metodologías de enseñanza-aprendizaje. • Especialistas educativos.
Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)	<ul style="list-style-type: none"> • Altas capacidades intelectuales. • Discapacidad auditiva. • Discapacidad física o motora: Accesibilidad, desarrollo educativo. • Enfermedades crónicas y raras. • Discapacidad intelectual. • Síndrome de Down. • Discapacidad visual. • Sordoceguera. • Trastornos generalizados del desarrollo (TGD): Autismo y Síndrome de Asperger. • Trastornos graves de conducta (TGC): Déficit de Atención, Hiperactividad. • Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español (inmigración). • Alumnado que presenta dificultades específicas de aprendizaje (DEA): Lectura y escritura, cálculo y resolución

	<p>de problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trastornos del habla (dislalias, disfonías, disglosias, disartrias, disfemias, etc.), o problemas de comunicación oral asociados a otra discapacidad. • Plan de compensación educativa (absentismo, minorías culturales, escolarizados en aulas hospitalarias o centros de reforma, etc.). • Otras circunstancias: Autoconcepto, absentismo escolar, problemas de conducta.
<p>Comunidades de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución de las comunidades de aprendizaje. Se incluye la constitución de “comunidades de profesionales”. • Constitución de comunidades virtuales de aprendizaje, como complemento de interés. • Actuaciones de éxito: Los grupos interactivos. • Actuaciones de éxito: Las tertulias dialógicas. • Actuaciones de éxito: Las bibliotecas y aulas de informática tutorizadas. • Actuaciones de éxito: El modelo comunitario de resolución de conflictos. • Actuaciones de éxito: Las asambleas de aula
<p>Aprendizaje y servicio</p>	<p>No está dividido en subcategorías, pero haciendo un análisis general, este es el contenido que presenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo. • Acompañamiento educativo. • Formación. • Puesta en marcha del proyecto. • Trabajo cooperativo. • Resultados obtenidos. • Aprendizajes cosechados.
	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo y dirección escolar. • Programación didáctica.

Aspectos organizativos

- Actividades extraescolares.
 - Convivencia y Bullying.
 - Consejo escolar.
 - Colaboración de las familias (a nivel general, ya que ya se ha hablado de ella en anteriores apartados).
 - Metodología de enseñanza-aprendizaje.
Clima de aula.
 - Cauces de participación.
 - Orientación y acción tutorial.
 - Departamento de orientación.
 - Coordinación docente.
 - Centro educativo.
 - Participación de instituciones de la sociedad.
 - Formación del profesorado
-

El Documento de Trabajo se compuso de 142 páginas incluyendo portada, índice y un resumen de las referencias bibliográficas más importantes⁶. A raíz de su análisis, durante la elaboración de los instrumentos de recogida de la “fase de detección de necesidades”, se estructuraron todas las cuestiones entre los componentes y factores descritos en la Tabla 21, conectando las cuestiones con las prácticas educativas e inclusivas llevadas a cabo, en común, por los centros educativos que forman la población objeto de estudio, y evaluando aspectos básicos sobre atención a la diversidad.

5.2-Instrumentos

Para este estudio, se ha diseñado un instrumento dirigido a todos los miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, equipo directivo y familias) compuesto por una serie de cuestionarios (Ver Anexos 3-7, incluyendo también el que diseñamos inicialmente para el voluntariado externo). Cada agente educativo tiene que responder a siete cuestionarios diferentes, que recopilan una serie de ítems agrupados en los factores expuestos en la Tabla 21, y que describimos en la Tabla 23. Los siete cuestionarios se encuentran distribuidos en tres cuadernos de trabajo, donde cada uno de ellos pertenece a cada uno de los componentes citados en la Tabla 21.

⁶ Para consultar el documento de trabajo, se puede ver completo en el siguiente enlace: <http://es.slideshare.net/rafikylopez/gua-de-evaluacin-de-centros-educativos-desde-la-perspectiva-de-la-educacin-inclusiva-proyecto-piloto>. Decir además que el documento fue llevado al Registro de la Propiedad Intelectual de la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, y tras ello, fue difundido a través de las redes sociales más importantes (Google+, LinkedIn, Twitter y Facebook), en el blog del doctorando, “Investigación en Educación” (<http://investigeneducacion.blogspot.com.es/>), y fue enviada a todos los centros de formación del profesorado y equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) de España.

Tabla 23

Cuadernos de trabajo y cuestionarios asociados

Número de cuaderno	Denominación	Cuestionarios asociados
1	Accesibilidad y Diseño para Todos	1
2	Competencias para la educación inclusiva	4, 5, 6 y 7
3	Trabajo con el alumnado	2 y 3

Entre los siete cuestionarios, en total deben responder entre 90 y 100 ítems, aproximadamente, además de un apartado para aportar sugerencias cualitativas al final de cada cuaderno de trabajo, que se tendrá en cuenta para completar algunas valoraciones realizadas en los ítems o aclarar algunos aspectos que no hayamos tenido en cuenta. Deben valorar su grado de acuerdo o de desacuerdo de cada uno de los ítems, en una Escala Likert de 1 a 7, con los significados indicados en la Tabla 24.

Tabla 24

Significado de cada valor en la Escala Likert de los cuestionarios

1	Totalmente en desacuerdo
2	Muy en desacuerdo
3	En desacuerdo
4	Ni en desacuerdo ni de acuerdo
5	De acuerdo
6	Muy de acuerdo
7	Totalmente de acuerdo

Para diseñar los ítems de esos cuestionarios, se tomó como referencia el Documento de Trabajo (Ver Anexo 1) para la evaluación de centros educativos desde la perspectiva de la educación inclusiva, procurando que en cada factor, para cada grupo, hubiese entre 4 y 6 ítems para poder realizar adecuadamente los análisis que más adelante describiremos. Este proceso no resultó sencillo. En un principio, surgieron instrumentos para cada agente educativo de aproximadamente 230 ítems, en una Escala Likert de 1 a 5, agrupados en tres grupos: *Aspectos generales de Atención a la Diversidad a nivel inclusivo*, *Implantación y desarrollo de Comunidades de aprendizaje y Metodologías de Aprendizaje y Servicio*. Los errores cometidos fueron, en primer lugar, que un instrumento no podía tener ese número excesivo de ítems, estableciendo que unos 100 ítems sería un número adecuado para poder posteriormente realizar los análisis factoriales. En segundo lugar, se debían agrupar los ítems en variables para poder realizar las mediciones y los análisis de forma adecuada. Y en tercer lugar, había ítems que posiblemente eran útiles para analizar otros aspectos generales del centro educativo, pero que en nuestro caso nos interesaba más centrarnos en aquellos relacionados con variables que influían en la constitución de un contexto escolar inclusivo. Para detectar cuáles eran las variables que estábamos midiendo en esos instrumentos, se realizó un

análisis de contenido de éstos, y se agruparon todos los ítems en aquellas variables que estaban directamente relacionados con la educación inclusiva, además de revisar el contenido de cada ítem y su expresión. Nos habían quedado entre 100-115 ítems en total, todavía algo excesivos. Tras una nueva revisión, se comprobó que en algunas variables había demasiados ítems, rozando los 20. La cuestión es que esas supuestas variables eran, en realidad, componentes, y que luego podían descomponerse en factores que podían agrupar los ítems que contenía dicho componente, dando lugar a unos 4-6 ítems por cada factor. Se estructuró todo de nuevo siguiendo este criterio, dando como resultado la Tabla 21 que expusimos. Entre los siete cuestionarios, cada grupo deberá responder a un conjunto de 90-100 ítems.

Con respecto al orden de los ítems y estructuración de los instrumentos, se ha decidido organizar todos ellos por los componentes y factores citados, guardando un orden temporal, lógico y psicológico, con vistas a favorecer la validez de éste por los siguientes motivos (Corral, 2010; DEIO, 1999; Fernández Núñez, 2007; García Muñoz, 2003; Murillo, 2003):

5. Los ítems siguen un orden lógico que ayuda al participante a comprender el tema por el cual se le está preguntando y realizar un menor esfuerzo cognitivo para valorar cada uno de los ítems. Esto es debido a que sus ideas acerca del tema ya han sido activadas, pudiendo conectar mejor todas las experiencias asociadas a ese tema, de ahí a que requiera menor esfuerzo para pensar en las respuestas a los ítems.
6. Aunque todos los ítems pertenecen a un mismo tema, las cuestiones son independientes entre sí, por lo que el haber emitido una respuesta en un anterior ítem no tiene por qué influir en el siguiente ítem. Se les pregunta por aspectos independientes aunque relacionados con el componente y factor que se mide, evitando así la redundancia de preguntas, obtener cuestionarios demasiado extensos y, en este caso, se evita el denominado “*efecto halo*” (Gil, 2016) o por “*sesgo por contaminación*”, o el conocido “sesgo por aprendizaje” (Choi, Granero y Pak, 2010). Gil (2016) recomienda precisamente no juntar preguntas cuya contestación en una de ellas influya sobre otra inmediatamente posterior, pero igualmente todas las cuestiones sobre un mismo tema igualmente debían encontrarse en el mismo apartado. También, al ordenarlas, se procuró que estuviesen ordenadas de la más simple a la más compleja para motivar a los participantes para responder a las cuestiones y facilitar la comprensión al seguir todos los ítems una secuencia lógica y coherente.
7. Aunque es cierto que, para evitar la *irradiación*⁷, en ocasiones se ha utilizado en el diseño de instrumentos la técnica de aleatorización de ítems como una medida para reducir el citado “*sesgo de contaminación*” (Bautista y Mateos, 2012), esta medida va acompañada a su vez de una serie de inconvenientes. Por un lado, presentaríamos un instrumento caótico más difícil de responder para los encuestados que llevará al temprano agotamiento de los participantes, cuyo cansancio influirá en las respuestas a los ítems. En segundo lugar, el efecto prácticamente seguirá existiendo porque es que ni siquiera habría posibilidad de medir su efecto (Babbie, como se citó en DEIO, 1999). Finalmente, el estudio de Casero (2008) nos confirma que un instrumento no estructurado, cuyos ítems se encuentran dispuestos de forma aleatoria, conlleva a que los participantes se desanimen y no se

7 La “irradiación en la respuesta” consiste en que la calidad de la respuesta pueda verse afectada por la ubicación en que la pregunta o ítem se encuentra)

comprometan de forma significativa con el estudio a la hora de responder a los ítems. En dicho estudio, esto se pudo comprobar sobre todo en el instrumento dirigido al alumnado, y en el del profesorado no existieron prácticamente diferencias entre los dos modelos (modelo estructurado en dimensiones y modelo aleatorio de ítems).

Posteriormente al diseño de los cuestionarios, para asegurarnos de su validez de forma previa a que fuesen respondidos por los participantes, se optó por contar con diversos expertos para que los valorasen y emitiesen juicios sobre su contenido, con el objetivo de revisar, modificar, añadir y/o eliminar ítems. Este proceso es conocido como “juicio de expertos”, y se emplea para realizar la validación de contenido (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Gil, 2016). En el siguiente capítulo, en el epígrafe 1, explicaremos con más detalles cómo se desarrolló este proceso y los resultados que se emitieron.

6-Diseño de investigación

El estudio, que consistiría en una *detección de necesidades*, se fundamenta en una *metodología de corte descriptivo, correlacional e inferencial*, ya que nuestro objetivo es describir y estudiar la realidad de una serie de centros educativos, dentro de un contexto determinado, que están llevando a cabo una serie de prácticas educativas conectadas con los principios de la educación inclusiva. Se ha elegido esta metodología porque se pretende obtener una información que nos permita describir esa realidad y tomar una serie de decisiones con el objetivo de transformarla, para conseguir contextos escolares más inclusivos. También se pretende ver cómo se relacionan las variables medidas y ver si hay diferencias entre ellas y entre los centros educativos. Para conseguir este objetivo, utilizaremos una de las técnicas de la metodología descriptiva, que es el *estudio tipo encuesta*, ya que nos permite recoger información general y fidedigna a partir de aquellos sujetos que forman parte del contexto educativo donde investigamos y que, a diario, viven esa realidad educativa, a partir de la relación que establezcamos entre todos los componentes y factores que hemos definido, y de las aportaciones de los diferentes miembros de la comunidad educativa que participan en el estudio. Se escogió el cuestionario como instrumento ideal para lograr nuestros objetivos. Se consideró que era el más idóneo para recoger suficiente cantidad de información de forma rápida y viable que respondiera a cada uno de los componentes y factores señalados; así como consultar a un número significativo de participantes, de forma rápida, cuestiones acerca de cada uno de esos componentes y factores. De esta forma, se podrán posteriormente realizar análisis y contraste entre las aportaciones de todos los participantes (Lafuente y Marín, 2008).

El estudio comprende la identificación y análisis de necesidades, para posteriormente tomar decisiones. Se tiene la intención de descubrir áreas específicas de necesidad, intentando identificar los factores que influyen en cada contexto educativo para determinar su estado actual, en este caso en relación con la educación inclusiva. Las decisiones que se pretenden tomar, una vez analizados los resultados y detectadas dichas necesidades, consistirán en propuestas de mejora que los centros podrían llevar a cabo, con vistas a apostar por el cambio, la mejora y la innovación. Dentro de esta metodología, es importante establecer un comité de miembros que ayudarán a evaluar los resultados y acordar cómo serán utilizados, así como a tomar decisiones de cara a las actuaciones futuras a desarrollar. Es por ello que se decidió exponer los resultados ante el equipo directivo y ante la

comisión gestora de cada centro educativo, con vistas a que éstos fueran valorados y contrastados con otra información que tuviesen, y participasen de forma activa en la toma de decisiones, en el establecimiento de prioridades en cada una de las necesidades detectadas y en el diseño de las propuestas de mejora.

Una vez realizada la detección de necesidades y redactado el informe, se expondrán los informes ante las diferentes comunidades educativas que componen el contexto educativo que investigamos (cada uno el suyo correspondiente), en primer lugar al equipo directivo y posteriormente a la comisión gestora de la comunidad de aprendizaje que constituye cada uno de los centros educativos que forman parte de la muestra. El objetivo ahora es analizar, debatir y comentar los resultados, para así plantear, entre todos y todas, nuevas propuestas de mejora para conseguir que, en conjunto, el contexto escolar estudiado sea más inclusivo. Es decir, se creará un *grupo de discusión* en cada comisión gestora de cada centro educativo que compone la muestra, realizando un análisis discursivo de los resultados para así construir significados y conclusiones comunes (Ruiz, 2009). Debemos tener en cuenta que los que mejor conocen la realidad educativa son aquellos que, a diario, conviven y trabajan juntos en ese contexto, es decir, toda la comunidad educativa, y son los que verdaderamente pueden validar los resultados obtenidos en los cuestionarios, y contrastar esos datos con la perspectiva que ellos puedan mantener de su día a día. La discusión emprendida permitirá enriquecer los resultados para plantear propuestas de mejora más significativas, más ajustadas a las necesidades reales del contexto, revisando algunos resultados o planteando otras nuevas perspectivas, puntos de vista o hechos frecuentes que no se han podido recoger con los cuestionarios y que pueden ser fundamentales para tener en cuenta a la hora de diseñar dichas propuestas. Sirve, además, para dar mayor validez al estudio realizado. El doctorando se ocupará de recoger toda la información aportada por el grupo de discusión junto con los resultados obtenidos y, partiendo de la revisión bibliográfica realizada, plantear propuestas de mejora para llevar a la práctica.

7-Procedimiento

A continuación, pasamos a describir el procedimiento que llevaremos a cabo para esta investigación:

1-Fundamentación teórica y elaboración de un Documento de Trabajo para la evaluación de centros educativos desde la perspectiva de la educación inclusiva:

Antes de comenzar cualquier tipo de investigación, es necesario realizar una revisión bibliográfica sobre todos los principios teóricos y contenidos que influyen en la puesta en marcha de todo el proceso que deseamos llevar a cabo para conseguir alcanzar el propósito general que nos planteamos. La relación entre todos los rasgos y dimensiones analizados nos permitió definir las variables que guiaron nuestro estudio, el procedimiento a seguir para alcanzar los objetivos propuestos y el diseño de medidas concretas de mejora para conseguir crear escuelas más inclusivas. El inicio de cualquier buena práctica es siempre partir de un marco teórico sólido y bien fundamentado. Este marco teórico de referencia ha sido expuesto en los capítulos previos, y que sirvieron para diseñar un documento de trabajo que tomamos como referencia a la hora de diseñar

los instrumentos de recogida de datos, el cual se recoge en el Anexo 1.

2-Selección de la muestra, variables e instrumentos:

Para ello, una vez definida la metodología de investigación que llevada a cabo, definimos los componentes y factores que guiaron nuestro estudio, así como del resto de variables que utilizamos. Se seleccionó la población y muestra, y se elaboraron los instrumentos de recogida de información partiendo de las características del contexto sobre el cual investigamos, y de la fundamentación teórica y del recurso elaborado en el paso anteriormente descrito.

El procedimiento para acceder a la muestra fue el siguiente: En primer lugar, se concertó una entrevista con el Centro de Profesorado (CEP) de Cádiz, tras haber hablado previamente con el Área de Necesidades Educativas Especiales de la Delegación provincial de Educación en Cádiz y con el Equipo de Orientación Educativa (EOE) de Cádiz, acerca de su conocimiento sobre las prácticas educativas inclusivas que se llevan a cabo. El motivo por el que hemos acudido al CEP es porque, como queda reflejado en el artículo 14.2 de la Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje», ellos son los profesionales que se ocupan de la gestión de la formación y el asesoramiento para implantar prácticas basadas en los principios de la educación inclusiva, y por lo tanto conocen cuáles son aquellos centros educativos que están implantando estas prácticas y el momento en que se iniciaron y cómo marchan en este momento, al comienzo del curso 2015-2016 (en la Delegación se ocupan más bien de la gestión de órdenes e instrucciones, entre otras funciones administrativas, y los EOE de las evaluaciones psicopedagógicas, en relación con el ámbito de la “Atención a la Diversidad”). Les explicamos nuestras intenciones con el proyecto de investigación, e incluso se realizó, ya más adelante, una exposición de media hora, con turno de preguntas y respuestas, del Proyecto de Tesis Doctoral que se estaba planificando, ya que precisamente estaban trabajando una actividad formativa dirigida al profesorado asesor del CEP sobre investigación educativa, y consideraron que era una buena oportunidad para conocer, de primera mano, cómo se elaboraba un proyecto de investigación real.

Volviendo atrás, una vez nos facilitaron los datos de los centros educativos, nos pusimos en contacto con todos ellos. En primer lugar, se contactó con ellos por vía telefónica para concertar una entrevista con el equipo directivo del centro educativo, sea por vía telefónica, videoconferencia o en persona acudiendo al centro educativo en una fecha y hora acordada previamente. En la entrevista, además de presentarles el proyecto, les hicimos preguntas para tener una primera idea de los proyectos educativos que realizaban con vistas a favorecer un contexto educativo de tipo inclusivo (Ver Anexo 2 para conocer las cuestiones empleadas y una síntesis de la información recogida). Esta información es fundamental para poder diseñar el instrumento, puesto que éste debe estar adaptado al contexto en el que realizamos el estudio, pero siempre partiendo del material elaborado previamente, que describiremos más adelante.

Con respecto al número de participantes que aporta cada centro educativo, en cada CEIP realizaremos el siguiente muestreo:

- Participa todos los miembros del equipo directivo de cada centro educativo: El director/a, el jefe o jefa de estudios, y el secretario/a del centro educativo.
- Todo el Claustro de Profesores y profesoras de cada centro educativo participa en el estudio, ya que al ser centros educativos de tamaño mediano, es imprescindible contar con la participación de todos y todas para que la información aportada sea representativa.
- Con respecto al *alumnado*, participa el alumnado de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria (a partir de ahora EPO), con las adaptaciones pertinentes.
- En relación a las *familias*, se intentó que participasen todas aquellas familias que participaban activamente en la comunidad de aprendizaje, tanto en las comisiones mixtas como dentro de las aulas en cada una de las *actuaciones de éxito* (grupos interactivos, tertulias dialógicas, etc.). Se admite la dificultad que puede suponer que las familias dediquen tiempo a participar, más aún del que le dedican, así que al menos se intentó que entre el 60-75% de éstas pudiese participar.
- Como se especificó antes, se pretendió lograr la participación de *voluntariado* externo al centro (miembros de asociaciones sin ánimo de lucro, asociaciones de vecinos, alumnado en prácticas de la universidad, etc.), pero al no haber regularidad en su participación, se decidió descartar de la muestra por no disponer de información significativa acerca de cada componente.

Los instrumentos de recogida de datos se elaboraron partiendo de la información inicial recogida sobre los centros educativos a partir de entrevistas, así como tomando en cuenta la revisión bibliográfica realizada para extraer el contenido de los instrumentos y la estructura teórica de estos instrumentos. Una vez realizado todo esto y tras realizar la validación de contenidos antes explicada, se acordó una primera reunión con el equipo directivo de los centros educativos pertenecientes a la población objeto de estudio. Se les hizo entrega a cada centro educativo de una copia de los instrumentos para que, de forma previa, los analizaran y conociesen el tipo de cuestiones que les íbamos a consultar, y así evitar cualquier sentimiento de incertidumbre por parte de la comunidad educativa que pueda conllevar a rechazo. Se planificó con éste la dinámica de trabajo (fechas y momentos para hacer el trabajo de campo), y el doctorando asistió al centro educativo para pasar los cuestionarios en el momento oportuno. Para transmitir seguridad, confianza y sentimientos de ética al centro educativo, siempre en todo momento se le explicó al centro educativo y a la comunidad educativa en general lo que estábamos haciendo. Se explicaron los límites que tendría nuestro trabajo de investigación, todas las actividades que se realizarían, y la posterior difusión que se haría del proyecto de investigación con todos los resultados, conservando siempre el anonimato de los datos del centro educativo y de las personas participantes en el estudio.

Durante todo el proceso de recogida de información utilizando los instrumentos, para facilitar la coordinación, ha habido contacto continuado por vía telefónica, correo electrónico y mensajería instantánea, concretamente a partir de la aplicación de mensajería *WhatsApp*. En un principio, la propuesta de actuación fue la siguiente:

- *Equipo directivo*. Se les entregó los cuestionarios en mano a los tres miembros (dirección, jefatura de estudios y secretaría) para que lo cumplimentaran y lo entregaran cuando

podieran, o en una reunión o Claustro.

- *Profesorado*. Se asistió a un Claustro de Profesores y Profesoras con el objetivo de presentarles lo que se pretendía hacer y entregarles los cuestionarios, que fueron recogidos en el próximo Claustro o en el mismo, si se diera el caso. Aquí también se encontraban los cuestionarios específicos dirigidos al equipo directivo. Otra opción fue entregárselos al equipo directivo para que, en el próximo Claustro, los repartiera y luego los recogiéramos en una fecha pactada, por ejemplo, cuando fuésemos a pasar los cuestionarios a las aulas, como se describe a continuación.
- *Alumnado*. Se asistió a los grupo-clase para pasar los cuestionarios. Se permaneció en clase durante este proceso con el objetivo de resolver dudas y controlar el proceso. Se recogieron una vez finalizados. En algunos casos, se volvió otro día para terminarlos.
- *Familias*. Se les entregó los cuestionarios a la persona que coordina los grupos de voluntariado (a los cuales pertenecen las familias) para pasárselos y ocuparse de recogerlos.

3-Comunicación de los resultados y conclusiones del estudio:

Una vez recogida la información sobre la realidad educativa, se analizó e interpretó la información recogida con el objetivo de describir la realidad educativa a partir del establecimiento de relaciones entre todos los componentes y factores, para posteriormente plantear una serie de propuestas de mejora con el objetivo de transformar la realidad educativa tomando como partida los resultados obtenidos.

A la hora de comunicar los resultados, se concertó una entrevista con el equipo directivo o con la persona coordinadora de los proyectos educativos inclusivos (quien pertenece al equipo directivo), para presentarles un informe con los resultados del estudio en su centro educativo. Es decir, se comunican solamente los resultados específicos de cada centro educativo, no los comunes a toda la población objeto de estudio. El susodicho informe tuvo los siguientes apartados:

1. Introducción a la investigación realizada y sus objetivos.
2. Exposición de resultados: Se destacaron los resultados más relevantes obtenidos en cada factor estudiado, incluso analizando algunos ítems con puntuaciones de interés a tener en cuenta.
3. Análisis de resultados obtenidos.
4. Conclusiones y sugerencias de mejora.

En el Anexo 8 se adjunta el punto 2 expuesto en los informes que recibieron cada uno de los centros educativos de la muestra, puesto que el contenido del resto de puntos coinciden con los análisis, conclusiones y propuestas de mejora obtenidos en esta fase de nuestro trabajo de investigación. El siguiente paso fue comunicar estos resultados a toda la comunidad educativa. Habitualmente cada dos semanas, la comisión gestora se reúne para analizar la marcha de todos los proyectos educativos y del trabajo realizado por cada una de las comisiones mixtas. En una de las reuniones, programado previamente con el equipo directivo, se expusieron ante toda la comunidad educativa los resultados del estudio, así como las sugerencias de mejora a partir de estos resultados. Se les solicitó que valorasen estos resultados, así como las sugerencias de mejora, y realizaran un

debate acerca de todo este contenido. La finalidad fue que mostrasen su grado de acuerdo o desacuerdo con los resultados obtenidos, valorasen las sugerencias así como proponer sugerencias que considerarían que serían adecuadas llevar a la práctica para mejorar los resultados obtenidos. En todo momento se intentó que la comunidad educativa participase dentro del proceso de toma de decisiones una vez detectadas las necesidades.

Entre las limitaciones que encontramos en nuestro estudio, al haberse realizado un estudio general a nivel provincial, los resultados aportan para cada centro educativo una visión general de su estado actual, pero que puede no llegar a recoger de forma fidedigna la real situación en cada centro particular. Para lograr este objetivo y obtener resultados más profundizados y específicos, se requeriría realizar un estudio de caso en cada uno de los centros educativos donde se empleen diversas técnicas (observación, encuesta a partir de entrevista, análisis de producciones, etc.) que puedan aportar información suficiente para ser contrastada con lo aportado en los cuestionarios. Todo ello conllevaría dedicar un tiempo al estudio que no podría ajustarse a las limitaciones temporales de la Tesis Doctoral. Por ello, se indica esto como una limitación de nuestro estudio y que podría representar una serie de propuestas de mejora de cara a seguir trabajando en este proyecto tras la finalización de la Tesis Doctoral. Para intentar compensar esta limitación en el presente estudio, se decidió debatir los resultados con toda la comunidad educativa de la forma en que se ha explicado en el párrafo anterior, con el objetivo descrito anteriormente, para así conocer mejor la realidad de cada centro educativo.

8-Técnicas de análisis de datos

Como se explicó en la Metodología de Investigación, el estudio es de corte descriptivo, correlacional e inferencial. En primer lugar, realizaremos diversos análisis factoriales exploratorios al objeto de validar los cuestionarios utilizados, así como para extraer las variables que posteriormente utilizaremos. Para ello, previamente realizaremos la *prueba de esfericidad de Bartlett*, la cual nos permitirá evaluar la aplicabilidad del análisis factorial de las variables, siendo significativo cuando se obtiene como valor $p < .05$, aceptándose la hipótesis de que sí es posible aplicarlo. Con respecto al *análisis factorial*, propiamente dicho, emplearemos el método de extracción de componentes principales y el método de rotación de Normalización Varimax de Kaiser, aplicado a cada uno de los cuestionarios. Nos permitirá reducir el número de factores utilizados originalmente a través de la relación entre los ítems y su correspondiente reagrupación en nuevos factores, tomando como criterio a la hora de agrupar los ítems que su valor de saturación en dicho factor sea igual o mayor a .40, salvo casos específicos donde podamos recurrir a tener en cuenta los valores a partir de .30, y que en el resto de factores dicho valor de saturación sea muy inferior. La estructura factorial que obtengamos será contrastada con la estructura teórica previa realizada, con el objetivo de asegurarnos la validez completa de los instrumentos.

Posteriormente, se realizará el estudio *descriptivo* de los resultados a partir del estudio de las medias y desviaciones típicas (Pérez, García, Gil y Galán, 2009), para cada uno de los factores extraídos tras el análisis factorial y realizar el análisis de éstos por variables. Por un lado, realizaremos un análisis general de la situación de la provincia de Cádiz en relación a las variables estudiadas, en sus centros educativos que constituyen “comunidades de aprendizaje”.

Posteriormente, realizaremos un análisis por centro, ya que cada centro educativo recibe un informe personalizado con los resultados obtenidos en su propio centro educativo. Sobre todo se hará hincapié en los resultados más destacados, aunque se presentarán los resultados obtenidos en cada factor y en cada uno de los ítems que lo compone, en sucesivas tablas. En el supuesto de que los participantes nos aporten sugerencias cualitativas, realizaremos un contraste de los datos cuantitativos con los cualitativos, en relación con aquellos factores. Los informes podrán ser consultados en el Anexo 8, ya que para las medias por centro educativo las emplearemos para realizar los estudios inferenciales. En general, se explora la situación particular de cada centro educativo y también la situación general para toda la población, de interés para el CEP de Cádiz y de Jerez de la Frontera.

En cuanto al *estudio correlacional*, procederemos a realizar análisis correlacionales entre los factores que han surgido de entre los siete cuestionarios de cada agente educativo y entre los factores equivalentes a todos los agentes educativos, a partir de una de estas pruebas según las características de la muestra. La prueba empleada para realizar el análisis correlacional es distinta en función de si la variable tiene una distribución normal o no. Si tiene una distribución normal, emplearemos el coeficiente de correlación de Pearson, una prueba paramétrica. Por otra parte, si la variable tiene una distribución no normal, utilizaremos el coeficiente de correlación de Spearman, que es una prueba no paramétrica. Para estudiar la normalidad del conjunto de datos, aplicaremos la *prueba de normalidad de las puntuaciones de Kolmogorov-Smirnov*. Si obtenemos un valor p mayor de .05, podremos afirmar que la variable cumple el criterio de normalidad. El objetivo de realizar el análisis correlacional es valorar la significatividad de la relación, entre las variables estudiadas (los nuevos factores). Si hay correlación significativa, sea al nivel .01 (*) o al nivel .05 (**), podemos decir que hay una relación entre las variables.

Finalmente, siguiendo a Frías-Navarro (2011), realizaremos el *estudio inferencial* a partir del análisis de diferencias de medias, con el objetivo de valorar las diferencias entre las muestras (los diferentes centros educativos) en cada uno de los factores que hemos obtenido en cada agente educativo (alumnado, equipo directivo, profesorado, familias), así como las diferencias entre los propios agentes educativos. Al igual que realizamos con el estudio correlacional, tomaremos como referencia la prueba de normalidad para conocer si la distribución de los datos de una variable es normal o no. Realizaremos esta prueba tanto para los factores originales obtenidos para cada agente educativo (para las diferencias entre centros educativos) como para los nuevos factores creados a partir de la combinación de los datos obtenidos de cada agente educativo en aquellos factores comunes que se han obtenido de sus respectivos cuestionarios. En el caso de que se cumpla con el criterio de normalidad (puntuación p igual o mayor de .05), aplicaremos el *análisis de la varianza* (ANOVA) como prueba paramétrica. Si no fuera así, es decir, que obtuviéramos un valor menor de .05, entonces utilizaríamos la prueba *H de Krustal Wallis* como prueba no paramétrica para k muestras independientes, es decir, muestras obtenidas en centros educativos diferentes con diferentes características pero de la misma población (Sánchez-Carrión, 2008). Esta técnica, en relación con la detección de necesidades, nos ayudará a conocer qué centro educativo se encuentra peor en cada uno de los factores estudiados, así como si existen diferencias significativas entre los puntos de vistas de los agentes educativos. En los casos en los que apliquemos ANOVA, si como resultado nos diera que existen diferencias significativas ($p < .05$), analizaríamos las diferencias

existentes entre los centros educativos y entre los agentes educativos a través de una prueba de contraste posthoc, en este caso la *prueba de Bonferroni*, que nos permite hacer comparaciones múltiples entre los centros educativos y entre los agentes educativos, para así encontrar diferencias significativas entre ellos (Barón y Téllez, 2012). En los casos que apliquemos la prueba H, si como resultado nos diera que existen diferencias significativas ($p < .05$), analizaremos las diferencias existentes entre los centros educativos y entre los agentes educativos a través de la prueba de *U de Mann-Whitney*, y contrastaremos los resultados obtenidos por pares de centros educativos y por pares de agentes educativos, respectivamente. En caso contrario, para ambas pruebas, si obtuviéramos un resultado $p > .05$, entonces quiere decir que no existen diferencias significativas entre los centros educativos o entre los agentes educativos, según el caso. Para finalizar, señalar que los procedimientos estadísticos se realizarán utilizando el software informático de SPSS v. 24.0.

9-A modo de resumen

Para finalizar este capítulo, en la Tabla 25 se resumen las distintas fases de investigación y las técnicas de recogida y análisis de datos descritas.

Tabla 25

Resumen con todas las técnicas e instrumentos empleados en el proceso de investigación

Fase	Técnicas	Instrumentos y procedimientos
Antecedentes y elaboración de instrumentos	Revisión bibliográfica	-Libros y manuales. -Bases de datos con artículos científicos. -Instrumentos de evaluación. -Legislación educativa.
Recogida de datos	Encuesta	-Entrevista inicial para diseñar el cuestionario. -Cuestionarios. Escala Likert de 1 a 7. Recogida de datos en centros de infantil y primaria que son comunidades de aprendizaje y se llevan a cabo proyectos de Aprendizaje y Servicio. Cuestionarios dirigidos al alumnado, a los equipos directivos, al profesorado y a las familias.
Análisis de datos	Descriptivas	-Media y desviación típica por factor, en general y por cada ítem que compone cada factor.
	Correlacionales	-Coeficiente de correlación de Pearson o RhD de Spearman, para estudiar la correlación entre los factores de un cuestionario, entre todos los factores de los siete cuestionarios y entre agentes educativos.
	Inferenciales	Prueba de Kolgomorov, ANOVA, H de Kruskal-Wallis, Posthoc (prueba de Bonferroni y U de Mann-Whitney, respectivamente), para estudiar la diferencia de medias entre centros educativos.

Capítulo 10

Resultados

En el presente capítulo, expondremos los resultados a nivel general para toda la muestra objeto de estudio, aplicando los procedimientos y las técnicas de análisis de datos descritas en el capítulo anterior. Para comenzar, describiremos los aspectos referidos a la evaluación de la fiabilidad y la validez de los instrumentos de recogida de datos, así como los resultados aportados por sus principales técnicas. A partir de sus resultados, expondremos los análisis descriptivos, correlacionales e inferenciales de cada uno de los componentes estudiados.

1-Fiabilidad y validez de los instrumentos de recogida de datos

En el apartado 5.2 del capítulo noveno se explicó cómo se diseñaron los cuestionarios. Posteriormente al diseño de los cuestionarios, se realizó el estudio de la *validez de contenido* de éstos a través del *juicio de expertos* (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008; Gil, 2016). La validez de contenido permite analizar la suficiencia y representatividad de los ítems de los cuestionarios, con el objetivo de comprobar que en cada uno de los cuestionarios elaborados se encuentren todos los elementos relacionados con la educación inclusiva. Siguiendo a Pérez, García, Gil y Galán (2009), con “suficiencia” nos referimos a que el número mínimo de ítems que haya por cada factor y que el número y contenido de factores seleccionados sea suficiente para tener garantías de que medimos todos aquellos aspectos que son esenciales para que una escuela sea inclusiva, añadiendo aquellos que puedan ser fundamentales para el estudio y suprimiendo aquellos que sean superfluos o repetitivos. En cuanto a la representatividad, se refiere a que los componentes y factores señalados sean coherentes y significativos en relación a todo el conocimiento científico relacionado con la educación inclusiva y todos aquellos aspectos que influyen para la creación de contextos escolares inclusivos, así como la correcta redacción y claridad de los ítems para favorecer su comprensión por los participantes que vayan a participar en el estudio. Para ello, se requiere la participación de varios expertos en la materia, cuyo conocimiento sobre el tema e incluso sobre metodología de investigación permite realizar la *validación* de todos los instrumentos diseñados. Los principales criterios que se tomaron para seleccionar a los expertos fue su experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones a partir de su experiencia investigadora y profesional, su reputación en el ámbito de la educación inclusiva a partir de lo señalado anteriormente, su disponibilidad y motivación para participar, así como la imparcialidad. Se optó por equilibrar entre expertos con experiencia en la investigación educativa (profesorado universitario) y profesionales cuyo ámbito de trabajo fuese la educación inclusiva a partir de sus prácticas educativas caracterizadas por los principios de la educación inclusiva (asesores del CEP, docentes y orientadores educativos). Se contactó con un buen número de expertos (16), consiguiendo que seis de ellos se implicasen en la validación de los instrumentos dado el interés mostrado por el estudio, ajustándose a lo mínimo establecido por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), que proponían un mínimo de cinco expertos para realizar el juicio.

Tras el juicio de expertos se dieron por válidos los cuestionarios dirigidos al profesorado, equipo directivo, familias y voluntariado. Tan solo el del alumnado recibió sugerencias de modificación, que consistía en fusionar ítems o modificar la expresión escrita de éstos. En el cuestionario dirigido al alumnado revisado por los expertos, de 103 ítems se pasaron a 100, fusionándose dos en uno y uno siendo eliminado por ser muy similar a otro ítem, y 40 de ellos sufrieron modificaciones en la expresión escrita de éstos. Una vez que los diferentes participantes

Resultados

hayan respondido a todos los ítems, se pretende realizar la validación de constructo, con la relación de ítems obtenidos en la validación de contenido. Su finalidad es analizar la conexión que se manifiesta entre la teoría en la que se basan los instrumentos y los ítems que la componen. Pérez-Gil, Chacón y Moreno (2000) explican que la validez de constructo permite analizar la significatividad de las puntuaciones (resultados cuantitativos) obtenidas en los ítems de los cuestionarios y de las relaciones teóricas entre los resultados obtenidos. A partir del significado de los resultados cuantitativos obtenidos, se puede juzgar la relevancia y representatividad del contenido del test (complementando la validez de contenido realizada a partir del juicio de expertos), y establecer inferencias a partir de dichos resultados. Para realizar la validez de constructo, utilizaremos la técnica del *análisis factorial exploratorio* para cada uno de los cuestionarios utilizados, cuyas características y procedimiento ya explicamos en el capítulo anterior. Tal y como se explicó, la estructura factorial que obtengamos será contrastada con la estructura teórica previa obtenida en la validez de contenido, con el objetivo de asegurar una validación más completa de los instrumentos. El uso de ambos procedimientos de validez (de contenido y de constructo) de forma simultánea nos permitirá, además de realizar un estudio más completo de la validez, compensar el hecho de que, en algunos de los cuestionarios, la matriz de correlaciones no pueda ser definida positiva debido al bajo número de participantes en algunos de ellos al haber más variables que participantes, no pudiendo por ello realizar el análisis factorial (Martín-Álvarez, 2006).

Previamente, realizaremos dos pruebas: El *Test de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO)* y la *prueba de esfericidad de Bartlett*. El *Test KMO* nos permite evaluar si las correlaciones parciales entre las variables estudiadas son suficientemente pequeñas o aceptables, dándonos valores de entre 0 y 1. Se considera aceptable a partir de obtener una puntuación de $KMO \geq .6$, entonces así será adecuado aplicar el análisis factorial para los datos obtenidos de dicha muestra. En las Tabla 26-29 mostramos los resultados obtenidos al aplicar el Test de KMO a cada componente y agente educativo.

Tabla 26

Resultados del Test de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO), prueba de esfericidad de Bartlett (p), fiabilidad y porcentajes de varianza explicada y acumulada de los factores estudiados por cada componente del alumnado

Componente	KMO	p	Factor	%VE	%VA	α
Accesibilidad y Diseño para Todos	.726	0.00	A1	17.03	17.03	.699
			A2	13.93	31.01	.674
Trabajo en equipo	.712	0.00	A3	33.21	33.21	.621
			A4	21.07	54.28	.384
Formación	.665	0.00	A5	29.20	29.20	.587
			A6	29.15	58.36	.593
Liderazgo	.648	0.00	A7	30.12	30.12	.598
Participación y actitud	.728	0.00	A8	21.38	21.38	.694
			A9	16.85	38.23	.587

Resultados

Metodología de trabajo con los estudiantes	.837	0.00	A10	23.40	23.40	.763
			A11	18.18	41.59	.753
Convivencia en el alumnado	.875	0.00	A12	27.05	27.05	.648
			A13	14.06	41.11	.857

Nota1: %VE = % varianza explicada, %VA = % varianza acumulada.

Nota2: A1=Barreras para el aprendizaje y la participación; A2=Barreras arquitectónicas; A3=Trabajo en equipo fuera de las aulas; A4 = Trabajo en equipo dentro de las aulas; A5=Formación del alumnado; A6=Formación de familiares y del voluntariado; A7=Liderazgo del profesorado; A8=Participación en la comunidad de aprendizaje; A9=Actitudes ante la educación inclusiva; A10=Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo; A11=Cooperación en el Aprendizaje y Servicio; A12=Relaciones entre el alumnado; A13=Clima de aula inclusivo.

Tabla 27

Resultados del Test de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO), prueba de esfericidad de Barlett (p), fiabilidad y porcentajes de varianza explicada y acumulada de los factores estudiados por cada componente de los equipos directivos

Componente	KMO	p	FACT.	%VE	%VA	α
Accesibilidad y Diseño para Todos			E1	24.50	24.50	.868
			E2	21.93	46.43	.830
			E3	21.28	67.71	.748
Trabajo en equipo	.584	0.00	E4	40.95	40.95	.847
			E5	26.70	67.64	.752
Formación	.712	0.00	E6	44.42	44.42	.915
			E7	28.01	72.42	.855
Liderazgo	.746	0.00	E8	63.44	63.44	.934
Participación y actitud			E9	37.42	37.42	.935
			E10	22.51	59.93	.805
Metodología de trabajo con los estudiantes	.316	0.00	E11	33.28	33.28	.833
			E12	21.69	54.96	.756
Convivencia en el alumnado			E13	27.13	27.13	.837
			E14	23.67	50.80	.877
			E15	20.03	70.83	.919

Nota1: Los espacios en blanco son debido a que dichas matrices no son definidas positivas.

Nota2: %VE = % varianza explicada, %VA = % varianza acumulada.

Nota3: E1=Adaptaciones de recursos y tareas; E2=Barreras arquitectónicas; E3=Barreras para el aprendizaje y la participación; E4=Trabajo en equipo fuera de las aulas; E5=Trabajo en equipo dentro de las aulas; E6=Formación en educación inclusiva e intercultural; E7=Formación en habilidades para el trabajo en equipo; E8=Liderazgo del profesorado; E9=Participación en la comunidad de aprendizaje; E10=Actitudes ante la educación inclusiva e intercultural; E11=Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo; E12=Cooperación en el Aprendizaje y Servicio;

Resultados

E13=Clima de aula inclusivo; E14=Relaciones entre el alumnado; E15=Acogida.

Tabla 28

Resultados del Test de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO), prueba de esfericidad de Barlett (p), fiabilidad y porcentajes de varianza explicada y acumulada de los factores estudiados por cada componente del profesorado

Componente	KMO	p	FACT.	%VE	%VA	α
Accesibilidad y Diseño para Todos	.748	0.00	P1	23.52	23.52	.833
			P2	22.94	46.46	.868
			P3	17.53	64.00	.803
Trabajo en equipo	.816	0.00	P4	38.02	38.02	.824
			P5	24.02	62.04	.702
Formación	.824	0.00	P6	28.60	28.60	.872
			P7	23.81	52.41	.883
			P8	18.97	71.38	.820
Liderazgo	.869	0.00	P9	50.00	50.00	.959
			P10	26.30	76.30	.793
Participación y actitud	.848	0.00	P11	20.02	20.02	.903
			P12	17.85	37.86	.840
			P13	16.80	54.66	.915
			P14	15.79	70.45	.831
Metodología de trabajo con los estudiantes	.812	0.00	P15	26.29	26.29	.796
			P16	25.62	51.92	.853
			P17	20.01	71.93	.905
Convivencia en el alumnado	.870	0.00	P18	21.74	21.74	.901
			P19	20.70	42.44	.860
			P20	15.20	57.64	.862
			P21	14.85	72.50	.835

Nota1: %VE = % varianza explicada, %VA = % varianza acumulada.

Nota2: P1=Barreras para el aprendizaje y la participación; P2=Barreras arquitectónicas; P3=Adaptaciones de recursos y tareas; P4=Trabajo en equipo fuera de las aulas; P5=Trabajo en equipo dentro de las aulas; P6=Formación en habilidades para el trabajo en equipo; P7=Formación para promover la participación de la comunidad como agentes educativos; P8=Formación en educación inclusiva e intercultural; P9=Liderazgo del profesorado; P10=Liderazgo del alumnado; P11=Participación en la comunidad de aprendizaje: Organización y planificación de las actividades del centro; P12=Participación en la comunidad de aprendizaje: "Actuaciones de éxito"; P13=Actitud ante la educación inclusiva; P14=Actitud ante la educación intercultural; P15=Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo; P16=Cooperación en el Aprendizaje y Servicio; P17=Apoyo entre iguales; P18=Incidencia de

Resultados

la metodología E/A en la convivencia; P19=Clima de aula inclusivo; P20=Relaciones entre el alumnado; P21=Acogida.

Tabla 29

Resultados del Test de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO), prueba de esfericidad de Barlett (p), fiabilidad y porcentajes de varianza explicada y acumulada de los factores estudiados por cada componente de las familias

Componente	KMO	p	FACT.	%VE	%VA	α
Accesibilidad y Diseño para Todos	.862	0.00	F1	31.96	31.96	.922
			F2	18.57	50.52	.794
			F3	16.18	66.70	.756
Trabajo en equipo	.798	0.00	F4	33.88	33.88	.876
			F5	29.24	63.12	.713
Formación	.806	0.00	F6	39.54	39.54	.879
			F7	37.88	77.42	.868
Liderazgo	.846	0.00	F8	47.57	47.57	.878
Participación y actitud	.763	0.00	F9	24.04	24.04	.881
			F10	18.16	42.20	.810
			F11	16.18	58.38	.881
Metodología de trabajo con los estudiantes	.858	0.00	F12	19.81	19.81	.895
			F13	19.24	39.05	.904
			F14	18.16	57.21	.914
			F15	14.81	72.01	.751
Convivencia en el alumnado	.863	0.00	F16	20.98	20.98	.860
			F17	20.26	41.24	.880
			F18	19.43	16.35	.941
			F19	16.35	77.02	.845

Nota1: %VE = % varianza explicada, %VA = % varianza acumulada.

Nota2: F1=Barreras arquitectónicas; F2=Adaptación de recursos y tareas; F3=Barreras para el aprendizaje y la participación; F4=Trabajo en equipo fuera del aula; F5=Trabajo en equipo dentro del aula; F6=Formación del alumnado; F7=Formación de familias y del voluntariado; F8=Liderazgo del profesorado; F9=Participación en la comunidad de aprendizaje; F10=Actitud ante la educación inclusiva; F11=Actitud ante la educación intercultural; F12=Satisfacción por los aprendizajes; F13=Apoyo entre iguales; F14=Cooperación en el Aprendizaje y Servicio; F15=Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo; F16=Clima de aula inclusivo; F17=Acogida; F18=Incidencia de la metodología E/A en la convivencia; F19=Relaciones entre el alumnado.

Analizando los resultados, podemos comprobar en las Tablas 26, 28 y 29 que todos los

Resultados

cuestionarios del alumnado, del profesorado y de las familias han puntuado de forma positiva en KMO. En el caso del equipo directivo (Tabla 27), al ser una muestra pequeña, no ha podido definirse la matriz de forma positiva en la mayoría de los cuestionarios (y en dos de ellos, el de "Trabajo en equipo" y "Formación", se ha obtenido una puntuación baja). A pesar de ello, hemos seguido igualmente adelante con los análisis factoriales para los cuestionarios del equipo directivo, apoyándonos en la validez de contenido, aunque como comentaremos en las conclusiones podemos considerar esto como una limitación de nuestro trabajo. Finalmente, no se han incluido los resultados del instrumento dirigido al voluntariado externo al centro educativo (es decir, que no son familiares del alumnado) debido a que la participación ha sido muy baja y porque su presencia en el centro educativo es muy puntual y en determinadas fechas, por lo que no pueden reunir suficiente información como para responder a las cuestiones formuladas. La labor de voluntariado es ejercida en su mayoría por las familias del alumnado.

Por otra parte, la *prueba de esfericidad de Barlett* nos permitirá evaluar la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas, siendo significativo cuando se obtiene como valor $p < .05$ en cuanto a su significatividad, aceptándose la hipótesis de que sí es posible aplicarlo. En las Tabla 26-29, mostramos los resultados obtenidos de aplicar esta prueba para cada uno de los cuestionarios de cada agente, obteniendo como resultado que en todos los casos se obtiene un valor $p = 0.000$. En el caso del instrumento al equipo directivo, la matriz no es definida positiva en la mayoría de los cuestionarios debido a la baja muestra con la que se contó, por lo que, como explicamos, se toma como apoyo la validación de contenido para realizar el análisis factorial.

En las Tablas 26-29 también exponemos los porcentajes de varianza explicada, así como el porcentaje acumulativo de la varianza, de cada uno de los factores extraído de cada uno de los componentes estudiados en cada agente educativo. Los iremos explicando en los siguientes subapartados. Como ya hemos explicado, se han realizado los análisis factoriales en todos los casos a pesar de los valores obtenidos en el Test KMO y en la prueba de esfericidad de Barlett, apoyándonos de la validación de contenido pero considerándolo a su vez una limitación dentro de nuestro trabajo.

A la hora de exponer los resultados, presentaremos los factores obtenidos con todos los ítems que han recaído en ellos, ordenados por peso factorial. Se han eliminado aquellos ítems con un peso factorial inferior a .30 en cada uno de los factores que obtuvimos, así como aquellos que recayeron en factores que no les corresponden teóricamente. Siguiendo a Mavrou (2015), en investigaciones empíricas de la rama de Ciencias Sociales, saturaciones a partir de .500 pueden considerarse fuertes, debido a que el rango de saturaciones suele ser moderado o bajo ($.32 < ? < .50$). En los Anexos 9-12 podemos encontrar todos los cuestionarios de cada agente educativo, donde se señala el factor en el cual cada ítem ha sido reasignado tras los análisis factoriales pertinentes.

Con respecto a la *fiabilidad*, esto es, averiguar si el instrumento que hemos diseñado es fiable porque mide algo con precisión y que a su vez exista concordancia entre las puntuaciones emitidas por todos los participantes del estudio, se empleará el *Alfa de Cronbach*, un procedimiento de cálculo usado muy frecuentemente cuando utilizamos cuestionarios como instrumentos para la recogida de datos (Pérez, García, Gil y Galán, 2009), considerando que un instrumento es fiable a partir de que su valor sea $\alpha \geq .7$. Como criterio general, George y Mallery (2003, p. 231) sugieren las

Resultados

recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de Alfa de Cronbach: Excelente ($>.9$), Bueno ($>.8$), Aceptable ($>.7$), Cuestionable ($>.6$), Pobre ($>.5$) e Inaceptable ($<.5$). Se calculará para cada nuevo factor creado y para cada cuestionario. Una alta fiabilidad determinará que la longitud del cuestionario puede ser aceptable, que los participantes pertenecientes a las diferentes muestras han respondido de forma diferente a las mismas variables/ítems y a su vez de forma coherente, es decir, que se ha respondido de la misma manera (es decir, están relacionadas) a todas las variables/ítems. Además, el análisis descriptivo realizado previamente nos permitirá contrastar este resultado a la hora de valorar las puntuaciones de las desviaciones típicas de las variables/ítems (Morales, 2007).

Una vez expuesto el marco teórico metodológico del cual partimos, vamos a analizar los resultados obtenidos. En cada cuaderno de trabajo, se realizó un análisis factorial por cada cuestionario que contuviera ésta, calculando la prueba de esfericidad de Barlett. Los resultados obtenidos fueron los siguientes, exponiendo los ítems que aparecen agrupados en cada factor, así como sus pesos factoriales y su fiabilidad, dentro de cada componente. Expondremos cada uno de los factores obtenidos para cada agente de forma sucesiva, haciendo una síntesis al final del subapartado: Alumnado (A), Equipo directivo (E), Profesorado (P) y Familias (F), asignando a cada uno de los factores un código, correspondiente al grupo al que pertenece y el número de este factor dentro de este grupo. Así, si estamos hablando del primer factor del grupo del profesorado, el código será "P1". Se han descartado los cuestionarios dirigidos al voluntariado debido al bajo número de participantes obtenido, como ya explicamos anteriormente. De cada factor, presentaremos una tabla, donde se expondrán los ítems que contienen dicho factor y su peso factorial en dicho factor. Cuando presentemos el resumen final de factores obtenidos, expondremos la puntuación obtenida en el alfa de Cronbach para evaluar la fiabilidad de cada factor. En el caso de los factores cuya puntuación es baja y cuestionable ($\alpha \leq .6$), se ha optado por mantenerlos en el trabajo, teniendo en cuenta que sus resultados habrán de ser considerados con cautela y considerándolo como una de las limitaciones del estudio, aunque sí considerando su validez de contenido (juicio de expertos) para estudiar estos factores.

1.1- Accesibilidad y Diseño para Todos

1.1.1- Alumnado

En el cuaderno de trabajo 1 dirigido al *alumnado*, como se refleja en la Tabla 30, se han obtenido los siguientes factores, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 30

Análisis factorial del componente "Accesibilidad y Diseño para Todos" en el alumnado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 1

Ítems	Factor A1	Factor A2
1- Todo el alumnado, incluso los que tienen alguna discapacidad, pueden acceder a los materiales que usamos en clase (textos, libros, cuadernos, murales, esquemas, vídeos, etc.).	.585	

Resultados

3-El profesorado utiliza diferentes recursos (visuales, escritos, etc.) mientras explican los contenidos en clase.	.583	
11-Hay alumnos que reciben las tareas divididas en pequeños pasos para ayudarles a que puedan resolverlas.	.558	
6-Los textos están bien adaptados para nuestro nivel de lectura, y los entendemos perfectamente.	.556	
5-Cuando se trabaja nuevo vocabulario en clase, los maestros/as utilizan recursos visuales y gráficos (imágenes representativas) que nos ayudan a entender su significado.	.549	
8-Aquellos estudiantes que terminan antes sus deberes o se aburren con las tareas planteadas, siempre pueden realizar otras tareas de ampliación que el maestro/a les propone.	.539	
9-Al alumnado que tiene alguna dificultad se le envían tareas de refuerzo para casa o para hacer en clase.	.461	
7-El profesorado nos da posibilidades para poder ser evaluados de diferentes maneras (ej: exámenes escritos y orales, murales, trabajos escritos, presentaciones de diapositivas, etc.).	.451	
2-Todo el alumnado puede utilizar todos los materiales de clase sin problemas, sin ninguna dificultad para realizar las tareas.	.451	
10-Hay alumnos a los que se les permite disponer de más tiempo para terminar las tareas y exámenes	.431	
14-El colegio dispone de rampas y ascensores que pueden ser usados fácilmente por todas las personas, sin dificultades para acceder a ellos.	.667	
18-El colegio cuenta con cuartos de baño amplios y adaptados para personas que van en sillas de ruedas o con dificultades para moverse (altura del inodoro y del lavabo adecuada, grifos, barras para sujetarse, etc.).	.666	
19-Las personas que caminan con dificultades para desplazarse o en sillas de ruedas pueden acceder a todas las clases, pistas deportivas y al patio del colegio sin problemas.	.581	
17-Existen letreros que pueden ser percibidos a través del sonido y del tacto que permiten señalar todas las instalaciones y los posibles obstáculos presentes.	.566	
13-El patio del colegio no tiene obstáculos que dificulten que un estudiante pueda jugar o caminar perfectamente, sin que haya riesgo de accidente.	.548	
16-La distribución del mobiliario (pupitres, sillas, estanterías, etc.) dentro de las aulas permiten que no haya dificultades para que una persona que tiene dificultades para caminar pueda desplazarse.	.371	.439
12-Para el área de Educación Física, existen materiales adaptados para que aquellos estudiantes con dificultades puedan en las actividades que hacemos en la asignatura.	.424	
15-Las dimensiones de todas las instalaciones y dependencias del colegio permiten el desplazamiento de una persona con dificultades para moverse o en silla de	.383	.397

Resultados

ruedas.		
% Varianza explicativa	17.03	13.93
% Varianza acumulativa	17.03	31.01

Nota1: Factor A1= "Barreras para el aprendizaje y la participación"; Factor A2= "Barreras arquitectónicas"

Como podemos comprobar en la Tabla 30, hemos extraído dos factores de este cuestionario dirigido al alumnado, con una varianza acumulada del 31.01% entre los dos. El Factor A1 lo hemos denominado "Barreras para el aprendizaje y la participación", y el Factor A2 "Barreras arquitectónicas". Desaparecen los siguientes ítems debido a que han tenido un peso factorial muy bajo en los dos factores extraídos, y entre sí no constituyen un único factor coherente: (4) "*Las aulas de informática poseen recursos adaptados para que aquellas personas que tienen dificultades de movilidad o sensoriales puedan utilizar los ordenadores*" y (20) "*En el comedor, todos los alumnos se encuentran ubicados en todas las mesas sin que nadie se encuentre apartado*".

Analizando detenidamente el componente descompuesto en factores, podemos comprobar que el primer factor agrupa los ítems referidos a las adaptaciones que se realizan en las aulas para favorecer que todo el alumnado pueda participar en todas las tareas de enseñanza-aprendizaje, incluyendo adaptaciones en los recursos didácticos, materiales curriculares y sistemas de comunicación, así como la inclusión de variedad de tareas para poder evaluar los aprendizajes obtenidos por el alumnado. Es decir, engloban estrategias que ayudan a que se eliminen las barreras que se pueden encontrar en la propia metodología de enseñanza-aprendizaje y que pueden limitar la participación del alumnado y la consecución de determinados aprendizajes. Por otro lado, el segundo factor hace referencia a la eliminación de barreras arquitectónicas que puedan existir en las instalaciones que se encuentran en los centros educativos, en el sentido de que se posibilita su utilización (comedores, aseos, aulas específicas, patio escolar, etc.), así como se favorece la transición de la comunidad educativa a lo largo de éstas, sin que nadie pueda quedar excluido.

1.1.2-Equipo directivo

En el cuaderno de trabajo 1 dirigido al *equipo directivo*, como se refleja en la Tabla 31, se han obtenido los siguientes factores, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 31

Análisis factorial del componente "Accesibilidad y Diseño para Todos" en el equipo directivo, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 1

Ítems	Factor E1	Factor E2	Factor E3
3-El centro educativo dispone de diferentes recursos que permiten al profesorado diseñar sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) adaptados a sus necesidades.	.915		
1-Los recursos didácticos y curriculares que se emplean en las aulas están adaptados para que su contenido pueda ser captados a través de diferentes modalidades sensoriales y estilos de aprendizaje (visual, audio, táctil...).	.896		.333

Resultados

12-Dentro de las aulas, existen sistemas de anticipación y de aviso al alumnado elaborados con SAAC (pictogramas, objetos, etc.).	.715		
4-Los materiales utilizados en las aulas han sido adaptados en diferentes niveles de complejidad lingüística, para poder ser usados y comprendidos por personas con diferentes niveles.	.667		.308
2-Los estudiantes que presentan discapacidad motora o sensorial pueden utilizar los recursos informáticos gracias a que están adaptados para que puedan acceder a la información que facilitan.	.662	.411	-.357
14-La ordenación de los diferentes recursos dentro todas las dependencias del centro educativo y de las aulas permiten el desplazamiento autónomo de las personas.		.947	
16-El centro educativo puede disponer fácilmente de ayudas técnicas para aquellas personas que presentan limitaciones en la movilidad o sensoriales.		.904	
13-El centro educativo cuenta con aseos amplios y adaptados para personas con movilidad reducida (altura del inodoro y lavabo adecuada, grifos, barras de apoyo, camillas, duchas, grúa de transferencia, etc.).		.879	
15-Los comedores escolares tienen cubiertos u otros utensilios adaptados para que puedan ser utilizados por estudiantes con movilidad reducida.	.316	.662	-.341
7-Se adapta el calendario de entrega de deberes y de trabajos de resolución a medio y a largo plazo a las necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado.			.965
8-Para aquellos estudiantes con dificultades para mantener la concentración o que por sus necesidades se agotan con mayor facilidad, la tarea está dividida en pequeñas partes.			.815
10-Las tareas propuestas en las aulas presentan diferentes niveles de complejidad.	.521		.609
9-Para el área de Educación Física, existen materiales adaptados para que aquellos estudiantes con movilidad reducida puedan participar en las mismas actividades que sus compañeros.		.349	.570
5-Se dispone de diferentes ayudas técnicas y de materiales de trabajo adaptados (material de escritura, material de plástica, etc.), según las necesidades motoras y sensoriales que detectemos.		.309	.458
11-Los espacios de recreo (patio escolar y otros) no presentan barreras arquitectónicas que puedan provocar accidentes o impedir el acceso a determinados alumnos y alumnas.	-.388	.315	.406
6-Se permite que el alumnado pueda elegir la manera en que puede exponer los resultados de sus aprendizajes (pruebas escritas y orales, vídeos, presentaciones de diapositivas, murales, etc.).	.389		.398
% Varianza explicativa	24.50	21.93	21.28

Resultados

% Varianza acumulativa	24.50	46.43	67.71
------------------------	-------	-------	-------

Nota1: Factor E1= "Adaptaciones de recursos y tareas"; Factor E2= "Barreras arquitectónicas"; Factor E3= "Barreras para el aprendizaje y la participación".

Como podemos comprobar en la Tabla 31, hemos extraído tres factores de este cuestionario dirigido al equipo directivo, con una varianza acumulada del 67.71% entre los tres. El Factor E1 lo hemos denominado "Adaptación de recursos y tareas", el Factor E2 "Barreras arquitectónicas" y el Factor E3 "Barreras para el aprendizaje y la participación". El ítem 11 fue reasignado al factor E2 debido a que la diferencia entre los pesos factoriales en E2 y E3 es escasa y a nivel teórico se explica mejor en el factor E2.

En el primer factor, se habla de aquellas adaptaciones que se han realizado para permitir la implantación de sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC), así como a los diferentes estilos de aprendizaje, para que así todas las personas puedan captar la información y acceder a los aprendizajes que permiten aportar todos los recursos disponibles en los centros educativos. El segundo factor se refiere a las barreras arquitectónicas, en el sentido de que se analizan las posibilidades de transición existentes en el centro educativo, en sus principales instalaciones y servicios, de forma que se evite que una persona quede excluida por no poder acceder físicamente a las instalaciones (aseos, comedor escolar, aulas, patio escolar, etc.). Finalmente, el tercer factor engloba una serie de ítems referidos a las adaptaciones que se realizan dentro de la metodología de enseñanza-aprendizaje propia de las aulas, para permitir que todo el alumnado pueda participar en todas las propuestas educativas planteadas y poder adquirir todos los aprendizajes posibles. Eso incluye desde disponer de recursos didácticos específicos, adaptar los recursos ordinarios, así como modificar algunos elementos ordinarios (por ejemplo, el tiempo) sin perjudicar la consecución de los aprendizajes deseados.

1.1.3-Profesorado

En el cuaderno de trabajo 1 dirigido al *profesorado*, como se refleja en la Tabla 32, se han obtenido los siguientes factores, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 32

Análisis factorial del componente "Accesibilidad y Diseño para Todos" en el profesorado, para el Cuaderno de Trabajo 1

Ítems	Factor P1	Factor P2	Factor P3
3-Dentro del aula, existen sistemas de anticipación y de aviso al alumnado redactados con pictogramas u objetos reales (calendarios, historias sociales, tableros de comunicación, etc.).	.777		.304
4-Las aulas de informática poseen periféricos y recursos adaptados para que personas con movilidad reducida y problemas sensoriales puedan acceder a la información facilitada por las TIC.	.772		
2-El centro educativo dispone de diferentes recursos que permiten al profesorado diseñar sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) adaptados a sus necesidades.	.768		

Resultados

6-Los materiales curriculares (libros, apuntes, etc.) presentan diferentes adaptaciones para que puedan ser captados a través de diferentes sentidos (vista, oído, tacto, etc.).	.736		
1-Los materiales para realizar las tareas (lápices, gomas, tijeras, etc.) están adaptados para que todo el alumnado pueda utilizarlos, según sus posibilidades motoras y sensoriales.	.659		
5-Se han adaptado los textos para aquellas personas con un nivel de competencia lingüística más bajo.	.507		.478
15-El alumnado que presenta movilidad reducida puede acceder a todas las aulas, instalaciones deportivas y al patio sin problemas.		.873	
14-El centro educativo cuenta con aseos amplios y adaptados para personas con movilidad reducida (camillas, duchas, grúa de transferencia, altura del inodoro adecuada, etc.).		.850	
12-Las dimensiones de las diferentes dependencias del centro educativo permiten que una persona con movilidad reducida o usuaria de silla de ruedas pueda desplazarse satisfactoriamente.	.339	.773	
11-El centro educativo dispone de rampas y ascensores accesibles y amplios para toda la comunidad educativa.		.742	
13-Existen letreros multisensoriales (es decir, que pueden ser captados a través de diferentes sentidos) que permitan advertir de las localizaciones y posibles barreras que hay en el centro.		.662	
16-Los comedores escolares tienen cubiertos u otros utensilios adaptados para que puedan ser utilizados por estudiantes con movilidad reducida.	.429	.596	
8-Para aquellos estudiantes con dificultades para mantener la concentración o que por sus necesidades se agotan con mayor facilidad, la tarea está dividida en pequeñas partes.			.871
9-Existe la posibilidad de que el alumnado con mayores dificultades pueda disponer de más tiempo para realizar las tareas y los exámenes.			.863
10-El proyecto curricular de centro ha proporcionado una buena variedad de metodologías y tipos de tareas que permite adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje del alumnado.			.746
7-El alumnado tiene la posibilidad de elegir la manera en que desea expresar sus aprendizajes (ej: pruebas orales y escritas, trabajos escritos, murales, presentaciones de diapositivas, Webquest, etc.).	.543		.551
% Varianza explicativa	23.52	22.94	17.53
% Varianza acumulativa	23.52	46.46	64.00

Nota1: Factor P1= “Barreras para el aprendizaje y la participación”= Factor P2: “Barreras arquitectónicas”= Factor P3=“Adaptaciones de recursos y tareas”

Como podemos comprobar en la Tabla 32, hemos extraído tres factores de este cuestionario

dirigido al profesorado, con una varianza acumulada del 64.00% entre los tres. El Factor P1 lo hemos denominado "Barreras para el aprendizaje y la participación", el Factor P2 "Barreras arquitectónicas" y el Factor P3 "Adaptaciones de recursos y tareas". El ítem 5 fue reasignado al factor P3 debido a que la diferencia entre los pesos factoriales en P1 y P3 es escasa y a nivel teórico se explica mejor en el factor P3.

Al igual que sucedía en el tercer factor del equipo directivo, el primer factor obtenido en el cuestionario dirigido al profesorado plantea diferentes medidas que se toman en el centro educativo y en las aulas con el objetivo de adaptar diversos aspectos de las metodologías de enseñanza-aprendizaje empleadas, para permitir que todo el alumnado pueda participar en las diferentes propuestas educativas y beneficiarse de los posibles aprendizajes a adquirir dentro de la propuesta educativa llevada a cabo. En este primer factor se centra sobre todo en la captación y transmisión de la información. El segundo factor se refiere a las barreras arquitectónicas, con el mismo sentido que en el caso del equipo directivo. Finalmente, el tercer factor, el cual puede complementarse con el primero, se refiere a adaptaciones específicas que se realizan dentro de diversos elementos de las tareas, así como en recursos didácticos específicos, con el objetivo de permitir la participación de todo el alumnado y el aprovechamiento de los aprendizajes.

1.1.4-Familias

En el cuaderno de trabajo 1 dirigido a las *familias*, como se refleja en la Tabla 33, se han obtenido los siguientes factores, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 33

Análisis factorial del componente "Accesibilidad y Diseño para Todos" en las familias, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 1

Ítems	Factor F1	Factor F2	Factor F3
14-El alumnado que presenta movilidad reducida puede acceder a todas las aulas, instalaciones deportivas y al patio sin problemas.	.890		
10-El centro educativo dispone de rampas y ascensores accesibles y amplios para toda la comunidad educativa.	.850		
13-El centro educativo cuenta con aseos amplios y adaptados para personas con movilidad reducida (camillas, duchas, grúa de transferencia, altura del inodoro adecuada, etc.).	.827		
11-Las dimensiones de las diferentes zonas, despachos y mostradores del centro permiten que una persona con movilidad reducida o usuaria de silla de ruedas pueda desplazarse.	.825		
15-La ordenación de los diferentes recursos dentro de las aulas, salas e instalaciones del centro permiten el desplazamiento autónomo de las personas.	.816		
12-Existen letreros multisensoriales (que pueden ser captados a través de diferentes sentidos) que permitan señalar todas las instalaciones y posibles obstáculos o barreras que hay.	.689		

Resultados

9-El acceso al centro educativo, tanto en la entrada como en todas sus dependencias, es óptimo para desplazarse por éste sin encontrarse con obstáculos que impidan el paso.	.669		
4-En las aulas, el profesorado puede emplear sistemas de comunicación alternativos para dirigirse al alumnado mientras explica los contenidos.	.822		
3-Los niños no tienen dificultades para comprender los textos con los que trabaja en clase.	.767		
6-Los niños han podido elegir entre diferentes formas de poder demostrar que ha alcanzado sus aprendizajes.	.653	.368	
1-En clase, los niños han podido utilizar materiales curriculares adaptados de diferentes formas para que pudieran comprender su contenido y captar sus ideas a través de diferentes sentidos.	.631		
5-El profesorado dispone de materiales de trabajo (lápices, tijeras, gomas, etc.) a los niños que están adaptados para que pueda utilizarlos adecuadamente.			.851
7-Las tareas que se han realizado en clase han sido muy variadas.			.837
8-La información que el profesorado ha utilizado para evaluar al alumnado ha sido fiel para lo que ha sido el rendimiento del alumnado.	.483		.616
2-Dentro del aula, existen sistemas de anticipación y de aviso redactados con pictogramas u objetos reales (calendarios, agendas, normas, guiones sociales, tableros de comunicación, etc.).	.357		.507
<hr/>			
% Varianza explicativa	31.96	18.57	16.18
<hr/>			
% Varianza acumulativa	31.96	50.52	66.70

Nota1: Factor F1= "Barreras arquitectónicas"; Factor F2="Adaptaciones de recursos y tareas"; Factor F3= "Barreras para el aprendizaje y la participación"

Como podemos comprobar en la Tabla 33, hemos extraído tres factores de este cuestionario dirigido a las familias, con una varianza acumulada del 66.70% entre los tres. El Factor F1 lo hemos denominado "Barreras arquitectónicas", el Factor F2 "Adaptaciones de recursos y tareas" y el Factor F3 "Barreras para el aprendizaje y la participación".

Analizando detenidamente el componente descompuesto en factores, podemos comprobar que el factor F1 agrupa todas aquellas medidas basadas en la reducción o eliminación de posibles barreras arquitectónicas que pueden afectar al acceso al currículum del alumnado, como el uso y aprovechamiento de las diferentes instalaciones y dependencias del centro educativo, así como el desplazamiento a lo largo de éstas. En el factor F2, se agrupan aquellos ítems referidos a medidas para facilitar el acceso a la información, es decir, que el alumnado pueda establecer un proceso comunicativo dentro del centro educativo y pueda captar y comprender la información que se le transmite a partir de los diferentes recursos que se empleen en el centro educativo, como los materiales curriculares o incluso el uso de sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación

Resultados

(SAAC). Se refiere tanto a la información perteneciente a los contenidos y tareas que se trabajan en las aulas como información más general, fundamental para poder acceder a los aprendizajes. Finalmente, en el factor F3, se agrupan aquellos ítems referidos a aspectos de la metodología de enseñanza-aprendizaje que pueden influir, si son suficientemente flexibles, para lograr la inclusión de todo el alumnado. Se trata de disponer variedad de materiales, adaptados, así como plantear diferentes tareas o alternativas para la evaluación que permitan que el alumnado pueda tener diferentes opciones para expresar sus aprendizajes y así demostrarlo, sin que tenga que someterse a un único sistema de evaluación que no recoja sus auténticos aprendizajes. Está conectado con los principios del “*Diseño Universal de Aprendizaje*”.

1.2-Trabajo en equipo

1.2.1-Alumnado

En el cuaderno de trabajo 2 dirigido al *alumnado*, como se refleja en la Tabla 34, se han obtenido los siguientes factores, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 34

Análisis factorial del componente "Trabajo en equipo" en el alumnado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2

Ítems	Factor A3	Factor A4
5-Cuando los estudiantes nos hemos reunido con los profesores y padres para para trabajar, todos se han implicado muy activamente.	.777	
6-Se han tenido en cuenta todas las aportaciones y puntos de vista aportados por todos los miembros de la comunidad educativa.	.758	
7-A la hora de organizar actividades, se han tenido en cuenta los intereses de aquellas familias y compañeros que son inmigrantes y tienen unas creencias culturales diferentes a las del resto de la clase.	.613	
2-No hay alumnos que salgan de clase para ser atendidos por otros maestros.	.530	.443
3-En clase los maestros trabajan con otras personas adultas (padres, madres, voluntarios, etc.).		.833
4-Las personas adultas que vienen a trabajar en clase junto al profesorado nos han ayudado a resolver nuestras dificultades para entender los contenidos y hacer las tareas de clase.		.599
% Varianza explicativa	33.21	21.07
% Varianza acumulativa	33.21	54.28

Nota1: Factor A3=“Trabajo en equipo fuera de las aulas”; Factor A4= “Trabajo en equipo dentro de las aulas”

Como podemos comprobar en la Tabla 34, hemos extraído dos factores de este cuestionario dirigido al alumnado, con una varianza acumulada del 54.28% entre los dos. El Factor A3 lo hemos denominado "Trabajo en equipo fuera de las aulas", y el Factor A4 "Trabajo en equipo dentro de las aulas". Desaparecen los siguientes ítems debido a que han tenido un peso factorial muy bajo en los

Resultados

dos factores extraídos, y entre sí no constituyen un único factor coherente: (1) “*Cuando hay más de un profesor en clase, el profesor que viene a ayudar no solamente atiende a aquellos alumnos con dificultades*” y (8) “*Personas de diferentes asociaciones o fundaciones, o vecinos, de aquellos barrios en donde llevábamos a la práctica los proyectos de “Aprendizaje y servicio” que diseñábamos, han estado presente en el centro educativo para ayudar a nuestros profesores en determinados momentos*”. El ítem 2 fue reasignado al factor A4 debido a que a nivel teórico se explica mejor en el factor A4 que en el factor E3.

Como su nombre indica, el primer factor engloba ítems que evalúan el grado de cooperación desarrollado por la comunidad educativa en aquellos espacios de tiempo destinados para la planificación, la coordinación y el debate, entre otros, fuera de las aulas, es decir, del tiempo lectivo. Por otra parte, el segundo factor engloba ítems que analizan cómo se desarrolla el trabajo en equipo dentro de las aulas durante el trabajo desempeñado en clase.

1.2.2-Equipo directivo

En el cuaderno de trabajo 2 dirigido al *equipo directivo*, como se refleja en la Tabla 35, se han obtenido los siguientes factores, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 35

Análisis factorial del componente "Trabajo en equipo" en el equipo directivo, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2

Ítems	Factor E4	Factor E5
9-La participación de los miembros de cada comisión mixta ha sido igualitaria, teniéndose en cuenta todas las voces presentes (alumnado, voluntariado, familias, etc.).	.926	
7-Existe un programa de “alumnos-tutores” con la finalidad de que haya alumnos que ayuden al alumnado con NEAE a desarrollar sus aprendizajes y a relacionarse con el resto de compañeros.	.858	
4-La coordinación entre el profesorado y el voluntariado ha sido positiva, promoviendo resultados de aprendizaje positivos en el alumnado.	.841	
8-Todos los miembros de la comunidad educativa que han participado en las comisiones mixtas y la comisión gestora se han implicado en el desarrollo de los proyectos puestos en marcha.	.796	.465
10-Los delegados de cada grupo-clase han ayudado a las comisiones mixtas a tener en cuenta las necesidades del alumnado a la hora de plantear las diferentes actividades en las aulas.	.766	.376
11-Se ha utilizado una plataforma virtual que ha posibilitado que la comunidad educativa pueda debatir cuestiones de interés para el centro educativo y diseñar proyectos en conjunto.	-.393	
5-La presencia de un mayor número de personas adultas presentes en el aula ayuda a que el alumnado se distraiga menos en clase.		.840

Resultados

6-El profesorado especialista en Audición y Lenguaje y en Pedagogía Terapéutica ha realizado una labor satisfactoria asesorando al profesorado en la atención al alumnado con NEAE presente en nuestras aulas, dentro de sus competencias.		.779
3-La gestión del voluntariado participante dentro de las “actuaciones de éxito” ha sido positiva.	.453	.696
2-En las aulas, con ayuda del profesorado y de otros especialistas complementarios, se ha trabajado adecuadamente el desarrollo de hábitos de autonomía con el alumnado con NEAE.	.453	.584
<hr/>		
% Varianza explicativa	40.95	26.70
<hr/>		
% Varianza acumulativa	40.95	67.64

Nota1: Factor E4= “Trabajo en equipo fuera de las aulas”; Factor E5= “Trabajo en equipo dentro de las aulas.”.

Como podemos comprobar en la Tabla 35, hemos extraído dos factores de este cuestionario dirigido al equipo directivo, con una varianza acumulada del 67.64% entre los dos. El Factor E4 lo hemos denominado "Trabajo en equipo fuera de las aulas" y el Factor E5 "Trabajo en equipo dentro de las aulas". Se ha suprimido el ítem 1 por haber tenido un peso factorial bajo en los dos factores: "*Los especialistas educativos (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, etc.) apoyan al alumnado con NEAE dentro del aula y de los grupos de trabajo donde se encuentran en ese momento, sin sacar a éstos del aula.*".

El primer factor trata aquellos ítems referidos a evaluar aspectos relativos a la coordinación desempeñada por los diferentes miembros de la comunidad educativa a la hora de planificar y gestionar todos los ámbitos relativos a las comisiones mixtas, incluyendo las propuestas educativas que se desarrollan dentro de las aulas. Se evalúa la contribución de toda la comunidad educativa en el trabajo en equipo con vistas a conseguir todos los objetivos propuestos. Por su parte, en el segundo factor, se evalúa el grado de implicación de la comunidad educativa dentro de las aulas, por ejemplo, dentro de las "actuaciones de éxito" que se desarrollan en las aulas así como para el asesoramiento con vistas a favorecer una mejor atención de la diversidad a nivel inclusivo.

1.2.3-Profesorado

En el cuaderno de trabajo 2 dirigido al *profesorado*, como se refleja en la Tabla 36, se han obtenido los siguientes resultados, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 36

Análisis factorial del componente "Trabajo en equipo" en el profesorado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2

Ítems	Factor P4	Factor P5
5-El voluntariado ha ayudado al alumnado a aportarles información y orientaciones para desarrollar los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	.799	
4-La coordinación entre el profesorado y el personal voluntario ha sido positiva para facilitar el trabajo en equipo y los resultados positivos.	.769	

Resultados

1-El profesorado de apoyo y de refuerzo educativo que acude en determinados momentos al aula para trabajar con algunos alumnos, trabaja con ellos siempre dentro del aula ordinaria.	.765	
6-El profesorado de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje ha ayudado a asesorar al profesorado para la atención a las necesidades educativas dentro de las aulas.	.694	
3-El profesorado especialista de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje atiende al alumnado dentro de su aula ordinaria, sin sacarlo de ésta para realizar apoyos individualizados.	.610	.413
11-El centro educativo dispone de una plataforma virtual en la cual toda la comunidad educativa comparten ideas y preocupaciones, y trabajan cooperativamente desarrollando proyectos a través de ella.		.893
10-Se ha dispuesto de tiempo suficiente para trabajar fuera del horario lectivo en la puesta en marcha de las “actuaciones de éxito”.	.539	.660
8-Todos los miembros de la comunidad educativa participaron activamente en todas las comisiones mixtas de las que formaron parte, de forma igualitaria.	.472	.551
2-El centro educativo tiene la posibilidad de contar con intérpretes en lengua de signos cuando tenemos alumnos/as con discapacidad auditiva.	.488	.512
<hr/>		
% Varianza explicativa	38.02	24.02
<hr/>		
% Varianza acumulativa	38.02	62.04

Nota1: Factor P4=“Trabajo en equipo dentro de las aulas”; Factor P5=“Trabajo en equipo fuera de las aulas”.

Como podemos comprobar en la Tabla 36, hemos extraído dos factores de este cuestionario dirigido al profesorado, con una varianza acumulada del 62.04% entre los dos. El Factor P4 lo hemos denominado "Trabajo en equipo dentro de las aulas" y el Factor P5 "Trabajo en equipo fuera de las aulas". El ítem 2 ha sido reasignado en el factor P4 en lugar de P5 porque se explica mejor teóricamente en éste, y las diferencias entre los pesos factoriales no son elevadas. Se han eliminado los siguientes ítems por haber recaído en factores que teóricamente no les correspondía: (7) "*Las comisiones mixtas disponemos de tiempo suficiente como para intercambiar información y programar el desarrollo de nuevas líneas de actuación acordes a las necesidades detectadas.*" y (9) "*Hay cooperación entre toda la comunidad educativa, sin que existan actitudes individualistas entre algunos de sus miembros.*".

Estos factores evalúan lo mismo que en los factores obtenidos tanto en el alumnado como en el equipo directivo.

1.2.4-Familias

En el cuaderno de trabajo 2 dirigido a las *familias*, como se refleja en la Tabla 37, se han obtenido los siguientes resultados, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Resultados

Tabla 37

Análisis factorial del componente "Trabajo en equipo" en las familias, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2

Ítems	Factor F4	Factor F5
8-Dentro de las reuniones de las comisiones mixtas en las que he podido participar o tener constancia de ellas, la participación de todos los componentes del grupo ha sido muy positiva.	.909	
9-Durante las reuniones de las comisiones mixtas y de la comisión gestora, alumnado, familias, voluntariado, etc. han tenido una participación en la que sus puntos de vista eran tenidos en cuenta.	.856	
7-Estoy satisfecho/a con las relaciones que existen entre el orientador/a del centro educativo y las familias, estando dispuesto a escucharnos y atender nuestras necesidades y aportaciones.	.697	.399
5-Estoy satisfecho/a con las relaciones que existen entre el profesorado y las familias, estando dispuestos a escucharnos y atender nuestras necesidades y aportaciones.	.670	.445
6-Estoy satisfecho/a con las relaciones que existen entre el equipo directivo y las familias, estando dispuestos a escucharnos y atender nuestras necesidades y aportaciones.	.600	.564
2-El profesorado nos ha asesorado adecuadamente para poder ayudar al alumnado en sus aprendizajes.		.774
4-El profesorado nos ha permitido a las familias participar en las aulas aportando nuestros conocimientos e ideas.		.758
1-Las familias no han tenido dificultades para coordinarse con el profesorado durante el desarrollo de las diferentes actividades en clase.		.651
3-Los especialistas de Educación Especial y Audición y Lenguaje han asesorado a las familias para prestar apoyo al alumnado con mayores dificultades dentro de las aulas.		.558
% Varianza explicativa	33.88	29.24
% Varianza acumulativa	33.88	63.12

Nota1: Factor F4= "Trabajo en equipo fuera de las aulas"; Factor F5="Trabajo en equipo dentro de las aulas".

Como podemos comprobar en la Tabla 37, hemos extraído dos factores de este cuestionario dirigido a las familias, con una varianza acumulada del 63.12% entre los dos. El Factor F4 lo hemos denominado "Trabajo en equipo fuera de las aulas" y el Factor E5 "Trabajo en equipo dentro de las aulas".

En el factor F4 se agrupan aquellos ítems referidos a las relaciones y al grado de participación de la comunidad educativa en todas las vías de coordinación y de cooperación que existen en los centros educativos, incluyendo las propias de las comunidades de aprendizaje. Se habla tanto del desarrollo de las comisiones mixtas de trabajo como las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, todo referido al trabajo en equipo que se desarrolla fuera de las aulas para

Resultados

coordinar actuaciones a desarrollar dentro de éstas. Por su parte, en el Factor F5 se incluyen los ítems referidos a las actuaciones de cooperación y coordinación desarrolladas dentro de las aulas entre los miembros de la comunidad educativa, con el objetivo de poner en marcha las diferentes actuaciones de enseñanza-aprendizaje planificadas. Esto incluye las labores de asesoramiento desarrolladas dentro de las aulas.

1.3-Formación

1.3.1-Alumnado

En el cuaderno de trabajo 2 dirigido al *alumnado*, como se refleja en la Tabla 38, se han obtenido los siguientes factores, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 38

Análisis factorial del componente "Formación" en el alumnado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2

Ítems	Factor A5	Factor A6
9-En clase, hemos trabajado sobre las diferentes discapacidades que existen (ceguera, sordera, parálisis, etc.) para aprender a valorarlas.	.788	
13-Hemos recibido formación sobre cómo participar en las comisiones mixtas y ayudar a mejorar nuestra escuela.	.765	
12-En clase, hemos trabajado diferentes actividades para aprender a relacionarnos con las personas y actuar en situaciones sociales.	.615	.361
16-Las personas adultas (voluntarios) que trabajan con nosotros reciben formación dentro del centro educativo.		.818
15-Hay personas adultas, de las que acuden a clase a ayudar, que aprovechan que trabajan con nosotros para aprender nuevos conocimientos.		.729
14-En el colegio, se organizan actividades educativas destinadas a nuestros padres y madres.	.396	.641
% Varianza explicativa	29.20	29.15
% Varianza acumulativa	29.20	58.36

Nota1: Factor A5="Formación del alumnado"; Factor A6= "Formación de familiares y del voluntariado"

Como podemos comprobar en la Tabla 38, hemos extraído dos factores de este cuestionario dirigido al alumnado, con una varianza acumulada del 58.36% entre los dos. El Factor A5 lo hemos denominado "Formación del alumnado" y el Factor A6 "Formación de familiares y voluntariado". Se eliminaron los siguientes ítems por haber recaído en factores que teóricamente no les correspondía y no poder constituir un factor independiente: (10) "*Hemos aprendido a trabajar en equipo y a respetar las ideas de los demás*" y (11) "*Se nos ha enseñado a resolver conflictos que surgen en clase*".

El primer factor engloba una serie de ítems que evalúan la puesta en marcha de actividades que

Resultados

trabajan contenidos que se consideran importantes para trabajar actitudes y competencias inclusivas en el alumnado. El segundo evalúa lo mismo, aunque de una forma más general, y refiriéndose a los familias y al voluntariado que participa en el centro educativo.

1.3.2-Equipo directivo

En el cuaderno de trabajo 2 dirigido al *equipo directivo*, como se refleja en la Tabla 39, se han obtenido los siguientes factores, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 39

Análisis factorial del componente "Formación" en el equipo directivo, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2

Ítems	Factor E6	Factor E7
25-Las familias y el personal voluntario han recibido formación específica práctica sobre las diferentes NEAE.	.926	
26-Las familias y el voluntariado han participado en actividades formativas enfocadas al análisis de las causas del fenómeno migratorio e interpretación de las diferentes culturas presentes.	.909	
18-El profesorado ha participado en actividades formativas enfocadas al análisis de las causas del fenómeno migratorio y de la interpretación de las diferentes culturas presentes.	.849	
19-El alumnado ha sido formado para emplear diferentes SAAC que les pueda ayudar a comunicarse con compañeros y compañeras.	.773	
24-Las familias que han participado en las diferentes actividades organizadas a través de las comunidades de aprendizaje, han perfeccionado sus conocimientos y habilidades.	.768	.394
17-El profesorado ha sido suficientemente formado para emplear, dentro del aula, diferentes sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) de apoyo al lenguaje.	.745	.432
23-Las familias y el voluntariado han recibido formación específica para participar en las diferentes propuestas didácticas.	.547	
16-Dentro de las actividades formativas, se han incluido dinámicas y técnicas de mediación para que el profesorado pueda emplearlas para resolver conflictos.		.911
15-Las actividades formativas han permitido ayudar al profesorado a aprender a trabajar en equipo.		.878
20-El alumnado ha recibido formación específica en habilidades sociales y en trabajo en equipo.		.752
21-El alumnado ha recibido formación sobre las necesidades de diversos grupos sociales (por ejemplo, discapacitados y minorías culturales) para promover la sensibilización y la empatía.	.476	.529
% Varianza explicativa	44.42	28.01

Resultados

% Varianza acumulativa	44.42	72.42
------------------------	-------	-------

Nota1: Factor E6="Formación en educación inclusiva e intercultural."; Factor E7="Formación en habilidades para el trabajo en equipo."

Como podemos comprobar en la Tabla 39, hemos extraído dos factores de este cuestionario dirigido al equipo directivo, con una varianza acumulada del 72.42% entre los dos. El Factor E6 lo hemos denominado "Formación en educación inclusiva e intercultural" y el Factor E7 "Formación en habilidades para el trabajo en equipo". Se han eliminado los siguientes ítems, por haber recaído en factores que teóricamente no les correspondía y no formar un factor independiente: (12) "Se organizan actividades formativas dirigidas al profesorado en materia de educación inclusiva" y (13) "Todo el profesorado del Claustro participa en las actividades formativas que se organizan en el centro educativo", (14) "Las actividades formativas han permitido ayudar al profesorado a gestionar de forma más eficaz e inclusiva la atención a la diversidad." y (22) "El alumnado ha recibido formación específica en estrategias para resolver conflictos de forma dialógica.". El ítem 21 fue reasignado al factor E6 debido a que a nivel teórico se explica mejor en el factor E6 que en el factor E7.

A diferencia del alumnado, en el cuestionario del equipo directivo estos factores no han quedado agrupados por agente educativo al que va dirigida la actividad formativa, sino por temática. El primer factor engloba ítems que evalúan la puesta en marcha de actuaciones formativas dirigidas a formar a la comunidad educativa en educación inclusiva e intercultural, tanto a nivel teórico como práctico. Por su parte, el segundo factor los engloba para el desarrollo de habilidades sociales y para el trabajo en equipo de la comunidad educativa.

1.3.3-Profesorado

En el cuaderno de trabajo 2 dirigido al *profesorado*, como se refleja en la Tabla 40, se han obtenido los siguientes resultados, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 40

Análisis factorial del componente "Formación" en el profesorado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2

Ítems	Factor P6	Factor P7	Factor P8
20-El alumnado ha participado en dinámicas de grupo con el objetivo de desarrollar sus habilidades sociales.	.874		
21-El alumnado ha participado en dinámicas de grupo con el objetivo de desarrollar la capacidad para trabajar en equipo, previo a su participación en las diferentes "actuaciones de éxito".	.814		
19-Dentro de las programaciones didácticas, hay incluidos momentos para trabajar dinámicas de grupo para promover el respeto, la tolerancia y las relaciones positivas entre el alumnado.	.806		
14-En la programación de las actividades formativas que hemos recibido, se ha trabajado la creación de actividades de aprendizaje	.770		.490

Resultados

cooperativo en cada una de las materias del currículum.

13-Las actividades formativas en las que hemos participado nos han ayudado a aprender a gestionar de forma adecuada la atención a la diversidad en nuestras aulas, promoviendo aulas inclusivas.	.688		.590
18-En las aulas, se han trabajado actividades cuyo objetivo es dar a conocer las diferentes NEAE existentes para promover la sensibilización entre el alumnado pero nunca el “etiquetado”.	.599	.469	
25-Las familias han recibido una formación específica para que puedan ayudar a sus hijos con los estudios cuando estén en casa.		.877	
26-Las familias y el voluntariado han podido participar en actividades y talleres enfocados a que adquieran una serie de competencias básicas determinadas, según sus necesidades.		.752	
24-Las familias han recibido una formación adecuada para ayudar al profesorado a participar en el desarrollo educativo de sus hijos sobre temas que afectan a su bienestar y desarrollo personal.	.374	.746	
22-El alumnado ha sido previamente formado para aprender a participar en las comisiones mixtas junto a personas adultas.		.723	
23-El voluntariado y las familias han recibido una formación adecuada para poder participar satisfactoriamente en la puesta en marcha de las “actuaciones de éxito” programadas.	.475	.591	
16-El profesorado hemos recibido formación específica con el objetivo de entender el fenómeno migratorio e interpretar las diferentes creencias y valores de diferentes perspectivas culturales.		.454	.832
15-Los docentes hemos sido suficientemente formados para emplear diferentes sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) en las aulas, según las necesidades.		.314	.812
12-Las actividades formativas en las que hemos participado me han ayudado a poner en marcha las “actuaciones de éxito” y los proyectos de “Aprendizaje y servicio” dentro de las aulas.	.564		.622
17-El alumnado ha sido formado para emplear diferentes SAAC que les pueda ayudar a comunicarse con determinados compañeros y compañeras de clase en ciertos momentos.		.317	.456
% Varianza explicativa	28.60	23.81	18.97
% Varianza acumulativa	28.60	52.41	71.38

Nota1: Factor P6=“Formación en habilidades para el trabajo en equipo.”; Factor P7=“Formación para promover la participación de la comunidad como agentes educativos.”; Factor P8=“Formación en educación inclusiva e intercultural.”.

Como podemos comprobar en la Tabla 40, hemos extraído tres factores de este cuestionario dirigido al profesorado, con una varianza acumulada del 71.38% entre los dos. El Factor P6 lo hemos denominado "Formación en habilidades para el trabajo en equipo", el Factor P7 "Formación para promover la participación de la comunidad como agentes educativos" y el Factor P8

Resultados

"Formación en educación inclusiva e intercultural". El ítem 13 fue reasignado al factor P8 debido a que la diferencia entre los pesos factoriales en P8 y P6 es escasa y a nivel teórico se explica mejor en el factor P8.

En el caso del profesorado, la estructura factorial obtenida es similar a la del equipo directivo, solo que los ítems se agrupan en tres factores diferentes: Un primer factor con un grupo de ítems que evalúan la formación llevada a cabo en el centro educativo para el desarrollo de habilidades y actitudes para el trabajo en equipo. Posteriormente, tenemos un segundo factor que valora lo mismo pero con el objetivo de que la comunidad educativa se sensibilice y se encuentre capacitado como para participar dentro de la comunidad educativa en la organización y gestión de su centro educativo. Finalmente, el tercer factor valora en el mismo sentido la formación dirigida a aprender a realizar una mejor gestión de la diversidad desde los principios de la educación inclusiva.

1.3.4-Familias

En el cuaderno de trabajo 2 dirigido a las *familias*, como se refleja en la Tabla 41, se han obtenido los siguientes resultados, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 41

Análisis factorial del componente "Formación" en las familias, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2

Ítems	Factor F6	Factor F7
15-Se han organizado actividades formativas destinadas a las familias para que aprendamos nuevas destrezas y habilidades esenciales para la vida cotidiana.	.935	
14-Desde el centro educativo, se organizan actividades formativas destinadas a las familias y al voluntariado, sobre temas educativos o sociales relevantes.	.916	
16-El centro educativo ha organizado actividades formativas destinadas a las familias para ayudar a sus hijos/as en sus estudios y a participar en las actividades organizadas dentro de las aulas.	.724	
10-Los alumnos han participado, antes de constituir la comunidad de aprendizaje y las actividades grupales, en programas para mejorar sus habilidades para trabajar en equipo.		.892
13-Los alumnos han participado, antes de constituir la comunidad de aprendizaje y las actividades grupales, en programas para mejorar sus habilidades sociales.		.861
11-El alumnado ha recibido formación acerca de las diferentes necesidades y dificultades que pueden tener algunos compañeros de su clase.	.481	.721
12-El alumnado ha participado en actividades educativas dirigidas a aprender a resolver conflictos de forma dialógica y asertiva.	.468	.670
% Varianza explicativa	39.54	37.88
% Varianza acumulativa	39.54	77.42

Nota 1: Factor F6= "Formación de familias y del voluntariado", Factor F7= "Formación del alumnado";

Resultados

Como podemos comprobar en la Tabla 41, hemos extraído dos factores de este cuestionario dirigido a las familias, con una varianza acumulada del 77.42% entre los dos. El Factor F6 lo hemos denominado "Formación del familias y del voluntariado" y el Factor F7 "Formación del alumnado". Se ha eliminado el siguiente ítem por haber recaído en factores que teóricamente no le correspondía y no formar un factor independiente: (17) *"Participar en las comisiones mixtas y en las actuaciones de éxito" me ha aportado nuevos conocimientos y habilidades.*"

En el factor F7 se agrupan aquellos ítems que se refieren a la formación destinada a las familias y al personal voluntario con el objetivo de adquirir actitudes inclusivas, así como capacitarles para su participación dentro de las diferentes "actuaciones de éxito" que se llevan a cabo dentro de la comunidad de aprendizaje, así como otros conocimientos con vistas a participar de forma satisfactoria en la educación de sus hijos e hijas. Por su parte, en el factor F7 se agrupan todos aquellos ítems referidos a la formación del alumnado en habilidades y estrategias fundamentales para adquirir valores y actitudes inclusivas, como las habilidades sociales, habilidades para el trabajo en equipo, formación acerca de las diferentes necesidades y dificultades que puedan tener sus compañeros/as en las aulas, la resolución de conflictos de forma dialógica y asertiva, etc.

1.4-Liderazgo

1.4.1-Alumnado

En el cuaderno de trabajo 2 dirigido al *alumnado*, como se refleja en la Tabla 42, se han obtenido los siguientes factores, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 42

Análisis factorial del componente "Liderazgo" en el alumnado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2

Ítems	Factor A7	Factor NV
19-El profesorado nos transmite confianza y seguridad.	.717	
21-El profesorado de este colegio es respetado por todos los alumnos.	.679	
20-El profesorado ayuda a resolver los conflictos que se producen en clase (discusiones, peleas, desacuerdos, etc.).	.638	
22-El profesorado ha ayudado a conseguir que el ambiente de trabajo y de respeto entre los alumnos/as sea muy positivo.	.629	
24-Nuestro delegado o delegada de clase ha sabido escucharnos.		.879
25-Nuestro delegado de clase ha sabido transmitir nuestras necesidades y deseos al profesorado.		.879
% Varianza explicativa	30.12	28.47
% Varianza acumulativa	30.12	58.58

Nota1: Factor A7= "Liderazgo del Profesorado".

Nota2: Factor NV= Este factor no es válido al constar solo de dos ítems.

Resultados

Como podemos comprobar en la Tabla 42, hemos extraído un solo factor de este cuaderno de trabajo 2 para valorar este componente en el cuestionario dirigido al alumnado, con una varianza acumulada del 30.12%. El Factor A7 lo hemos denominado "Liderazgo del profesorado". Se podría haber formado otro factor independiente a partir de los ítems 24 y 25, que sí tienen relación teórica, pero con solo dos ítems no se puede constituir un factor, y al tener un bajo peso factorial con el primer factor creado, se han decidido suprimir: (24) "Nuestro delegado o delegada de clase ha sabido escucharnos." y (25) "Nuestro delegado de clase ha sabido transmitir nuestras necesidades y deseos al profesorado.". Además, también han sido suprimidos los ítems 18 y 23 por haber recaído en factores que teóricamente no les correspondía (no tenían relación con el supuesto segundo factor que se podría haber formado con los ítems 24 y 25): (18) "El equipo directivo (director, jefe de estudios, secretario) ha acudido a nuestra clase para preguntarnos qué tal nos iba y si teníamos algún problema.", (23) "Cuando trabajamos en pequeños grupos, el liderazgo de mi grupo es repartido entre nosotros según la actividad."

Solamente podemos tener en cuenta aquellos ítems que valoran la capacidad de liderazgo del profesorado, en el sentido de poder crear un ambiente de trabajo positivo dentro del aula, incluyendo la gestión positiva del clima de aula.

1.4.2-Equipo directivo

En el cuaderno de trabajo 2 dirigido al *equipo directivo*, como se refleja en la Tabla 43, se han obtenido los siguientes factores, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 43

Análisis factorial del componente "Liderazgo" en el equipo directivo, para el Cuaderno de Trabajo 2

Ítems	Factor E8	Factor NV
30-El profesorado ha sabido animar a todos los padres, madres o tutores legales de sus alumnos a participar en la comunidad de aprendizaje y en todas nuestras iniciativas educativas.	.950	
29-El profesorado que forma parte de las comisiones mixtas ha ayudado a dinamizar el trabajo en aquellas ocasiones de mayor dificultad.	.934	
27-El profesorado se ha mostrado capacitado para gestionar un clima de aula adecuado.	.845	.430
28-Las funciones de dirección son repartidas entre todo el profesorado según sus cualidades.		.970
% Varianza explicativa	63.44	29.78
% Varianza acumulativa	63.44	93.22

Nota1: Factor E8="Liderazgo del profesorado"

Nota2: Factor NV= Factor no válido.

Para el cuaderno de trabajo 2 dirigido al equipo directivo, como se demuestra en la Tabla 43, solamente hemos podido extraer un único factor, así que no se podría realizar el análisis factorial.

Resultados

Aunque presentemos estos resultados, nos basaremos sobre todo en la validez de contenido para tener en cuenta este factor a la hora de hacer los análisis y establecer conclusiones, en contraste con los emitidos por los restantes agentes educativos. Esto supone, por ello, una limitación de nuestro trabajo de investigación. Dicho, este Factor E8 ha sido denominado "Liderazgo del profesorado", y presenta una varianza acumulada del 63.44%. No se tendrá en cuenta, en el estudio, el ítem 28 denominado "*Las funciones de dirección son repartidas entre todo el profesorado según sus cualidades*" al haber recaído solamente en el factor no válido, puesto que no se puede constituir un factor con un solo ítem. Evalúa la capacidad que ha tenido el profesorado para ejercer sus funciones y un liderazgo dentro del grupo-clase, ayudando a gestionar el clima de aula, animando a las familias a participar en la comunidad de aprendizaje, dinamizar el trabajo de las comisiones mixtas, así como que las funciones de dirección sean repartidas entre todo el profesorado según sus cualidades.

1.4.3-Profesorado

En el cuaderno de trabajo 2 dirigido al *profesorado*, como se refleja en la Tabla 44, se han obtenido los siguientes resultados, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 44

Análisis factorial del componente "Liderazgo" en el profesorado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2

Ítems	Factor P9	Factor P10
30-El liderazgo ejercido en el centro educativo por las personas que asumen ese rol ha contribuido al enriquecimiento de la comunidad educativa con sus ideas, conocimientos y propuestas.	.921	
32-El equipo directivo se ha mostrado, en todo momento, abierto al cambio y a la crítica constructiva.	.908	
28-El equipo directivo presenta un estilo de dirección democrático, pidiendo la participación de todo el profesorado para colaborar en la organización y gestión del centro educativo.	.908	
29-El equipo directivo está suficientemente capacitado como para ayudar a resolver todos los conflictos, dudas y situaciones que surgen a diario.	.906	
31-El equipo directivo siempre toma decisiones relevantes consultando, en primer lugar, a toda la comunidad educativa.	.895	
27-El equipo directivo ha sabido ayudar y motivar al profesorado para que asumamos las nuevas responsabilidades que conllevan las nuevas prácticas inclusivas que estamos poniendo en marcha.	.822	
34-En el alumnado, el rol de "líder" se ha repartido entre todos los componentes de cada grupo de trabajo formado.		.898
35-En cada grupo de trabajo, el rol de "líder" ha sido rotatorio a lo largo de las diferentes actividades desarrolladas (actuaciones de éxito y proyectos de "Aprendizaje y Servicio").		.889

Resultados

36-El alumnado, en determinadas ocasiones, ha sido capaz de resolver por sí mismos determinados conflictos de forma dialógica.		.795
33-El delegado de cada grupo-clase ha sabido responder satisfactoriamente a todas las demandas de sus compañeros de clase y del profesorado.	.367	.431
% Varianza explicativa	50.00	26.30
% Varianza acumulativa	50.00	76.30

Nota1: Factor P9="Liderazgo del Profesorado"; Factor P10="Liderazgo del Alumnado"

Como podemos comprobar en la Tabla 44, hemos extraído dos factores de este cuestionario 2 para valorar este componente en el cuaderno de trabajo 2 dirigido al profesorado, con una varianza acumulada del 76.30% entre los dos. El Factor P9 lo hemos denominado "Liderazgo del profesorado" y el Factor P10 "Liderazgo del alumnado".

A diferencia de los dos anteriores agentes educativos, sí se han extraído más de un factor. El primer factor engloba ítems referidos a evaluar la capacidad de liderazgo del profesorado dentro de las aulas. En el segundo factor, se evalúa la capacidad de liderazgo del alumnado, en el sentido de que sean capaces de tener iniciativa para proponer ideas, dinamizar equipos de trabajo (por ejemplo, en los grupos interactivos), así como que la figura del delegado/a de clase responde a las necesidades de su alumnado y los representa ante cualquier situación de necesidad que surja en el grupo-clase.

1.4.4-Familias

En el cuaderno de trabajo 2 dirigido a las *familias*, como se refleja en la Tabla 45, se han obtenido los siguientes resultados, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 45

Análisis factorial del componente "Liderazgo" en las familias, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2

Ítems	Factor F8	Factor NV
19-El profesorado del centro educativo mantiene motivado a mi hijo/a durante todo el curso escolar.	.853	
20-El profesorado ha sabido atender todas las necesidades de mi hijo/a, tanto a nivel educativo como social.	.828	.391
22-Considero que el profesorado ha sabido responder adecuadamente ante todos los conflictos que han surgido en las aulas.	.753	
21-El profesorado siempre ha estado dispuesto a hablar y a escuchar a las familias en todo momento.	.685	.508
23-El equipo directivo nos ha motivado a las familias para implicarlos en la comunidad de aprendizaje.		.936
18-Considero que el tutor o tutora nos avisa con la suficiente antelación de cualquier aspecto de mi hijo/a a nivel educativo y social, para así poder tomar	.855	

Resultados

medidas de intervención a tiempo.

% Varianza explicativa	47.57	29.27
% Varianza acumulativa	47.57	76.84

Nota1: Factor F8="Liderazgo del profesorado"

Para el cuaderno de trabajo 2 dirigido a las familias, como se puede ver en la Tabla 45, solamente se ha podido extraer un único factor, así que no se podría realizar el análisis factorial. Aunque presentemos estos resultados, nos basaremos sobre todo en la validez de contenido para tener en cuenta este factor a la hora de hacer los análisis y establecer conclusiones, en contraste con los emitidos por los restantes agentes educativos. Esto supone, por ello, una limitación de nuestro trabajo de investigación. Dicho, este Factor E8 ha sido denominado "Liderazgo del profesorado", y presenta una varianza acumulada del 65.31%. No se tendrá en cuenta el ítem 23 que pertenece al factor no válido, ya que no se puede constituir un factor con un solo ítem: "23-El equipo directivo nos ha motivado a las familias para implicarlos en la comunidad de aprendizaje.". Se agrupan aquellos ítems referidos a cómo la labor de liderazgo del profesorado influye en el rendimiento y motivación del alumnado, con vistas a facilitar sus aprendizajes y permitir que alcance un grado de desarrollo de las competencias clave esencial para poder desenvolverse en la vida cotidiana, y siempre a nivel inclusivo. También se agrupan aquellos ítems referidos a cómo la labor de liderazgo del profesorado y del equipo directivo influye en la motivación e iniciativa de las familias por participar en la comunidad de aprendizaje, así como en el intercambio de información que se produce con vistas a trabajar en equipo para lograr que el alumnado alcance un óptimo desarrollo de sus aprendizajes.

1.5-Participación y actitud

1.5.1-Alumnado

En el cuaderno de trabajo 2 dirigido al *alumnado*, como se refleja en la Tabla 46, se han obtenido los siguientes factores, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 46

Análisis factorial del componente "Participación y actitud" en el alumnado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2

Ítems	Factor A8	Factor A9
32-El delegado de mi clase se ha preocupado en conocer nuestras necesidades y transmitir las a las diferentes comisiones mixtas y a la comisión gestora.	.641	
35-En nuestro colegio, existe una Junta de delegados y delegadas donde todos los delegados de cada clase se reúnen para debatir asuntos.	.631	
33-Hay miembros de mi clase que forman parte de las comisiones mixtas, donde trabajan junto a maestros/as, familias y otras personas para mejorar nuestra escuela.	.583	
31-En nuestro colegio, existe un programa donde alumnos del colegio ayudan a	.579	

Resultados

los nuevos alumnos del colegio a integrarse en clase y en el colegio.

29-Cuando los estudiantes nos hemos reunido, ha habido diferentes cargos que nos hemos ido cambiando con el paso del tiempo (moderador, secretario, etc.).	.588	
30-Todos participan activamente en las asambleas de clase, sin que nadie se muestre "pasota" o no participe por vergüenza.	.527	
28-En clase, existen momentos donde todos los estudiantes nos reunimos para debatir cualquier asunto que nos preocupa al grupo-clase.	.526	.404
39-Mis compañeros de clase son cada vez más solidarios.	.427	
36-Las personas con discapacidad deberían poder aspirar a trabajar de lo que desean.		.739
37-Las personas inmigrantes, que vengan de otros países, deberían tener derecho a aspirar a trabajar de lo que desean en nuestro país.		.676
43-Hemos analizado en clase las causas de por qué las personas emigran a otros países.		.554
38-Los compañeros de clase que tienen más problemas para aprender y seguir el ritmo de trabajo de la clase, deben recibir los apoyos necesarios dentro de clase.		.547
% Varianza explicativa	21.38	16.85
% Varianza acumulativa	21.38	38.23

Nota1: Factor A8="Participación en la comunidad de aprendizaje"; Factor A9="Actitudes ante la educación inclusiva e intercultural".

Como podemos comprobar en la Tabla 46, hemos extraído dos factores de este cuestionario dirigido al alumnado para valorar este componente, con una varianza acumulada del 38.23% entre los dos. El Factor A8 lo hemos denominado "Participación en la comunidad de aprendizaje" y el Factor A9 "Actitudes ante la educación inclusiva e intercultural". Se han descartado algunos ítems por haber recaído en factores que teóricamente no les correspondía y no poder constituirse como un nuevo factor independiente: (42) *"En clase, hemos trabajado actividades para aprender a resolver conflictos entre personas con diferentes costumbres y comportamientos debido a su cultura de origen."*, (40) *"En clase, hemos analizado diferentes culturas que poseen las personas de nuestro entorno (población gitana, chinos, marroquíes, latinoamericanos, etc.)."*, (44) *"Hay padres y madres de niños inmigrantes que ayudan en nuestra clase."*, (27) *"Los alumnos podemos hablar con nuestros maestros en calma, para analizar cualquier asunto que nos preocupe."*, (26) *"Opinamos sobre lo que hacemos en clase (normas, reglas de juego, comportamiento de los maestros y maestras, etc.)."* y (41) *"En clase, hemos analizado creencias e ideas que tenemos sobre determinados colectivos de personas (ej: inmigrantes), para revisarlos y reflexionar sobre ellos."*. Con respecto al ítem 34, su peso factorial en los dos factores extraídos es bajo, y no puede constituirse como un factor independiente con otros ítems: *"En el colegio, existe un "buzón de sugerencias" para que todos y todas podamos echar una nota con nuestras sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc."*.

El primer factor agrupa ítems que valoran el grado de participación que tiene el alumnado en la organización y gestión del centro educativo, dentro de las diferentes "actuaciones de éxito"

Resultados

(incluyendo la asamblea de aula) y en las comisiones mixtas, así como participar en la atención a la diversidad de todo el alumnado del centro educativo. Por su parte, el segundo factor agrupa ítems relacionados el fomento de actitudes positivas para la inclusión social y educativa en la comunidad educativa, con el objetivo de poder llevar a la práctica estas actitudes en la sociedad.

1.5.2-Equipo directivo

En el cuaderno de trabajo 2 dirigido al *equipo directivo*, como se refleja en la Tabla 47, se han obtenido los siguientes factores.

Tabla 47

Análisis factorial del componente "Participación y actitud" en el equipo directivo, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2

Ítems	Factor E9	Factor E10
44- Todo el profesorado del centro educativo se muestra abierto a que haya otras personas adultas voluntarias dentro del aula para ayudar a desarrollar la clase.	.954	
43- El profesorado encuentra como una “oportunidad para el aprendizaje” tener a alumnado con diferentes NEAE y cualquier tipo de necesidad educativa en general dentro de las aulas.	.947	
42- El nivel de participación desarrollado en las comisiones mixtas y en la comisión gestora por parte de las familias ha sido igualitario.	.932	
35- Las familias han creado una comisión propia donde se reúnen para intercambiar conocimientos y puntos de vista.	.823	
39- Existe un “buzón de sugerencias” en el centro educativo para echar notas con sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc.	.822	
45- Toda la comunidad educativa se muestra abierta a aceptar diferentes perspectivas culturales.	.801	
34- Las familias se han implicado activamente en el desarrollo de las diferentes “actuaciones de éxito” (grupos interactivos, tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada, etc.).	.770	
37- El nivel de participación desarrollado por el alumnado perteneciente a las diferentes comisiones mixtas ha sido positivo.	.600	.553
38- En el centro educativo, participan diferentes fundaciones, ONGs y asociaciones sin ánimo de lucro.	.592	.445
48- El centro educativo puede contar con la participación de un mediador intercultural en aquellas tutorías con presencia de familias inmigrantes.	.585	.421
47- El alumnado y el resto de participantes ha ido eliminando estereotipos de género gracias a la interacción con diversidad de mujeres dentro de las “actuaciones de éxito” desarrolladas.	.571	
36- Las familias se han implicado en el desarrollo de las diferentes actividades complementarias y extraescolares.	.567	

Resultados

46-El centro se muestra abierto a atender las necesidades de formación religiosa de todos los miembros de la comunidad educativa.	.805
49-En las aulas, se organizan diferentes actividades de educación intercultural, que permiten dar a conocerlas diferentes características de las diversas culturas que existen.	.746
50-En las aulas, se trabaja la detección de posibles estereotipos y prejuicios que existen en relación a las personas por razones de cultura, género, discapacidad, orientación sexual, país, etc.	.735
51-En las aulas, se trabajan dinámicas con el objetivo de desarrollar competencias comunicativas interculturales.	.674
53-Se ha conseguido que las mujeres de familias inmigrantes y de minorías culturales formen parte de la comunidad de aprendizaje, implicándose en la toma de decisiones.	.652
40-El centro puede acceder a servicios de traducción de documentos oficiales a diferentes idiomas y lenguajes (por ejemplo, el Braille) para cuando sea necesario.	.599
52-En la programación del menú semanal en el comedor escolar, hay medidas para solicitar menús especiales para aquellas personas que, por razones culturales, tengan restricciones alimentarias.	.537
% Varianza explicativa	37.42 22.51
% Varianza acumulativa	37.42 59.93

Nota1: Factor E9="Participación en la comunidad de aprendizaje"; Factor E10="Actitudes ante la educación inclusiva e intercultural".

Como podemos comprobar en la Tabla 47, hemos extraído dos factores de este cuestionario dirigido a los equipos directivos para valorar este componente, con una varianza acumulada del 59.93% entre los dos. El Factor E9 lo hemos denominado "Participación en la comunidad de aprendizaje" y el Factor E10 "Actitudes ante la educación inclusiva e intercultural". Los ítems 33 y 32 fueron eliminados por haber obtenido un peso factorial muy bajo en ambos factores: (33) "*La presencia de personas voluntarias dentro de las aulas ha ayudado al profesorado a poder facilitar una atención más personalizada al alumnado.*" y (32) "*Se posibilita al alumnado participar en el diseño y en la evaluación de las programaciones didácticas de aula*". Por su parte, los siguientes ítems fueron eliminados por haber recaído en un factor que teóricamente no le correspondía: (41) "*Toda la comunidad educativa puede participar a través de una red social o plataforma virtual para aportar sugerencias.*" y (31) "*Dentro de los grupos-clase, se dedican momentos para que el alumnado pueda reunirse y organizar una "asamblea de aula"*".

El primer factor agrupa ítems que evalúan el grado de implicación y compromiso que mantienen los miembros de la comunidad educativa dentro del centro educativo a la hora de contribuir en el desarrollo de la comunidad de aprendizaje y en la consecución de sus principales objetivos. Esto incluye la implicación dentro de las comisiones mixtas, en las actividades que se organicen, así como en la aportación de ideas y puntos de vista diversos con vistas a mejorar el centro educativo. Por su parte, el segundo factor agrupa ítems que están directamente conectados

Resultados

con la educación inclusiva e intercultural, tanto a nivel de formación como puesta en marcha de políticas que promueven una educación intercultural a nivel inclusivo, así como el respeto y la tolerancia hacia la diversidad cultural y sus necesidades, creando un contexto escolar inclusivo e intercultural.

1.5.3-Profesorado

En el cuaderno de trabajo 2 dirigido al *profesorado*, como se refleja en la Tabla 48, se han obtenido los siguientes resultados, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 48

Análisis factorial del componente "Participación y actitud" en el profesorado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2

Ítems	Factor P11	Factor P12	Factor P13	Factor P14
56-El centro educativo cuenta con un servicio de traducción de documentos oficiales a diferentes idiomas, para cuando sea necesario.	.797			.380
44-El alumnado se ha implicado activamente durante las sesiones de trabajo de las diferentes comisiones mixtas a las que pertenecían.	.794			.361
43-En el centro educativo, hay un programa de "alumnos-tutores" con el objetivo de acoger al alumnado de nuevo ingreso e integrarlo en el aula y en el centro educativo.	.771			
45-Existe un "buzón de sugerencias" en el centro educativo para que todo aquel que lo desee pueda echar una nota con sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc.	.770		.336	
46-El voluntariado ha ayudado al profesorado a localizar contextos con diversas necesidades para ser beneficiarios de un proyecto de "Aprendizaje y Servicio" realizado en su contexto.	.704		.337	
37-Se ha conseguido que el alumnado con NEAE participe en actividades complementarias y extraescolares organizadas por el centro educativo.		.792		
42-El hecho de que haya más adultos presentes en el aula ayuda a que el alumnado se distraiga menos en clase.		.760		
40-La presencia de personas voluntarias ha ayudado al profesorado a realizar una atención más personalizada al alumnado.		.729	.373	
39-El voluntariado ha sabido responder adecuadamente a sus funciones, ayudando a que las	.305	.711	.388	

Resultados

“actuaciones de éxito” se desarrollasen de forma satisfactoria.

38-Dentro de los grupos-clase, hay momentos para organizar “asambleas de aula” entre todo el alumnado para debatir cualquier aspecto que les preocupe.		.687	
47-Las familias se han implicado activamente en el desarrollo de las “actuaciones de éxito” que hemos programado en nuestras aulas y en el trabajo desarrollado dentro de las comisiones mixtas.	.445	.506	.476
50-Entre mis compañeros docentes, existe una buena actitud y disposición para crear una escuela inclusiva.	.304		.775
53-Hay buena disposición en el Claustro de profesores y profesoras a que acudan personas adultas en nuestra aula a ayudarnos.		.467	.751
49-Toda la comunidad educativa se encuentra comprometida para crear una escuela más inclusiva.	.420		.678
51-Mis compañeros docentes están de acuerdo en que el alumnado con NEAE permanezca siempre dentro del aula ordinaria.	.602		.606
55-Las familias valoran positivamente que haya alumnos/as de diferentes culturas en la clase de sus hijos e hijas.		.602	.481
41-Todas las familias valoran positivamente que sus hijos e hijas estudien junto a niños y niñas que presenten NEAE.	.336	.512	.557
58-El alumnado de origen inmigrante y perteneciente a minorías culturales se siente más unido al centro educativo desde que participa en las actividades propias de las “actuaciones de éxito”.		.303	.750
59-Se ha conseguido que las mujeres de familias inmigrantes y de minorías culturales formen parte de la comunidad de aprendizaje.		.300	.734
60-En las aulas, se trabajan dinámicas con el objetivo de desarrollar competencias comunicativas interculturales, las cuales han ayudado a que se resuelven diversos conflictos interculturales.	.363		.667
57-En relación con la educación intercultural, se intenta que todo el alumnado comprenda e interprete las influencias multiculturales que hay en su propia cultura e historia.		.465	.634

Resultados

52-Estoy de acuerdo con la siguiente afirmación: "Lo normal es la diferencia".				.583
48-Se dispone de medios tecnológicos y de redes sociales para promover la participación de toda la comunidad educativa y que aporten sugerencias para mejorar.	.489			.566
% Varianza explicativa	20.02	17.85	16.80	15.79
% Varianza acumulativa	20.02	37.86	54.66	70.45

Nota1: Factor P11="Participación en la comunidad de aprendizaje: Organización y planificación de las actividades del centro"; Factor P12="Participación en la comunidad de aprendizaje: Actuaciones de éxito y otras actividades educativas"; Factor P13="Actitud ante la educación inclusiva"; Factor P14="Actitud ante la educación intercultural".

Como podemos comprobar en la Tabla 48, hemos extraído cuatro factores de este cuestionario dirigido al profesorado para valorar este componente, con una varianza acumulada del 70.45% entre los cuatro factores. El Factor P11 lo hemos denominado "Participación en la comunidad de aprendizaje: Organización y planificación de las actividades del centro", el Factor P12 "Participación en la comunidad de aprendizaje: Actuaciones de éxito y otras actividades educativas", el Factor P13 "Actitud ante la educación inclusiva" y el Factor P14 "Actitud ante la educación intercultural". El ítem 48 ha sido reasignado en el factor P11 debido a las escasas diferencias entre los pesos factoriales del factor P11 y el factor P14, además de que a nivel teórico se explica mejor en P11. Se eliminaron los siguientes ítems porque no se correspondían a nivel teórico con la variable sobre la que había recaído y las diferencias de pesos factoriales con las otras variables son demasiado elevadas: (5) "*El voluntariado ha ayudado al alumnado a aportarles información y orientaciones para desarrollar los proyectos de "Aprendizaje y Servicio".*" y (54) "*El centro educativo tiene la posibilidad de contar con intérpretes y mediadores interculturales cuando hay inmigrantes que no dominan el castellano.*"

El primer factor engloba ítems que evalúan el grado de participación de la comunidad educativa en la organización y gestión del centro educativo, así como en la planificación de las diferentes actividades que se desarrollan en él, cada agente educativo asumiendo funciones acordes a su rol. El segundo factor engloba aquellos ítems referidos específicamente a la participación de los agentes educativos que forman parte de la comunidad de aprendizaje en todas las actividades educativas que se planifiquen para el alumnado, tanto las propias de las "actuaciones de éxito" como otras que se organicen, como las actividades complementarias y extraescolares. El tercer factor agrupa ítems que evalúan el compromiso y actitud de la comunidad educativa hacia la educación inclusiva en sí, en el sentido de que aprueben los valores relacionados con la inclusión social y educativa, clave para que su implicación sea más significativa. Finalmente, el cuarto factor hace referencia a todas las estrategias que se llevan a cabo en el centro educativo para fomentar la educación intercultural, trabajar y atender la diversidad cultural presente en el centro educativo, así como todas sus necesidades. Esto incluye trabajar el desarrollo de competencias y actitudes adecuadas para promover relaciones interculturales entre las personas.

Resultados

1.5.4-Familias

En el cuaderno de trabajo 2 dirigido a las *familias*, como se refleja en la Tabla 49, se han obtenido los siguientes resultados, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 49

Análisis factorial del componente "Participación y actitud" en las familias, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 2

Ítems	Factor F9	Factor F10	Factor F11
27-Las familias hemos podido valorar y aportar ideas para la programación de aula de las clases de nuestros hijos e hijas.	.758		
29-Las familias, en caso de no poder asistir a ayudar en las diferentes actividades que se organizan en las aulas, podemos aportar nuestro punto de vista en un blog creado sobre ellas.	.733		
31-El voluntariado se ha implicado en la toma de decisiones durante las reuniones de las comisiones mixtas y la comisión gestora.	.716		
34-Hay padres y madres de estudiantes del centro educativo que forman parte de cada una de las comisiones mixtas formadas.	.700		
35-El profesorado ha utilizado diferentes recursos para facilitar la comunicación con aquellas familias que no pueden asistir al centro educativo (e-mail, móvil, redes sociales, WhatsApp, etc.).	.683		.320
30-El número de representantes del grupo del "Alumnado" que participa en las comisiones mixtas y en la comisión gestora es suficiente.	.676		
32-La comisión gestora permite siempre a las familias participar en la toma de decisiones y tiene en cuenta sus ideas para seguir construyendo nuestro proyecto de escuela.	.672		
33-Existe un "buzón de sugerencias" para que todas las personas podamos aportar ideas, quejas, propuestas de mejora, información de interés, etc., dentro del centro educativo.	.671		
28-Las familias que han participado dentro de las aulas se han coordinado muy positivamente para desarrollar sus funciones.	.670		
36-Existe una plataforma virtual donde las familias y el resto de la comunidad educativa podemos participar en foros, chat, wikis, etc.	.485		.423
38-Me parece adecuado que mi hijo/a trabaje en equipo con compañeros/as que tienen dificultades y problemas para aprender.		.809	
39-Todos los estudiantes deberían compartir la misma aula, sin ser separados por capacidades o dificultades.		.776	
37-Estoy a favor de que los estudiantes con mayores dificultades trabajen en la misma aula que los demás, sin ser sacados de ella		.734	

Resultados

para ser atendidos individualmente.

42-Encuentro positivo que mi hijo/a juegue y se relaciona con niños/as que son inmigrantes o pertenecen a minorías.	.709		
41-Encuentro positivo que mi hijo/a juegue y se relacione con niños que presentan una discapacidad.	.690	.388	
40-Comparto la idea que transmite esta frase: “ <i>Lo normal es la diferencia</i> ”.	.670		
43-Valoro positivamente que haya personas de diferentes culturas en el centro educativo y en las aulas.	.583		
47-El alumnado ha establecido relaciones positivas con aquellos compañeros de origen inmigrante o pertenecientes a minorías culturales.			.852
45-He podido establecer relaciones con familias de niños inmigrantes y de minorías culturales.			.836
46-En el centro hay familias de alumnos inmigrantes y de minorías culturales, participando de forma activa dentro de la comunidad de aprendizaje.			.795
44-En el centro educativo, hay información y murales sobre diferentes culturas que existen, al menos de aquellas a las que pertenece el alumnado.	.397		.644
<hr/>			
% Varianza explicativa	24.04	18.16	16.18
<hr/>			
% Varianza acumulativa	24.04	42.20	58.38

Nota1: Factor F9=“Participación en la comunidad de aprendizaje”; Factor F10=“Actitud ante la educación inclusiva”; Factor F11=“Actitud ante la educación intercultural”.

Como podemos comprobar en la Tabla 49, hemos extraído tres factores de este cuestionario dirigido a las familias para valorar este componente, y la varianza acumulada se queda en 58.38% entre los cuatro factores. El Factor F9 lo hemos denominado "Participación de la comunidad educativa en la organización y actividades del centro", el Factor F10 "Actitud ante la educación inclusiva" y el Factor F11 "Actitud ante la educación intercultural". Los ítems que anteriormente citamos que suprimimos por las razones antes expuestas son los siguientes: (26) “*Las familias no estamos preocupadas de que puedan pasarle algo a nuestros hijos/as si realizan alguna actividad fuera del centro educativo.*”, (25) “*El alumnado valora muy positivamente todo lo que le aportan las personas voluntarias que trabajan dentro de las aulas.*” y (24) “*En cada aula, se organiza una asamblea donde el alumnado se reúne para debatir aspectos que les preocupan, en relación a los métodos de enseñanza o al centro educativo en sí.*”.

En el factor F9, se agrupan aquellos ítems relativos a la participación de los miembros de la comunidad educativa en las diferentes vías de participación que existen dentro del centro educativo y en su proyecto de “comunidad de aprendizaje”. Esto hace referencia al trabajo desempeñado en las comisiones mixtas, al trabajo desempeñado dentro de las aulas, al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para favorecer la participación, etc. Se analizan las

posibilidades de participación que tiene la comunidad educativa en cada una de estas vías.

Con respecto al factor F10, se agrupan aquellos ítems referidos a reflexiones, creencias o teorías que están conectadas con los valores propios de las escuelas inclusivas. Esta información nos permitirá comprobar si en las familias existen algunas creencias no coherentes con el modelo de escuela inclusiva, clave para saber si es necesario realizar alguna intervención en este sentido (por ejemplo, una actividad formativa).

Finalmente, en el factor F11 se agrupan aquellos ítems que miden las relaciones existentes con personas de origen inmigrante o que pertenezcan a una cultura diferente, así como el grado de participación de familias inmigrantes y de la información que se transmite sobre las diferentes culturas existentes en el mundo. Es decir, se agrupan aquellos ítems referidos a educación intercultural.

1.6-Metodología de trabajo con los estudiantes

1.6.1-Alumnado

En el cuaderno de trabajo 3 dirigido al *alumnado*, como se refleja en la Tabla 50, se han obtenido los siguientes factores, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 50

Análisis factorial del componente "Metodología de trabajo con los estudiantes" en el alumnado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 3

Ítems	Factor A10	Factor A11
1-Cuando trabajamos en equipo, todos los grupos están formados por chicos y chicas mezclados, sin que haya "grupos de chicos" ni "grupos de chicas".	.714	
16-Siento cada vez más interés por todas las actividades y contenidos que se están trabajando en clase.	.679	
14-Me siento muy satisfecho con todo lo que estoy aprendiendo.	.657	
15-Me siento más motivado por los estudios desde que hacemos actividades en grupo dentro de clase y contando con más personas adultas que nos ayuden.	.646	
5-Hay compañeros que trabajan al lado de otros ayudándoles a entender los contenidos que estamos trabajando en clase o enseñando nuevas habilidades que ellos sí dominan.	.613	
6-Los alumnos con más dificultades también aportan ideas y enseñan habilidades a sus compañeros/as de clase.	.585	
2-Aquellos alumnos que tienen más dificultades con los estudios pasan todo el tiempo en clase aprendiendo con nosotros, y dentro de los grupos de trabajo que formamos.	.524	
13-En clase han participado adultos (abuelos, padres, madres, profesionales del barrio, etc.) que nos han ayudado a entender los contenidos y las tareas, y a	.501	

Resultados

aprender nuevas habilidades.

4-Los alumnos con discapacidad (sordos, ciegos, mental, etc.) forman parte dentro de los grupos de trabajo que formamos.	.472	.365
3-De mi clase ya no salen aquellos alumnos que habitualmente salían para ser atendidos por otros profesores.	.431	.356
17-Siento que mi interés por la lectura ha aumentado desde que participo en tertulias en el colegio.	.409	.360
12-También hemos aprendido de las personas sobre las que hemos realizado el proyecto de aprendizaje y servicio.		.766
9-Cuando nos estuvieron enseñando a crear el proyecto de “Aprendizaje y Servicio”, hubo personas procedentes de asociaciones u otros grupos escolares que nos ayudaron.		.725
10-Participar junto a otras personas de la comunidad en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” nos ha ayudado a comprender los problemas que ocurren en nuestro entorno.		.720
11-Los maestros nos han facilitado poder hablar con aquellas personas que iban a recibir el servicio que estábamos diseñando para ellos.		.636
18-Siento que lo que estamos haciendo en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” es útil para mejorar, al menos, una parte de nuestro entorno.		.590

% Varianza explicativa	23.40	18.18
% Varianza acumulativa	23.40	41.59

Nota1: Factor A10=“Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo”; Factor A11=“Cooperación en el Aprendizaje y Servicio”.

Como podemos comprobar en la Tabla 50, hemos extraído dos factores de este cuestionario dirigido al alumnado para valorar este componente, con una varianza acumulada del 41.59% entre los dos. El Factor A10 lo hemos denominado "Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo" y el Factor A11 "Cooperación en el Aprendizaje y Servicio". Se han eliminado los siguientes ítems por haber obtenido pesos factoriales muy bajos: (7) *“No tengo la sensación de que mis compañeros sobreprotegen a otros compañeros en trabajos en grupo y en juegos de patio.”* y (8) *“En ningún momento, se ha evitado que un compañero haga una actividad porque pensábamos que no iba a ser capaz de hacerla.”*

El primer factor agrupa ítems que analizan las características de las actividades de aprendizaje cooperativo propuestas dentro de las aulas. Lo analizan en el sentido de valorar si los grupos de trabajo son heterogéneos, el grado de aprendizaje obtenido tras participar bajo esta metodología y a través de la interacción con los compañeros/as (incluyendo la valoración de la diversidad para la consecución de aprendizajes) y con las personas adultas que se encuentran dentro de las aulas, y el grado de satisfacción obtenido tras su experiencia en estas actividades. El segundo factor valora estos aspectos pero dentro de los proyectos de Aprendizaje y Servicio desarrollado en los centros educativos.

Resultados

1.6.2-Equipo directivo

En el cuestionario dirigido al *equipo directivo*, como se refleja en la Tabla 51, se han obtenido los siguientes factores, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 51

Análisis factorial del componente "Metodología de trabajo con los estudiantes" en el equipo directivo, perteneciente al Cuaderno de trabajo 3

Ítems	Factor E11	Factor E12
7-El alumnado trabaja junto a compañeros/as de clase con diferentes NEAE.	.842	
4-Los alumnos con discapacidad (sordos, ciegos, mental, etc.) pueden formar parte dentro de los grupos de trabajo que se forman dentro de las aulas.	.788	
9-Las personas voluntarias que han participado en las aulas han sabido mediar en los conflictos que han surgido durante el trabajo en equipo en cada grupo de trabajo.	.765	
5-El alumnado que presenta más dificultades ha aprendido gracias a las aportaciones y a la ayuda de sus compañeros/as dentro de los grupos de trabajo.	.759	
8-Se ha implantado como metodología habitual que aquellos estudiantes más avanzados ayuden a aquellos con más dificultades ("tutoría entre iguales").	.710	-.474
13-Los adultos que han estado presentes en las aulas han ayudado satisfactoriamente al alumnado a adquirir sus aprendizajes y a desarrollar su autonomía.	.669	
14-La motivación del alumnado por los estudios y sus expectativas de aprendizaje han aumentado desde que se trabaja a partir de metodologías basadas en el "aprendizaje dialógico".	.563	
6-Hay momentos para que todos los grupos de trabajo del alumnado puedan reunirse y contrastar sus aprendizajes y resolverse dudas entre ellos y ellas.	.544	
16-El alumnado ha mostrado interés por volver a participar en proyectos similares de "Aprendizaje y Servicio".		.834
11-En las aulas, han acudido personas expertas en las problemáticas para las cuales se estaba desarrollando un proyecto de "Aprendizaje y Servicio".		.773
15-El autoestima y la confianza del alumnado en sí mismo ha evolucionado de forma positiva gracias a su participación en los proyectos de "Aprendizaje y Servicio".		.720
12-Se ha facilitado al alumnado disponer de momentos para que pudiese establecer comunicaciones con las personas "beneficiarias" de los servicios que estaban realizando.		.632
10-Las personas que han participado en los proyectos de "Aprendizaje y Servicio" desde cada uno de los roles disponibles, han ayudado al alumnado a desarrollar diversos aprendizajes.	.411	.503

Resultados

% Varianza explicativa	33.28	21.69
% Varianza acumulativa	33.28	54.96

Factor E11: "Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo"; Factor E12: "Cooperación en el Aprendizaje y Servicio".

Como podemos comprobar en la Tabla 51, hemos extraído dos factores de este cuestionario dirigido al equipo directivo para valorar este componente, con una varianza acumulada del 54.96% entre los dos. El Factor E11 lo hemos denominado "Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo" y el Factor E12 "Cooperación en el Aprendizaje y Servicio". Se han eliminado los siguientes ítems por haber obtenido pesos factoriales muy bajos: (1) "Cuando se plantea un trabajo cooperativo, dentro de los grupos de trabajo hay niños y niñas trabajando entre ellos y ellas.", (2) "Cuando se plantea un trabajo cooperativo, dentro de los grupos de trabajo hay estudiantes que presentan diferentes NEAE, repartidos entre todos los grupos.". Por otra parte, se han los siguientes ítems por no recaer en un factor que teóricamente le corresponde: (17) "El interés del alumnado por la lectura ha aumentado desde que se implantaron las tertulias dialógicas como metodología de trabajo." y (3) "Aquellos alumnos que habitualmente salían de clase para ser atendidos por otros profesores, forman parte de los grupos de trabajo que se forman en las aulas."

Las características de los dos factores extraídos de los cuestionarios del equipo directivo son idénticas en los dos que se extrajeron del alumnado, ya que coinciden ambos en su definición.

1.6.3-Profesorado

En el cuaderno de trabajo 3 dirigido al *profesorado*, como se refleja en la Tabla 52, se han obtenido los siguientes resultados, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 52

Análisis factorial del componente "Metodología de trabajo con los estudiantes" en el profesorado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 3

Ítems	Factor P15	Factor P16	Factor P17
3-Se ha procurado que en cada grupo de trabajo, se encuentre al menos un alumno con NEAE.	.839		
4-Aquellos alumnos que habitualmente salían de clase para ser atendidos por otros profesores, forman parte de los grupos de trabajo que formamos en las aulas.	.825		
2-Cuando se forman grupos de trabajo, hay niños y niñas mezclados en todos los grupos.	.772		.383
8-El alumnado con NEAE contribuye aportando sus ideas y enseñando diferentes habilidades al resto de sus compañeros de clase en todas las actividades cooperativas organizadas.	.605	.318	.605
1-En clase, cuando se han formado grupos de trabajo, se ha procurado cambiar los componentes que formaban cada grupo en cada tarea.	.558	.432	

Resultados

10-Durante la fase formativa en el desarrollo de los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”, se ha podido contar con la participación de una entidad social o grupo escolar experimentado.	.832		
11-El voluntariado ha ayudado al profesorado a que el alumnado entendiera los contenidos y actividades trabajadas.	.827		
12-Los beneficiarios participantes en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” han asesorado satisfactoriamente al alumnado para que éste conociera mejor sus necesidades.	.773		
9-El voluntariado ha ayudado al profesorado a mediar entre los conflictos que pudieran surgir en los grupos de trabajo del alumnado.	.591		.571
13-El interés y la motivación del alumnado por los aprendizajes ha mejorado desde que implantamos las “actuaciones de éxito” y los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” en nuestra metodología.	.582		
5-Se ha implantado la “tutoría entre iguales” para permitir que alumnado más avanzado afiance sus conocimientos asesorando a otros alumnos y alumnas.			.875
6-El alumnado que presenta más dificultades ha aprendido gracias a las aportaciones y a la ayuda de sus compañeros dentro de los grupos de trabajo establecidos.	.497	.405	.640
7-El alumnado siempre intenta ayudar al alumnado con NEAE en todo lo que necesite, sin llegar a sobreprotegerlo.	.572	.390	.617
% Varianza explicativa	26.29	25.62	20.01
% Varianza acumulativa	26.29	51.92	71.93

Nota1: Factor P15=“Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo”; Factor P16=“Cooperación en el Aprendizaje y Servicio”; Factor P17=“Apoyo entre iguales.”;

Como podemos comprobar en la Tabla 52, hemos extraído tres factores de cuestionario dirigido al profesorado para valorar este componente, con una varianza acumulada del 71.93% entre los cuatro. El Factor P15 lo hemos denominado "Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo", el Factor P16 "Cooperación en el Aprendizaje y Servicio" y el Factor P17 "Apoyo entre iguales". Se han eliminado los siguientes ítems porque no se explicaban a nivel teórico dentro de las variable asignadas y la diferencia de pesos factoriales con las otras variables de su cuestionario son demasiado elevadas: (15) *"El alumnado se muestra más preocupado por el entorno desde que comenzó a participar en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”* y (16) *"El alumnado muestra más interés por aprender nuevas competencias laborales a partir de su participación en proyectos de “Aprendizaje y Servicio”*". Además, fue eliminado el siguiente ítem por haber obtenido un peso factorial muy bajo entre las variables extraídas: (14) *"El alumnado se encuentra más interesado por la lectura y por el aprendizaje a través de ésta gracias a su participación en las tertulias dialógicas"*.

Resultados

El primer factor engloba a ítems que valoran el grado de heterogeneidad de los grupos de trabajo cooperativo creados en las aulas dentro de las diferentes actividades propuestas, así como los beneficios que éste aporta para el aprendizaje de todo el alumnado. El tercer factor tiene un perfil similar al anterior, solo que aquí se refiere a valorar el apoyo que brindan las personas voluntarias que proceden del entorno, con el objetivo de atender las necesidades de alumnado, así como lograr alcanzar los objetivos propuestos a nivel educativo. Se incluye también las aportaciones del voluntariado dentro de los procesos de cooperación llevados a cabo en los proyectos de Aprendizaje y Servicio. Finalmente, el tercer factor agrupa ítems que valoran las estrategias de apoyo creadas dentro de las aulas para favorecer que el alumnado contribuya a apoyar a sus compañeros/as con el objetivo de poder atender sus necesidades y progresar en sus aprendizajes, gracias al aprovechamiento de las potencialidades de cada uno de ellos/as.

1.6.4-Familias

En el cuaderno de trabajo 3 dirigido a las *familias*, como se refleja en la Tabla 53, se han obtenido los siguientes resultados, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 53

Análisis factorial del componente "Metodología de trabajo con los estudiantes" en las familias, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 3

Ítems	Factor F12	Factor F13	Factor F14	Factor F15
16-Mi hijo/a está satisfecho en su centro educativo, trabajando con estas nuevas formas de enseñar, diferentes a los métodos tradicionales.	.861			
17-Mi hijo/a se encuentra satisfecho con su participación en las tertulias dialógicas, ya que todos/as escuchan sus aportaciones.	.783			
18-Mi hijo/a siente que lo que está haciendo a partir de los proyectos de "Aprendizaje y Servicio" sirve para mejorar su entorno más inmediato.	.721		.378	
19-Mi hijo/a está muy entusiasmado con las tareas que se están haciendo en clase basadas en los proyectos de "aprendizaje y servicio".	.716		.422	
15-Mi hijo/a está mostrando mayor interés por la lectura en casa, desde que participa en tertulias dialógicas.	.656			
14-Mi hijo/a está más motivado por los estudios desde que se trabajan las "actuaciones de éxito" (grupos interactivos, tertulias dialógicas, etc.) dentro de las aulas.	.648	.374		
6-El alumnado ha aprendido a ayudar a aquellas personas con más dificultades.		.860		

Resultados

7- Todo el alumnado ha sido ayudado por sus compañeros/as de grupo, adquiriendo nuevos aprendizajes.	.805			
8- Se han posibilitado oportunidades para que aquellos alumnos con más dificultades académicas puedan aportar ideas a todo el grupo-clase.	.790			
9- Se han posibilitado oportunidades para que aquellos alumnos con mayores capacidades puedan aportar ideas y conocimientos a todo el grupo-clase.	.772			
1- El alumnado ha trabajado junto a alumnado con dificultades y problemas de aprendizaje dentro de los grupos de trabajo formados en las aulas.	.632			.401
13- Las familias hemos podido establecer contacto con la comunidad o beneficiarios del servicio que iba a ofrecerles el alumnado a través del proyecto de “Aprendizaje y Servicio”.		.822		
11- Cuando estuvieron enseñando al alumnado a crear el proyecto de “Aprendizaje y Servicio” y a saber en qué consistía, hubo personas procedentes de asociaciones u otros grupos escolares que acudieron a nuestra clase a contarnos su experiencia.		.813		
12- El alumnado ha comprendido los problemas que suceden en su entorno cercano gracias a su participación en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.		.809		
10- En nuestra escuela los estudiantes aprenden a partir del desarrollo de servicios dirigidos a la comunidad.		.749		
2- Los grupos de trabajo formados por el alumnado están formados por chicos y chicas mezclados, sin que haya “grupos de chicos” ni “grupos de chicas”.				.848
5- El alumnado aprende más si trabaja en equipo.				.834
3- El alumnado con discapacidad (sordos, ciegos, mental, etc.) puede formar parte de los grupos de trabajo formados.				.668
4- No hay estudiantes que hayan tenido que abandonar el aula durante la realización de las actividades para recibir apoyos individualizados.				.618
% Varianza explicativa	19.81	19.24	18.16	14.81

Resultados

% Varianza acumulativa	19.81	39.05	57.21	72.01
------------------------	-------	-------	-------	-------

Nota1: Factor F12="Satisfacción por los aprendizajes"; Factor F13="Apoyo entre iguales"; Factor F14="Cooperación en el Aprendizaje y Servicio"; Factor F15="Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo".

Como podemos comprobar en la Tabla 53, hemos extraído cuatro factores de este cuestionario dirigido a las familias para valorar este componente, con una varianza acumulada del 72.01% entre los cuatro. El Factor F12 lo hemos denominado "Satisfacción por los aprendizajes", el Factor F13 "Apoyo entre iguales", el Factor F14 "Cooperación en el Aprendizaje y Servicio" y el Factor F15 "Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo".

En el Factor F12 se agrupan aquellos ítems que evalúan el grado de satisfacción del alumnado por los aprendizajes, así como su motivación por éstos. Cada uno de ellos está centrado en la satisfacción que presentan sus hijos/as con respecto a las cuestiones formuladas. En el Factor F13 se agrupan aquellos ítems referidos a las actuaciones de ayuda y de apoyo realizadas por el propio alumnado para ayudarse mutuamente, con el objetivo de favorecerse en la consecución de aprendizajes mutuos. Esto incluye valorar la diversidad de alumnado que hay dentro de estas vías de apoyo. En el factor F14, se han agrupado todos los ítems que miden todo lo relacionado con los proyectos de "Aprendizaje y Servicio" y los procesos de cooperación que se desarrollan en ellos, desde el punto de vista de las familias. Finalmente, en el factor F15 se incluyen todos aquellos ítems referidos a los grupos de trabajo cooperativo que se constituyen dentro de las aulas, como aquellos que se forman para participar en las diferentes "actuaciones de éxito" planteadas en las aulas. Se trata de valorar el grado de heterogeneidad de esos grupos, en el sentido de valorar si son inclusivos o no.

1.7- Convivencia entre el alumnado

1.7.1-Alumnado

En el cuaderno de trabajo 3 dirigido al *alumnado*, como se refleja en la Tabla 54, se han obtenido los siguientes factores, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 54

Análisis factorial del componente "Convivencia entre el alumnado" en el alumnado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 3

Ítems	Factor A12	Factor A13
36-Hemos aprendido estrategias para mejorar nuestra capacidad para trabajar en equipo.	.726	
28-El profesorado trabaja ayudando a resolver los conflictos que se producen en clase (discusiones, peleas, desacuerdos, etc.).	.721	
33-Las normas de convivencia se han debatido entre toda la clase, incluyendo al profesorado.	.683	
35-Hemos aprendido estrategias para mejorar nuestras habilidades sociales y nuestra forma de dirigirnos a las personas.	.650	

Resultados

29-Cuando surgen conflictos en clase o en colegio, se debaten sus causas en clase y se proponen métodos para resolverlos.	.632	
24-Cuando llega un niño nuevo a clase, mis compañeros lo integran en el grupo fácilmente.	.629	
19-Las relaciones sociales con los compañeros de clase han mejorado desde que trabajamos en equipo.	.617	
26-Ayudamos al alumnado que ha llegado nuevo al centro educativo a conocer las normas de convivencia y nuestra forma de trabajar en clase.	.613	
27-En el recreo, hemos procurado que el alumnado que ha llegado nuevo se anime a jugar con nosotros.	.611	
32-En nuestro centro educativo, hay personas adultas y alumnos del colegio que trabajan juntas para ayudar a que aprendamos a resolver nuestros conflictos utilizando el diálogo y la negociación.	.564	.357
34-En clase, hemos hecho actividades que tenían como objetivo que aprendiéramos a resolver cualquier asunto a través del diálogo.	.525	.464
21-En el recreo, siempre juegan chicos y chicas juntos, sin que estén separados.	.424	
22-En mi clase, no hay ningún niño o niña que está apartado de los demás.	.353	
31-El número de conflictos graves (peleas, discusiones, insultos, etc.) surgidos en el recreo han disminuido.		.735
30-El número de conflictos (peleas, discusiones, insultos, etc.) e interrupciones producidos en clase por mis compañeros han disminuido.		.699
23-De mi clase, no hay compañeros que son amenazados o insultados por los demás.		.639
20-En la hora del recreo, no hay compañeros de clase que están solos en el patio, sin relacionarse.		.562
25-Cuando llegan nuevos compañeros a clase, se organizan actividades de presentación para integrarlos y conocernos.		.473
% Varianza explicativa	27.05	14.06
% Varianza acumulativa	27.05	41.11

Nota1: Factor A12="Relaciones entre el alumnado"; Factor A13="Clima de aula inclusivo".

Como podemos comprobar en la Tabla 54, hemos extraído dos factores de este cuestionario 3 para valorar este componente en el cuestionario dirigido al alumnado, con una varianza acumulada del 41.11% entre los dos. El Factor A12 lo hemos denominado "Relaciones entre el alumnado" y el Factor A13 "Clima de aula inclusivo".

El primer factor agrupa ítems que evalúan el trabajo desempeñado en las aulas para crear, conocer y poner en práctica diversas normas de convivencia, acogida al alumnado que se incorpore como nuevo en el centro educativo, así como el aprendizaje de habilidades sociales y estrategias para el trabajo en equipo y la resolución de conflictos. El segundo factor agrupa ítems que valoran

Resultados

el clima y el ambiente de trabajo que hay en las aulas, en el sentido de valorar si predomina un ambiente de respeto, tolerancia y paz dentro de éstas.

1.7.2-Equipo directivo

En el cuaderno de trabajo 3 dirigido al *equipo directivo*, como se refleja en la Tabla 55, se han obtenido los siguientes factores, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 55

Análisis factorial del componente "Convivencia entre el alumnado" en el equipo directivo, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 3

Ítems	Factor E13	Factor E14	Factor E15
31-Las normas de convivencia han sido consensuadas entre todo el alumnado junto con el profesorado.	.821	.347	.328
20-El clima que se ha creado en todas las aulas promueve las relaciones interpersonales positivas y el respeto hacia todas las personas.	.819	.358	.321
18-En la hora del recreo, el alumnado con NEAE juega con sus compañeros de clase, estando siempre acompañado por ellos y participando de forma activa.	.811		
19-Las relaciones sociales e interpersonales entre el alumnado con NEAE con los que no presentan una NEAE son muy positivas, predominando el respeto y el diálogo constante.	.763	.304	
21-En el recreo, suelen jugar chicos y chicas juntos, sin formar por separado "grupos de chicos" o "grupos de chicas".	.692		
30-Los casos de conflictos violentos desarrollados en las aulas y en el centro educativo se han reducido desde que establecimos el modelo dialógico para resolver conflictos.	.497		
28-Los casos de acoso escolar han sido reducidos desde que empleamos modelos dialógicos para resolver conflictos.	.456	.384	
32-El comportamiento del alumnado ha mejorado, y el número de interrupciones ha disminuido en el aula gracias al desarrollo de las "actuaciones de éxito".		.854	
22-No hay estudiantes que se encuentren marginados en el aula o en el recreo.		.826	
26-Se procura que el alumnado que llega nuevo al centro pueda contar con un "alumno-tutor" que le ayude a socializar con los compañeros y a conocer nuestra metodología de trabajo en el aula.		.790	
35-Las habilidades sociales y la capacidad de empatizar del alumnado ha mejorado gracias a su participación en los proyectos de "Aprendizaje y Servicio".		.720	

Resultados

33-El alumnado es más solidario, respetuoso, tolerante y empático desde que se constituyó la comunidad de aprendizaje.	.507	.630	
27-Cuando surgen conflictos dentro del aula, se intentan resolver entre todos a partir del diálogo y de la negociación.	.468	.629	.377
34-Se han trabajado en las aulas dinámicas para trabajar el diálogo para resolver conflictos y así aprovechar que éstos puedan convertirse en “oportunidades para el aprendizaje”.	.516	.565	.519
23-Se organizan jornadas de presentación dirigidas a todas las familias del alumnado de nuevo incorporación en el centro educativo.			.941
24-El alumnado que llega nuevo al centro educativo se relaciona con el resto de compañeros de clase.			.862
25-Dentro de las programaciones, se suele incluir dinámicas de presentación que permiten que el alumnado de nueva incorporación conozca a sus nuevos compañeros/as.	.373		.829
29-Se ha formado un equipo de mediadores y de personas que ayudan a resolver conflictos utilizando el diálogo, formado por educadores, profesorado, familias y otros voluntarios/as.	.555		-.583
36-Las relaciones sociales y de respeto entre todo el alumnado han mejorado desde que trabajan juntos en proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	.481	.407	.486
% Varianza explicativa	27.13	23.67	20.03
% Varianza acumulativa	27.13	50.80	70.83

Nota1: Factor E13=“Clima de aula inclusivo”; Factor E14=“Relaciones entre el alumnado.”; Factor E15=“Acogida”.

Como podemos comprobar en la Tabla 55, hemos extraído tres factores de este cuestionario dirigido a los equipos directivos para valorar este componente, con una varianza acumulada del 70.83% entre los tres. El Factor E13 lo hemos denominado "Clima de aula inclusivo", el Factor E14 "Relaciones entre el alumnado" y el Factor E15 "Acogida". El ítem 29 ha sido reingresado en el Factor E13 debido a las escasas diferencias entre los pesos factoriales en los Factores E13 y E15, así como que a nivel teórico queda mejor explicado en el Factor E13. Por su parte, el ítem 36 ha sido reingresado en el Factor E14 debido a las escasas diferencias entre los pesos factoriales en los Factores E14 y E15, así como que a nivel teórico queda mejor explicado en el Factor E14.

El primer factor agrupa ítems que valora el clima que hay dentro de las aulas y de los grupos-clase en general, en el sentido de valorar si predomina el respeto entre el alumnado, así como valorar la inclusión social del alumnado con NEAE dentro de las aulas, incluyendo en el patio durante la hora del recreo. El segundo factor agrupa ítems que evalúan las características de las relaciones que se producen entre el alumnado, incluyendo actividades formativas que se planteen para trabajar las habilidades del alumnado para dialogar, así como estrategias que se llevan a cabo en el centro educativo para fomentar el conocimiento y las relaciones interpersonales en el alumnado a nivel inclusivo. Finalmente, el tercer factor, de tan solo tres ítems, analiza actuaciones

Resultados

referidas a la acogida del alumnado que haya llegado nuevo al centro educativo (no solamente al de incorporación tardía), así como a sus familias, con el objetivo de favorecer su adaptación.

1.7.3-Profesorado

En el cuaderno de trabajo 3 dirigido al *profesorado*, como se refleja en la Tabla 56, se han obtenido los siguientes resultados, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 56

Análisis factorial del componente "Convivencia entre el alumnado" en el profesorado, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 3

Ítem	Factor P18	Factor P19	Factor P20	Factor P21
34-El alumnado se ha vuelto más solidario, tolerante y empático desde que se han implantado las “actuaciones de éxito” y participan en comisiones mixtas de trabajo.	.785			
33-Se han trabajado en las aulas diferentes dinámicas para trabajar la sensibilización hacia determinados colectivos, para fomentar en el alumnado actitudes de respeto y tolerancia.	.783			
32-Las normas de convivencia se han llevado a consenso dentro del centro educativo, entre toda la comunidad educativa.	.769	.390		
28-El número de conflictos dentro de las aulas ha sido reducido progresivamente desde que implantamos las comunidades de aprendizaje.	.766			
35-El alumnado ha participado en actividades formativas con el objetivo de aprender a resolver conflictos de forma dialógica.	.586	.335		.509
29-Existe un equipo de mediadores formado por miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, voluntariado, etc.) para ayudar a prevenir y resolver conflictos de forma dialógica.	.568	.540		
31-La comunidad educativa ha desarrollado una buena labor ayudando al alumnado a resolver los conflictos de forma dialógica.	.541	.535		
20-No hay alumnos ni alumnas que sean marginados por sus compañeros/as de clase.		.722		
21-En el recreo, los chicos y chicas juegan juntos en el patio, sin que haya “grupos de chicos” ni “grupos de chicas” por separado.		.711		.320
27-Todo el alumnado se respeta mutuamente,		.704		

Resultados

no existiendo casos de “acoso escolar” de ningún estilo.				
22-El clima del aula permite que se pueda trabajar adecuadamente y que la convivencia en ésta sea adecuada.		.699	.364	.327
30-El alumnado ha sabido resolver los conflictos ocasionados en el aula empleando el diálogo.	.516	.610		
17-El alumnado con NEAE juega activamente con grupos de niños y niñas en el patio durante el recreo, sin que estén solos o marginados.			.846	
18-El alumnado que presenta una discapacidad se relaciona con todos sus compañeros de clase, y no solamente con compañeros/as discapacitados o que posean otras dificultades.			.836	
24-El nuevo alumnado que se incorpora al centro educativo se relaciona con todos sus compañeros, y no solamente con otros que sean nuevos o quedándose solo.			.607	.354
19-El alumnado respeta a aquellos/as estudiantes que presentan necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).		.575	.585	
26-El alumnado de nueva incorporación recibe una capacitación enfocada al conocimiento de las dependencias del centro educativo y de nuestra metodología de trabajo en las aulas.				.866
25-Se organizan jornadas de presentación y acogida para las familias del alumnado de nueva incorporación al centro educativo que han aportado resultados positivos.				.835
23-Dentro de las aulas, se organizan dinámicas de presentación para facilitar que el nuevo alumnado conozca a su nuevo compañero y establezcan nuevos vínculos sociales y afectivos.			.378	.628
% Varianza explicativa	21.74	20.70	15.20	14.85
% Varianza acumulativa	21.74	42.44	57.64	72.50

Notal: Factor P18=“Incidencia de la metodología E/A en la convivencia”; Factor P19=“Clima de aula inclusivo”; Factor P20=“Relaciones entre el alumnado”; Factor P21=“Acogida”

Como podemos comprobar en la Tabla 56, hemos extraído cuatro factores de este cuestionario dirigido al profesorado para valorar este componente, con una varianza acumulada del 72.50% entre los cuatro. El Factor P18 lo hemos denominado "Incidencia de la metodología E/A en la

Resultados

convivencia", el Factor P19 "Clima de aula inclusivo", el Factor P20 "Relaciones entre el alumnado" y el Factor P21 "Acogida".

El primer factor agrupa ítems referidos a la implantación de estrategias para trabajar normas de convivencia positivas, así como a la resolución de los conflictos de manera dialógica, así como valorar cómo las diferentes actividades educativas propuestas contribuyen a crear un clima de aula positivo, basado en el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la empatía. El segundo factor evalúa precisamente el resultado de la aplicación de las estrategias citadas en el primer factor, en el sentido de comprobar si el clima de aula reúne las características antes citadas. El tercer factor valora si el alumnado con NEAE o el que llega nuevo al centro educativo se encuentra incorporado a los diferentes grupos de compañeros/as y participan en actividades de corte social junto a ellos, sin que haya casos de exclusión o marginación. Finalmente, el cuarto factor agrupa una serie de ítems que, al igual que ocurría con el tercer factor extraído del cuestionario dirigido al equipo directivo, analiza actuaciones referidas a la acogida del alumnado que haya llegado nuevo al centro educativo, así como a sus familias, con el objetivo de favorecer su adaptación.

1.7.4-Familias

En el cuaderno de trabajo 3 dirigido a las *familias*, como se refleja en la Tabla 57, se han obtenido los siguientes resultados, que incluyen a los ítems que lo conforman.

Tabla 57

Análisis factorial del componente "Convivencia entre el alumnado" en las familias, perteneciente al Cuaderno de Trabajo 3

Ítems	Factor F16	Factor F17	Factor F18	Factor F19
22-Las relaciones entre todo el alumnado son positivas en el sentido de que todos y todas conversan con todos y todas.	.854			
20-Todo el alumnado es respetado por todos sus compañeros y compañeras de su clase.	.812		.354	
21-En general, el alumnado no ha recibido agresiones de ningún tipo, ni verbal ni física ni psicológica, dentro del centro educativo.	.806			
23-El ambiente del aula es positivo, en el sentido de que pueden permitirse plantear trabajos en grupo y otras actividades más lúdicas dentro de ésta.	.720			
26-Las familias hemos tenido la oportunidad de ayudar al alumnado que ha llegado nuevo al centro educativo a conocer las normas de convivencia y nuestra forma de trabajar en clase.		.824		
24-Cuando llegan estudiantes nuevos al centro educativo, las familias participan en la acogida a las familias de los nuevos estudiantes para ayudarles a		.822		

Resultados

conocer el centro educativo.

25-Cuando llegan nuevos compañeros a clase, se organizan en las aulas actividades de presentación para integrarlos y conocernos.	.762			
35-El alumnado se ha vuelto una persona más respetuosa desde que participa en proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.				.903
34-El alumnado se ha vuelto más competente a nivel social desde que participa en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.				.881
33-La convivencia dentro de las aulas ha mejorado últimamente, coincidiendo con el inicio del proyecto de “comunidad de aprendizaje” de nuestro centro educativo.				.807
27-El alumnado ha logrado integrar fácilmente a sus nuevos compañeros/as en la clase y en el patio escolar.	.445	.451	.471	
29-Considero que el profesorado ha sabido responder adecuadamente ante todos los conflictos que han surgido en las aulas.				.800
28-Dentro del centro educativo, existe un grupo de personas de la comunidad educativa que ayudan a resolver los conflictos de forma que las partes afectadas puedan llegar a un acuerdo.				.789
30-Las familias podemos participar en un equipo de mediadores utilizando como principio de trabajo el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.		.446		.727
32-Las normas de convivencia del centro educativo han sido puestas en consenso por toda la comunidad educativa, contando con aportaciones de las familias.		.479		.515

% Varianza explicativa	20.98	20.26	19.43	16.35
------------------------	-------	-------	-------	-------

% Varianza acumulativa	20.98	41.24	16.35	77.02
------------------------	-------	-------	-------	-------

Nota1: Factor F16=“Clima de aula inclusivo”; Factor F17=“Acogida”; Factor F18=“Incidencia de la metodología E/A en la convivencia”; Factor F19=“Relaciones entre el alumnado”.

Como podemos comprobar en la Tabla 57, hemos extraído cuatro factores de este cuestionario dirigido a las familias para valorar este componente, con una varianza acumulada del 77.02% entre los cuatro. El Factor F16 lo hemos denominado "Clima de aula inclusivo", el Factor F16 "Acogida", el Factor F18 "Incidencia de la metodología E/A en la convivencia", y el Factor F19 "Relaciones entre el alumnado". El ítem 27 ha sido reasignado en el Factor F17 porque a nivel teórico queda mejor explicado en dicho factor. Se ha suprimido el siguiente ítem por haber recaído en un factor que no le correspondía a nivel teórico y presentar diferencias elevadas con las otras variables en relación a los pesos factoriales obtenidos: (31) "El alumnado no ha sufrido consecuencias

negativas a nivel físico o psicológico por haber estado envuelto en algún conflicto en el centro educativo."

En el Factor F16, se agrupan aquellos ítems que evalúan el clima producido a partir de las relaciones entre el alumnado, incluyendo si hay relaciones de respeto y el ambiente de trabajo dentro de las aulas es positivo. En el Factor F17, se agrupan los ítems referidos a las actuaciones que se llevan a cabo en los centros educativos para facilitar la acogida del alumnado de nueva incorporación en los centros educativos, incluyendo actuaciones dirigidas a las familias de este alumnado. En el Factor F18 se agrupan aquellos ítems que evalúan los resultados en convivencia, tanto a nivel de aprendizaje como en el clima constituido, una vez puesto en marcha proyectos que implican que el alumnado trabaje en equipo, como los proyectos de "Aprendizaje y Servicio". Finalmente, el último factor del cuestionario dirigido a las familias agrupa los ítems referidos a la labor de la comunidad educativa en la prevención e intervención ante los conflictos que surgen, así como las consecuencias vividas tras haber participado en un conflicto.

2-Resultados del estudio descriptivo

A continuación exponemos los resultados descriptivos obtenidos en cada cuestionario, respecto a cada uno de los factores que hemos extraído. Realizamos los análisis en conjunto a partir de la estructura factorial obtenida en el subapartado anterior. Para cada factor, facilitamos la media (M) y la desviación típica (DT) de cada ítem que lo compone, haciendo hincapié en aquellos ítems con bajas puntuaciones, con vistas a plantear posibles propuestas de mejora en las conclusiones del estudio, de cara a la siguiente fase. En cualquier caso, cabe comentar que para los resultados concretos que se ofrecieron a cada uno de los centros educativos en sus respectivos informes particulares, tomaremos en cuenta los resultados específicos de cada centro.

2.1-Accesibilidad y Diseño para Todos

2.1.1-Alumnado

Entre los factores del cuestionario del *alumnado* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 58, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Tabla 58

Resultados descriptivos de los factores sobre "Accesibilidad y Diseño para Todos" obtenidos para el alumnado

Factores	Media	Desviación típica
Barreras para el aprendizaje y la participación.	6.02	0.76
Barreras arquitectónicas.	4.63	1.17

Como se puede comprobar en la Tabla 58, en ambos factores las puntuaciones son positivas, dando a entender que el alumnado valora positivamente, bajo su punto de vista, las diferentes

Resultados

actuaciones y medidas que se están llevando a cabo para eliminar barreras que perjudiquen la consecución de una escuela más inclusiva, tanto para el aprendizaje y la participación ($M = 6.02$, $DT = 0.76$) como las barreras arquitectónicas ($M = 4.63$, $DT = 1.17$). No obstante, conviene ahora analizar cada factor de forma íntegra, por si encontramos detalles o aspectos concretos susceptibles de ser considerados de cara a una futura intervención. Los resultados aparecen reflejados en las Tablas 59 y 60.

Tabla 59

Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Barreras para el aprendizaje y la participación” obtenido para el alumnado

Ítems	Media	Desviación típica
6-Los textos están bien adaptados para nuestro nivel de lectura, y los entendemos perfectamente.	6.17	1.35
1-Todo el alumnado, incluso los que tienen alguna discapacidad, pueden acceder a los materiales que usamos en clase (textos, libros, cuadernos, murales, esquemas, vídeos, etc.).	6.54	1.00
3-El profesorado utiliza diferentes recursos (visuales, escritos, etc.) mientras explican los contenidos en clase.	6.04	1.50
8-Aquellos estudiantes que terminan antes sus deberes o se aburren con las tareas planteadas, siempre pueden realizar otras tareas de ampliación que el maestro/a les propone.	5.64	1.83
2-Todo el alumnado puede utilizar todos los materiales de clase sin problemas, sin ninguna dificultad para realizar las tareas.	6.11	1.37
5-Cuando se trabaja nuevo vocabulario en clase, los maestros/as utilizan recursos visuales y gráficos (imágenes representativas) que nos ayudan a entender su significado.	6.24	1.26
7-El profesorado nos da posibilidades para poder ser evaluados de diferentes maneras (ej: exámenes escritos y orales, murales, trabajos escritos, presentaciones de diapositivas, etc.).	6.10	1.42
11-Hay alumnos que reciben las tareas divididas en pequeños pasos para ayudarles a que puedan resolverlas.	5.78	1.53
10-Hay alumnos a los que se les permite disponer de más tiempo para terminar las tareas y exámenes.	5.87	1.66
9-Al alumnado que tiene alguna dificultad se le envían tareas de refuerzo para casa o para hacer en clase.	5.71	1.59

Según estos resultados expuestos en la Tabla 59, el alumnado valora de forma muy positiva la situación dentro de las aulas para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, dando a entender una ausencia de problemas respecto a la participación en las diferentes actividades que se plantean y para ser evaluados. Aunque las puntuaciones de las desviaciones típicas no son demasiado elevadas, convendría realizar análisis entre los centros educativos con el objetivo de detectar diferencias y averiguar en cuáles centros educativos se requieren mayores necesidades de mejora.

Resultados

Tabla 60

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Barreras arquitectónicas” obtenido para el alumnado

Ítems	Media	Desviación típica
17-Existen letreros que pueden ser percibidos a través del sonido y del tacto que permiten señalar todas las instalaciones y los posibles obstáculos presentes.	3.32	2.33
13-El patio del colegio no tiene obstáculos que dificulten que un estudiante pueda jugar o caminar perfectamente, sin que haya riesgo de accidente.	4.93	2.06
12-Para el área de Educación Física, existen materiales adaptados para que aquellos estudiantes con dificultades puedan en las actividades que hacemos en la asignatura.	5.17	2.03
14-El colegio dispone de rampas y ascensores que pueden ser usados fácilmente por todas las personas, sin dificultades para acceder a ellos.	3.83	2.34
18-El colegio cuenta con cuartos de baño amplios y adaptados para personas que van en sillas de ruedas o con dificultades para moverse (altura del inodoro y del lavabo adecuada, grifos, barras para sujetarse, etc.).	4.76	2.34
16-La distribución del mobiliario (pupitres, sillas, estanterías, etc.) dentro de las aulas permiten que no haya dificultades para que una persona que tiene dificultades para caminar pueda desplazarse.	5.25	1.72
15-Las dimensiones de todas las instalaciones y dependencias del colegio permiten el desplazamiento de una persona con dificultades para moverse o en silla de ruedas.	5.38	1.91
19-Las personas que caminan con dificultades para desplazarse o en sillas de ruedas pueden acceder a todas las clases, pistas deportivas y al patio del colegio sin problemas.	4.44	2.15

Como se puede comprobar en la Tabla 60, entre los ítems con puntuaciones más bajas, destacamos los ítems 14 y 17, respectivamente, del segundo factor. De forma general, los centros educativos, según el alumnado, pudieran no presentar rampas y ascensores que puedan ser utilizados fácilmente por todas las personas para poder acceder a las diferentes instalaciones de los centros educativos ($M = 3.83$, $DT = 2.34$), así como letreros que puedan ser percibidos a través del sonido y del tacto que permiten señalar todas las instalaciones y los posibles obstáculos presentes ($M = 3.32$, $DT = 2.33$), esenciales para adaptarse a las diferentes modalidades sensoriales predominantes en las personas, cumpliendo con los principios de los sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC).

Además de la información cuantitativa, el alumnado aportó diversas sugerencias dentro del apartado destinado para este fin, los cuales deben ser tenidos en cuenta para su posterior análisis, en relación con las barreras arquitectónicas, dando a entender que existen necesidades de mejora en los centros educativos a nivel de infraestructura accesible: “*Deberían poner rampas para niños/as en silla de ruedas.*”, “*Que el patio sea más amplio.*”, “*Poner un cuarto de baño más grande.*”, “*Regenerar las rampas y los ascensores.*”, “*Cambiar los grifos y los wateres.*”, “*No hay comedor, no hay letreros así, no hay ascensor, solo rampas y escaleras.*”, “*Por si hay algún niño/a con silla de ruedas o con alguna dificultad, poner ascensores.*”, “*El campo de fútbol tiene baches. Podemos*

Resultados

caernos y rompernos la boca.”, “Que todos los niños con discapacidad se les trate como a todos y que pongan rampas a los que van en silla de ruedas. Y que se les proporcione una silla de ruedas.”, “Que pongan tablas o rampas para los niños o niñas que andan en silla de ruedas, y que pongan barras para los niños que no anden bien pueden agarrarse. También toboganes, columpios...”. En cualquiera de los casos, dadas las puntuaciones de las desviaciones típicas, sería conveniente realizar un análisis de diferencias entre los centros educativos con el objetivo de valorar en cuáles centros educativos se requieren mejoras más significativas.

2.1.2-Equipo directivo

Entre los factores del cuestionario del *equipo directivo* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 61, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Tabla 61

Resultados descriptivos para los factores obtenidos para el equipo directivo para el componente “Accesibilidad y Diseño para Todos”

Factores	Media	Desviación típica
Adaptaciones de recursos y tareas.	4.26	1.25
Barreras arquitectónicas.	4.53	1.49
Barreras para el aprendizaje y la participación.	5.07	0.92

El equipo directivo valora de forma positiva la situación dentro de los centros educativos para eliminar barreras que puedan perjudicar la consecución de una escuela más inclusiva. Si acaso, se podría seguir mejorando más en el primer factor, que analiza las medidas que se llevan a cabo para eliminar barreras para la comunicación (M = 4.26, DT = 1.25). En cualquier caso, analizaremos los resultados obtenidos en los ítems que componen cada factor, de cara a pensar en posibles estrategias de mejora. Dichos resultados se ven reflejados en las Tablas 62, 63 y 64.

Tabla 62

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Adaptaciones de recursos y tareas” obtenido para los equipos directivos

Ítems	Media	Desviación típica
3-El centro educativo dispone de diferentes recursos que permiten al profesorado diseñar sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) adaptados a sus necesidades.	3.64	1.82
1-Los recursos didácticos y curriculares que se emplean en las aulas están adaptados para que su contenido pueda ser captados a través de diferentes modalidades sensoriales y estilos de aprendizaje (visual, audio, táctil...).	4.36	1.74
12-Dentro de las aulas, existen sistemas de anticipación y de aviso al alumnado elaborados con SAAC (pictogramas, objetos, etc.).	4.57	1.09
4-Los materiales utilizados en las aulas han sido adaptados en diferentes niveles de complejidad lingüística, para poder ser usados y comprendidos por personas	4.71	1.50

Resultados

con diferentes niveles.

2-Los estudiantes que presentan discapacidad motora o sensorial pueden utilizar los recursos informáticos gracias a que están adaptados para que puedan acceder a la información que facilitan.	4.00	1.47
---	------	------

Como se puede comprobar en la Tabla 62, no se disponen, en general, de suficientes recursos para que el profesorado pueda diseñar materiales donde se apliquen los principios de los SAAC en el caso de que fueran necesarios según las necesidades, o al menos para partir de los diferentes estilos de aprendizaje que presenta el alumnado ($M = 3.64$, $DT = 1.82$). También, la valoración es media a la hora de valorar la disponibilidad de recursos informáticos adaptados para el alumnado que presenta discapacidad motora o sensorial ($M = 4.00$, $DT = 1.47$), siendo necesario recurrir al análisis de diferencias de medias más adelante para ver las diferencias entre los centros educativos. En cualquiera de los casos, dadas las puntuaciones obtenidas y los valores de las desviaciones típicas, convendría realizar un análisis de diferencias entre los centros con el objetivo de valorar en cuáles de ellos se requieren mejoras.

Tabla 63

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Barreras arquitectónicas” obtenido para los equipos directivos

Ítems	Media	Desviación típica
14-La ordenación de los diferentes recursos dentro todas las dependencias del centro educativo y de las aulas permiten el desplazamiento autónomo de las personas.	4.93	2.17
16-El centro educativo puede disponer fácilmente de ayudas técnicas para aquellas personas que presentan limitaciones en la movilidad o sensoriales.	4.64	1.74
13-El centro educativo cuenta con aseos amplios y adaptados para personas con movilidad reducida (altura del inodoro y lavabo adecuada, grifos, barras de apoyo, camillas, duchas, grúa de transferencia, etc.).	4.64	2.34
15-Los comedores escolares tienen cubiertos u otros utensilios adaptados para que puedan ser utilizados por estudiantes con movilidad reducida.	3.86	1.35
11-Los espacios de recreo (patio escolar y otros) no presentan barreras arquitectónicas que puedan provocar accidentes o impedir el acceso a determinados alumnos y alumnas.	4.57	1.91

En relación con la eliminación de posibles barreras arquitectónicas, como se puede comprobar en la Tabla 63, la valoración de los equipos directivos suele ser media, aunque se destaca que los comedores escolares no presentan cubiertos u otros utensilios adaptados para el alumnado que presenta movilidad reducida, o al menos que puedan disponer de ellos si llegase el caso ($M = 3.86$, $DT = 1.35$). Resulta de interés adjuntar aquí una serie de valoraciones cualitativas emitidas por los equipos directivos, a tener en cuenta para las conclusiones en relación con las barreras arquitectónicas, los cuales dan a entender que existen necesidades de mejora en los centros educativos a nivel de infraestructura accesible: “*En el caso del alumnado con dificultades motóricas, el centro no tiene en este momento, ni ha tenido anteriormente, por lo que las preguntas relacionadas con el tema no se pueden responder favorablemente, en el caso de tener se haría lo*

Resultados

necesario para su inclusión.”, “En principio, no tenemos alumnado con discapacidad sensorial ni motórica. Nuestro centro data de la década de los 70 y posee muchas cuestiones de infraestructura y a nivel arquitectónico que deben solucionarse.”, “Existe una muy buena adaptación del entorno, pero no de los materiales educativos ni la secuenciación en partes ni secuencializado en la organización del trabajo escolar”, “El centro está adaptado a nuestras necesidades actuales, y creo que hemos mejorado mucho. No obstante, considero que tendríamos muchas dificultades en caso de que llegaran personas con diferentes necesidades”, “Sólo tenemos un alumno con movilidad reducida. El centro se adapta a sus necesidades utilizando la planta baja. La planta alta no puede utilizarse porque no tenemos ascensor. No hay alumnado con otro tipo de discapacidad.”, “Es un centro antiguo, olvidado por la administración, sin recursos y que empieza a “despertar” gracias al proyecto de comunidades. Si apenas cuentan con recursos los alumnos sin necesidades, los que tienen necesidades nos podemos imaginar. Repito, esta situación empieza a cambiar, pero lentamente porque la administración tarda en reaccionar.”, “En general, el alumnado y el centro se adapta a las necesidades que nos surgen cada año. Como nunca hemos tenido alumnos con discapacidad visual o sensorial no disponemos ni materiales, ni recursos para ello. En cuanto a barreras arquitectónicas, el centro tiene muy buena accesibilidad.”. En cualquiera de los casos, dadas las puntuaciones de las desviaciones típicas, convendría realizar un análisis diferencial de los centros educativos para comprobar en cuáles centros educativos requieren mayores necesidades.

Tabla 64

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Barreras para el aprendizaje y la participación” obtenido para los equipos directivos

Ítems	Media	Desviación típica
7-Se adapta el calendario de entrega de deberes y de trabajos de resolución a medio y a largo plazo a las necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado.	5.43	1.02
8-Para aquellos estudiantes con dificultades para mantener la concentración o que por sus necesidades se agotan con mayor facilidad, la tarea está dividida en pequeñas partes.	5.50	1.02
10-Las tareas propuestas en las aulas presentan diferentes niveles de complejidad.	5.86	1.23
9-Para el área de Educación Física, existen materiales adaptados para que aquellos estudiantes con movilidad reducida puedan participar en las mismas actividades que sus compañeros.	4.71	1.54
5-Se dispone de diferentes ayudas técnicas y de materiales de trabajo adaptados (material de escritura, material de plástica, etc.), según las necesidades motoras y sensoriales que detectemos.	4.86	1.10
6-Se permite que el alumnado pueda elegir la manera en que puede exponer los resultados de sus aprendizajes (pruebas escritas y orales, vídeos, presentaciones de diapositivas, murales, etc.).	4.07	2.06

Como se puede comprobar en la Tabla 64, en este factor, todos los resultados son positivos, si acaso la valoración es media a la hora de valorar la flexibilidad en la evaluación del alumnado, en el sentido de que se planteen diferentes maneras o tipos de tareas para que el alumnado pueda ser evaluado y así valorar la consecución de aprendizajes y el grado de dominio de los contenidos

Resultados

trabajados ($M = 4.07$, $DT = 2.06$). Existen de hecho algunas discrepancias, teniendo en cuenta el valor de la desviación típica, por lo que puede depender del contexto del aula, de la formación del profesorado, de las características del centro educativo, etc.

2.1.3-Profesorado

Entre los factores del cuestionario del *profesorado* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 65, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Tabla 65

Resultados descriptivos de los factores obtenidos para el profesorado sobre “Accesibilidad y Diseño para Todos”

Factores	Media	Desviación típica
Barreras para el aprendizaje y la participación.	4.56	1.35
Barreras arquitectónicas.	3.88	1.41
Adaptaciones de recursos y tareas.	5.23	1.07

Las valoraciones son positivas en el primer y tercer factor, es decir, en el sentido de que se valoran de forma positiva las medidas llevadas a cabo para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de la comunidad educativa ($M = 4.56$, $DT = 1.35$), incluyendo las medidas que se llevan a cabo para realizar adaptaciones específicas de recursos y tareas ($M = 5.23$, $DT = 1.07$). En cuanto al segundo factor, referido a las barreras arquitectónicas, se contempla que son necesarias mejoras a este nivel, desde el punto de vista del profesorado ($M = 3.88$, $DT = 1.41$). A continuación, expondremos detalladamente los resultados descriptivos de cada factor en las Tablas 66, 67 y 68.

Tabla 66

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Barreras para el aprendizaje y la participación” obtenido para el profesorado

Ítems	Media	Desviación típica
3-Dentro del aula, existen sistemas de anticipación y de aviso al alumnado redactados con pictogramas u objetos reales (calendarios, historias sociales, tableros de comunicación, etc.).	4.83	1.65
4-Las aulas de informática poseen periféricos y recursos adaptados para que personas con movilidad reducida y problemas sensoriales puedan acceder a la información facilitada por las TIC.	3.70	2.06
2-El centro educativo dispone de diferentes recursos que permiten al profesorado diseñar sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) adaptados a sus necesidades.	4.52	1.67
6-Los materiales curriculares (libros, apuntes, etc.) presentan diferentes adaptaciones para que puedan ser captados a través de diferentes sentidos (vista, oído, tacto, etc.).	4.27	1.89
1-Los materiales para realizar las tareas (lápices, gomas, tijeras, etc.) están	5.48	1.37

Resultados

adaptados para que todo el alumnado pueda utilizarlos, según sus posibilidades motoras y sensoriales.

Entre los ítems con bajas puntuaciones, se destaca que no hay suficientes adaptaciones o recursos adaptados en las aulas de informática para el alumnado que presenta discapacidad motora o sensorial en los centros educativos ($M = 3.70$, $DT = 2.06$), además de no disponer siempre de adaptaciones para que todos los materiales para poder realizar las tareas se puedan adaptar ($M=4.27$, $DT = 1.89$), posiblemente influyendo la presencia o no de necesidad inmediata para ello. En cualquier caso, los resultados son muy ajustados, y requeriría realizar un análisis diferencial para comprobar las diferencias entre centros educativos, dadas las puntuaciones de las desviaciones típicas.

Tabla 67

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Barreras arquitectónicas” obtenido para el profesorado

Ítems	Media	Desviación típica
15-El alumnado que presenta movilidad reducida puede acceder a todas las aulas, instalaciones deportivas y al patio sin problemas.	4.05	1.85
14-El centro educativo cuenta con aseos amplios y adaptados para personas con movilidad reducida (camillas, duchas, grúa de transferencia, altura del inodoro adecuada, etc.).	3.88	2.05
12-Las dimensiones de las diferentes dependencias del centro educativo permiten que una persona con movilidad reducida o usuaria de silla de ruedas pueda desplazarse satisfactoriamente.	4.88	1.85
11-El centro educativo dispone de rampas y ascensores accesibles y amplios para toda la comunidad educativa.	4.58	2.03
13-Existen letreros multisensoriales (es decir, que pueden ser captados a través de diferentes sentidos) que permitan advertir de las localizaciones y posibles barreras que hay en el centro.	2.80	1.45
16-Los comedores escolares tienen cubiertos u otros utensilios adaptados para que puedan ser utilizados por estudiantes con movilidad reducida.	3.07	1.54

Como podemos comprobar, existe diversidad de puntuaciones entre los ítems pertenecientes a este factor. Las puntuaciones más bajas se han dado a la hora de valorar la disponibilidad de los letreros multisensoriales antes citados ($M = 2.80$, $DT = 1.45$), de materiales adaptados en los comedores escolares ($M = 3.07$, $DT = 1.54$) y de aseos adaptados y accesibles ($M = 3.88$, $DT=2.05$). Además, la puntuación ha sido media a la hora de afirmar si el alumnado que presenta movilidad reducida pueda acceder a todas las aulas, instalaciones deportivas y al patio sin problemas. Además, resulta de interés tener en cuenta los siguientes comentarios cualitativos aportados por el profesorado, en relación con las barreras arquitectónicas que se dan en los centros educativos, dando a entender que hay necesidades de mejora en los centros educativos: “*No tenemos alumnos con ese tipo de problemas (motores, sordos)*”, “*Algunos ítems no corresponden a la diversidad de nuestro alumnado, es decir, no tenemos alumnos con discapacidad sensorial. Sí se ha adaptado el centro para alumnos con discapacidad motórica.*”, “*Actualmente no contamos con*

Resultados

alumnado con discapacidad sensorial”, “(...) Sin embargo, la administración así como el ayuntamiento ayudan poco en cuanto a las malas infraestructuras que tenemos ya que es un cole muy viejo. Pensamos que no se nos tiene en cuenta y siempre estamos a la cola para que nos hagan cualquier mejora necesaria en el cole. Tenemos pruebas de ello. Muchas peticiones que son de urgencia habiendo niños/as y miran para otro lado.”, “El edificio es muy antiguo (desde hace tiempo se solicita modificaciones y arreglos aunque por parte de la administración hay poca o ninguna respuesta).”, “No sé si el comedor escolar tiene cubierto u otros utensilios adaptados para que puedan ser utilizados por estudiantes con movilidad reducida”, “(el alumnado con discapacidad) No pueden acceder a las aulas de la segunda planta”.

Tabla 68

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Adaptaciones de recursos y tareas” obtenido para el profesorado

Ítems	Media	Desviación típica
8-Para aquellos estudiantes con dificultades para mantener la concentración o que por sus necesidades se agotan con mayor facilidad, la tarea está dividida en pequeñas partes.	5.28	1.35
9-Existe la posibilidad de que el alumnado con mayores dificultades pueda disponer de más tiempo para realizar las tareas y los exámenes.	5.83	1.01
10-El proyecto curricular de centro ha proporcionado una buena variedad de metodologías y tipos de tareas que permite adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje del alumnado.	5.63	1.26
7-El alumnado tiene la posibilidad de elegir la manera en que desea expresar sus aprendizajes (ej: pruebas orales y escritas, trabajos escritos, murales, presentaciones de diapositivas, Webquest, etc.).	4.38	1.70
5-Se han adaptado los textos para aquellas personas con un nivel de competencia lingüística más bajo.	5.03	1.70

Las valoraciones en este factor han sido positivas, si acaso la valoración es media a la hora de, como sucedía con los equipos directivos, valorar la flexibilidad en la evaluación del alumnado, en el sentido de que se planteen diferentes maneras o tipos de tareas para que el alumnado pueda ser evaluado y así valorar la consecución de aprendizajes y el grado de dominio de los contenidos trabajados (M = 4.38, DT = 1.70). Finalmente, consideramos de interés tener en cuenta el siguiente comentario cualitativo, en relación con la respuesta a las necesidades del alumnado con NEAE que se da en los centros educativos, en uno de ellos, dando a entender que a nivel de actitud siempre hay implicación por parte del centro educativo: *“El centro educativo prevé medidas y tiene capacidad para dar respuesta a las circunstancias y necesidades de cualquier niño/a que se escolarice en nuestro centro. Actualmente no contamos con alumnado con discapacidad sensorial”*. Hay ítems que demuestran esta actitud, como cuando se amplía el tiempo para poder realizar las tareas y exámenes por parte de algunos grupos de estudiantes específicos (M = 5.83, DT = 1.01), o cuando se adaptan los textos para aquellos estudiantes con un nivel de competencia más bajo (M = 5.03, DT= 1.70).

Contrastando los tres agentes educativos analizados hasta el momento (alumnado, equipo

Resultados

directivo y profesorado), los resultados nos aportan que existen necesidades en los centros educativos de cara a obtener una infraestructura más accesible y segura, así como adaptar recursos comunicativos a los principios de los SAAC. En cuanto a instalaciones y dependencias concretas, el comedor escolar puede ser aquella que requiere más adaptaciones, pero convendría realizar un análisis más individualizado, ya que a raíz de los comentarios emitidos y que se exponen en la Tabla 69, no existe este servicio en todos los centros educativos:

Tabla 69

Valoraciones cualitativas emitidas por la comunidad educativa en relación al comedor escolar

Centro educativo	Valoraciones cualitativas
Centro B	<i>“No hay comedor escolar.”, ““No hay comedor (lo queremos).”, “No hay comedor (...)”, “Queremos un comedor para comer”, “Me gustaría que hubiera un comedor”, “No hay ni comedor ni ascensor”, “En nuestro cole no hay comedor”.</i>
Centro D	<i>“No hay comedor en el centro”, “No hay comedor en el centro”, “No tenemos servicio de comedor, por lo que no puedo valorarlo”, “No puedo valorar el menú semanal del comedor puesto que no disponemos de ese servicio”.</i>

2.1.4-Familias

Entre los factores del cuestionario de las *familias* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 70, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Tabla 70

Resultados descriptivos de los factores obtenidos para las familias sobre “Accesibilidad y Diseño para Todos”

Factores	Media	Desviación típica
Barreras arquitectónicas	5.01	1.31
Adaptaciones de recursos y tareas	5.86	0.94
Barreras para el aprendizaje y la participación	6.24	0.79

En los tres factores se han obtenido resultados positivos, si acaso en el primero de ellos (Barreras arquitectónicas) existen más discrepancias entre los participantes, al tener una desviación típica DT=1.31 y tener la media más baja de los tres (M=5.01). Se da a entender, en general, que las familias se encuentran satisfechas con las actuaciones que se llevan a cabo en los centros educativos para favorecer la accesibilidad del alumnado, pero convendría analizar con profundidad cada factor para ver si encontramos alguna discrepancia o ítem de interés, así como los comentarios cualitativos que se han emitido, los cuales son significativos. Los resultados descriptivos de los ítems que pertenecen a cada factor se exponen en las Tablas 71, 72 y 73.

Resultados

Tabla 71

Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Barreras arquitectónicas” obtenido para la familia

Ítems	Media	Desviación típica
14-El alumnado que presenta movilidad reducida puede acceder a todas las aulas, instalaciones deportivas y al patio sin problemas.	4.72	1.88
10-El centro educativo dispone de rampas y ascensores accesibles y amplios para toda la comunidad educativa.	4.94	1.93
13-El centro educativo cuenta con aseos amplios y adaptados para personas con movilidad reducida (camillas, duchas, grúa de transferencia, altura del inodoro adecuada, etc.).	4.13	1.78
11-Las dimensiones de las diferentes zonas, despachos y mostradores del centro permiten que una persona con movilidad reducida o usuaria de silla de ruedas pueda desplazarse.	5.21	1.75
15-La ordenación de los diferentes recursos dentro de las aulas, salas e instalaciones del centro permiten el desplazamiento autónomo de las personas.	5.43	1.35
12-Existen letreros multisensoriales (que pueden ser captados a través de diferentes sentidos) que permitan señalar todas las instalaciones y posibles obstáculos o barreras que hay.	4.22	1.78
9-El acceso al centro educativo, tanto en la entrada como en todas sus dependencias, es óptimo para desplazarse por éste sin encontrarse con obstáculos que impidan el paso.	5.45	1.68

Entre los ítems con resultados más discrepantes entre las familias (más adelante analizaremos si existen diferencias significativas entre los centros educativos), destacamos la presencia de aseos adaptados para ser accesibles dentro de los centros educativos (M=4.13, DT=1.78) y la existencia de letreros multisensoriales dentro de los centros educativos (M=4.22, DT=1.78). Es decir, que hay discrepancias entre los participantes acerca de que estas medidas se hayan cumplido, o existe desconocimiento.

En cualquier caso, se han emitido un número significativo de comentarios cualitativos que indican que los centros educativos requieren mejoras en sus instalaciones para que éstos puedan ser más accesibles: *“Por otro lado, veo algunas carencias que no conciernen al centro. Accesibilidad para personas con movilidad reducida hay pocas, el patio infantil no tiene fuente y está en malas condiciones.”*, *“La entrada principal se debería cambiar puesto que es una zona de mucho tráfico en hora punta, como son la entrada y salida de los niños.”*, *“El patio infantil no está adaptado para niños de esas edades. Los baños son reducidos para personas con problemas de movilidad al igual que el acceso es complicado para algunas aulas”*, *“El acceso al patio por la escalera a la Calle Gitanos no es seguro para niños, ni para padres, ni para carritos de bebés. Además, creo que el centro no dispone de salidas de emergencia en el edificio de Infantil. En la segunda planta de ambos edificios debería existir salida directa de emergencia al exterior. Por lo demás, el centro está muy bien pero necesita actualizaciones ante las normas de accesibilidad, P.R.L, seguridad en edificios públicos, etc.”*, *“No hay para minusválidos una rampa para subir a Primaria”*, *“No hay ninguna “atención” para discapacitado psicomotriz”*, *“El centro está bien adaptado para*

Resultados

minusválidos, el único despacho con difícil accesibilidad es el de la directora.”, “No creo que en las aulas puedan acceder niños o personas con movilidad reducida, en las demás áreas del colegio como: patio, puertas de entradas y salida ahí sí hay facilidad para ello.”, “El patio necesitaría una reforma, para evitar el fango los días de lluvia y alfombras anti-golpe en las zonas de los juegos y también adaptar algunos juegos por si hubiera niños con alguna incapacidad física”, “Es necesario aumentar la accesibilidad. Poner un ascensor.”, “No hay suficientes medios para que las personas con discapacidad se desplacen por todo el centro. En el patio hay muchas escaleras y no hay ascensor. Todo el centro no está asfaltado”, “Tengo un niño con discapacidad con movilidad reducida y para dar logopedia tiene que venir su seño de logopedia a la clase, porque él no puede desplazarse hasta la misma porque hay escaleras y no hay ascensor (silla de ruedas)”, “El problema es el acceso a la planta superior, no existe ascensor.”, “En la salida no me parece lo más correcto cuando se recogen a los de infantil y tenemos que esperar a los de primaria fuera del centro. Ya que estamos con los pequeños y no nos permiten estar en la entrada esperando al hermano/a.”

Tabla 72

Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Adaptaciones de recursos y tareas” obtenido para la familia

Ítems	Media	Desviación típica
4-En las aulas, el profesorado puede emplear sistemas de comunicación alternativos para dirigirse al alumnado mientras explica los contenidos.	6.01	1.11
3-Los niños no tienen dificultades para comprender los textos con los que trabaja en clase.	5.66	1.31
1-En clase, los niños han podido utilizar materiales curriculares adaptados de diferentes formas para que pudieran comprender su contenido y captar sus ideas a través de diferentes sentidos.	5.99	1.15

Todos los ítems han sido puntuados de forma positiva en este factor, sin existir demasiadas discrepancias entre las familias, en relación con las medidas y recursos que se emplean para favorecer que el alumnado pueda acceder a los contenidos y tareas que posibilitan los aprendizajes.

Tabla 73

Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Barreras para el aprendizaje y la participación” obtenido para la familia

Ítems	Media	Desviación típica
5-El profesorado dispone de materiales de trabajo (lápices, tijeras, gomas, etc.) a los niños que están adaptados para que pueda utilizarlos adecuadamente.	6.47	0.93
7-Las tareas que se han realizado en clase han sido muy variadas.	6.37	0.91
8-La información que el profesorado ha utilizado para evaluar al alumnado ha sido fiel para lo que ha sido el rendimiento del alumnado.	6.04	1.06
2-Dentro del aula, existen sistemas de anticipación y de aviso redactados con pictogramas u objetos reales (calendarios, agendas, normas, guiones sociales, tableros de comunicación, etc.).	6.10	1.25

Resultados

Todos los ítems han sido puntuados muy positivamente sin existir prácticamente discrepancias entre las familias, es decir, que el alumnado tiene diferentes posibilidades para expresar sus aprendizajes, a partir de diferentes actividades y materiales de trabajo, así como que la información utilizada para evaluar al alumnado ha sido adecuada. Destacamos el siguiente comentario cualitativo: “*También se debería tener en cuenta a los alumnos que avanzan más rápidos que otros y apoyarlos con alguna otra actividad con el fin de que no se aburran.*”

2.2-Trabajo en equipo

2.2.1-Alumnado

Entre los factores del cuestionario del *alumnado* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 74, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Tabla 74

Resultados descriptivos de los factores del alumnado obtenidos para el componente “Trabajo en equipo”

Factores	Media	Desviación típica
Trabajo en equipo fuera de las aulas.	5.59	1.22
Trabajo en equipo dentro de las aulas.	5.65	1.17

El alumnado valora positivamente, dentro de sus experiencias y contactos con sus compañeros/as y con el resto de la comunidad educativa, el nivel de trabajo en equipo desarrollado dentro de las aulas ($M = 5.65$, $DT = 1.17$) y fuera de éstas ($M = 5.59$, $DT = 1.22$). En cualquier caso, convendría concretar algo más los resultados obtenidos en cada factor para valorar si hay ítems con puntuaciones muy altas y otros con puntuaciones medianas. Los resultados descriptivos detallados de cada factor se exponen en las Tablas 75 y 76.

Tabla 75

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Trabajo en equipo fuera de las aulas” obtenido para el alumnado

Ítems	Media	Desviación típica
6-Se han tenido en cuenta todas las aportaciones y puntos de vista aportados por todos los miembros de la comunidad educativa.	5.63	1.49
5-Cuando los estudiantes nos hemos reunido con los profesores y padres para para trabajar, todos se han implicado muy activamente.	5.56	1.67
7-A la hora de organizar actividades, se han tenido en cuenta los intereses de aquellas familias y compañeros que son inmigrantes y tienen unas creencias culturales diferentes a las del resto de la clase.	5.57	1.69

Con respecto al factor “*Trabajo en equipo dentro de las aulas*”, la valoración es positiva en

Resultados

todos los sentidos, dando a entender que, desde su punto de vista, se tiene en cuenta todas las aportaciones e intereses de la comunidad educativa y que, cuando se trabaja en equipo, existe un desempeño positivo de todos/as. De todas formas, tengamos en cuenta que este resultado es desde el punto de vista del alumnado, por lo que habría que analizar si, desde el punto de vista de los miembros restantes, esto realmente se da o no.

Tabla 76

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Trabajo en equipo dentro de las aulas” obtenido para el alumnado

Ítems	Media	Desviación típica
2-No hay alumnos que salgan de clase para ser atendidos por otros maestros.	4.58	2.24
3-En clase los maestros trabajan con otras personas adultas (padres, madres, voluntarios, etc.).	6.06	1.60
4-Las personas adultas que vienen a trabajar en clase junto al profesorado nos han ayudado a resolver nuestras dificultades para entender los contenidos y hacer las tareas de clase.	6.30	1.27

En cuanto al factor “*Trabajo en equipo dentro de las aulas*”, la valoración es media, aunque con algunas discrepancias entre el alumnado, a la hora de valorar si hay estudiantes que salen o no de las aulas. En general, existen grupos-clases donde no hay alumnado que salga de las aulas para ser atendidos por otros docentes, y otros donde es así, posiblemente dependiendo del contexto del aula y del perfil de su alumnado ($M = 4.58$, $DT = 2.24$). Sí es muy positiva y valorada por todo el alumnado, en general, que las personas adultas voluntarias que están dentro de las aulas realizan una labor importante de apoyo al profesorado y al aprendizaje de todo el alumnado ($M = 6.30$, $DT = 1.27$).

2.2.2-Equipo directivo

Entre los factores del cuestionario del *equipo directivo* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 77, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Tabla 77

Resultados descriptivos de los factores del equipo directivo obtenidos para el componente “Trabajo en equipo”

Factores	Media	Desviación típica
Trabajo en equipo fuera de las aulas.	5.22	1.29
Trabajo en equipo dentro de las aulas.	6.18	0.65

Los equipos directivos valoran positivamente el grado de cooperación existente entre la comunidad educativa para coordinarse y trabajar en equipo tanto para la planificación de actividades a desarrollar dentro del centro educativo a nivel organizativo ($M = 5.22$, $DT = 1.29$) como dentro de las aulas cuando se llevan a cabo todas las “actuaciones de éxito”, entre otras

Resultados

actividades ($M = 6.18$, $DT = 0.65$). Para entender estos resultados, se analizará de forma detallada cada uno de los factores, desglosado en sus respectivos ítems. Dichos resultados son expuestos en las Tablas 78 y 79.

Tabla 78

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Trabajo en equipo fuera de las aulas” obtenido para el equipo directivo

Ítems	Media	Desviación típica
9-La participación de los miembros de cada comisión mixta ha sido igualitaria, teniéndose en cuenta todas las voces presentes (alumnado, voluntariado, familias, etc.).	5.36	1.78
7-Existe un programa de “alumnos-tutores” con la finalidad de que haya alumnos que ayuden al alumnado con NEAE a desarrollar sus aprendizajes y a relacionarse con el resto de compañeros.	5.21	1.48
8-Todos los miembros de la comunidad educativa que han participado en las comisiones mixtas y la comisión gestora se han implicado en el desarrollo de los proyectos puestos en marcha.	5.64	1.65
4-La coordinación entre el profesorado y el voluntariado ha sido positiva, promoviendo resultados de aprendizaje positivos en el alumnado.	5.93	1.21
10-Los delegados de cada grupo-clase han ayudado a las comisiones mixtas a tener en cuenta las necesidades del alumnado a la hora de plantear las diferentes actividades en las aulas.	4.79	1.63
11-Se ha utilizado una plataforma virtual que ha posibilitado que la comunidad educativa pueda debatir cuestiones de interés para el centro educativo y diseñar proyectos en conjunto. (*)	3.57 (*)	2.31

Todos los ítems del factor “Trabajo en equipo fuera de las aulas” han sido puntuados positivamente, salvo el ítem 11, el cual fue invertido por haber tenido un peso factorial negativo dentro de este factor. En este caso, ahora este ítem tendría el siguiente significado: “*No se ha utilizado una plataforma virtual que haya posibilitado que la comunidad educativa pueda debatir cuestiones de interés para el centro educativo y diseñar proyectos en conjunto*”, y con puntuación invertida ($M = 3.43$, $DT = 2.31$), no demasiado diferente a la original. Comprobando la puntuación de la desviación típica, podemos entender que existen discrepancias entre los centros educativos a la hora de emplear o no una plataforma virtual con estos fines, los cuales serán explorados más adelante cuando realicemos los análisis diferenciales. Finalmente, en relación con la participación de la comunidad educativa en estos aspectos (organización y planificación), se han aportado algunos comentarios cualitativos interesantes a tener en cuenta, donde se destaca la participación de las familias y del voluntariado pero no así del alumnado: “*El alumnado no participa en las comisiones*”, “*El voluntariado del centro, que es elevado, participa con constancia y más o menos de forma igualitaria en la medida de sus posibilidades. Estamos empezando, con lagunas en la formación que intentamos paliar. Quizás sería más lógico pasar la encuesta tras los 4 años de implantar el proyecto.*”, “*Las familias trabajan con educadores sociales*”. En cualquier caso, el alumnado sí participa en otras iniciativas como los programas de “alumno-tutor”, dirigidos a la acogida y apoyo de aquellos estudiantes con más problemas para la inclusión social y educativa, así

Resultados

como que el delegado/a de clase aporte ideas derivadas de las necesidades de sus respectivos grupos-clases, aunque viendo el resultado posiblemente dependa del grupo-clase que sea ($M = 4.79$, $DT = 1.63$).

Tabla 79

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Trabajo en equipo dentro de las aulas” obtenido para el equipo directivo

Ítems	Media	Desviación típica
5-La presencia de un mayor número de personas adultas presentes en el aula ayuda a que el alumnado se distraiga menos en clase.	6.36	0.63
6-El profesorado especialista en Audición y Lenguaje y en Pedagogía Terapéutica ha realizado una labor satisfactoria asesorando al profesorado en la atención al alumnado con NEAE presente en nuestras aulas, dentro de sus competencias.	5.79	1.12
3-La gestión del voluntariado participante dentro de las “actuaciones de éxito” ha sido positiva.	6.43	0.76
2-En las aulas, con ayuda del profesorado y de otros especialistas complementarios, se ha trabajado adecuadamente el desarrollo de hábitos de autonomía con el alumnado con NEAE.	6.14	0.86

Los equipos directivos valoran muy positivamente la contribución y la coordinación que se desarrolla entre la comunidad educativa a la hora de involucrarse en la puesta en marcha y en el desarrollo de las diferentes actividades educativas propuestas, dando a entender que todos participan, están muy implicados con el proyecto y trabajan en equipo, cada uno siempre aportando ideas y experiencias dentro de las funciones que les corresponden. En los resultados valora muy positivamente tanto la contribución de los especialistas educativos (Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica) como del voluntariado.

2.2.3-Profesorado

Entre los factores del cuestionario del *profesorado* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 80, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Tabla 80

Resultados descriptivos de los factores del profesorado obtenidos para el componente “Trabajo en equipo”

Factores	Media	Desviación típica
Trabajo en equipo dentro de las aulas	5.19	1.12
Trabajo en equipo fuera de las aulas	4.58	1.30

En líneas generales, el profesorado valora positivamente el trabajo en equipo que se desarrolla tanto a nivel de aula como de organización y planificación. Es decir, considera que la comunidad

Resultados

educativa se implica y existe una buena coordinación entre ellos para lograr los objetivos de las actividades planteadas ($M = 4.58$, $DT = 1.30$), así como fuera de ésta con el objetivo de coordinarse para planificar diferentes actuaciones en relación con la organización del centro educativo a partir del trabajo desempeñado en las comisiones mixtas, incluyendo en las propias actividades educativas que se lleven a cabo ($M = 5.19$, $DT = 1.12$). A continuación en las Tablas 81 y 82 vamos a desglosar cada uno de los factores en sus respectivos ítems

Tabla 81

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Trabajo en equipo dentro de las aulas” obtenido para el profesorado

Ítems	Media	Desviación típica
6-El profesorado de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje ha ayudado a asesorar al profesorado para la atención a las necesidades educativas dentro de las aulas.	5.95	1.13
4-La coordinación entre el profesorado y el personal voluntario ha sido positiva para facilitar el trabajo en equipo y los resultados positivos.	5.82	1.16
1-El profesorado de apoyo y de refuerzo educativo que acude en determinados momentos al aula para trabajar con algunos alumnos, trabaja con ellos siempre dentro del aula ordinaria.	6.03	1.43
2-El centro educativo tiene la posibilidad de contar con intérpretes en lengua de signos cuando tenemos alumnos/as con discapacidad auditiva.	3.23	2.07
5-El voluntariado ha ayudado al alumnado a aportarles información y orientaciones para desarrollar los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	5.13	1.40
3-El profesorado especialista de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje atiende al alumnado dentro de su aula ordinaria, sin sacarlo de ésta para realizar apoyos individualizados.	5.00	1.81

En general valoran positivamente la contribución de todos los diferentes profesionales (especialistas educativos, voluntariado) que participan dentro de las aulas con el objetivo de ayudar a que el aprendizaje del alumnado se consiga bajo los principios de la igualdad de oportunidades. No obstante, esta satisfacción no es completa, ya que como demuestran algunos comentarios cualitativos, no todos los especialistas educativos permanecen en las aulas ni trabajan con el alumnado dentro de ellas, en este caso el especialista de Audición y Lenguaje: “*En el aula de Audición y Lenguaje el alumnado sale de clase*”, “*PT se atiende dentro del aula. AyL salen del aula*.”. Este resultado puede dar lugar a nuevas reflexiones de cara a cómo lograr que este especialista pueda formarse y adaptar a su metodología para darle un enfoque más inclusivo. Puede que sea necesario realizar un análisis diferencial entre los centros educativos para identificar en cuáles de éstos se requieren mejoras, partiendo de los resultados de las desviaciones típicas. Finalmente, sea por falta de necesidad, por desconocimiento de si pueden disponer de ese recurso o si realmente no puede ser proporcionado por la Administración educativa, los centros educativos no tienen la posibilidad de disponer de intérpretes de lengua de signos cuando fuese necesario, como un recurso externo que puede facilitar el trabajo en equipo ($M=3.23$, $DT=2.07$), aunque igualmente, dado el valor de la desviación típica, habría que realizar un análisis diferencial entre centros educativos.

Tabla 82

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Trabajo en equipo fuera de las aulas” obtenido para el profesorado

Ítems	Media	Desviación típica
10-Se ha dispuesto de tiempo suficiente para trabajar fuera del horario lectivo en la puesta en marcha de las “actuaciones de éxito”.	4.63	1.62
8-Todos los miembros de la comunidad educativa participaron activamente en todas las comisiones mixtas de las que formaron parte, de forma igualitaria.	5.18	1.56
11-El centro educativo dispone de una plataforma virtual en la cual toda la comunidad educativa comparten ideas y preocupaciones, y trabajan cooperativamente desarrollando proyectos a través de ella.	3.92	1.75

Existen discrepancias a la hora de afirmar que los centros educativos presentan una plataforma virtual para que toda la comunidad educativa pueda compartir ideas y preocupaciones y trabajar en equipo para desarrollar proyectos a través de ella ($M=3.92$, $DT=1.75$). Destacamos también este comentario emitido en uno de los centros educativos: “*El alumnado no forma parte de los grupos de trabajo de comisiones mixtas, pero sí de lo que se trabaja en el aula.*”. Coincide con el comentario aportado por un equipo directivo, por lo que sí podría tenerse en cuenta cuando en futuros factores se analiza el grado de participación del alumnado en el centro educativo, con vistas a adoptar una serie de conclusiones al respecto.

2.2.4-Familias

Entre los factores del cuestionario de las *familias* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 83, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Tabla 83

Resultados descriptivos de los factores de las familias obtenidos para el componente “Trabajo en equipo”

Factores	Media	Desviación típica
Trabajo en equipo fuera de las aulas	6.25	0.84
Trabajo en equipo dentro de las aulas	6.30	0.79

Las familias han valorado positivamente cada uno de los factores asociados a este componente sin existir discrepancias entre ellos. No obstante, conviene profundizar para ver si encontramos algún ítem no puntuado de forma positiva, en cada factor. Los resultados descriptivos detallados de cada factor se exponen en las Tablas 84 y 85.

Resultados

Tabla 84

Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Trabajo en equipo fuera de las aulas” obtenido para la familia

Ítems	Media	Desviación típica
8-Dentro de las reuniones de las comisiones mixtas en las que he podido participar o tener constancia de ellas, la participación de todos los componentes del grupo ha sido muy positiva.	6.08	1.09
9-Durante las reuniones de las comisiones mixtas y de la comisión gestora, alumnado, familias, voluntariado, etc. han tenido una participación en la que sus puntos de vista eran tenidos en cuenta.	6.08	1.14
7-Estoy satisfecho/a con las relaciones que existen entre el orientador/a del centro educativo y las familias, estando dispuesto a escucharnos y atender nuestras necesidades y aportaciones.	6.11	1.15
5-Estoy satisfecho/a con las relaciones que existen entre el profesorado y las familias, estando dispuestos a escucharnos y atender nuestras necesidades y aportaciones.	6.51	0.89
6-Estoy satisfecho/a con las relaciones que existen entre el equipo directivo y las familias, estando dispuestos a escucharnos y atender nuestras necesidades y aportaciones.	6.51	0.85

En general, las familias valoran positivamente las actuaciones que se realizan en los centros educativos para coordinarse y cooperar en torno a la consecución de una serie de objetivos comunes. Valoran de forma positiva el desarrollo de las comisiones mixtas y de la comisión gestora, así como las relaciones que existen entre el orientador/a, el profesorado, el equipo directivo y las familias.

Tabla 85

Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Trabajo en equipo dentro de las aulas” obtenido para la familia

Ítems	Media	Desviación típica
2-El profesorado nos ha asesorado adecuadamente para poder ayudar al alumnado en sus aprendizajes.	6.49	1.04
4-El profesorado nos ha permitido a las familias participar en las aulas aportando nuestros conocimientos e ideas.	6.54	0.97
1-Las familias no han tenido dificultades para coordinarse con el profesorado durante el desarrollo de las diferentes actividades en clase.	6.43	0.99
3-Los especialistas de Educación Especial y Audición y Lenguaje han asesorado a las familias para prestar apoyo al alumnado con mayores dificultades dentro de las aulas.	5.75	1.27

Las familias valoran positivamente las actuaciones que se desarrollan dentro de las aulas para facilitar el trabajo en equipo con vistas a que las diferentes propuestas educativas planificadas (incluyendo la atención a la diversidad) se cumplan, así como la coordinación existente entre la comunidad educativa para que los objetivos se cumplan. Si acaso hay algunas discrepancias con la

Resultados

labor de asesoramiento de los especialistas de Educación Especial (Pedagogía Terapéutica) y Audición y Lenguaje hacia las familias para poder prestar un mejor apoyo al alumnado con mayores dificultades dentro de las aulas ($M=5.75$, $DT=1.27$).

2.3-Formación

2.3.1-Alumnado

Entre los factores del cuestionario del *alumnado* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 86, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Tabla 86

Resultados descriptivos de los factores del alumnado obtenidos para el componente “Formación”

Factores	Media	Desviación típica
Formación del alumnado.	5.34	1.40
Formación de familiares y del voluntariado.	5.88	1.22

El alumnado valora positivamente la formación recibida por ellos ($M = 5.34$, $DT = 1.40$), como la que han recibido sus familiares ($M = 5.88$, $DT = 1.22$), con vistas a que desarrollen actitudes que apuesten por la inclusión social y educativa, y les ayude a desenvolverse en la sociedad a partir de valores inclusivos, incluyendo dentro del propio centro educativo. Eso incluye adquirir conocimientos para poder desarrollar todas las actividades propias de las comunidades de aprendizaje. Para conocer con más detalles algunas necesidades formativas generales con vistas a este objetivo, sería conveniente profundizar en cada uno de los ítems que compone cada factor. Los resultados detallados de cada factor se exponen en las Tablas 87 y 88.

Tabla 87

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Formación del alumnado” obtenido para el alumnado

Ítems	Media	Desviación típica
9-En clase, hemos trabajado sobre las diferentes discapacidades que existen (ceguera, sordera, parálisis, etc.) para aprender a valorarlas.	5.00	2.15
13-Hemos recibido formación sobre cómo participar en las comisiones mixtas y ayudar a mejorar nuestra escuela.	5.17	1.97
12-En clase, hemos trabajado diferentes actividades para aprender a relacionarnos con las personas y actuar en situaciones sociales.	5.88	1.47

El alumnado valora positivamente la formación recibida sobre habilidades sociales ($M = 5.88$, $DT = 1.47$), los conocimientos adquiridos sobre discapacidad a través de la escuela ($M = 5.00$, $DT=2.15$) y la preparación que han recibido para poder participar en las comisiones mixtas ($M=5.17$, $DT = 1.97$). No obstante, dadas las puntuaciones de las desviaciones típicas, posiblemente habría que realizar un análisis diferencial por centros educativos. Además, estaría bien contrastar

Resultados

estos resultados por los aportados por los miembros restantes de la comunidad educativa.

Tabla 88

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Formación de familiares y del voluntariado” obtenido para el alumnado

Ítems	Media	Desviación típica
16-Las personas adultas (voluntarios) que trabajan con nosotros reciben formación dentro del centro educativo.	5.42	2.05
15-Hay personas adultas, de las que acudan a clase a ayudar, que aprovechan que trabajan con nosotros para aprender nuevos conocimientos.	6.17	1.30
14-En el colegio, se organizan actividades educativas destinadas a nuestros padres y madres.	6.09	1.48

El alumnado destaca positivamente la existencia de actividades formativas dirigidas a sus familias ($M = 6.09$, $DT = 1.48$), así como a otras personas voluntarias que trabajan dentro del centro educativo ($M = 5.42$, $DT = 2.05$). De todas formas, debemos tener en cuenta que el alumnado puede no diferenciar entre voluntarios y familias, porque al fin y al cabo su perfil es muy similar. También consideran que existe también aprendizaje entre las personas que participan dentro de las aulas, a través de su participación, desde su rol, en las diferentes actividades educativas que se llevan a cabo ($M = 6.17$, $DT = 1.30$).

2.3.2-Equipo directivo

Entre los factores del cuestionario del *equipo directivo* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 89, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Tabla 89

Resultados descriptivos de los factores del equipo directivo obtenidos para el componente “Formación”

Factores	Media	Desviación típica
Formación en educación inclusiva e intercultural.	3.49	1.05
Formación en habilidades para el trabajo en equipo.	5.09	0.93

El equipo valora positivamente, con una escasa desviación típica, la formación recibida en el centro educativo de cara a desarrollar habilidades sociales en la comunidad educativa así como habilidades para el trabajo en equipo ($M = 5.09$, $DT = 0.93$), claves para que una comunidad de aprendizaje pueda funcionar. Sin embargo, los equipos directivos no parecen estar demasiado satisfechos con la formación recibida en materia de educación inclusiva e intercultural ($M = 3.49$, $DT = 1.05$). A continuación, vamos a desglosar cada uno de los factores en las Tablas 90 y 91.

Resultados

Tabla 90

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Formación en educación inclusiva e intercultural” obtenido para el equipo directivo

Ítems	Media	Desviación típica
26-Las familias y el voluntariado han participado en actividades formativas enfocadas al análisis de las causas del fenómeno migratorio e interpretación de las diferentes culturas presentes.	2.36	1.28
18-El profesorado ha participado en actividades formativas enfocadas al análisis de las causas del fenómeno migratorio y de la interpretación de las diferentes culturas presentes.	2.36	1.15
25-Las familias y el personal voluntario han recibido formación específica práctica sobre las diferentes NEAE.	3.21	1.63
19-El alumnado ha sido formado para emplear diferentes SAAC que les pueda ayudar a comunicarse con compañeros y compañeras.	2.86	1.51
17-El profesorado ha sido suficientemente formado para emplear, dentro del aula, diferentes sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) de apoyo al lenguaje.	3.14	1.46
24-Las familias que han participado en las diferentes actividades organizadas a través de las comunidades de aprendizaje, han perfeccionado sus conocimientos y habilidades.	5.36	0.93
21-El alumnado ha recibido formación sobre las necesidades de diversos grupos sociales (por ejemplo, discapacitados y minorías culturales) para promover la sensibilización y la empatía.	4.14	1.51
23-Las familias y el voluntariado han recibido formación específica para participar en las diferentes propuestas didácticas.	5.36	1.45

A raíz de los resultados expuestos, podemos comprobar que los equipos directivos detectan que no se ha recibido una suficiente formación en los siguientes contenidos: interculturalidad e inmigración, dirigido tanto al profesorado ($M = 2.36$, $DT = 1.15$) como a las familias y al voluntariado ($M = 2.36$, $DT = 1.28$); formación práctica sobre las NEAE dirigidas al voluntariado y a las familias ($M = 3.21$, $DT = 1.63$) y formación en SAAC dirigida al profesorado ($M = 3.14$, $DT = 1.46$) y al alumnado ($M = 2.86$, $DT = 1.51$). Coinciden con el alumnado en que sí se han realizado actividades formativas dirigidas a que el alumnado conozca las necesidades de diversos grupos sociales como las personas discapacitadas ($M = 4.14$, $DT = 1.51$). Con respecto al voluntariado y a las familias, sobre todo necesitan más formación práctica sobre NEAE para ayudarles a participar mejor en la atención a la diversidad, puesto que al menos, en lo que se refiere a la participación dentro de las actividades educativas organizadas en el centro educativo y en las aulas, está siendo positiva ($M = 5.36$, $DT = 1.45$). Finalmente, en relación con la formación en SAAC, puede no haber sido recibida debido a que no se ha sentido la necesidad de contar con ello debido al perfil del alumnado con el que suelen trabajar, si tenemos en cuenta el siguiente comentario cualitativo emitido: “*En cuanto a las SAAC no hemos tenido formación pues no hemos tenido nunca ningún alumno/a que lo necesite*”. Es posible que habría que profundizar más para saber cómo esta hipótesis afecta al resto de contenidos señalados.

Resultados

Tabla 91

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Formación en habilidades para el trabajo en equipo” obtenido para el equipo directivo

Ítems	Media	Desviación típica
15-Las actividades formativas han permitido ayudar al profesorado a aprender a trabajar en equipo.	5.50	1.16
16-Dentro de las actividades formativas, se han incluido dinámicas y técnicas de mediación para que el profesorado pueda emplearlas para resolver conflictos.	4.71	1.38
20-El alumnado ha recibido formación específica en habilidades sociales y en trabajo en equipo.	5.00	1.36

El trabajo en equipo de por sí ya era fundamental cuando el profesorado debía coordinarse mutuamente y establecer una cultura más colaborativa (Hargreaves, 1994) en los diferentes órganos de coordinación docente existentes (equipos de nivel, comisión de coordinación pedagógica, equipos docentes, equipo de orientación, tutorías) establecidos para los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria, siguiendo el artículo 140 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, y el artículo 78 del Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial. Por ello, ya la formación en estas habilidades era un requisito fundamental, y en general la formación recibida por el profesorado y el alumnado ha sido satisfactoria.

2.3.3-Profesorado

Entre los factores del cuestionario del *profesorado* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 92, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Tabla 92

Resultados descriptivos de los factores del profesorado obtenidos para el componente “Formación”

Factores	Media	Desviación típica
Formación en habilidades para el trabajo en equipo.	5.51	1.02
Formación para promover la participación de la comunidad como agentes educativos.	4.54	1.33
Formación en educación inclusiva e intercultural.	3.97	1.24

El profesorado coincide con el equipo directivo al afirmar que la formación recibida en materia de habilidades y actitudes para el trabajo en equipo ha sido positiva ($M = 5.51$, $DT = 1.02$), así como que la formación recibida para la gestión de la diversidad a nivel inclusivo resulta aún algo insuficiente ($M = 3.97$, $DT = 1.24$) para las necesidades que se van encontrando. En cuanto a la formación para promover la participación de la comunidad como agentes educativos, los resultados animan a realizar un análisis más profundo de los ítems que componen este factor, al igual que los

Resultados

demás. Los resultados descriptivos detallados de cada factor se exponen en las Tablas 93, 94 y 95.

Tabla 93

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Formación en habilidades para el trabajo en equipo” obtenido para el profesorado

Ítems	Media	Desviación típica
20-El alumnado ha participado en dinámicas de grupo con el objetivo de desarrollar sus habilidades sociales.	5.92	1.05
21-El alumnado ha participado en dinámicas de grupo con el objetivo de desarrollar la capacidad para trabajar en equipo, previo a su participación en las diferentes “actuaciones de éxito”.	5.68	1.20
19-Dentro de las programaciones didácticas, hay incluidos momentos para trabajar dinámicas de grupo para promover el respeto, la tolerancia y las relaciones positivas entre el alumnado.	6.03	0.97
14-En la programación de las actividades formativas que hemos recibido, se ha trabajado la creación de actividades de aprendizaje cooperativo en cada una de las materias del currículum.	4.95	1.51
18-En las aulas, se han trabajado actividades cuyo objetivo es dar a conocer las diferentes NEAE existentes para promover la sensibilización entre el alumnado pero nunca el “etiquetado”.	4.97	1.47

Todos los ítems que componen el factor “Formación en habilidades para el trabajo en equipo” son valorados de forma muy positiva. Al igual que con el alumnado y el equipo directivo, el profesorado afirma que se han trabajado actividades cuyo objetivo fue dar a conocer la diversidad existentes en su entorno ($M = 4.97$, $DT = 1.47$), y de forma complementaria, de forma muy positiva se ha valorado la presencia de actividades que pretenden educar al alumnado en base a valores como el respeto y la tolerancia ($M = 6.03$, $DT = 0.97$). Se ha fomentado el diseño de actividades basadas en el aprendizaje cooperativo ($M = 4.95$, $DT = 1.51$), aunque dada la desviación típica y que no es una puntuación excesivamente alta, convendría profundizar por si hay diferencias entre los centros o incluso entre los propios docentes y materias. A nivel general si se han trabajado estas habilidades sociales ($M = 5.68$, $DT = 1.20$). Cabe señalar que el alumnado recibe esta formación partiendo de lo establecido en los planes de acción tutorial de sus centros educativos, como se indica el siguiente comentario: “La formación del alumnado suele partir de la tutoría.”.

Tabla 94

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Formación para promover la participación de la comunidad como agentes educativos” obtenido para el profesorado

Ítems	Media	Desviación típica
25-Las familias han recibido una formación específica para que puedan ayudar a sus hijos con los estudios cuando estén en casa.	4.32	1.59
26-Las familias y el voluntariado han podido participar en actividades y talleres enfocados a que adquieran una serie de competencias básicas determinadas, según sus necesidades.	4.90	1.50

Resultados

24-Las familias han recibido una formación adecuada para ayudar al profesorado a participar en el desarrollo educativo de sus hijos sobre temas que afectan a su bienestar y desarrollo personal.	4.62	1.61
22-El alumnado ha sido previamente formado para aprender a participar en las comisiones mixtas junto a personas adultas.	4.10	1.82
23-El voluntariado y las familias han recibido una formación adecuada para poder participar satisfactoriamente en la puesta en marcha de las “actuaciones de éxito” programadas.	4.78	1.54

Entre los resultados, destacamos que existen discrepancias entre el profesorado a la hora de valorar la formación recibida por el alumnado para participar en las comisiones mixtas de forma adecuada ($M = 4.1$, $DT = 1.82$). Esto puede conectarse con el dato obtenido de que no en todos los centros educativos el alumnado participa en las comisiones mixtas. Con respecto a las familias, existen discrepancias a la hora de valorar la formación recibida por éstas para poder ayudar a sus hijos/as con los estudios, en cuanto a su significatividad para poder cumplir su objetivo ($M = 4.32$, $DT = 1.59$).

Tabla 95

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Formación en educación inclusiva e intercultural” obtenido para el profesorado

Ítems	Media	Desviación típica
16-El profesorado hemos recibido formación específica con el objetivo de entender el fenómeno migratorio e interpretar las diferentes creencias y valores de diferentes perspectivas culturales.	3.17	1.68
15-Los docentes hemos sido suficientemente formados para emplear diferentes sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) en las aulas, según las necesidades.	3.55	1.74
12-Las actividades formativas en las que hemos participado me han ayudado a poner en marcha las “actuaciones de éxito” y los proyectos de “Aprendizaje y servicio” dentro de las aulas.	5.05	1.62
13-Las actividades formativas en las que hemos participado nos han ayudado a aprender a gestionar de forma adecuada la atención a la diversidad en nuestras aulas, promoviendo aulas inclusivas.	4.80	1.68
17-El alumnado ha sido formado para emplear diferentes SAAC que les pueda ayudar a comunicarse con determinados compañeros y compañeras de clase en ciertos momentos.	3.30	1.38

El profesorado coincide con el equipo directivo a la hora de afirmar que no se recibió una formación específica sobre interculturalidad e inmigración ($M = 3.17$, $DT = 1.68$) y sobre SAAC, tanto para el profesorado ($M = 3.55$, $DT = 1.74$) como para el alumnado ($M = 3.3$, $DT = 1.38$). En cualquier caso, al igual que el equipo directivo, admiten que al menos la formación recibida en materia de gestión de la atención a la diversidad a nivel inclusivo sí les ha ayudado a realizar mejor estas funciones ($M = 4.8$, $DT = 1.68$), aunque existiendo discrepancias entre el profesorado, dados los valores de la media y de la desviación típica, por lo que habría que realizar análisis diferenciales

Resultados

entre centros educativos. Lo mismo podemos decir de la formación recibida para poner en marcha las diferentes “actuaciones de éxito” (M = 5.05, DT = 1.62).

2.3.4-Familias

Entre los factores del cuestionario de las *familias* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 96, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Tabla 96

Resultados descriptivos de los factores de las familias obtenidos para el componente “Formación”

Factores	Media	Desviación típica
Formación de familias y del voluntariado	5.56	1.28
Formación del alumnado	5.74	1.06

En líneas generales, las familias valoran positivamente las actividades de formación llevadas a cabo, tanto para el alumnado (M=5.74, DT=1.06) como para las propias familias y otro personal voluntariado que participe junto a ellas (M=5.56, DT=1.28). Han valorado de forma positiva, en general, la impartición de aquellos contenidos que señalamos como adecuados para favorecer la consecución de una escuela más inclusiva. No obstante, profundizaremos en cada factor para comprobar este hecho. Los resultados descriptivos detallados de cada factor se exponen en las Tablas 97 y 98.

Tabla 97

Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Formación del alumnado” obtenido para la familia

Ítems	Media	Desviación típica
10-Los alumnos han participado, antes de constituir la comunidad de aprendizaje y las actividades grupales, en programas para mejorar sus habilidades para trabajar en equipo.	5.69	1.23
13-Los alumnos han participado, antes de constituir la comunidad de aprendizaje y las actividades grupales, en programas para mejorar sus habilidades sociales.	5.73	1.24
11-El alumnado ha recibido formación acerca de las diferentes necesidades y dificultades que pueden tener algunos compañeros de su clase.	5.68	1.17
12-El alumnado ha participado en actividades educativas dirigidas a aprender a resolver conflictos de forma dialógica y asertiva.	5.87	1.36

En general, las familias destacan que el alumnado ha trabajado los siguientes contenidos en las aulas: Las habilidades para el trabajo en equipo (M=5.69, DT=1.23), las habilidades sociales (M=5.73, DT=1.24), necesidades del alumnado (M=5.68, DT=1.17) y la resolución de conflictos de forma dialógica y asertiva (M=5.87, DT=1.36). Además, se ha emitido el siguiente comentario cualitativo en relación a la formación que recibe el alumnado e incluso el profesorado: “*Nuestro colegio trabaja de forma muy activa diferentes valores imprescindibles como la inclusión y la*

Resultados

equidad. Pero se necesita más formación externa para alumnado y docentes.”. En cualquier caso, conviene profundizar en cada centro educativo, a partir del análisis de diferencias, para identificar si hay algún contenido o estrategia que necesita ser reforzado.

Tabla 98

Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Formación de familias y del voluntariado” obtenido para la familia

Ítems	Media	Desviación típica
15-Se han organizado actividades formativas destinadas a las familias para que aprendamos nuevas destrezas y habilidades esenciales para la vida cotidiana.	5.35	1.47
14-Desde el centro educativo, se organizan actividades formativas destinadas a las familias y al voluntariado, sobre temas educativos o sociales relevantes.	5.65	1.44
16-El centro educativo ha organizado actividades formativas destinadas a las familias para ayudar a sus hijos/as en sus estudios y a participar en las actividades organizadas dentro de las aulas.	5.69	1.38

En general, las familias señalan que han recibido formación valiosa para su desarrollo personal y para la participación en las actuaciones educativas que se desarrollan en las aulas. Existen algunas leves discrepancias, que ya analizaremos cuando analicemos las diferencias entre medias.

2.4-Liderazgo

2.4.1-Alumnado

Entre los factores del cuestionario del *alumnado* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 99, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Tabla 99

Resultados descriptivos de los factores del alumnado obtenidos para el componente “Liderazgo”

Factor	Media	Desviación típica
Liderazgo del profesorado	5.98	0.88

Solamente se ha podido validar un solo factor partiendo de la validez de contenido, siendo por ello una limitación de nuestro trabajo. Solamente daba lugar a un segundo factor compuesto por tan solo dos ítems que hablaban sobre el liderazgo del delegado de clase. En relación con el factor validado, el alumnado valora muy positivamente el liderazgo que ejercer el profesorado en sus aulas ($M = 5.98$, $DT = .88$). Analizaremos las puntuaciones otorgadas dentro de este factor. Los resultados descriptivos detallados de este factor se exponen en la Tabla 100.

Resultados

Tabla 100

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Liderazgo del profesorado” obtenido para el alumnado

Ítems	Media	Desviación típica
21-El profesorado de este colegio es respetado por todos los alumnos.	6.01	1.33
19-El profesorado nos transmite confianza y seguridad.	6.34	1.30
20-El profesorado ayuda a resolver los conflictos que se producen en clase (discusiones, peleas, desacuerdos, etc.).	6.37	1.23
22-El profesorado ha ayudado a conseguir que el ambiente de trabajo y de respeto entre los alumnos/as sea muy positivo.	5.89	1.41

Como podemos comprobar, el alumnado puntúa de forma muy positiva cada uno de los ítems, existiendo si acaso algunas leves discrepancias a la hora de valorar si el profesorado ha sido capaz de conseguir que el ambiente de trabajo y de respeto entre el alumnado sea muy positivo ($M = 5.89$, $DT = 1.41$). Es posible que este dato pueda contrastarse en posteriores factores, cuando analicemos la convivencia entre el alumnado (clima de aula, resolución de conflictos, etc.).

2.4.2-Equipo directivo

Entre los factores del cuestionario del *equipo directivo* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 101, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Tabla 101

Resultados descriptivos de los factores del equipo directivo obtenidos para el componente “Liderazgo”

Factor	Media	Desviación típica
Liderazgo del profesorado	5.24	1.50

Al igual que sucedía con el alumnado, solamente tenemos un factor extraído que será validado teniendo en cuenta la validez de contenido, resultando ser una limitación de nuestro trabajo. Este factor ha sido puntuado de forma positiva, de forma que el equipo directivo valora positivamente el liderazgo que ejerce el profesorado en las aulas con los diferentes grupos-clase ($M = 5.24$, $DT=1.50$). Para entender esta valoración, vamos a desglosar los ítems de los que se compone este factor, expuesto en la Tabla 102.

Tabla 102

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Liderazgo del profesorado” obtenido para el equipo directivo

Ítems	Media	Desviación típica
27-El profesorado se ha mostrado capacitado para gestionar un clima de aula adecuado.	5.50	1.35

Resultados

30-El profesorado ha sabido animar a todos los padres, madres o tutores legales de sus alumnos a participar en la comunidad de aprendizaje y en todas nuestras iniciativas educativas.	4.93	1.14
29-El profesorado que forma parte de las comisiones mixtas ha ayudado a dinamizar el trabajo en aquellas ocasiones de mayor dificultad.	5.00	1.84

En general, se valoran de forma positiva todas las características citadas en relación con el liderazgo ejercido por el profesorado: Gestión del clima de aula ($M = 5.50$, $DT = 1.35$), motivación ($M = 4.93$, $DT = 1.14$) y dinamización del trabajo de las comisiones mixtas ($M = 5.00$, $DT = 1.84$). Si acaso pueden existir discrepancias entre los centros educativos a la hora de valorar la capacidad de dinamización de las comisiones mixtas por parte del profesorado, a raíz de los valores obtenidos en la desviación típica, por lo que un análisis diferencial entre los centros nos ayudará a verlo.

2.4.3-Profesorado

Entre los factores del cuestionario del *profesorado* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 103, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Tabla 103

Resultados descriptivos de los factores del profesorado obtenidos para el componente "Liderazgo"

Factores	Media	Desviación típica
Liderazgo del profesorado.	5.23	1.45
Liderazgo del alumnado.	4.77	1.06

El profesorado valora de forma positiva la labor de liderazgo de sus compañeros/as docentes, así como del propio equipo directivo ($M = 5.23$, $DT = 1.45$); además del liderazgo ejercido por el alumnado dentro de las aulas, como las labores de los "capitanes" de los grupos interactivos o del delegado/a de clase. Vamos a desglosar ambos factores en sus respectivos ítems, para realizar un análisis más detallado de cada factor, cuyos resultados se reflejan en las Tablas 104 y 105.

Tabla 104

Resultados descriptivos de los ítems del Factor "Liderazgo del profesorado" obtenido para el profesorado

Ítems	Media	Desviación típica
30-El liderazgo ejercido en el centro educativo por las personas que asumen ese rol ha contribuido al enriquecimiento de la comunidad educativa con sus ideas, conocimientos y propuestas.	5.15	1.60
32-El equipo directivo se ha mostrado, en todo momento, abierto al cambio y a la crítica constructiva.	5.35	1.67
28-El equipo directivo presenta un estilo de dirección democrático, pidiendo la participación de todo el profesorado para colaborar en la organización y gestión del centro educativo.	5.30	1.68

Resultados

29-El equipo directivo está suficientemente capacitado como para ayudar a resolver todos los conflictos, dudas y situaciones que surgen a diario.	5.27	1.66
31-El equipo directivo siempre toma decisiones relevantes consultando, en primer lugar, a toda la comunidad educativa.	4.98	1.50
27-El equipo directivo ha sabido ayudar y motivar al profesorado para que asumamos las nuevas responsabilidades que conllevan las nuevas prácticas inclusivas que estamos poniendo en marcha.	5.32	1.46

Se alaba a los miembros de los diferentes equipos directivos en aspectos como en la aportación de ideas y conocimientos a la comunidad educativa ($M = 5.15$, $DT = 1.60$), apertura al cambio y a la crítica constructiva ($M = 5.35$, $DT = 1.67$), capacidad para motivar a la comunidad educativa para que participen ($M = 5.30$, $DT = 1.68$), resolución de conflictos ($M = 5.27$, $DT = 1.66$), toma de consideración de los puntos de vista de la comunidad educativa ($M = 4.98$, $DT = 1.50$) y motivación para la implicación en el proyecto de “comunidades de aprendizaje” ($M = 5.32$, $DT = 1.46$). Eso sí, según el rol que desempeñe en el equipo directivo, tendrá una serie de actuaciones específicas en relación con la comunidad de aprendizaje: “*La actuación del equipo directivo es diferente en función del cargo que se desarrolla*”.

Tabla 105

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Liderazgo del alumnado” obtenido para el profesorado

Ítems	Media	Desviación típica
34-En el alumnado, el rol de “líder” se ha repartido entre todos los componentes de cada grupo de trabajo formado.	4.73	1.41
35-En cada grupo de trabajo, el rol de “líder” ha sido rotatorio a lo largo de las diferentes actividades desarrolladas (actuaciones de éxito y proyectos de “Aprendizaje y Servicio”).	4.82	1.32
36-El alumnado, en determinadas ocasiones, ha sido capaz de resolver por sí mismos determinados conflictos de forma dialógica.	4.83	1.30
33-El delegado de cada grupo-clase ha sabido responder satisfactoriamente a todas las demandas de sus compañeros de clase y del profesorado.	4.70	1.37

El profesorado valora que el rol de “líder”, en lo que se refiere a funciones, haya sido repartido entre el alumnado ($M = 4.73$, $DT = 1.41$), así como el cargo de “capitán” en las diferentes actividades educativas planificadas ($M = 4.82$, $DT = 1.32$). También valora de forma positiva la capacidad que ha demostrado el alumnado para resolver conflictos por sí mismo ($M = 4.83$, $DT = 1.30$), así como que el delegado/a de cada grupo-clase haya sabido responder satisfactoriamente a todas las demandas de sus compañeros/as y del profesorado ($M = 4.70$, $DT = 1.37$). Habría sido interesante haber podido validar los ítems referidos al delegado/a de clase valorados por el alumnado para contrastar los resultados. No obstante, para contrastar, en relación con el liderazgo y la contribución del alumnado al progreso del centro educativo, se destacan los siguientes comentarios cualitativos: “*Con niños del 1º ciclo se tarda más en trabajar el tema del liderazgo (resolver conflictos ellos mismos, delegados, etc.). Estamos en proceso.*”, “*Al ser un centro de infantil hay aspectos que no se pueden llevar a cabo (participación).*”, “*En mi grupo no*

llevo proyectos de “aprendizaje y servicio”. Estos datos reflejan que en la etapa de Educación Infantil todavía no es posible desarrollar estas habilidades.

2.4.4-Familias

Entre los factores del cuestionario de las *familias* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 106, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Tabla 106

Resultados descriptivos de los factores de las familias obtenidos para el componente “Liderazgo”

Factor	Media	Desviación típica
Liderazgo del profesorado	6.33	0.90

Las familias valoran positivamente, en general, la labor de liderazgo del profesorado para atender al alumnado en cuanto a sus necesidades así como para motivar a las familias para implicarse en el proceso educativo de sus hijos/as (M=6.37, DT=0.80). No obstante, profundizaremos en este factor para identificar si hay algún aspecto a mejorar. Los resultados descriptivos de los ítems que componen este factor se encuentran en la Tabla 107.

Tabla 107

Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Liderazgo del profesorado” obtenido para la familia

Ítems	Media	Desviación típica
19-El profesorado del centro educativo mantiene motivado a mi hijo/a durante todo el curso escolar.	6.41	1.05
20-El profesorado ha sabido atender todas las necesidades de mi hijo/a, tanto a nivel educativo como social.	6.39	1.02
18-Considero que el tutor o tutora nos avisa con la suficiente antelación de cualquier aspecto de mi hijo/a a nivel educativo y social, para así poder tomar medidas de intervención a tiempo.	6.32	0.93
21-El profesorado siempre ha estado dispuesto a hablar y a escuchar a las familias en todo momento.	6.61	0.73
22-Considero que el profesorado ha sabido responder adecuadamente ante todos los conflictos que han surgido en las aulas.	6.13	1.27

En general, las familias están satisfechas con la labor del profesorado a la hora de mantener motivado al alumnado (M=6.41, DT=1.05), de atender sus necesidades (M=6.39, DT=1.02) y de responder adecuadamente ante todos los conflictos que han surgido en las aulas (M=6.13, DT=1.27). También se encuentran satisfechas en lo que se refiere a las relaciones con las familias con vistas a trabajar juntos en el desarrollo educativo del alumnado. Consideran que el profesorado tiene en cuenta a las familias para comunicarles cualquier aspecto de interés en relación con sus hijos/as (M=6.32, DT=0.93) y se les escucha (M=6.61, DT=0.73). No obstante, hay excepciones

Resultados

entre las familias: “Echo de menos tener una reunión con la tutora para tratar, entre otros, estos asuntos.”

2.5-Participación y actitud

2.5.1-Alumnado

Entre los factores del cuestionario del *alumnado* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 108, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Tabla 108

Resultados descriptivos de los factores del alumnado obtenidos para el componente “Participación y actitud”

Factores	Media	Desviación típica
Participación en la comunidad de aprendizaje.	5.08	1.08
Actitudes ante la educación inclusiva e intercultural.	5.87	1.07

El alumnado valora positivamente su grado de participación dentro del centro educativo (M=5.08, DT = 1.08), así como las actitudes que mantienen sus compañeros/as de clase y del centro educativo, en relación con mantener actitudes que resultan positivas para poder crear una escuela más inclusiva, así como para desenvolverse de esta manera en la sociedad a partir de valores inclusivos (M=5.87, DT=1.07). Cabe señalar que las puntuaciones de las desviaciones típicas no son demasiado elevadas. Para comprender estos resultados, desglosaremos cada uno de estos factores. Los resultados descriptivos detallados de cada factor se exponen en las Tablas 109 y 110.

Tabla 109

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Participación del alumnado la comunidad de aprendizaje” obtenido para el alumnado

Ítems	Media	Desviación típica
31-En nuestro colegio, existe un programa donde alumnos del colegio ayudan a los nuevos alumnos del colegio a integrarse en clase y en el colegio.	4.82	2.06
32-El delegado de mi clase se ha preocupado en conocer nuestras necesidades y transmitir las a las diferentes comisiones mixtas y a la comisión gestora.	4.70	2.08
33-Hay miembros de mi clase que forman parte de las comisiones mixtas, donde trabajan junto a maestros/as, familias y otras personas para mejorar nuestra escuela.	4.90	2.00
35-En nuestro colegio, existe una Junta de delegados y delegadas donde todos los delegados de cada clase se reúnen para debatir asuntos.	5.20	2.22
30-Todos participan activamente en las asambleas de clase, sin que nadie se muestre “pasota” o no participe por vergüenza.	4.95	1.69
29-Cuando los estudiantes nos hemos reunido, ha habido diferentes cargos que nos hemos ido cambiando con el paso del tiempo (moderador, secretario, etc.).	5.39	1.79

Resultados

28-En clase, existen momentos donde todos los estudiantes nos reunimos para debatir cualquier asunto que nos preocupa al grupo-clase.	5.49	1.64
39-Mis compañeros de clase son cada vez más solidarios.	5.18	1.77

Hay resultados que contrastan con otros emitidos anteriormente. Llama la atención que se destaque que haya alumnos/as que formen parte de las comisiones mixtas ($M = 4.90$, $DT = 2.00$) cuando esto no ha sido así según algunas valoraciones, aunque posiblemente haya que realizar un análisis diferencial entre los centros educativos para confirmarlo. Entre otros resultados discrepantes, se encontraría el hecho de que el delegado/a de clase se haya preocupado por conocer las necesidades de los compañeros/as de su grupo-clase para posteriormente transmitírselas a la comisión gestora ($M = 4.70$, $DT = 2.08$). La desviación típica invita a pensar que hay discrepancias, posiblemente entre grupos o entre centros educativos, siendo de interés estudiarlo, aunque ciertamente el profesorado valoró anteriormente de forma positiva el liderazgo de los delegados/as de clase. Se destacan espacios y momentos para que el alumnado debata diferentes cuestiones que le preocupen ($M = 5.49$, $DT = 1.64$), así como la existencia de un programa de “alumnos-tutores” ($M=4.82$, $DT=2.06$) donde compañeros/as ayudan a otros compañeros/as a favorecer su inclusión social y educativa.

Tabla 110

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Actitudes ante la educación inclusiva e intercultural” obtenido para el alumnado

Ítems	Media	Desviación típica
38-Los compañeros de clase que tienen más problemas para aprender y seguir el ritmo de trabajo de la clase, deben recibir los apoyos necesarios dentro de clase.	6.32	1.26
36-Las personas con discapacidad deberían poder aspirar a trabajar de lo que desean.	5.79	1.78
37-Las personas inmigrantes, que vengan de otros países, deberían tener derecho a aspirar a trabajar de lo que desean en nuestro país.	5.93	1.58
43-Hemos analizado en clase las causas de por qué las personas emigran a otros países.	5.46	1.72

El alumnado afirma haber trabajado contenidos relacionados con la interculturalidad y la inmigración en el aula ($M = 5.46$, $DT = 1.72$) con el objetivo de sensibilizar al alumnado y promover la empatía, así como conocer la diversidad que hay a nuestro alrededor y analizar los posibles estereotipos que podemos mantener sobre estos colectivos. Esto incluye analizar sus derechos como personas y valorar la igualdad de oportunidades, como cuando valoran positivamente que reciban apoyos para cubrir sus necesidades ($M = 6.32$, $DT = 1.26$), poder aspirar a trabajar de lo que desean tanto las personas discapacitadas ($M = 5.79$, $DT = 1.78$) como inmigrantes ($M = 5.93$, $DT = 1.58$).

2.5.2-Equipo directivo

Entre los factores del cuestionario del *equipo directivo* pertenecientes a este componente, como

Resultados

se refleja en la Tabla 111, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Tabla 111

Resultados descriptivos de los factores del equipo directivo obtenidos para el componente “Participación y actitud”

Factores	Media	Desviación típica
Participación en la comunidad de aprendizaje.	4.71	1.26
Actitud ante la educación inclusiva e intercultural.	4.57	0.95

Como podemos comprobar, se valora positivamente la implicación y compromiso de toda la comunidad educativa en todas las competencias asociadas dentro de la comunidad de aprendizaje, tanto a nivel de organización del centro educativo como de la puesta en marcha de las diferentes “actuaciones de éxito” (M = 4.90, DT = 1.26). En cuanto al tratamiento de la educación intercultural, existe una valoración media a nivel general (a juzgar por el valor de la desviación típica) entre todos los centros educativos sobre su tratamiento en sí, los aprendizajes desarrollados y los resultados obtenidos (M = 4.57, DT = 0.95). A continuación, desglosaremos cada uno de los factores. Los resultados descriptivos detallados de cada factor se exponen en las Tablas 112 y 113.

Tabla 112

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Participación en la comunidad de aprendizaje” obtenido para el equipo directivo

Ítems	Media	Desviación típica
44- Todo el profesorado del centro educativo se muestra abierto a que haya otras personas adultas voluntarias dentro del aula para ayudar a desarrollar la clase.	5.79	1.62
43- El profesorado encuentra como una “oportunidad para el aprendizaje” tener a alumnado con diferentes NEAE y cualquier tipo de necesidad educativa en general dentro de las aulas.	4.86	1.96
42- El nivel de participación desarrollado en las comisiones mixtas y en la comisión gestora por parte de las familias ha sido igualitario.	5.00	1.66
35- Las familias han creado una comisión propia donde se reúnen para intercambiar conocimientos y puntos de vista.	3.57	1.65
39- Existe un “buzón de sugerencias” en el centro educativo para echar notas con sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc.	3.86	2.38
45- Toda la comunidad educativa se muestra abierta a aceptar diferentes perspectivas culturales.	5.93	1.20
34- Las familias se han implicado activamente en el desarrollo de las diferentes “actuaciones de éxito” (grupos interactivos, tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada, etc.).	5.86	1.66
37- El nivel de participación desarrollado por el alumnado perteneciente a las diferentes comisiones mixtas ha sido positivo.	3.64	1.60
36- Las familias se han implicado en el desarrollo de las diferentes actividades complementarias y extraescolares.	5.21	1.85

Resultados

47-El alumnado y el resto de participantes ha ido eliminando estereotipos de género gracias a la interacción con diversidad de mujeres dentro de las “actuaciones de éxito” desarrolladas.	5.29	1.14
38-En el centro educativo, participan diferentes fundaciones, ONGs y asociaciones sin ánimo de lucro.	4.14	1.70
48-El centro educativo puede contar con la participación de un mediador intercultural en aquellas tutorías con presencia de familias inmigrantes.	3.43	1.22
31-Dentro de los grupos-clase, se dedican momentos para que el alumnado pueda reunirse y organizar una “asamblea de aula”.	5.71	1.20

Entre los resultados obtenidos, hay discrepancias entre los centros educativos en el sentido de afirmar que las familias hayan creado una comisión propia con el objetivo de apoyarse mutuamente e intercambiar ideas ($M = 3.57$, $DT = 1.65$), ni en todas (a juzgar por la alta puntuación de la desviación típica) hay un buzón de sugerencias disponible ($M = 3.86$, $DT = 2.38$), y ni el alumnado se ha implicado de forma positiva en las diferentes comisiones mixtas ($M = 3.64$, $DT = 1.60$). Este último dato coincide con otros resultados obtenidos anteriormente en relación con la baja participación del alumnado en las comisiones mixtas. Con respecto a los aspectos más positivos, se destaca que, al menos, dentro de las aulas exista la oportunidad de organizar asambleas para debatir cuestiones que preocupen al alumnado ($M = 5.71$, $DT = 1.20$), que toda la comunidad educativa se encuentra abierta a escuchar diferentes perspectivas culturales ($M = 5.93$, $DT = 1.20$), que todo el profesorado se muestra abierto a que haya personas adultas dentro de las aulas realizando diversas tareas de apoyo ($M = 5.79$, $DT = 1.62$) y que las familias y otras personas voluntarias se han implicado, a su vez, en el desarrollo de las diferentes “actuaciones de éxito” llevadas a cabo ($M = 5.86$, $DT = 1.66$). Para completar estas respuestas, se destaca que no todos los centros educativos reciben suficiente apoyo externo y que algunos aún consideran que necesitan mejorar la gestión de las comisiones mixtas para favorecer mejor la participación y coordinación entre todos los miembros de la comunidad educativa: “*En cuanto a apoyo externo, no se ha dado el caso pero estaríamos dispuestos a realizar todas las actuaciones necesarias para llevar a buen término la actividad*”, “*Centro absorto, a familias, voluntarios, a otras religiones con gran proyección pero muy deficitario aún en la gestión de las comisiones.*”. Finalmente, no se dispone de una figura de mediación intercultural ($M=3.43$, $DT=1.22$) para cuando sea necesario, aunque puede ser debido a que no haya sido necesario por no disponer de un número de inmigrantes significativo.

Tabla 113

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Actitud ante la educación inclusiva e intercultural” obtenido para el equipo directivo

Ítems	Media	Desviación típica
46-El centro se muestra abierto a atender las necesidades de formación religiosa de todos los miembros de la comunidad educativa.	4.93	1.64
50-En las aulas, se trabaja la detección de posibles estereotipos y prejuicios que existen en relación a las personas por razones de cultura, género, discapacidad, orientación sexual, país, etc.	5.21	0.70
49-En las aulas, se organizan diferentes actividades de educación intercultural, que permiten dar a conocerlas diferentes características de las diversas culturas	4.43	1.40

Resultados

que existen.

53-Se ha conseguido que las mujeres de familias inmigrantes y de minorías culturales formen parte de la comunidad de aprendizaje, implicándose en la toma de decisiones.	4.64	1.70
51-En las aulas, se trabajan dinámicas con el objetivo de desarrollar competencias comunicativas interculturales.	5.07	0.73
40-El centro puede acceder a servicios de traducción de documentos oficiales a diferentes idiomas y lenguajes (por ejemplo, el Braille) para cuando sea necesario.	3.29	1.20
52-En la programación del menú semanal en el comedor escolar, hay medidas para solicitar menús especiales para aquellas personas que, por razones culturales, tengan restricciones alimentarias.	4.43	1.95

En cuanto a los resultados más destacados en este factor, el centro educativo no puede acceder a servicios de traducción de documentos oficiales a diferentes idiomas y lenguajes para cuando sea necesario ($M = 3.29$, $DT = 1.20$). Independientemente de que el centro educativo tuviese alumnado inmigrante o no, también es bueno conocer si el centro educativo puede contar con este recurso cuando sea necesario, al igual que sucedió en el factor anterior con el servicio de mediación intercultural. En cuanto a resultados positivos, se destaca que en las aulas se trabaja la detección de posibles estereotipos y prejuicios que existen en relación a las personas por razones de cultura, género, discapacidad, orientación sexual, país, etc. ($M = 5.21$, $DT = 0.70$), así como dinámicas con el objetivo de desarrollar competencias comunicativas interculturales ($M = 5.07$, $DT = 0.73$), además de mostrarse abierto a atender las necesidades de formación religiosa de toda la comunidad educativa ($M = 4.93$, $DT = 1.64$). En algunos casos se ha respondido según la realidad educativa de su centro educativo, contando o no con alumnado inmigrante, y según los contenidos de educación intercultural que vengán reflejados en las diferentes programaciones didácticas. No en todos los centros educativos hay alumnado inmigrante o de minorías culturales, como se refleja en los siguientes comentarios cualitativos: “*En el caso de minorías culturales no hay representación significativa*”, “*No tenemos alumnado de otras culturas*”. En el caso del ítem referido a la adaptación del menú escolar para aquellas personas que tengan restricciones alimentarias por razones culturales, como no hay comedor en todos los centros educativos, este ítem no pudo ser valorado en éstos: “*No puedo valorar el menú semanal del comedor puesto que no disponemos de ese servicio*”.

2.5.3-Profesorado

Entre los factores del cuestionario del *profesorado* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 114, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Resultados

Tabla 114

Resultados descriptivos de los factores del profesorado obtenidos para el componente “Participación y actitud”

Factores	Media	Desviación típica
Participación en la comunidad de aprendizaje: Organización y planificación de las actividades del centro.	4.02	1.52
Participación en la comunidad de aprendizaje: “Actuaciones de éxito”.	5.63	0.98
Actitud ante la educación inclusiva.	5.47	1.13
Actitud ante la educación intercultural.	5.25	1.13

Se han obtenido resultados muy positivos a la hora de valorar la participación de la comunidad educativa en las “actuaciones de éxito”, dentro de las aulas durante su puesta en marcha ($M = 5.63$, $DT = 0.98$), siendo resultados generales en todos los centros educativos debido a que la desviación típica no es elevada. Por otro lado, no son tan positivos si valoramos dicha participación en los aspectos relativos a la organización y planificación de las actividades del centro educativo ($M=4.02$, $DT = 1.52$), con discrepancias entre todo el profesorado. En cualquier caso, la actitud que presenta la comunidad educativa con vistas a trabajar para crear una escuela inclusiva es positiva ($M = 5.47$, $DT = 1.13$). Finalmente, coincidiendo con el equipo directivo, se trabaja la educación intercultural dentro del centro educativo de forma positiva ($M = 5.25$, $DT = 1.13$). En las Tablas 115, 116, 117 y 118 se exponen los resultados descriptivos detallados de cada factor.

Tabla 115

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Participación en la comunidad de aprendizaje: Organización y planificación de las actividades del centro” obtenido para el profesorado

Ítems	Media	Desviación típica
56-El centro educativo cuenta con un servicio de traducción de documentos oficiales a diferentes idiomas, para cuando sea necesario.	3.08	2.03
44-El alumnado se ha implicado activamente durante las sesiones de trabajo de las diferentes comisiones mixtas a las que pertenecían.	3.97	1.80
43-En el centro educativo, hay un programa de “alumnos-tutores” con el objetivo de acoger al alumnado de nuevo ingreso e integrarlo en el aula y en el centro educativo.	4.07	1.77
45-Existe un “buzón de sugerencias” en el centro educativo para que todo aquel que lo desee pueda echar una nota con sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc.	3.75	2.13
46-El voluntariado ha ayudado al profesorado a localizar contextos con diversas necesidades para ser beneficiarios de un proyecto de “Aprendizaje y Servicio” realizado en su contexto.	4.28	1.79
48-Se dispone de medios tecnológicos y de redes sociales para promover la participación de toda la comunidad educativa y que aporten sugerencias para mejorar.	4.95	1.53

Resultados

Coincidiendo con el equipo directivo, tampoco el profesorado no es consciente o nos confirma que no cuenta con un servicio de traducción de documentos oficiales a diferentes idiomas, para cuando sea necesario ($M = 3.08$, $DT = 2.03$), ni todos los centros educativos cuentan con un buzón de sugerencias ($M = 3.75$, $DT = 2.13$) ni en todos los centros se ha implicado el alumnado en las comisiones mixtas ($M = 3.97$, $DT = 1.80$). Además, no en todos los centros educativos hay un programa de “alumnos-tutores” o no están demasiado implantados aún ($M = 4.07$, $DT = 1.77$), aunque sí hay un comentario añadido donde se especifica que los alumnos-tutores no solamente trabajan con el alumnado de nuevo ingreso: “*Los alumnos-tutores no están solo con los nuevos*”. Finalmente, se dispone de medios tecnológicos y de redes sociales para promover la participación de toda la comunidad educativa y que aporten sugerencias para mejorar, aunque los resultados nos indican que su implantación no es la misma en cada centro educativo, pudiendo darse el caso de que requieran aún mejorar, lo que requeriría una investigación más profunda en este sentido ($M = 4.95$, $DT = 1.53$).

Tabla 116

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Participación en la comunidad de aprendizaje: Actuaciones de éxito” obtenido para el profesorado

Ítems	Media	Desviación típica
37-Se ha conseguido que el alumnado con NEAE participe en actividades complementarias y extraescolares organizadas por el centro educativo.	5.93	1.12
42-El hecho de que haya más adultos presentes en el aula ayuda a que el alumnado se distraiga menos en clase.	5.50	1.40
40-La presencia de personas voluntarias ha ayudado al profesorado a realizar una atención más personalizada al alumnado.	5.72	1.22
39-El voluntariado ha sabido responder adecuadamente a sus funciones, ayudando a que las “actuaciones de éxito” se desarrollasen de forma satisfactoria.	5.43	1.16
38-Dentro de los grupos-clase, hay momentos para organizar “asambleas de aula” entre todo el alumnado para debatir cualquier aspecto que les preocupe.	5.98	0.93
47-Las familias se han implicado activamente en el desarrollo de las “actuaciones de éxito” que hemos programado en nuestras aulas y en el trabajo desarrollado dentro de las comisiones mixtas.	5.20	1.51

Las valoraciones en este factor han sido más positivas en el anterior, lo que permite deducir que el profesorado considera que la implicación de la comunidad educativa en la puesta en marcha de las diferentes “actuaciones de éxito” ha sido muy positiva, mejor que a la hora de implicarse en aspectos relacionados con la organización del centro educativo. Las familias se han implicado activamente ($M = 5.20$, $DT = 1.51$), el voluntariado (se incluye a las familias, supuestamente) ha sabido responder a sus funciones adecuadamente ($M = 5.43$, $DT = 1.16$), el alumnado se distrae menos en clase cuando hay más personas adultas atendiendo ($M = 5.50$, $DT = 1.40$) y recibe una mejor atención personalizada ($M = 5.72$, $DT = 1.22$). Además, el alumnado tiene momentos para participar y debatir cuestiones que le preocupan en asambleas ($M = 5.98$, $DT = 0.93$).

Resultados

Tabla 117

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Actitud ante la educación inclusiva” obtenido para el profesorado

Ítems	Media	Desviación típica
50-Entre mis compañeros docentes, existe una buena actitud y disposición para crear una escuela inclusiva.	5.63	1.25
53-Hay buena disposición en el Claustro de profesores y profesoras a que acudan personas adultas en nuestra aula a ayudarnos.	5.87	1.19
49-Toda la comunidad educativa se encuentra comprometida para crear una escuela más inclusiva.	5.42	1.41
51-Mis compañeros docentes están de acuerdo en que el alumnado con NEAE permanezca siempre dentro del aula ordinaria.	5.37	1.50
55-Las familias valoran positivamente que haya alumnos/as de diferentes culturas en la clase de sus hijos e hijas.	5.02	1.36
41-Todas las familias valoran positivamente que sus hijos e hijas estudien junto a niños y niñas que presenten NEAE.	5.50	1.38

En líneas generales, la comunidad educativa presenta una actitud abierta hacia la constitución de una escuela que cumpla con los principios de la educación inclusiva e intercultural. El profesorado así lo contempla entre sus compañeros/as docentes ($M = 5.63$, $DT = 1.25$) y en el resto de la comunidad educativa ($M = 5.42$, $DT = 1.41$), además de que el profesorado valora positivamente que haya más personas adultas dentro de las aulas dispuestas a ayudar ($M = 5.87$, $DT=1.19$). Valoran positivamente que el alumnado con NEAE permanezca siempre dentro del aula ordinaria ($M=5.37$, $DT = 1.50$). Según el profesorado, las familias valoran que, en la clase de sus hijos/as (aunque hay docentes que pueden discrepar un poco), haya alumnos/as de diferentes culturas ($M = 5.02$, $DT = 1.36$) y niños/as que presenten NEAE en las clases de sus hijos/as ($M=5.50$, $DT = 1.38$). En cualquier caso, estos datos hay que contrastarlos con la información aportadas por las familias.

Tabla 118

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Actitud ante la educación intercultural” obtenido para el profesorado

Ítems	Media	Desviación típica
58-El alumnado de origen inmigrante y perteneciente a minorías culturales se siente más unido al centro educativo desde que participa en las actividades propias de las “actuaciones de éxito”.	4.93	1.45
59-Se ha conseguido que las mujeres de familias inmigrantes y de minorías culturales formen parte de la comunidad de aprendizaje.	4.93	1.64
60-En las aulas, se trabajan dinámicas con el objetivo de desarrollar competencias comunicativas interculturales, las cuales han ayudado a que se resuelven diversos conflictos interculturales.	4.90	1.63
57-En relación con la educación intercultural, se intenta que todo el alumnado comprenda e interprete las influencias multiculturales que hay en su propia	5.38	1.33

cultura e historia.

52-Estoy de acuerdo con la siguiente afirmación: “*Lo normal es la diferencia*”. 6.10 1.20

En las aulas, se intenta a nivel general que el alumnado comprenda e interprete las influencias multiculturales que hay en su propia cultura e historia ($M = 5.38$, $DT = 1.33$), desarrolle competencias comunicativas interculturales ($M = 4.90$, $DT = 1.63$) y que familiares de alumnado inmigrante o perteneciente a minorías culturales participe dentro de las aulas ($M = 4.93$, $DT = 1.64$). Se destaca que el alumnado de origen inmigrante y de minorías culturales, independientemente de si su número es elevado o no, se siente unido al centro educativo y su inclusión se ha visto favorecida tras la puesta en marcha de las “actuaciones de éxito” ($M = 4.93$, $DT = 1.45$). De los comentarios cualitativos, se deduce que no hay demasiados inmigrantes, al menos que no dominen el castellano: “*No sé si el centro puede contar con intérpretes y mediadores interculturales cuando hay inmigrantes que no dominan el castellano*”, “*Las minorías son casos muy puntuales que no representan esfuerzo, se les pueden dedicar recursos. En otros centros las influencias de grupos será mayor que en el nuestro.*”, “*Es un centro que casi no tiene minorías culturales ni familias de inmigrantes.*”, “*El nivel de alumnado migratorio es muy bajo en el centro, por lo que muchas necesidades no se dan*”. En cada centro educativo, hay diferentes características en relación al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo y el número que presentan, según el contexto en el que se encuentre el centro educativo.

2.5.4-Familias

Entre los factores del cuestionario de las *familias* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 119, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Tabla 119

Resultados descriptivos de los factores de las familias obtenidos para el componente “Participación y actitud”

Factores	Media	Desviación típica
Participación en la comunidad de aprendizaje	5.44	1.01
Actitud ante la educación inclusiva	6.28	0.80
Actitud ante la educación intercultural	5.41	1.35

Las familias valoran de forma positiva, en general, las actuaciones que se desarrollan en el centro educativo para promover la participación de la comunidad educativa en la organización y actividades del centro educativo, dentro del modelo de “comunidad de aprendizaje”, así como la implicación de los principales miembros de la comunidad educativa ($M=5.44$, $DT=1.01$). También muestran una actitud positiva ante determinados hechos, así como creencias, que se corresponden con los principios de la educación inclusiva ($M=6.28$, $DT=0.80$). Finalmente, valoran positivamente la calidad de las relaciones que se producen entre personas de diferentes culturales o que proceden de otros países ($M=5.41$, $DT=1.35$), es decir, así como la difusión que se realiza sobre diferentes culturas y la calidad de la participación de las familias de alumnado inmigrante en los centros

Resultados

educativos, aunque habría que analizar cada factor y sus correspondientes ítems para ver si hay aspectos mejorables. Los resultados descriptivos detallados de cada factor se exponen en las Tablas 120, 121 y 122.

Tabla 120

Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Participación en la comunidad de aprendizaje” obtenido para la familia

Ítems	Media	Desviación típica
31-El voluntariado se ha implicado en la toma de decisiones durante las reuniones de las comisiones mixtas y la comisión gestora.	5.49	1.28
27-Las familias hemos podido valorar y aportar ideas para la programación de aula de las clases de nuestros hijos e hijas.	5.61	1.34
30-El número de representantes del grupo del “Alumnado” que participa en las comisiones mixtas y en la comisión gestora es suficiente.	4.69	1.46
32-La comisión gestora permite siempre a las familias participar en la toma de decisiones y tiene en cuenta sus ideas para seguir construyendo nuestro proyecto de escuela.	5.74	1.29
29-Las familias, en caso de no poder asistir a ayudar en las diferentes actividades que se organizan en las aulas, podemos aportar nuestro punto de vista en un blog creado sobre ellas.	4.65	1.79
33-Existe un “buzón de sugerencias” para que todas las personas podamos aportar ideas, quejas, propuestas de mejora, información de interés, etc., dentro del centro educativo.	5.42	1.53
36-Existe una plataforma virtual donde las familias y el resto de la comunidad educativa podemos participar en foros, chat, wikis, etc.	4.55	1.98
34-Hay padres y madres de estudiantes del centro educativo que forman parte de cada una de las comisiones mixtas formadas.	5.95	1.26
35-El profesorado ha utilizado diferentes recursos para facilitar la comunicación con aquellas familias que no pueden asistir al centro educativo (e-mail, móvil, redes sociales, WhatsApp, etc.).	5.97	1.41
28-Las familias que han participado dentro de las aulas se han coordinado muy positivamente para desarrollar sus funciones.	6.35	0.93

Las familias valoran positivamente la implicación del voluntariado ($M=5.49$, $DT=1.28$) y del alumnado ($M=4.69$, $DT=1.46$). Valoran positivamente la existencia de métodos para promover la participación como disponer de un “buzón de sugerencias” ($M=5.42$, $DT=1.53$), o que el profesorado emplee diferentes recursos para facilitar la comunicación con aquellas familias que no pueden asistir al centro educativo ($M=5.97$, $DT=1.41$), así como valoran positivamente la participación de otros padres y madres en el centro educativo, dentro de las comisiones mixtas ($M=5.95$, $DT=1.26$) y coordinándose entre ellos/as ($M=6.35$, $DT=0.93$), además de que la comisión gestora siempre le solicita su participación en la toma de decisiones ($M=5.74$, $DT=1.29$) e incluso tienen la oportunidad de participar en la toma de decisiones relativas a las programaciones didácticas llevadas a cabo en las aulas ($M=5.61$, $DT=1.34$). No obstante, existen algunas discrepancias a la hora de valorar la presencia o no de determinados recursos que promueven la

Resultados

comunicación y la participación de aquellas personas que no puedan acudir en persona al centro educativo para participar dentro de la comunidad de aprendizaje, como los blogs (M=4.65, DT=1.79) y plataformas virtuales (M=4.55, DT=1.98). Posiblemente haya que recurrir al análisis de diferencias para ver si hay diferencias entre un centro educativo u otro de la muestra. Finalmente, exponemos los siguientes comentarios cualitativos emitidos en relación con este factor: *“Cada vez me gusta venir más a los grupos interactivos, estoy contenta con ello”, “Fomentar más aún la participación y formación de los padres dentro del colegio”, “Creo que el centro hace maravillas con el presupuesto que dispone, así que si tuviéramos más presupuesto sería el “colegio de las maravillas”.”, “El colegio hace muy fácil la participación de las familias, aunque la participación de las familias es menor de lo que sería deseable. Hay familias muy implicadas y otras nada. Quizá falta más concienciación a las familias de que la formación y educación es responsabilidad de todos, no solo del colegio.”, “Personalmente estoy muy contenta con el centro. Lo único que falta es un poquito más de implicación y participación por parte de más familiares, aunque me consta que los que se implican, lo hacen al cien por cien.”, “En general el centro aporta todo lo necesario para el aprendizaje de los alumnos al igual que la comunicación con los familiares, teniendo en cuenta las opiniones y haciéndonos participe del aprendizaje en los niños/as. Buena comunicación, buen trato...¡gran trabajo!”*, *“Creo que todo depende de lo que se involucren los padres en la educación de sus hijos. Aquí en este centro somos bastantes y contamos con la gran ayuda de los profesores. Lo que vemos es que los alumnos que necesitan más atención son los que los padres no se la prestan. Y no porque los profesores no insistan a los padres en ello.”*

Tabla 121

Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Actitud ante la educación inclusiva” obtenido para la familia

Ítems	Media	Desviación típica
39-Todos los estudiantes deberían compartir la misma aula, sin ser separados por capacidades o dificultades.	6.00	1.42
38-Me parece adecuado que mi hijo/a trabaje en equipo con compañeros/as que tienen dificultades y problemas para aprender.	6.45	0.93
37-Estoy a favor de que los estudiantes con mayores dificultades trabajen en la misma aula que los demás, sin ser sacados de ella para ser atendidos individualmente.	5.95	1.43
40-Comparto la idea que transmite esta frase: <i>“Lo normal es la diferencia”</i> .	5.80	1.45
41-Encuentro positivo que mi hijo/a juegue y se relacione con niños que presentan una discapacidad.	6.52	1.10
42-Encuentro positivo que mi hijo/a juegue y se relaciona con niños/as que son inmigrantes o pertenecen a minorías.	6.68	0.68
43-Valoro positivamente que haya personas de diferentes culturas en el centro educativo y en las aulas.	6.57	0.77

En general las familias presentan creencias positivas en conexión con los valores de la educación inclusiva, aunque existen algunos matices o excepciones a tener en cuenta: *“Respecto a la pregunta 39, no estoy de acuerdo según el problema existente que tenga el alumno. Por ejemplo,*

Resultados

el caso de 5ª de este año no estoy de acuerdo.”, “En la pregunta 37 estoy a favor de que estén en el aula, pero también comprendo que debe de salir de clase para los refuerzos que necesitan.”, “Siempre hay que tratar a todos los niños, por igual, sin importar ninguna distinción en cuanto a su religión, estatus social o discapacidad.”, “Me parece muy bien que el alumnado se relacione con toda clase de personas, da igual que tenga dificultades, y diferentes culturas.”

Tabla 122

Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Actitud ante la educación intercultural” obtenido para la familia

Ítems	Media	Desviación típica
47-El alumnado ha establecido relaciones positivas con aquellos compañeros de origen inmigrante o pertenecientes a minorías culturales.	5.69	1.45
45-He podido establecer relaciones con familias de niños inmigrantes y de minorías culturales.	5.12	1.82
46-En el centro hay familias de alumnos inmigrantes y de minorías culturales, participando de forma activa dentro de la comunidad de aprendizaje.	5.19	1.57
44-En el centro educativo, hay información y murales sobre diferentes culturas que existen, al menos de aquellas a las que pertenece el alumnado.	5.62	1.42

En general, las familias indican que han podido establecer relaciones con familias de alumnado de origen inmigrante (M=5.12, DT=1.82) y que las hay que participan dentro de la comunidad de aprendizaje (M=5.19, DT=1.57). En cuanto al alumnado, indican que han podido establecer relaciones positivas con compañeros/as de origen inmigrante o pertenecientes a minorías culturales (M=5.69, DT=1.45) y que se difunden recursos informativos sobre las diferentes culturas (M=5.62, DT=1.42). Es decir, que hay relaciones interculturales positivas dentro de las aulas y de los centros educativos, aunque conviene contrastar estos resultados con los emitidos por otros agentes educativos, sobre todo en lo que se refiere a la presencia o no de alumnado de estos perfiles. Finalmente, se adjunta el siguiente comentario cualitativo: *“Me parece de gran interés y positividad la integración de diferentes culturas en una misma clase.”*

2.6- Metodología de trabajo con los estudiantes

2.6.1-Alumnado

Entre los factores del cuestionario del *alumnado* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 123, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos:

Tabla 123

Resultados descriptivos de los factores del alumnado obtenidos para el componente “Metodología de trabajo con los estudiantes”

Factores	Media	Desviación típica
Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo	6.02	0.87

Resultados

Cooperación en el Aprendizaje y Servicio	5.19	1.10
--	------	------

A raíz de los resultados expuestos, se puede comprobar que el aprendizaje cooperativo está siendo efectivo dentro de las aulas desde el punto de vista del alumnado ($M = 6.02$, $DT = 0.87$), con escasas discrepancias entre éstos a raíz del resultado obtenido en la desviación típica. También resultan positivos los resultados en relación con los proyectos de Aprendizaje y Servicio y los efectos del trabajo cooperativo en sus resultados ($M = 5.19$, $DT = 1.10$). Para entender estos resultados, procedemos a desglosar los factores. Los resultados descriptivos detallados de cada factor se exponen en las Tablas 124 y 125.

Tabla 124

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo” obtenido para el alumnado

Ítems	Media	Desviación típica
1-Cuando trabajamos en equipo, todos los grupos están formados por chicos y chicas mezclados, sin que haya “grupos de chicos” ni “grupos de chicas”.	6.25	1.55
16-Siento cada vez más interés por todas las actividades y contenidos que se están trabajando en clase.	6.20	1.14
14-Me siento muy satisfecho con todo lo que estoy aprendiendo.	6.35	1.26
15-Me siento más motivado por los estudios desde que hacemos actividades en grupo dentro de clase y contando con más personas adultas que nos ayuden.	6.24	1.28
5-Hay compañeros que trabajan al lado de otros ayudándoles a entender los contenidos que estamos trabajando en clase o enseñando nuevas habilidades que ellos sí dominan.	6.48	1.04
6-Los alumnos con más dificultades también aportan ideas y enseñan habilidades a sus compañeros/as de clase.	6.14	1.41
2-Aquellos alumnos que tienen más dificultades con los estudios pasan todo el tiempo en clase aprendiendo con nosotros, y dentro de los grupos de trabajo que formamos.	5.77	1.66
13-En clase han participado adultos (abuelos, padres, madres, profesionales del barrio, etc.) que nos han ayudado a entender los contenidos y las tareas, y a aprender nuevas habilidades.	6.03	1.44
4-Los alumnos con discapacidad (sordos, ciegos, mental, etc.) forman parte dentro de los grupos de trabajo que formamos.	5.73	1.73
3-De mi clase ya no salen aquellos alumnos que habitualmente salían para ser atendidos por otros profesores.	5.18	2.02
17-Siento que mi interés por la lectura ha aumentado desde que participo en tertulias en el colegio.	5.87	1.57

En general, el alumnado se encuentra muy satisfecho participando en actividades que requieren que todos/as trabajen de forma cooperativa ($M = 6.35$, $DT = 1.26$), además de muy motivado en clase ($M = 6.24$, $DT = 1.28$). El alumnado con más dificultades también forma parte de los grupos de trabajo cooperativo ($M = 5.77$, $DT = 1.66$), incluyendo el que presenta discapacidad ($M = 5.73$,

Resultados

DT= 1.73); participa y aporta ideas al resto de sus compañeros/as (M = 6.14, DT = 1.41) dentro de estos grupos de trabajo, los cuales son mixtos a nivel de género (M = 6.25, DT = 1.55) en su mayoría. También se lleva a cabo la “tutoría entre iguales” de forma satisfactoria entre el alumnado (M = 6.48, DT = 1.04). Existen discrepancias a la hora de afirmar que ya no salen del aula aquellos/as estudiantes que habitualmente solían ser sacados de ésta para ser atendidos por otros docentes (M = 5.18, DT = 2.02), con lo que necesitamos contrastar este dato con lo aportado por otros agentes educativos.

Tabla 125

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Cooperación en el Aprendizaje y Servicio” obtenido para el alumnado

Ítems	Media	Desviación típica
12-También hemos aprendido de las personas sobre las que hemos realizado el proyecto de aprendizaje y servicio.	5.25	1.48
9-Cuando nos estuvieron enseñando a crear el proyecto de “Aprendizaje y Servicio”, hubo personas procedentes de asociaciones u otros grupos escolares que nos ayudaron.	5.05	1.65
10-Participar junto a otras personas de la comunidad en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” nos ha ayudado a comprender los problemas que ocurren en nuestro entorno.	5.10	1.46
11-Los maestros nos han facilitado poder hablar con aquellas personas que iban a recibir el servicio que estábamos diseñando para ellos.	4.91	1.72
18-Siento que lo que estamos haciendo en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” es útil para mejorar, al menos, una parte de nuestro entorno.	5.64	1.40

En general, se destaca que el alumnado ha obtenido aprendizajes fruto de su participación en los proyectos de Aprendizaje y Servicio (no se ha especificado si fueron liderados por ellos/as o resultaron ser beneficiarios), fruto de la interacción con diferentes personas dentro del proyecto llevado a cabo, como personas procedentes de instituciones externas al centro educativo (M = 5.25, DT = 1.48), las personas que residen en la comunidad o entorno próximo al centro educativo (M=5.10, DT = 1.46)...así como un sentimiento de que lo que se ha realizado es muy útil (M = 5.64, DT=1.40).

2.6.2-Equipo directivo

Entre los factores del cuestionario del *equipo directivo* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 126, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Resultados

Tabla 126

Resultados descriptivos de los factores del equipo directivo obtenidos para el componente “Metodología de trabajo con los estudiantes”

Factor	Media	Desviación típica
Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo.	6.03	0.58
Cooperación en el Aprendizaje y Servicio.	5.04	0.76

Los equipos directivos de los centros educativos han valorado de forma similar los mismos factores, en el sentido de que consideran que el aprendizaje cooperativo se está llevando a cabo de forma positiva dentro de las aulas a nivel inclusivo ($M = 6.03$, $DT = 0.58$), así como la cooperación dentro de los proyectos de Aprendizaje y Servicio está dando resultados positivos en los aprendizajes del alumnado ($M = 5.04$, $DT = 0.76$). En líneas generales, dadas las puntuaciones de la desviación típica, todos los equipos directivos realizan una valoración similar de estos factores. A continuación, pasamos a desglosar los factores. Los resultados descriptivos detallados de cada factor se exponen en las Tablas 127 y 128.

Tabla 127

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo” obtenido para el equipo directivo

Ítems	Media	Desviación típica
7-El alumnado trabaja junto a compañeros/as de clase con diferentes NEAE.	6.43	0.65
4-Los alumnos con discapacidad (sordos, ciegos, mental, etc.) pueden formar parte dentro de los grupos de trabajo que se forman dentro de las aulas.	6.57	0.94
9-Las personas voluntarias que han participado en las aulas han sabido mediar en los conflictos que han surgido durante el trabajo en equipo en cada grupo de trabajo.	5.21	0.80
5-El alumnado que presenta más dificultades ha aprendido gracias a las aportaciones y a la ayuda de sus compañeros/as dentro de los grupos de trabajo.	6.29	0.73
13-Los adultos que han estado presentes en las aulas han ayudado satisfactoriamente al alumnado a adquirir sus aprendizajes y a desarrollar su autonomía.	5.86	0.77
8-Se ha implantado como metodología habitual que aquellos estudiantes más avanzados ayuden a aquellos con más dificultades (“tutoría entre iguales”).	6.07	0.83
14-La motivación del alumnado por los estudios y sus expectativas de aprendizaje han aumentado desde que se trabaja a partir de metodologías basadas en el “aprendizaje dialógico”.	6.43	0.51
6-Hay momentos para que todos los grupos de trabajo del alumnado puedan reunirse y contrastar sus aprendizajes y resolverse dudas entre ellos y ellas.	5.36	1.34

Como se puede comprobar, se procura que los pequeños grupos de trabajo formados dentro de las aulas sean heterogéneos, incluyendo a alumnado con discapacidad ($M = 6.57$, $DT = 0.94$), así como alumnado con otras diferentes NEAE ($M = 6.43$, $DT = 0.65$). Se considera que el alumnado

Resultados

con más dificultades está aprendiendo gracias a las aportaciones y ayudas de sus compañeros/as ($M = 6.29$, $DT = 0.73$), al igual que se ha implantado de forma eficaz, siguiendo esta dinámica, la “tutoría entre iguales” como una metodología de trabajo habitual ($M = 6.07$, $DT=0.83$). Finalmente, decir que se valora positivamente el aprendizaje desarrollado con las aportaciones de los adultos que forman parte de las dinámicas de trabajo propias de las “actuaciones de éxito” ($M=5.86$, $DT = 0.77$), y que la motivación del alumnado ha aumentado desde que se han implantado este tipo de metodologías de enseñanza-aprendizaje ($M = 6.43$, $DT = 0.51$).

Tabla 128

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Cooperación en el Aprendizaje y Servicio” obtenido para el equipo directivo

Ítems	Media	Desviación típica
16-El alumnado ha mostrado interés por volver a participar en proyectos similares de “Aprendizaje y Servicio”.	5.29	0.83
11-En las aulas, han acudido personas expertas en las problemáticas para las cuales se estaba desarrollando un proyecto de “Aprendizaje y Servicio”.	4.50	1.23
12-Se ha facilitado al alumnado disponer de momentos para que pudiese establecer comunicaciones con las personas “beneficiarias” de los servicios que estaban realizando.	4.71	1.07
15-El autoestima y la confianza del alumnado en sí mismo ha evolucionado de forma positiva gracias a su participación en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	5.36	0.93
10-Las personas que han participado en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” desde cada uno de los roles disponibles, han ayudado al alumnado a desarrollar diversos aprendizajes.	5.36	1.22

En general, existen diferencias a la hora de afirmar que hayan acudido personas expertas en aquellos temas o necesidades que se hayan trabajado en los centros educativos a partir de los proyectos de Aprendizaje y Servicio ($M = 4.50$, $DT = 1.23$), aunque sí se valora de forma positiva que todas aquellas personas que han participado en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” desde cada uno de los roles disponibles, han ayudado al alumnado a desarrollar diversos aprendizajes ($M=5.36$, $DT=1.22$). Se ha facilitado al alumnado disponer de momentos para que pudiese establecer comunicaciones con las personas “beneficiarias” de los servicios que estaban realizando (dependiendo del proyecto, el propio alumnado podía ser el “beneficiario”) ($M = 4.71$, $DT = 1.07$). En general, vemos que la cooperación entre todos los agentes educativos dentro de los proyectos de Aprendizaje y Servicio, cada uno asumiendo su rol, ha sido satisfactoria. Finalmente, ha habido progresos en el autoestima y la confianza del alumnado en sí mismo desde que se llevan a cabo proyectos de Aprendizaje y Servicio en las aulas ($M = 5.36$, $DT = 0.93$) y ha mostrado interés por volver a participar en ellos en un futuro ($M = 5.29$, $DT = 0.83$).

2.6.3-Profesorado

Entre los factores del cuestionario del *profesorado* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 129, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los

centros educativos.

Tabla 129

Resultados descriptivos de los factores del profesorado obtenidos para el componente “Metodología de trabajo con los estudiantes”

Factores	Media	Desviación típica
Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo	5.85	1.07
Cooperación en el Aprendizaje y Servicio	4.92	1.21
Apoyo entre iguales	5.72	1.05

El profesorado valora positivamente las actuaciones que se están llevando a cabo para posibilitar el aprendizaje cooperativo entre todo el alumnado, a partir de la interacción continua entre los componentes que forman los distintos grupos de trabajo heterogéneos ($M = 5.85$, $DT = 1.07$), así como el apoyo que el alumnado reciba de las personas voluntarias (incluyendo las propias familias) que trabajan dentro de las aulas y de los procesos de cooperación en el Aprendizaje y Servicio llevados a cabo ($M = 4.92$, $DT = 1.21$). También se valora positivamente los procesos de apoyo entre iguales que se están llevando a cabo a merced de la implantación de actividades de aprendizaje cooperativo ($M = 5.72$, $DT = 1.05$). A continuación, vamos a desglosar cada uno de los factores estudiados. Los resultados descriptivos detallados se exponen en las Tablas 130, 131 y 132.

Tabla 130

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo” obtenido para el profesorado

Ítems	Media	Desviación típica
3-Se ha procurado que en cada grupo de trabajo, se encuentre al menos un alumno con NEAE.	5.85	1.50
4-Aquellos alumnos que habitualmente salían de clase para ser atendidos por otros profesores, forman parte de los grupos de trabajo que formamos en las aulas.	6.03	1.36
2-Cuando se forman grupos de trabajo, hay niños y niñas mezclados en todos los grupos.	6.32	0.90
8-El alumnado con NEAE contribuye aportando sus ideas y enseñando diferentes habilidades al resto de sus compañeros de clase en todas las actividades cooperativas organizadas.	5.56	1.43
1-En clase, cuando se han formado grupos de trabajo, se ha procurado cambiar los componentes que formaban cada grupo en cada tarea.	5.47	1.49

El profesorado valora, a nivel general (a juzgar por la puntuación de la desviación típica), que los grupos de trabajo que se están formando son heterogéneos a nivel de género ($M = 6.32$, $DT=0.90$). También el profesorado está procurando, en la medida de lo posible, que al menos un alumno/a con NEAE se encuentre dentro de los grupos de trabajo ($M = 5.85$, $DT = 1.50$), y aquellos estudiantes que habitualmente salían fuera de las aulas para recibir apoyos individualizados forman parte de los grupos de trabajo ($M = 6.03$, $DT=1.36$). De hecho, se considera que el alumnado con

Resultados

NEAE contribuye aportando sus ideas y enseñando diferentes habilidades al resto de sus compañeros de clase en todas las actividades cooperativas organizadas ($M = 5.56$, $DT = 1.43$). Finalmente, se intentan cambiar los componentes de cada grupo de trabajo de forma periódica para promover las relaciones interpersonales y el respeto entre todas las personas del aula, así como valorar la diversidad de perfiles y aportaciones de cada persona; dicha diversidad no se lograría si siempre se mantienen los grupos de trabajo ($M = 5.47$, $DT = 1.49$).

Tabla 131

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Cooperación en el Aprendizaje y Servicio” obtenido para el profesorado

Ítems	Media	Desviación típica
10-Durante la fase formativa en el desarrollo de los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”, se ha podido contar con la participación de una entidad social o grupo escolar experimentado.	4.22	1.58
9-El voluntariado ha ayudado al profesorado a mediar entre los conflictos que pudieran surgir en los grupos de trabajo del alumnado.	4.92	1.60
11-El voluntariado ha ayudado al profesorado a que el alumnado entendiera los contenidos y actividades trabajadas.	5.14	1.48
13-El interés y la motivación del alumnado por los aprendizajes ha mejorado desde que implantamos las “actuaciones de éxito” y los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” en nuestra metodología.	5.36	1.28
12-Los beneficiarios participantes en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” han asesorado satisfactoriamente al alumnado para que éste conociera mejor sus necesidades.	4.73	1.54

En general, el profesorado valora positivamente la participación del voluntariado en las aulas para ayudar a conseguir los objetivos educativos. Considera que han ayudado al alumnado a entender los contenidos y actividades trabajadas ($M = 5.14$, $DT = 1.48$), así como mediar entre los conflictos que surgen en los grupos de trabajo ($M = 4.92$, $DT = 1.60$). En relación con los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”, se han podido contar con la participación de al menos una entidad social del entorno ($M = 4.22$, $DT = 1.58$), aquellas que hayan tanto liderado proyectos como que hayan establecido alianzas con las personas que han liderado el proyecto, así como que los beneficiarios del proyecto han contribuido en el desarrollo de los proyectos asesorando a los líderes para que supieran atender mejor sus necesidades ($M = 4.73$, $DT = 1.54$). Para terminar, se añade este comentario cualitativo de interés, en relación al trabajo en equipo desarrollado entre todos y todas: *“En general las comunidades de aprendizaje son un paso importante y positivo. Estamos empezando y mejorando cada año, aunque los cambios son espectaculares y motivantes”*. En general, el profesorado considera que el interés y la motivación del alumnado por los aprendizajes ha mejorado desde que implantamos las “actuaciones de éxito” y los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” en nuestra metodología ($M = 5.39$, $DT = 1.03$). No obstante, hay que tener en cuenta que no se llevan proyectos de “Aprendizaje y Servicio” en todos los grupos-clase, de ahí a que haya una puntuación algo alta en la desviación típica del ítem 16: *“En mi grupo no llevo proyectos de “aprendizaje y servicio”*.

Resultados

Tabla 132

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Apoyo entre iguales” obtenido para el profesorado

Ítems	Media	Desviación típica
5-Se ha implantado la “tutoría entre iguales” para permitir que alumnado más avanzado afiance sus conocimientos asesorando a otros alumnos y alumnas.	5.73	1.27
6-El alumnado que presenta más dificultades ha aprendido gracias a las aportaciones y a la ayuda de sus compañeros dentro de los grupos de trabajo establecidos.	5.71	1.15
7-El alumnado siempre intenta ayudar al alumnado con NEAE en todo lo que necesite, sin llegar a sobreprotegerlo.	5.71	1.15

En relación con el apoyo entre iguales con el objetivo de promover el aprendizaje cooperativo y la superación de dificultades, se ha implantado de forma positiva la “tutoría entre iguales” en las aulas, de forma que, además, el alumnado que ejerce el rol de tutor/a puede afianzar sus conocimientos ($M = 5.73$, $DT = 1.27$). Las actuaciones de aprendizaje cooperativo han posibilitado que el alumnado que presenta más dificultades haya aprendido gracias a las aportaciones y a la ayuda de sus compañeros/as dentro de los grupos de trabajo establecidos ($M = 5.71$, $DT = 1.15$), y se intenta además que dicho alumnado no se encuentre sobreprotegido ($M = 5.71$, $DT = 1.15$). Se cita, además, en un comentario, la labor que realizan los “alumnos-tutores” de cada a promover el desarrollo de todo el alumnado y su inclusión: “*Los alumnos mayores ayudan a los más pequeños (alumnos-tutores).*”.

2.6.4-Familias

Entre los factores del cuestionario de las *familias* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 133, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Tabla 133

Resultados descriptivos de los factores de las familias obtenidos para el componente “Metodología de trabajo con los estudiantes”

Factores	Media	Desviación típica
Satisfacción por los aprendizajes	5.89	0.96
Apoyo entre iguales	5.99	1.01
Cooperación en el Aprendizaje y Servicio	5.34	1.11
Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo	5.97	0.97

En general, existe satisfacción con los resultados de las diferentes estrategias metodológicas que fomentan que dentro de las aulas se cumplan los principios de la educación inclusiva, y todo el alumnado aprenda y desarrolle sus competencias clave en igualdad de oportunidades, considerando la diversidad como un valor. Se emiten valoraciones positivas hacia aquellas estrategias

Resultados

metodológicas que están directamente conectadas con la metodología de enseñanza-aprendizaje basada en el aprendizaje cooperativo: El apoyo entre iguales (M=5.99, DT=1.01), la cooperación en el “Aprendizaje y Servicio” (M=5.34, DT=1.11) y la formación de grupos heterogéneos para llevar a cabo actividades de aprendizaje cooperativo (M=5.97, DT=0.97). Así mismo, se valora positivamente la satisfacción por los aprendizajes por parte del alumnado (M=5.09, DT=0.96). Vamos a analizar cada factor con el objetivo de ver si algún ítem presenta una puntuación a tener en cuenta. Los resultados descriptivos detallados de cada factor se exponen en las Tablas 134, 135, 136 y 137.

Tabla 134

Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Satisfacción por los aprendizajes” obtenido para la familia

Ítems	Media	Desviación típica
16-Mi hijo/a está satisfecho en su centro educativo, trabajando con estas nuevas formas de enseñar, diferentes a los métodos tradicionales.	6.30	0.96
17-Mi hijo/a se encuentra satisfecho con su participación en las tertulias dialógicas, ya que todos/as escuchan sus aportaciones.	5.82	1.24
18-Mi hijo/a siente que lo que está haciendo a partir de los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” sirve para mejorar su entorno más inmediato.	5.60	1.25
19-Mi hijo/a está muy entusiasmado con las tareas que se están haciendo en clase basadas en los proyectos de “aprendizaje y servicio”.	5.94	1.21
15-Mi hijo/a está mostrando mayor interés por la lectura en casa, desde que participa en tertulias dialógicas.	5.48	1.33
14-Mi hijo/a está más motivado por los estudios desde que se trabajan las “actuaciones de éxito” (grupos interactivos, tertulias dialógicas, etc.) dentro de las aulas.	6.19	1.10

En general, las familias consideran que sus hijos/as están más motivados por los aprendizajes que se llevan a cabo en las aulas, así como por las actividades que se llevan a cabo. No obstante, se emitió un comentario que debería ser tenido en cuenta: “*A veces las tertulias resultan aburridas para los más pequeños*”.

Tabla 135

Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Apoyo entre iguales” obtenido para la familia

Ítems	Media	Desviación típica
6-El alumnado ha aprendido a ayudar a aquellas personas con más dificultades.	6.24	0.97
7-Todo el alumnado ha sido ayudado por sus compañeros/as de grupo, adquiriendo nuevos aprendizajes.	6.15	1.06
8-Se han posibilitado oportunidades para que aquellos alumnos con más dificultades académicas puedan aportar ideas a todo el grupo-clase.	5.78	1.25
1-El alumnado ha trabajado junto a alumnado con dificultades y problemas de aprendizaje dentro de los grupos de trabajo formados en las aulas.	6.00	1.16

Resultados

9-Se han posibilitado oportunidades para que aquellos alumnos con mayores capacidades puedan aportar ideas y conocimientos a todo el grupo-clase.	5.79	1.28
---	------	------

Dentro de los grupos de trabajo que se han formado, así como en el clima de trabajo cooperativo constituido, se ha establecido una dinámica de apoyo entre el alumnado que les permite progresar en sus aprendizajes y desarrollar nuevas habilidades. Las familias consideran que, gracias a estas dinámicas de trabajo, el alumnado ha aprendido a ayudar a aquellas personas con más dificultades (M=6.24, DT=0.97), y a que estas personas puedan aportar sus propias ideas al resto del grupo-clase (M=5.78, DT=1.25), junto con aquellas que presentan mayores capacidades (M=5.79, DT=1.28). Finalmente, se considera que todo el alumnado ha sido ayudado por sus compañeros/as de grupo, adquiriendo nuevos aprendizajes (M=6.15, DT=1.06). Finalmente, se valora positivamente la presencia de alumnado con dificultades para el aprendizaje dentro de los grupos de trabajo sin exclusión alguna (M=6.00, DT=1.16).

Tabla 136

Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Cooperación en el Aprendizaje y Servicio” obtenido para la familia

Ítems	Media	Desviación típica
13-Las familias hemos podido establecer contacto con la comunidad o beneficiarios del servicio que iba a ofrecerles el alumnado a través del proyecto de “Aprendizaje y Servicio”.	5.31	1.30
11-Cuando estuvieron enseñando al alumnado a crear el proyecto de “Aprendizaje y Servicio” y a saber en qué consistía, hubo personas procedentes de asociaciones u otros grupos escolares que acudieron a nuestra clase a contarnos su experiencia.	5.23	1.26
12-El alumnado ha comprendido los problemas que suceden en su entorno cercano gracias a su participación en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	5.38	1.20
10-En nuestra escuela los estudiantes aprenden a partir del desarrollo de servicios dirigidos a la comunidad.	5.45	1.21

En general, la valoración que se realiza de los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” es positiva por parte de las familias, e incluso han podido tener participación a la hora de poder contactar con los participantes de dichos proyectos (M=5.31, DT=1.30). No obstante, conviene contrastar la información con la aportada por otros agentes educativos, así como tener en cuenta el apartado de “Limitaciones del estudio” con respecto a este asunto.

Tabla 137

Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo” obtenido para la familia

Ítems	Media	Desviación típica
2-Los grupos de trabajo formados por el alumnado están formados por chicos y chicas mezclados, sin que haya “grupos de chicos” ni “grupos de chicas”.	6.59	0.91
5-El alumnado aprende más si trabaja en equipo.	6.21	1.20

Resultados

3-El alumnado con discapacidad (sordos, ciegos, mental, etc.) puede formar parte de los grupos de trabajo formados.	6.01	1.27
4-No hay estudiantes que hayan tenido que abandonar el aula durante la realización de las actividades para recibir apoyos individualizados.	5.09	1.66

En líneas generales, las familias valoran positivamente la organización y resultados de los criterios de formación de grupos heterogéneos aplicados dentro de las aulas. Cuando las familias se encuentran presentes en las aulas para participar en las “actuaciones de éxito”, pueden comprobar si se cumple o no que el alumnado trabaje dentro de grupos heterogéneos, es decir, que sean diversos y no segregadores. Valoran que haya estudiantes de los dos géneros (M=6.59, DT=0.91) y con discapacidad (M=6.01, DT=1.27) mezclados en un mismo grupo de trabajo. Además, considera que de esta manera el alumnado aprende más (M=6.21, DT=1.20). Donde existen más discrepancias es a la hora de señalar si hay estudiantes que han tenido que abandonar el aula durante la realización de las actividades para recibir apoyos individualizados (M=5.09, DT=1.66), para lo cual el análisis de diferencia de medias puede ayudarnos a identificar dónde se encuentran esas discrepancias. Para finalizar, se han emitido los siguientes comentarios cualitativos en el cuestionario que tienen relación directa con este factor: *“Estoy de acuerdo en que los alumnos estén trabajando en el mismo aula, mientras que no haya peligro y buen compañerismo. Si no, mi opinión sería que el alumno con dificultades estuviese en el aula especializada”, “Respecto a las preguntas del factor 3, no sé hasta que punto se puede mezclar alumnos de distintas dificultades (prefiero llamarlo así) ya que lo mismo beneficia más al propio alumno (sea mi hijo o no) un programa más individualizado. No puedo valorar estas preguntas porque desconozco el tema educativo, pero sí me gusta que mi hijo se relacione, trabaje y juegue con personas distintas, ya sea de raza, religión, cultura o capacidades, “Me parece bien que mi hijo trabaje con niños con dificultad, pero estos niños deberían tener sus clases en aulas específicas.”.*

2.7- Convivencia entre el alumnado

2.7.1-Alumnado

Entre los factores del cuestionario del *alumnado* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 138, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos:

Tabla 138

Resultados descriptivos de los factores del alumnado obtenidos para el componente “Convivencia entre el alumnado”

Factores	Media	Desviación típica
Relaciones entre el alumnado.	5.94	0.87
Clima de aula inclusivo.	5.07	1.18

El alumnado considera que la convivencia en las aulas y en el centro educativo, entre el propio alumnado, es muy positiva. Considera que las relaciones entre ellos/as, incluyendo relaciones

Resultados

heterogéneas y diversas, van por buen camino ($M = 5.94$, $DT = 0.87$), y dado el valor de la desviación típica parece que se generaliza en todos los centros educativos. Por su parte, consideran que el clima de aula es positivo para poder desarrollar adecuadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje ($M = 5.07$, $DT = 1.18$). A continuación, vamos a desglosar cada uno de los factores. Los resultados descriptivos detallados se exponen en las Tablas 139 y 140.

Tabla 139

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Relaciones entre el alumnado” obtenido para el alumnado

Ítems	Media	Desviación típica
36-Hemos aprendido estrategias para mejorar nuestra capacidad para trabajar en equipo.	6.17	1.24
28-El profesorado trabaja ayudando a resolver los conflictos que se producen en clase (discusiones, peleas, desacuerdos, etc.).	6.18	1.29
33-Las normas de convivencia se han debatido entre toda la clase, incluyendo al profesorado.	6.02	1.41
35-Hemos aprendido estrategias para mejorar nuestras habilidades sociales y nuestra forma de dirigirnos a las personas.	5.89	1.29
29-Cuando surgen conflictos en clase o en colegio, se debaten sus causas en clase y se proponen métodos para resolverlos.	5.93	1.44
24-Cuando llega un niño nuevo a clase, mis compañeros lo integran en el grupo fácilmente.	6.23	1.31
19-Las relaciones sociales con los compañeros de clase han mejorado desde que trabajamos en equipo.	5.97	1.48
26-Ayudamos al alumnado que ha llegado nuevo al centro educativo a conocer las normas de convivencia y nuestra forma de trabajar en clase.	5.97	1.39
27-En el recreo, hemos procurado que el alumnado que ha llegado nuevo se anime a jugar con nosotros.	6.13	1.28
32-En nuestro centro educativo, hay personas adultas y alumnos del colegio que trabajan juntas para ayudar a que aprendamos a resolver nuestros conflictos utilizando el diálogo y la negociación.	5.78	1.51
34-En clase, hemos hecho actividades que tenían como objetivo que aprendiéramos a resolver cualquier asunto a través del diálogo.	5.69	1.44
21-En el recreo, siempre juegan chicos y chicas juntos, sin que estén separados.	5.93	1.61
22-En mi clase, no hay ningún niño o niña que está apartado de los demás.	5.35	1.92

El alumnado destaca que se hayan trabajado y debatido las normas de convivencia en el aula ($M = 6.02$, $DT = 1.41$), que han aprendido habilidades sociales ($M = 5.89$, $DT = 1.29$) y a trabajar en equipo ($M = 6.17$, $DT = 1.24$). Alaba la actitud del profesorado ayudando a resolver los conflictos que se producen en las aulas ($M = 6.18$, $DT = 1.29$), e incluso se trabajan dentro del aula para analizar sus causas y proponer soluciones ($M = 5.93$, $DT = 1.44$). De hecho, valoran que se hayan trabajado actividades en clase con el objetivo de promover el diálogo entre el alumnado ($M = 5.69$, $DT = 1.44$), y que cuenten con el apoyo de diferentes personas adultas y otros alumnos/as del

Resultados

centro educativo para ayudarles a resolver los conflictos que surgen entre ellos/as ($M = 5.78$, $DT=1.51$). En cuanto a las relaciones sociales entre el alumnado, consideran que han mejorado desde que han aprendido a trabajar en equipo ($M = 5.97$, $DT = 1.48$), y que sus compañeros/as, en general, se esfuerzan en acoger al alumnado de recién incorporación en el grupo-clase ($M = 6.23$, $DT = 1.31$), a ayudarle a conocer las normas de convivencia y la forma de trabajar en el aula ($M=5.97$, $DT= 1.39$) y a participar en las actividades que se realizan en el patio durante la hora del recreo ($M= 6.13$, $DT = 1.28$). En general, consideran que no hay ningún niño/a que esté apartado de los demás, en su clase ($M = 5.35$, $DT = 1.92$). En cualquier caso, estos datos tendremos que contrastarlos con los aportados por los restantes agentes educativos.

Tabla 140

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Clima de aula inclusivo” obtenido para el alumnado

Ítems	Media	Desviación típica
31-El número de conflictos graves (peleas, discusiones, insultos, etc.) surgidos en el recreo han disminuido.	5.14	1.72
30-El número de conflictos (peleas, discusiones, insultos, etc.) e interrupciones producidos en clase por mis compañeros han disminuido.	5.19	1.66
23-De mi clase, no hay compañeros que son amenazados o insultados por los demás.	4.59	2.17
20-En la hora del recreo, no hay compañeros de clase que están solos en el patio, sin relacionarse.	5.05	1.80
25-Cuando llegan nuevos compañeros a clase, se organizan actividades de presentación para integrarlos y conocernos.	5.42	1.78

Con respecto al clima de aula, muchos ítems están directamente conectados con el anterior factor. El alumnado considera que el número de conflictos e interrupciones producidos en el aula por sus compañeros/as ha sido reducido ($M = 5.19$, $DT = 1.66$), al igual que en el recreo ($M = 5.14$, $DT = 1.72$), y que no hay compañeros/as que sean amenazados e insultados por los demás ($M=4.59$, $DT = 2.17$), aunque dado el valor de la desviación típica, existen discrepancias entre el alumnado a la hora de valorar este enunciado, con lo que sería interesante realizar un análisis de diferencial entre los centros educativos. En la hora del recreo, el alumnado considera que no hay compañeros/as que estén solos en el patio sin relacionarse ($M = 5.05$, $DT = 1.80$). Finalmente, de cara a promover un clima de aula acoger donde la convivencia sea positiva, cuando llegan nuevos compañeros/as a clase, se organizan actividades de presentación para integrarlos y facilitar las futuras relaciones sociales ($M = 5.42$, $DT = 1.78$). Hay buenos deseos del alumnado con respecto a la consecución de un clima positivo: “No pegar.”, “Todo el mundo tenemos que mejorar e intentarlo.”, “Que no haya peleas.”, “No quiero que haya más peleas, y que juguemos al fútbol.”, “Que se les trate bien a las personas distintas con sillas de ruedas.”, “Más grupos interactivos.”, “Que los niños nuevos se sientan bien con todos”, “Que los niños se integren más en el recreo.”.

2.7.2-Equipo directivo

Entre los factores del cuestionario del *equipo directivo* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 141, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos:

Tabla 141

Resultados descriptivos de los factores del equipo directivo obtenidos para el componente “Convivencia entre el alumnado”

Factores	Media	Desviación típica
Clima de aula inclusivo.	5.36	0.70
Relaciones entre el alumnado.	5.48	1.00
Acogida.	5.95	1.17

Los equipos directivos valoran de forma positiva el clima de aula que predomina en cada una de éstas ($M = 5.36$, $S = 0.70$), a nivel general dado el valor de la desviación típica. También valoran positivamente tanto las relaciones que se producen entre el alumnado ($M = 5.48$, $DT = 1.00$) y las actuaciones de acogida que se desarrollan en las aulas y en el centro educativo para el alumnado de nueva incorporación ($M = 5.95$, $DT = 1.17$). Para entender estos resultados, vamos a desglosar cada uno de los factores. Los resultados descriptivos detallados de cada uno de los factores se exponen en las Tablas 142, 143 y 144.

Tabla 142

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Clima del aula” obtenido para el equipo directivo

Ítems	Media	Desviación típica
31-Las normas de convivencia han sido consensuadas entre todo el alumnado junto con el profesorado.	5.43	1.09
20-El clima que se ha creado en todas las aulas promueve las relaciones interpersonales positivas y el respeto hacia todas las personas.	6.00	0.68
18-En la hora del recreo, el alumnado con NEAE juega con sus compañeros de clase, estando siempre acompañado por ellos y participando de forma activa.	5.71	0.99
19-Las relaciones sociales e interpersonales entre el alumnado con NEAE con los que no presentan una NEAE son muy positivas, predominando el respeto y el diálogo constante.	5.71	0.91
21-En el recreo, suelen jugar chicos y chicas juntos, sin formar por separado “grupos de chicos” o “grupos de chicas”.	5.64	0.84
29-Se ha formado un equipo de mediadores y de personas que ayudan a resolver conflictos utilizando el diálogo, formado por educadores, profesorado, familias y otros voluntarios/as.	4.14	1.29
30-Los casos de conflictos violentos desarrollados en las aulas y en el centro educativo se han reducido desde que establecimos el modelo dialógico para resolver conflictos.	5.21	0.80

Resultados

28-Los casos de acoso escolar han sido reducidos desde que empleamos modelos dialógicos para resolver conflictos.	5.00	1.30
---	------	------

Al igual que el alumnado, los equipos directivos confirman que las normas de convivencia han sido consensuadas entre todo el alumnado junto con el profesorado ($M = 5.43$, $DT = 1.09$), y que los casos de acoso escolar se están reduciendo desde que se emplean modelos dialógicos para resolver conflictos ($M = 5$, $DT = 1.43$), al igual que los conflictos violentos ($M = 5.21$, $DT=0.80$), aunque no se ha dado en todos los centros educativos y aulas este hecho como para sentir que se están reduciendo: “*No se han dado casos de conflictos violentos en las aulas*”. En cuanto a las relaciones entre el alumnado, a la hora del recreo, suele haber grupos de juego mixtos en cuanto a género ($M=5.64$, $DT = 0.84$) y el alumnado con NEAE suele formar parte de los grupos y participa de forma activa en ellos ($M = 5.71$, $DT = 0.99$). El clima que se ha creado en todas las aulas promueve las relaciones interpersonales positivas ($M = 6.00$, $DT = 0.68$), considerado que las relaciones entre el alumnado con NEAE y el que no está diagnosticado son muy positivas ($M = 5.71$, $DT = 0.91$). Finalmente, hay diferencias entre los centros educativos a la hora de afirmar la existencia de un equipo de mediadores que ayudan a resolver conflictos a través de diálogo ($M = 4.14$, $DT = 1.29$), posiblemente porque no en todos los centros educativos se lleva a cabo. No coincide con lo reflejado por el alumnado, tal vez por no haber comprendido el ítem o haberlo confundido con el profesorado cuando ayuda a resolver conflictos, o simplemente porque pueden considerar que esta función de mediación la realizan las personas adultas que se encuentran en las aulas cuando se llevan a cabo las “actuaciones de éxito”.

Tabla 143

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Relaciones entre el alumnado” obtenido para el equipo directivo

Ítems	Media	Desviación típica
32-El comportamiento del alumnado ha mejorado, y el número de interrupciones ha disminuido en el aula gracias al desarrollo de las “actuaciones de éxito”.	5.86	1.23
22-No hay estudiantes que se encuentren marginados en el aula o en el recreo.	4.71	1.94
26-Se procura que el alumnado que llega nuevo al centro pueda contar con un “alumno-tutor” que le ayude a socializar con los compañeros y a conocer nuestra metodología de trabajo en el aula.	4.79	1.81
35-Las habilidades sociales y la capacidad de empatizar del alumnado ha mejorado gracias a su participación en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	5.21	1.58
33-El alumnado es más solidario, respetuoso, tolerante y empático desde que se constituyó la comunidad de aprendizaje.	5.71	0.91
27-Cuando surgen conflictos dentro del aula, se intentan resolver entre todos a partir del diálogo y de la negociación.	6.36	0.63
34-Se han trabajado en las aulas dinámicas para trabajar el diálogo para resolver conflictos y así aprovechar que éstos puedan convertirse en “oportunidades para el aprendizaje”.	5.86	0.95
36-Las relaciones sociales y de respeto entre todo el alumnado han mejorado	5.36	1.28

Resultados

desde que trabajan juntos en proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.

Los equipos directivos consideran que el comportamiento del alumnado dentro del aula ha mejorado desde que se han implantado las “actuaciones de éxito” ($M = 5.86$, $DT = 1.23$), así como que, en general, el alumnado es más solidario, respetuoso, tolerante y empático desde que se constituyó la comunidad de aprendizaje, siendo una valoración general de todos los centros educativos a raíz del valor de la desviación típica ($M = 5.71$, $DT = 0.91$). Coinciden con el alumnado en que se intentan resolver los conflictos entre todos/as a partir del diálogo dentro de las aulas ($M=6.36$, $DT = 0.63$), así como para ello haber trabajado en las aulas dinámicas para trabajar el diálogo para resolver conflictos ($M = 5.86$, $DT= 0.95$), ambas ideas a nivel general entre todos los centros educativos desde el punto de vista del equipo directivo (necesitaríamos contrastarlo con el profesorado para comprobar que así ha sido). En cualquier caso, hay discrepancias entre los equipos directivos a la hora de afirmar que no haya alumnos/as que se encuentren marginados o aislados en el recreo, a raíz de la media obtenida y el valor de la desviación típica ($M = 4.71$, $DT=1.94$), por lo que estaría bien hacer un análisis diferencial entre centros educativos. Es posible que influya en estos centros educativos el hecho de llevar a cabo la figura del “alumno-tutor”, que puede ayudar al alumnado a socializar ($M = 4.79$, $DT = 1.81$). Contrastando las puntuaciones de la media y de la desviación típica, es posible que exista relación entre la implantación de la figura del “alumno-tutor” con la de que el alumnado no se encuentre marginado en el patio del recreo, pero es algo que se podría estudiar de manera más profundizada en el futuro, por si los valores indicasen que, aunque esté implantada, en algunos centros no ha logrado el objetivo de que el alumnado pueda socializar mejor. Finalmente, en relación con los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”, se considera que las relaciones sociales y de respeto entre todo el alumnado han mejorado desde que trabajan juntos en proyectos de “Aprendizaje y Servicio” ($M = 5.36$, $DT = 1.28$), y puede que relacionadas con el hecho de haber contribuido a mejorar las habilidades sociales y la capacidad de empatizar del alumnado ($M = 5.21$, $DT = 1.58$).

Tabla 144

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Acogida” obtenido para el equipo directivo

Ítems	Media	Desviación típica
23-Se organizan jornadas de presentación dirigidas a todas las familias del alumnado de nuevo incorporación en el centro educativo.	5.64	1.39
24-El alumnado que llega nuevo al centro educativo se relaciona con el resto de compañeros de clase.	6.14	0.95
25-Dentro de las programaciones, se suele incluir dinámicas de presentación que permiten que el alumnado de nueva incorporación conozca a sus nuevos compañeros/as.	6.07	1.39

En líneas generales, hay actuaciones programadas para acoger a aquellos estudiantes, incluyendo a sus familias, que se incorporan al centro educativo como nuevos/as. Se organizan jornadas de presentación dirigidas a las nuevas familias que se incorporan ($M = 5.64$, $DT = 1.39$), dinámicas de presentación que permiten que el alumnado de nueva incorporación conozca a sus nuevos compañeros/as ($M = 6.07$, $DT = 1.39$), y en general las relaciones del nuevo alumnado con el resto de compañeros/as de clase son positivas ($M = 6.14$, $DT = 0.95$).

2.7.3-Profesorado

Entre los factores del cuestionario del *profesorado* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 145, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Tabla 145

Resultados descriptivos de los factores del profesorado obtenidos para el componente “Convivencia entre el alumnado”

Factores	Media	Desviación típica
Incidencia de la metodología E/A en la convivencia.	5.29	1.08
Clima de aula inclusivo.	5.28	1.17
Relaciones entre el alumnado.	5.72	0.97
Acogida.	5.29	1.32

En líneas generales, el profesorado valora positivamente las actuaciones que se están llevando a cabo para promover un clima escolar inclusivo ($M = 5.29$, $DT = 1.08$), y a su vez valora de forma positiva el clima que hay entre el alumnado ($M = 5.28$, $DT = 1.17$), incluyendo la inclusión social del alumnado que presenta diferentes necesidades educativas debido a su perfil ($M = 5.72$, $DT=0.97$), considerando que el alumnado con NEAE (por ejemplo) se relaciona de forma positiva con sus compañeros/as. Finalmente, valora las actuaciones que se llevan y se han llevado a cabo para acoger al nuevo alumnado que se incorpora al centro educativo ($M = 5.29$, $DT = 1.32$). A continuación, vamos a desglosar cada factor para entender mejor estos resultados. Dichos resultados descriptivos detallados se exponen en las Tablas 146, 147, 148 y 149.

Tabla 146

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Incidencia de la metodología E/A en la convivencia” obtenido para el profesorado

Ítems	Media	Desviación típica
34-El alumnado se ha vuelto más solidario, tolerante y empático desde que se han implantado las “actuaciones de éxito” y participan en comisiones mixtas de trabajo.	5.24	1.30
33-Se han trabajado en las aulas diferentes dinámicas para trabajar la sensibilización hacia determinados colectivos, para fomentar en el alumnado actitudes de respeto y tolerancia.	5.71	1.10
32-Las normas de convivencia se han llevado a consenso dentro del centro educativo, entre toda la comunidad educativa.	5.73	1.22
28-El número de conflictos dentro de las aulas ha sido reducido progresivamente desde que implantamos las comunidades de aprendizaje.	5.20	1.39
35-El alumnado ha participado en actividades formativas con el objetivo de aprender a resolver conflictos de forma dialógica.	4.93	1.64

Resultados

29-Existe un equipo de mediadores formado por miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, voluntariado, etc.) para ayudar a prevenir y resolver conflictos de forma dialógica.	4.75	1.63
31-La comunidad educativa ha desarrollado una buena labor ayudando al alumnado a resolver los conflictos de forma dialógica.	5.47	1.21

El profesorado, a nivel general, ha trabajado en las aulas diferentes dinámicas para trabajar la sensibilización hacia determinados colectivos, para fomentar en el alumnado actitudes de respeto y tolerancia ($M = 5.71$, $DT = 1.10$), y al igual que el alumnado y los equipos directivos, confirma que las normas de convivencia se han llevado a consenso entre toda la comunidad educativa ($M = 5.73$, $DT = 1.22$). Valora la labor de la comunidad educativa para ayudar al alumnado a resolver los conflictos de forma dialógica ($M = 5.47$, $DT = 1.21$), complementando este dato con la afirmación de que el número de conflictos dentro de las aulas ha sido reducido progresivamente desde que se implantaron las comunidades de aprendizaje ($M = 5.20$, $DT = 1.39$). Para ello, puede haber influido el hecho de haber constituido equipos de mediadores formados por miembros de la comunidad educativa ($M = 4.75$, $DT = 1.63$), así como la organización de actividades formativas dirigidas al alumnado con el objetivo de aprender a resolver conflictos de forma dialógica ($M = 4.93$, $DT = 1.64$). Finalmente, los centros educativos consideran que el alumnado se ha vuelto más solidario, tolerante y empático desde que se han implantado las “actuaciones de éxito” y participan en las comisiones mixtas ($M = 5.24$, $DT = 1.30$), aunque posiblemente, a raíz de los otros datos obtenidos sobre la baja participación del alumnado en las comisiones mixtas, puede referirse más a las “actuaciones de éxito”.

Tabla 147

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Clima de aula inclusivo” obtenido para el profesorado

Ítems	Media	Desviación típica
20-No hay alumnos ni alumnas que sean marginados por sus compañeros/as de clase.	5.17	1.69
21-En el recreo, los chicos y chicas juegan juntos en el patio, sin que haya “grupos de chicos” ni “grupos de chicas” por separado.	5.14	1.48
27-Todo el alumnado se respeta mutuamente, no existiendo casos de “acoso escolar” de ningún estilo.	5.02	1.67
22-El clima del aula permite que se pueda trabajar adecuadamente y que la convivencia en ésta sea adecuada.	5.93	1.11
30-El alumnado ha sabido resolver los conflictos ocasionados en el aula empleando el diálogo.	5.17	1.28

El profesorado considera que el clima de aula que predomina es permita trabajar de forma adecuada y llevar a la práctica las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje, ya que la convivencia que reina en las aulas es positiva y permita que éstas fluyan adecuadamente ($M = 5.93$, $DT = 1.11$). Al menos en un centro educativo existen discrepancias en este sentido, a raíz del siguiente comentario cualitativo aportado: “Destacar muy positivamente la autonomía en el día a

Resultados

día, en los numerosos actos generales del centro, en el “ambiente general” pero en las aulas hay un impactante número de interrupciones y curiosamente son más reincidentes las chicas.”. El profesorado considera que no hay alumnos ni alumnas que sean marginados por sus compañeros/as de clase ($M = 5.17$, $DT = 1.69$), y éstos (alumnos y alumnas) siempre juegan juntos en el patio, sin que haya “grupos de chicos” ni “grupos de chicas” por separado ($M = 5.14$, $DT = 1.48$). Se considera que, en niveles generales, aunque con discrepancias, el alumnado ha sabido resolver conflictos ocasionados en el aula empleando el diálogo ($M = 5.17$, $DT = 1.28$). Igualmente existen discrepancias, dado el valor de la desviación típica, a la hora de considerar que no existen casos de “acoso escolar” en sus centros educativos ($M = 5.02$, $DT = 1.67$). De hecho, hay un comentario que afirma que el número de casos presentes es escaso: “El número de acoso escolar es puntual y para nada generalizado en el centro”.

Tabla 148

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Relaciones entre el alumnado” obtenido para el profesorado

Ítems	Media	Desviación típica
17-El alumnado con NEAE juega activamente con grupos de niños y niñas en el patio durante el recreo, sin que estén solos o marginados.	5.59	1.16
18-El alumnado que presenta una discapacidad se relaciona con todos sus compañeros de clase, y no solamente con compañeros/as discapacitados o que posean otras dificultades.	5.80	1.00
24-El nuevo alumnado que se incorpora al centro educativo se relaciona con todos sus compañeros, y no solamente con otros que sean nuevos o quedándose solo.	5.58	1.32
19-El alumnado respeta a aquellos/as estudiantes que presentan necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).	5.90	1.11

El profesorado considera que el alumnado respeta a aquellos/as estudiantes que presentan NEAE ($M = 5.90$, $DT = 1.11$), y destaca que el alumnado que presenta una discapacidad se relaciona con todos los compañeros/as de clase y no solamente con otros/as que presentan dificultades ($M=5.80$, $DT = 1.00$), y en el recreo sucede lo mismo ($M = 5.59$, $DT = 1.16$). También podemos decir lo mismo de aquel alumnado que se incorpora como nuevo al centro educativo, donde se relaciona con todos sus compañeros/as y no solamente con otros que casualmente sean nuevos ($M = 5.90$, $DT=1.11$), más teniendo en cuenta que suele haber pocos casos en este sentido según los centros educativos: *Los grupos suelen ser estables por lo que hay pocas variaciones de incorporación del alumnado.*

Tabla 149

Resultados descriptivos de los ítems del Factor “Acogida” obtenido para el profesorado

Ítems	Media	Desviación típica
26-El alumnado de nueva incorporación recibe una capacitación enfocada al conocimiento de las dependencias del centro educativo y de nuestra metodología de trabajo en las aulas.	5.14	1.65

Resultados

25-Se organizan jornadas de presentación y acogida para las familias del alumnado de nueva incorporación al centro educativo que han aportado resultados positivos.	4.88	1.75
23-Dentro de las aulas, se organizan dinámicas de presentación para facilitar que el nuevo alumnado conozca a su nuevo compañero y establezcan nuevos vínculos sociales y afectivos.	5.86	1.07

Existen algunas discrepancias a la hora de admitir la organización de jornadas de presentación y acogidas para las las familias del alumnado de nueva incorporación al centro educativo y que hayan aportado resultados positivos ($M = 4.88$, $DT = 1.75$), algo de lo que se podría profundizar o realizar un análisis diferencial entre los centros educativos. Con el alumnado en sí es diferente, ya que sí se organizan, aunque con discrepancias, actividades dirigidas a éstos con el objetivo de que conozcan las diferentes dependencias del centro educativo y la metodología de trabajo propias de los centros educativos ($M = 5.14$, $DT = 1.65$). Los comentarios cualitativos aportan datos sobre las jornadas de presentación y la variación de los grupos a lo largo de los años, que deberían ser tenidos en cuenta: “*Los grupos suelen ser estables por lo que hay pocas variaciones de incorporación del alumnado.*”, “*Las jornadas de presentación y acogida, y las actividades para conocer el centro, solamente se llevan a cabo en educación infantil*”.

2.7.4-Familias

Entre los factores del cuestionario de las *familias* pertenecientes a este componente, como se refleja en la Tabla 150, se han obtenido los siguientes resultados conjuntamente para todos los centros educativos.

Tabla 150

Resultados descriptivos de los factores del alumnado obtenidos para el componente “Convivencia entre el alumnado”

Factores	Media	Desviación típica
Clima de aula inclusivo	5.84	1.13
Acogida	5.44	1.16
Incidencia de la metodología E/A en la convivencia	5.57	1.12
Relaciones entre el alumnado	5.34	1.22

En líneas generales, las familias valoran de forma positiva todo lo relacionado con la convivencia dentro de las aulas y en el centro educativo. Valoran que el clima que hay entre el alumnado es positivo ($M=5.84$, $DT=1.13$), que las dinámicas de trabajo en equipo está incidiendo en la convivencia ($M=5.44$, $DT=1.16$), así como valoran de forma positiva las medidas implantadas para acoger al alumnado de nueva incorporación en los centros educativos ($M=5.44$, $DT=1.16$) y las medidas implantadas para llevar a cabo la resolución de los posibles conflictos que surjan en las aulas ($M=5.30$, $DT=1.16$). Para profundizar en estos resultados, analizaremos cada factor desglosado en sus respectivos ítems. Los resultados descriptivos detallados de cada factor se exponen en las Tablas 151, 152, 153 y 154.

Resultados

Tabla 151

Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Clima de aula inclusivo” obtenido para la familia

Ítems	Media	Desviación típica
22-Las relaciones entre todo el alumnado son positivas en el sentido de que todos y todas conversan con todos y todas.	5.88	1.28
20-Todo el alumnado es respetado por todos sus compañeros y compañeras de su clase.	5.81	1.40
21-En general, el alumnado no ha recibido agresiones de ningún tipo, ni verbal ni física ni psicológica, dentro del centro educativo.	5.41	1.64
23-El ambiente del aula es positivo, en el sentido de que pueden permitirse plantear trabajos en grupo y otras actividades más lúdicas dentro de ésta.	6.26	0.96

En general, las familias realizan valoraciones positivas en cada uno de los ítems. Consideran que las relaciones entre todo el alumnado son positivas en el sentido de que todos y todas conversan con todos y todas (M=5.88, DT=1.28), que todo el alumnado en general es respetado por todos sus compañeros/as de su clase (M=5.81, DT=1.40) y que no ha recibido agresiones de ningún tipo dentro del centro educativo (M=5.41, DT=1.64). En general, consideran que el ambiente del aula es positivo, en el sentido de que pueden permitirse plantear trabajos en grupo y otras actividades más lúdicas dentro de ésta (M=6.26, DT=0.96). Además, han aportado algunos comentarios cualitativos a tener en cuenta dentro de este factor: *“Los niños deben relacionarse entre ellos. Independientemente de que tengan o no discapacidad o problemas en el aprendizaje, siempre y cuando no supongan un riesgo para ellos.”*, *“Creo que los niños se relacionan muy bien entre ellos, al margen de cualquier problema que haya surgido entre los padres y madres.”*

Tabla 152

Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Acogida” obtenido para la familia

Ítems	Media	Desviación típica
26-Las familias hemos tenido la oportunidad de ayudar al alumnado que ha llegado nuevo al centro educativo a conocer las normas de convivencia y nuestra forma de trabajar en clase.	5.02	1.47
24-Cuando llegan estudiantes nuevos al centro educativo, las familias participan en la acogida a las familias de los nuevos estudiantes para ayudarles a conocer el centro educativo.	5.27	1.44
25-Cuando llegan nuevos compañeros a clase, se organizan en las aulas actividades de presentación para integrarlos y conocerlos.	5.54	1.32
27-El alumnado ha logrado integrar fácilmente a sus nuevos compañeros/as en la clase y en el patio escolar.	5.91	1.15

Las familias valoran que hay medidas de acogida al alumnado de nueva incorporación en los centros educativos donde ellas tienen participación, como ayudar al alumnado a conocer las normas de convivencia y nuestra forma de trabajar en clase (M=5.02, DT=1.47) o acoger a sus respectivas

Resultados

familias para ayudarles a conocer el centro educativo ($M=5.27$, $DT=1.44$). Las familias consideran que el alumnado ha logrado integrar fácilmente a sus nuevos compañeros/as en la clase y en el patio escolar ($M=5.91$, $DT=1.15$) y que se han organizado actividades de presentación para facilitar dicha integración ($M=5.54$, $DT=1.32$). Hay una aportación de una madre que da el visto bueno a estos resultados: “*Como madre de una alumna de origen diferente me siento muy satisfecha con la acogida por parte del centro.*”.

Tabla 153

Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Incidencia de la metodología E/A en la convivencia” obtenido para la familia

Ítems	Media	Desviación típica
35-El alumnado se ha vuelto una persona más respetuosa desde que participa en proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	5.60	1.15
34-El alumnado se ha vuelto más competente a nivel social desde que participa en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	5.59	1.18
33-La convivencia dentro de las aulas ha mejorado últimamente, coincidiendo con el inicio del proyecto de “comunidad de aprendizaje” de nuestro centro educativo.	5.52	1.22

Las familias consideran que, gracias a los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”, el alumnado se ha vuelto una persona más respetuosa ($M=5.60$, $DT=1.15$) y más competente a nivel social ($M=5.59$, $DT=1.18$). También consideran que la puesta en marcha de todas las medidas incluidas en el proyecto de “comunidad de aprendizaje” ha influido en la mejora de la convivencia ($M=5.52$, $DT=1.22$). En cualquier caso, conviene contrastar la información aportada por todos los agentes educativos y las limitaciones sobre las cuestiones sobre “Aprendizaje y Servicio” que señalaremos en el apartado correspondiente.

Tabla 154

Resultados descriptivos de los ítems que integran el Factor “Relaciones entre el alumnado” obtenido para la familia

Ítems	Media	Desviación típica
29-Considero que el profesorado ha sabido responder adecuadamente ante todos los conflictos que han surgido en las aulas.	5.73	1.36
28-Dentro del centro educativo, existe un grupo de personas de la comunidad educativa que ayudan a resolver los conflictos de forma que las partes afectadas puedan llegar a un acuerdo.	5.28	1.47
30-Las familias podemos participar en un equipo de mediadores utilizando como principio de trabajo el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.	4.98	1.57
32-Las normas de convivencia del centro educativo han sido puestas en consenso por toda la comunidad educativa, contando con aportaciones de las familias.	5.37	1.50

Resultados

Las familias realizan una valoración positiva de las medidas y actuaciones que se llevan a cabo para la prevención e intervención ante posibles conflictos que surjan entre el alumnado. Consideran que el profesorado ha sabido responder adecuadamente ante todos los conflictos que han surgido en las aulas ($M=5.73$, $DT=1.36$), aunque hay un comentario que contradice este punto o al menos indica que no siempre ha sido así en todos los casos: “*Considero que el profesorado no ha sabido posicionarse o responder claro ante algunos conflictos*”. Otro comentario expone que el profesorado debería tener más participación en este sentido: “*Considero que el profesorado tenga más participación sobre los problemas entre el alumnado.*”. Hay discrepancias a la hora de señalar la existencia de un equipo de personas dentro del centro educativo que ayudan a que los conflictos sean resueltos entre las partes afectadas llegando a acuerdos ($M=5.28$, $DT=1.47$), así como que las familias puedan participar en un equipo de mediadores a partir del “modelo dialógico de resolución de conflictos” ($M=4.98$, $DT=1.57$). También sucede lo mismo si hablamos de la participación de las familias en la aprobación de las normas de convivencia de los centros educativos ($M=5.37$, $DT=1.50$).

2.8-Resumen de los resultados descriptivos

Una vez expuestos los resultados descriptivos por factor y por agente educativo, dada la extensión de éstos, expondremos a continuación una serie de tablas-resumen que nos facilitará tener los datos más relevantes para realizar los posteriores análisis. La Tabla 155 presenta el resumen de los resultados descriptivos del alumnado, la Tabla 156 del equipo directivo, la 157 del profesorado y la 158 de las familias.

Tabla 155

Resumen de los resultados descriptivos del alumnado

Cuestionarios	Factores	Media	Desviación típica
Accesibilidad y Diseño para Todos	Factor A1: Barreras para el aprendizaje y la participación	6.02	0.76
	Factor A2: Barreras arquitectónicas	4.63	1.17
Trabajo en equipo	Factor A3: Trabajo en equipo fuera de las aulas	5.59	1.22
	Factor A4: Trabajo en equipo dentro de las aulas	5.65	1.17
Formación	Factor A5: Formación del alumnado	5.34	1.40
	Factor A6: Formación de familiares y del voluntariado	5.88	1.22
Liderazgo	Factor A7: Liderazgo del profesorado	5.98	0.88
Participación y actitud	Factor A8: Participación en la comunidad de aprendizaje	5.08	1.08
	Factor A9: Actitudes ante la educación inclusiva e intercultural	5.87	1.07
Metodología de trabajo con los estudiantes	Factor A10: Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo	6.02	0.87

Resultados

	Factor A11: Cooperación en el Aprendizaje y Servicio	5.19	1.10
Convivencia en el alumnado	Factor A12: Relaciones entre el alumnado	5.94	0.87
	Factor A13: Clima de aula inclusivo	5.07	1.18

En líneas generales, se echan en falta algunos recursos como letreros multisensoriales, rampas y ascensores para facilitar la transición del alumnado con discapacidad motora, así como facilitar la transición de las personas en algunas instalaciones del centro educativo, como en el patio escolar. Todo esto desde el punto de vista del alumnado, son los datos más significativos a tener en cuenta. Es importante contrastar esta información con la aportada con el resto de agentes educativos.

Tabla 156

Resumen de los resultados descriptivos del equipo directivo

Cuestionarios	Factores	Media	Desviación típica
Accesibilidad y Diseño para Todos	Factor E1: Adaptación de recursos y tareas	4.26	1.25
	Factor E2: Barreras arquitectónicas	4.53	1.49
	Factor E3: Barreras para el aprendizaje y la participación	5.07	0.92
Trabajo en equipo	Factor E4: Trabajo en equipo fuera de las aulas	5.22	1.29
	Factor E5: Trabajo en equipo dentro de las aulas	6.16	0.73
Formación	Factor E6: Formación en educación inclusiva e intercultural	3.49	1.05
	Factor E7: Formación en habilidades para el trabajo en equipo	5.07	1.15
Liderazgo	Factor E8: Liderazgo del profesorado	5.24	1.50
Participación y actitud	Factor E9: Participación en la comunidad de aprendizaje	4.71	1.28
	Factor E10: Actitud ante la educación inclusiva e intercultural	4.57	0.95
Metodología de trabajo con los estudiantes	Factor E11: Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo	6.03	0.53
	Factor E12: Cooperación en el Aprendizaje y Servicio	5.04	0.76
Convivencia en el alumnado	Factor E13: Clima de aula inclusivo	5.36	0.70
	Factor E14: Relaciones entre el alumnado	5.48	1.00
	Factor E15: Acogida	5.95	1.17

Analizando los resultados, podemos decir que no ha habido formación específica dirigida a diseñar y a utilizar sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) por parte de la

Resultados

comunidad educativa, aunque también es debido a que, al no haber surgido la necesidad (es decir, que no ha habido presencia de alumnado ni de otros miembros de la comunidad educativa que pudieran haberlo requerido), pues no se dispone de esos recursos ni de la preparación para ello, pero en caso de que así fuera, estarían dispuestos a hacer lo que fuera necesario. Sucede lo mismo con los contenidos relacionados con educación intercultural, puesto que al no haber presencia significativa de alumnado de origen inmigrante, tampoco se han solicitado recursos para ello o no se ha recibido formación específica para atender la diversidad cultural en ese sentido. El alumnado todavía no tiene presencia significativa en las comisiones mixtas, por el momento, pero se encuentran en buena disposición para seguir mejorando.

Tabla 157

Resumen de los resultados descriptivos del profesorado

Cuestionarios	Factores	Media	Desviación típica
Accesibilidad y Diseño para Todos	Factor P1: Barreras para el aprendizaje y la participación	4.56	1.35
	Factor P2: Barreras arquitectónicas	3.88	1.41
	Factor P3: Adaptaciones de recursos y tareas	5.23	1.07
Trabajo en equipo	Factor P4: Trabajo en equipo dentro de las aulas	5.19	1.12
	Factor P5: Trabajo en equipo fuera de las aulas	4.58	1.30
Formación	Factor P6: Formación en habilidades para el trabajo en equipo	5.51	1.02
	Factor P7: Formación para promover la participación de la comunidad como agentes educativos	4.54	1.33
	Factor P8: Formación en educación inclusiva e intercultural	3.97	1.29
Liderazgo	Factor P9: Liderazgo del profesorado	5.23	1.45
	Factor P10: Liderazgo del alumnado	4.77	1.06
Participación y actitud	Factor P11: Participación en la comunidad de aprendizaje: Organización y planificación de las actividades del centro	4.02	1.52
	Factor P12: Participación en la comunidad de aprendizaje: "Actuaciones de éxito"	5.63	0.98
	Factor P13: Actitud ante la educación inclusiva	5.47	1.13
	Factor P14: Actitud ante la educación intercultural	5.25	1.13
Metodología de trabajo con los estudiantes	Factor P15: Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo	5.85	1.07
	Factor P16: Cooperación en el Aprendizaje y Servicio	4.92	1.21

Resultados

	Factor P17: Apoyo entre iguales	5.72	1.05
Convivencia en el alumnado	Factor P18: Incidencia de la metodología E/A en la convivencia	5.29	1.08
	Factor P19: Clima de aula inclusivo	5.28	1.17
	Factor P20: Relaciones entre el alumnado	5.72	0.97
	Factor P21: Acogida	5.29	1.32

Al igual que el alumnado, destacan la no disponibilidad de recursos como los letreros multisensoriales, así como de los recursos necesarios en los comedores escolares (en aquellos centros educativos donde los hay, puesto que no todos presentan este servicio), pero también debido a que no han presentado la necesidad de disponer de éstos según el perfil del alumnado que reciben. No obstante, llegada la necesidad, intentarían responder a las necesidades de este alumnado cuando surgieran. Lo mismo puede decirse a nivel formativo, donde coinciden con lo aportado por los equipos directivos en relación a los contenidos sobre SAAC y educación intercultural, al menos en los referidos al conocimiento sobre el fenómeno migratorio y la comprensión de las creencias culturales.

Tabla 158

Resumen de los resultados descriptivos de las familias

Cuestionarios	Factores	Media	Desviación típica
Accesibilidad y Diseño para Todos	Factor F1: Barreras arquitectónicas	5.01	1.31
	Factor F2: Adaptación de recursos y tareas	5.86	0.94
	Factor F3: Barreras para el aprendizaje y la participación	6.25	0.79
Trabajo en equipo	Factor F4: Trabajo en equipo fuera de las aulas	6.25	0.84
	Factor F5: Trabajo en equipo dentro de las aulas	6.30	0.79
Formación	Factor F6: Formación de familias y del voluntariado	5.56	1.28
	Factor F7: Formación del alumnado	5.74	1.06
Liderazgo	Factor F8: Liderazgo del profesorado	6.33	0.90
Participación y actitud	Factor F9: Participación en la comunidad de aprendizaje	5.44	1.01
	Factor F10: Actitud ante la educación inclusiva	6.28	0.80
	Factor F11: Actitud ante la educación intercultural	5.41	1.35
Metodología de trabajo con los estudiantes	Factor F12: Satisfacción por los aprendizajes	5.89	0.96
	Factor F13: Apoyo entre iguales	5.99	0.98
	Factor F14: Cooperación en el Aprendizaje y Servicio	5.34	1.11

Resultados

	Factor F15: Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo	5.97	0.97
Convivencia en el alumnado	Factor F16: Clima de aula inclusivo	5.84	1.13
	Factor F17: Acogida	5.44	1.16
	Factor F18: Incidencia de la metodología E/A en la convivencia	5.57	1.12
	Factor F19: Relaciones entre el alumnado	5.30	1.18

Aunque en general las valoraciones han sido positivas, conviene realizar el análisis de diferencia de medias para ver los resultados por centro. Si acaso cada centro educativo requiere una serie de reformas a nivel de infraestructura para favorecer la accesibilidad de las personas, además de que a nivel general se han destacado la necesidad de revisar la accesibilidad de los aseos. Existen discrepancias a la hora de valorar la labor de asesoramiento de los especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, el uso y aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para favorecer la participación de las familias, o revisar la participación de diversos miembros de la comunidad educativa en la resolución de conflictos, sobre todo centrándonos en cada centro educativo según los resultados aportados por el análisis diferencial.

3-Resultados de los análisis correlacionales

Para realizar los análisis correlacionales, se indicó que, si la distribución de la variable es normal, se utilizaría el coeficiente de correlación de Pearson, y en caso contrario, se utilizaría el coeficiente de correlación de Spearman. En la Tablas 159-162 se muestran los resultados obtenidos en la *prueba de normalidad de las puntuaciones de Kolmogorov, con la corrección de Lilliefors*, significando el asterisco (*) que este es un límite inferior de la significación verdadera. Recordemos que si $p > .05$ podremos afirmar que la variable se distribuye normalmente.

Tabla 159

Resultados de la prueba de normalidad de las puntuaciones de Kolmogorov por cada componente, con la corrección de Lilliefors, del alumnado

Agente	Componentes	Factores	Z	p
Alumnado	Accesibilidad y Diseño para Todos	Factor A1	.140	.000
		Factor A2	.040	.138
	Trabajo en equipo	Factor A3	.144	.000
		Factor A4	.145	.000
	Formación	Factor A5	.161	.000
		Factor A6	.203	.000
	Liderazgo	Factor A7	.135	.000
	Participación y actitud	Factor A8	.058	.003

Resultados

	Factor A9	.146	.000
Metodología de trabajo con los estudiantes	Factor A10	.129	.000
	Factor A11	.139	.000
Convivencia en el alumnado	Factor A12	.138	.000
	Factor A13	.063	.000

*Más adelante, cuando se presenten las tablas de correlaciones, aparecen las denominaciones de todos los factores.

Como podemos comprobar, tan solo el factor A2 del alumnado se distribuye normalmente (existe una cierta asimetría en su distribución), al haber obtenido como resultado un valor $p < .05$. Por lo tanto, para realizar los análisis correlacionales, emplearemos el coeficiente de correlación de Spearman para todos los factores a excepción del factor A2 para el cual usaremos el coeficiente de correlación de Pearson.

Tabla 160

Resultados de la prueba de normalidad de las puntuaciones de Kolmogorov por cada componente, con la corrección de Lilliefors, del equipo directivo

Agente	Componentes	Factores	Z	p
Equipo directivo	Accesibilidad y Diseño para Todos	Factor E1	.129	.200*
		Factor E2	.196	.152
		Factor E3	.174	.200*
	Trabajo en equipo	Factor E4	.216	.076
		Factor E5	.181	.200*
	Formación	Factor E6	.137	.200*
		Factor E7	.148	.200*
	Liderazgo	Factor E8	.194	.163
		Participación y actitud	Factor E9	.186
	Metodología de trabajo con los estudiantes		Factor E10	.174
		Convivencia en el alumnado	Factor E11	.124
	Factor E12		.149	.200*
	Convivencia en el alumnado	Factor E13	.133	.200*
		Factor E14	.157	.200*
			Factor E15	.199

*Este es un límite inferior de la significación verdadera.

Resultados

En todos los factores extraídos de los cuestionarios dirigidos a los equipos directivos, la distribución de todos los datos cumple con los principios de normalidad, al haber obtenido todos una puntuación $p > .05$. Por lo tanto, emplearemos el coeficiente de correlación de Pearson para realizar el estudio correspondiente.

Tabla 161

Resultados de la prueba de normalidad de las puntuaciones de Kolmogorov por cada componente, con la corrección de Lilliefors, del Profesorado

Agente	Componentes	Factores	Z	p
Profesorado	Accesibilidad y Diseño para Todos	Factor P1	.088	.200*
		Factor P2	.160	.001
		Factor P3	.129	.015
	Trabajo en equipo	Factor P4	.101	.200*
		Factor P5	.075	.200*
	Formación	Factor P6	.116	.042
		Factor P7	.100	.200*
		Factor P8	.092	.200*
	Liderazgo	Factor P9	.119	.034
		Factor P10	.117	.039
	Participación y actitud	Factor P11	.145	.005
		Factor P12	.119	.033
		Factor P13	.112	.059
		Factor P14	.097	.200*
	Metodología de trabajo con los estudiantes	Factor P15	.155	.001
		Factor P16	.089	.200*
		Factor P17	.165	.000
	Convivencia en el alumnado	Factor P18	.100	.200*
		Factor P19	.098	.200*
		Factor P20	.141	.005
		Factor P21	.154	.001

*Este es un límite inferior de la significación verdadera.

En el caso del profesorado, existen diferencias entre los factores extraídos a la hora de valorar su normalidad. Podemos comprobar que la distribución es normal en los factores P1, P4, P7, P8, P13, P14, P15, P18 y P19. Por su parte, la distribución no sigue los principios de normalidad en los

Resultados

factores P2, P3, P5, P6, P9, P10, P11, P12, P16, P17, P20 y P21. Se emplea el coeficiente de correlación de Pearson para los primeros casos ($p > .05$), y el de Spearman para los segundos ($p < .05$).

Tabla 162

Resultados de la prueba de normalidad de las puntuaciones de Kolmogorov por cada componente, con la corrección de Lilliefors, de las familias

Agente	Componentes	Factores	Z	p
Familias	Accesibilidad y Diseño para Todos	Factor F1	.088	.064
		Factor F2	.112	.005
		Factor F3	.171	.000
	Trabajo en equipo	Factor F4	.189	.000
		Factor F5	.221	.000
	Formación	Factor F6	.141	.000
		Factor F7	.121	.001
	Liderazgo	Factor F8	.265	.000
	Participación y actitud	Factor F9	.083	.106
		Factor F10	.185	.000
		Factor F11	.123	.001
	Metodología de trabajo con los estudiantes	Factor F12	.123	.001
		Factor F13	.151	.000
		Factor F14	.125	.001
		Factor F15	.170	.000
	Convivencia en el alumnado	Factor F16	.178	.000
		Factor F17	.103	.015
		Factor F18	.166	.000
		Factor F19	.095	.034

En el caso de las familias, existen diferencias entre los factores extraídos a la hora de valorar su normalidad. Podemos comprobar que la distribución es normal solamente en el Factor F1 y en el F9 ($p > .05$), mientras que en el resto de factores la distribución no cumple con el criterio de normalidad ($p < .05$). Por lo tanto, en los factores F1 y F9 aplicaremos el coeficiente de correlación de Pearson, mientras que en el resto de factores aplicaremos el de Spearman.

Realizaremos dos tipos de análisis. Por un lado, realizaremos un análisis correlacional por cada componente dentro de cada agente educativo, para ver si existen relaciones entre los factores de un mismo componente. En el caso del componente “Liderazgo”, solamente se podrá hacer este análisis para los cuestionarios del profesorado. Posteriormente, realizaremos un análisis correlacional entre todos los factores de un mismo cuestionario, aunque pertenezcan a componentes distintos.

3.1-Análisis correlacionales entre los factores del alumnado

Como podemos comprobar en la Tabla 163, existe una correlación positiva y significativa entre los factores obtenidos a partir de cada cuestionario del alumnado, es decir, que existe una relación positiva entre las variables asociadas a cada cuestionario y que pretenden medir aspectos relacionados. A la hora de estudiar las correlaciones entre todos los factores del cuestionario del *alumnado*, se han obtenido los siguientes resultados, los cuales aparecen reflejados en la Tabla 163:

- Existe una correlación positiva y significativa entre la percepción sobre las barreras para el aprendizaje y la participación que pudiera haber en las aulas (A1) y las barreras arquitectónicas (A2), el trabajo en equipo dentro (A3) y fuera de las aulas (A4), así como con la formación recibida por las familias y el voluntariado (A6), el liderazgo del profesorado (A7), las actitudes ante la educación inclusiva e intercultural (A9), el aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo dentro de las aulas (A10) y las relaciones entre el alumnado (A12).
- Existe una correlación negativa y significativa entre las percepciones sobre las barreras arquitectónicas (A2) con el trabajo en equipo fuera de las aulas (A4) y con las actitudes ante la educación inclusiva e intercultural (A9). Por su parte, existe una correlación positiva y significativa entre ésta y la formación recibida por el alumnado (A5), la participación en la comunidad de aprendizaje (A8), la cooperación en el Aprendizaje y Servicio (A11) y la consecución de un clima de aula inclusivo (A13).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre el trabajo en equipo que se desarrolla dentro de las aulas (A3) y el desarrollado fuera de las aulas (A4), la formación que reciben tanto el alumnado (A5) como las familias (A6), con el liderazgo del profesorado (A7), la participación del alumnado en la comunidad de aprendizaje (A8), las actitudes ante la educación inclusiva e intercultural (A9), el aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo (A10), la cooperación entre el Aprendizaje y Servicio (A11), las relaciones entre el alumnado (A12) y la consecución de un clima de aula inclusivo (A13).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre el trabajo en equipo que se desarrolla fuera de las aulas (A4), relativo a la planificación de actuaciones y a la organización del centro educativo en sí, con la formación que reciben tanto el alumnado (A5) como las familias y el voluntariado (A6), el liderazgo del profesorado (A7), las actitudes ante la educación inclusiva e intercultural (A9), el aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo dentro de las aulas (A10) y las relaciones entre el alumnado (A12).

Resultados

- Existen correlaciones positivas y significativas entre la formación del alumnado (A5) y la formación de familiares y del voluntariado (A6), el liderazgo del profesorado (A7), la participación del alumnado en la comunidad de aprendizaje (A8), las actitudes ante la educación inclusiva e intercultural (A9), el aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo (A10), la cooperación en el Aprendizaje y Servicio (A11), las relaciones entre el alumnado (A12) y la consecución de un clima de aula a nivel inclusivo (A13).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre la formación de familiares y el voluntariado (A6) con el liderazgo del profesorado (A7), la participación del alumnado en la comunidad de aprendizaje (A8), las actitudes ante la educación inclusiva e intercultural (A9), el aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo (A10), la cooperación en el Aprendizaje y Servicio (A11), las relaciones entre el alumnado (A12) y la consecución de un clima de aula inclusivo (A13).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre el liderazgo del profesorado (A7) y la participación del alumnado en la comunidad de aprendizaje (A8), las actitudes ante la educación inclusiva e intercultural (A9), el aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo (A10), la cooperación en el Aprendizaje y Servicio (A11), las relaciones entre el alumnado (A12) y la consecución de un clima de aula inclusivo (A13).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre la participación del alumnado en la comunidad de aprendizaje (A8) con las actitudes ante la educación inclusiva e intercultural (A9), el aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo (A10), la cooperación en el Aprendizaje y Servicio (A11), las relaciones entre el alumnado (A12) y la consecución de un clima de aula inclusivo (A13).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre las actitudes ante la educación inclusiva e intercultural (A9) y los resultados obtenidos en la aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo (A10), en la mejora de las relaciones entre el alumnado (A12) y la consecución de un clima de aula inclusivo (A13).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre la puesta en marcha de estrategias de aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo (A10) con el grado de cooperación desarrollado en los proyectos de Aprendizaje y Servicio (A11), y en la mejora de las relaciones entre el alumnado (A12) y la consecución de un clima de aula inclusivo (A13).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre los resultados en cooperación dentro de los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” (A11) con la mejora de las relaciones entre el alumnado (A12) y la consecución de un clima de aula inclusivo (A13).

Tabla 163

Correlaciones entre todos los factores del cuestionario del alumnado

Factor	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13
A1	1	.139**	.179**	.265**	.055	.206**	.152**	.092	.145**	.198**	-.084	.194**	-.002
A2		1	.085	-.213**	.207**	-.032	-.030	.311**	-.199**	.003	.295**	-.030	.227**
A3			1	.279**	.364**	.436**	.382**	.492**	.232**	.416**	.155**	.460**	.254**
A4				1	.110**	.441*	.369**	.077	.409**	.347**	-.027	.312**	.052
A5					1	.254**	.380**	.446**	.206**	.394**	.257**	.345**	.198**
A6						1	.555**	.376**	.341**	.405**	.128**	.453**	.161**
A7							1	.403**	.377**	.459**	.226**	.483**	.255**
A8								1	.156**	.368**	.443**	.409**	.490**
A9									1	.540**	.096	.368**	.130*
A10										1	.286**	.694**	.286**
A11											1	.253**	.575**
A12												1	.390**
A13													1

* p<.05 ** p<.01

A1 = Barreras para el aprendizaje y la participación.

A2 = Barreras arquitectónicas.

A3 = Trabajo en equipo fuera de las aulas.

A4 = Trabajo en equipo dentro de las aulas.

A5 = Formación del alumnado

A6 = Formación de familiares y del voluntariado.

A7 = Liderazgo del profesorado.

A8 = Participación en la comunidad de aprendizaje.

A9 = Actitudes ante la educación inclusiva.

A10 = Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo.

A11 = Cooperación en el Aprendizaje y Servicio.

A12= Relaciones entre el alumnado.

A13 = Clima de aula inclusivo.

3.2-Análisis correlacionales entre los factores del equipo directivo

Como podemos comprobar en la Tabla 164, existe una correlación positiva y significativa entre los factores obtenidos a partir de cada cuestionario del equipo directivo, es decir, que existe una relación positiva entre las variables asociadas a cada cuestionario y que pretenden medir aspectos relacionados. A la hora de estudiar las correlaciones entre todos los factores del cuestionario del *equipo directivo*, se han obtenido los siguientes resultados, los cuales aparecen reflejados en la Tabla 164:

- Existen correlaciones positivas y significativas entre las percepciones sobre las barreras para la comunicación (E1) y la formación en educación inclusiva e intercultural recibida por la comunidad educativa (E6), el liderazgo del profesorado (E8) y la implicación y compromiso de la comunidad educativa dentro de la comunidad de aprendizaje (E9).
- Existe una correlación positiva y significativa entre las percepciones sobre las barreras arquitectónicas (E2) y la acogida (E15), esto es, la acogida del alumnado que se incorpore como nuevo en el centro educativo.
- Existen correlaciones positivas y significativas entre las percepciones sobre barreras para la participación en experiencias de aprendizaje (E3) con la cooperación en el “Aprendizaje y Servicio” (E12) y la consecución de un clima de aula inclusivo (E13).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre la cooperación en la planificación de actividades a desarrollar dentro de las comunidades de aprendizaje (E4) con la formación en habilidades para el trabajo en equipo dirigida a toda la comunidad educativa (E7), el liderazgo del profesorado (E8), el nivel de implicación y compromiso de la comunidad educativa (E9) y la calidad de las relaciones surgidas entre el alumnado (E14).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre el nivel de cooperación desarrollado dentro de las aulas (E5) con la formación recibida en habilidades sociales y en trabajo en equipo (E7) y las actuaciones de acogida dirigida al alumnado de nueva incorporación y sus respectivas familias (E15).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre la formación en educación inclusiva e intercultural (E6) con la implicación y compromiso de la comunidad educativa en la comunidad de aprendizaje (E9).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre la formación en habilidades sociales y trabajo en equipo (E7) con el liderazgo del profesorado (E8), la implicación y compromiso en la comunidad de aprendizaje (E9), el aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo (E11) y las relaciones entre el alumnado (E14).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre el liderazgo del profesorado (E8) con la implicación y compromiso en la comunidad de aprendizaje (E9), el aprendizaje cooperativo

Resultados

a nivel inclusivo (E11) y las relaciones entre el alumnado (E14).

- Existen correlaciones positivas y significativas entre el grado de implicación y compromiso en la comunidad de aprendizaje (E9) y las relaciones entre el alumnado (E14).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre las actuaciones surgidas debido a la actitud positiva de la comunidad educativa ante la puesta en marcha de actuaciones de educación inclusiva e intercultural (E10) con el aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo (E11), la consecución de un clima de aula inclusivo (E13) y las actuaciones de acogida dirigida al alumnado de nueva incorporación y sus respectivas familias (E15).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre el aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo (E11) y la constitución de un clima de aula inclusivo (E13).
- En cuanto a las correlaciones de los factores E14 y E15, ya han sido explicadas anteriormente.

Tabla 164

Correlaciones entre los factores del cuestionario del equipo directivo

Factor	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
E1	1	.040	.455	.491	.194	.633*	.372	.721**	.664**	.103	.197	.355	.159	.476	-.016
E2		1	.194	-.492	.096	.206	-.087	-.335	-.327	.327	-.059	.246	.038	-.273	.620*
E3			1	.070	-.034	.442	-.090	.368	.406	.442	.368	.734**	.677**	.517	.358
E4				1	.509	.223	.721**	.845**	.772**	-.066	.317	.182	.034	.777**	.053
E5					1	.217	.631*	.436	.421	.468	.323	.232	.055	.451	.642*
E6						1	.377	.341	.575*	.525	.319	.438	.464	.219	.077
E7							1	.682**	.689**	.234	.499	.085	.163	.586*	.328
E8								1	.897**	.243	.563*	.296	.272	.836**	.167
E9									1	.340	.522	.446	.352	.748**	.066
E10										1	.571*	.311	.563*	.266	.596*
E11											1	.217	.708**	.526	.438
E12												1	.486	.556*	.391
E13													1	.491	.400
E14														1	.406
E15															1

* p<.05 ** p<.01

E1 = Adaptaciones de recursos y tareas.

E2 = Barreras arquitectónicas.

E3 = Barreras para el aprendizaje y la participación.

E4 = Trabajo en equipo fuera de las aulas.

E5 = Trabajo en equipo dentro de las aulas.

E6 = Formación en educación inclusiva e intercultural.

E7 = Formación en habilidades para el trabajo en equipo.

E8 = Liderazgo del profesorado.

E9 = Participación en la comunidad de aprendizaje.

E10 = Actitudes ante la educación inclusiva e intercultural.

E11 = Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo.

E12 = Cooperación en el Aprendizaje y Servicio.

E13 = Clima de aula inclusivo.

E14 = Relaciones entre el alumnado.

E15 = Acogida.

3.3-Análisis correlacionales entre los factores del profesorado

Como podemos comprobar en la Tabla 165, existe una correlación positiva y significativa entre los factores obtenidos a partir de cada cuestionario del profesorado, es decir, que existe una relación positiva entre las variables asociadas a cada cuestionario y que pretenden medir aspectos relacionados. A la hora de estudiar las correlaciones entre todos los factores del cuestionario del *profesorado*, se han obtenido los siguientes resultados, los cuales aparecen reflejados en la Tabla 165:

- Existen correlaciones positivas y significativas entre las percepciones sobre las barreras para el aprendizaje y la participación con todos los demás factores a excepción del aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo (P15).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre la superación de las barreras arquitectónicas (P2) con el trabajo en equipo dentro de las aulas (P5), la formación en habilidades y actitudes para el trabajo en equipo (P6) y los resultados obtenidos en actitudes ante la educación intercultural (P14).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre la puesta en marcha de adaptaciones específicas de recursos y tareas para la atención a la diversidad (P3) con todos los factores, a excepción de la percepción sobre barreras arquitectónicas (P2).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre el trabajo en equipo desarrollado fuera de las aulas (P4) con todos los factores a excepción de con la superación de las barreras arquitectónicas (P2) y el trabajo en equipo desarrollado fuera de las aulas (P5).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre el trabajo en equipo desarrollado fuera de las aulas (P5) con todos los factores.
- Existen correlaciones positivas y significativas entre la formación en habilidades y actitudes para el trabajo en equipo (P6) y todos los demás factores.
- Existen correlaciones positivas y significativas entre la formación dirigida a promover la participación de la comunidad como agentes educativos (P7) y todos los factores, a excepción de la percepción sobre las barreras arquitectónicas (P2) y las medidas de atención educativa basadas en el apoyo entre iguales (P17).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre la formación dirigida a mejorar la gestión de la atención a la diversidad a nivel inclusivo (P8) y todos los factores, a excepción de la percepción sobre las barreras arquitectónicas (P2) y las medidas de atención educativa basadas en el apoyo entre iguales (P17).
- Existen correlaciones positivas y significativa entre el liderazgo del profesorado (P9) y todos los factores, a excepción de la percepción sobre las barreras arquitectónicas (P2).

Resultados

- Existen correlaciones positivas y significativas entre el liderazgo del alumnado (P10) con la mayoría de los factores estudiados, a excepción de la percepción sobre barreras arquitectónicas (P2) y con las actuaciones de acogida del alumnado de nueva incorporación y de sus familias (P21).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre el nivel de participación de la comunidad educativa en la organización y planificación de las actividades del centro educativo (P11) con el resto de factores, a excepción de la percepción sobre barreras arquitectónicas (P2).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre el nivel de participación en las “actuaciones de éxito” (P12) con todos los factores a excepción de la percepción sobre las barreras arquitectónicas (P2).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre el grado de actitud de la comunidad educativa ante la creación de escuelas inclusivas (P13) con todos los factores, a excepción de la percepción sobre barreras arquitectónicas (P2).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre la atención a la diversidad cultural (P14) con todos los factores estudiados.
- Existen correlaciones positivas y significativas entre las medidas de aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo llevadas a cabo dentro de las aulas (P15) con el resto de factores estudiados salvo con la percepción sobre barreras arquitectónicas (P2).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre las medidas de actuación educativa basadas en el “apoyo entre iguales” (P17) con todos los factores salvo con la percepción sobre las barreras para el aprendizaje y la participación (P1), las barreras arquitectónicas (P2), y la formación en estrategias para promover la participación y en gestión de la atención a la diversidad a nivel inclusivo (P7 y P8).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre las actuaciones apoyo ejercidas por el voluntariado procedente del entorno y en los procesos de cooperación surgidos en el Aprendizaje y Servicio (P16) con el resto de factores, a excepción de la percepción sobre barreras arquitectónicas (P2). Contribuye de la misma manera que las medidas de atención educativa basadas en el “Apoyo entre iguales” (P17).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre la capacitación y organización de actuaciones de cara a promover un clima escolar inclusivo (P18) entre todos los factores, a excepción de la percepción sobre barreras arquitectónicas (P2).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre la percepción del clima producido entre el alumnado y valorando si éste es o no inclusivo (P19), y el resto de factores, a excepción

Resultados

de la percepción sobre barreras arquitectónicas (P2).

- Existen correlaciones positivas y significativas entre la percepción de las relaciones que se producen entre el alumnado (P20) y el resto de factores, a excepción de la percepción sobre barreras arquitectónicas (P2).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre las medidas de acogida al alumnado de nueva incorporación (P21) con todos los factores, exceptuando la percepción sobre barreras arquitectónicas (P2) y el liderazgo del alumnado (P10).

Tabla 165

Correlaciones entre los factores del cuestionario del profesorado

Fact.	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21
P1	1	.394**	.549**	.609*	.548**	.623**	.598**	.658**	.566**	.359**	.671**	.468**	.513**	.641**	.280*	.339**	.401**	.495**	.474**	.309*	.318*
P2		1	.163	-.062	.340**	.294*	.112	.242	.137	.030	.125	.125	.049	.360*	.025	-.035	-.034	-.037	.073	.002	.133
P3			1	.602**	.603**	.556**	.575**	.526**	.576**	.464**	.703**	.339**	.508**	.544**	.342**	.400**	.387**	.544**	.616**	.335**	.315*
P4				1	.678**	.549**	.714**	.545**	.634**	.476**	.759**	.644**	.715**	.492**	.337**	.503**	.607**	.712**	.670**	.423**	.384**
P5					1	.666**	.547**	.538**	.735**	.443**	.604**	.560**	.583**	.610**	.347**	.420**	.432**	.629**	.532**	.456**	.370**
P6						1	.546**	.552**	.714**	.575**	.575**	.723**	.695**	.763**	.481**	.482**	.451**	.531**	.389**	.283*	.341**
P7							1	.629**	.605**	.463**	.810**	.599**	.636**	.528**	.305**	.552**	.529**	.585**	.628**	.334**	.331*
P8								1	.651**	.277**	.691**	.381**	.474**	.499**	.300**	.380**	.447**	.443**	.460**	.329*	.435**
P9									1	.464**	.615**	.634**	.587**	.614**	.397**	.413**	.549**	.540**	.501**	.482**	.270*
P10										1	.473**	.580**	.633**	.581**	.360**	.590**	.445**	.442**	.346**	.311*	.255
P11											1	.480**	.717**	.570**	.335**	.571**	.457**	.629**	.629**	.290*	.388**
P12												1	.676**	.656**	.433**	.444**	.532**	.466**	.411**	.380**	.270*
P13													1	.682**	.479**	.596**	.540**	.645**	.552**	.330*	.371**
P14														1	.587**	.460**	.524**	.533**	.501**	.426**	.461**
P15															1	.562**	.795**	.639**	.591**	.594**	.625**
P16																1	.642**	.757**	.503**	.422**	.614**
P17																	1	.732**	.617**	.549**	.529**
P18																		1	.690**	.494**	.626**
P19																			1	.608**	.547**
P20																				1	.501**
P21																					1

* p<.05 ** p<.01

P1 = Barreras para el aprendizaje y la participación.

P2 = Barreras arquitectónicas.

P3 = Adaptaciones de recursos y tareas.

P4 = Trabajo en equipo fuera de las aulas.

P5 = Trabajo en equipo dentro de las aulas.

P6 = Formación en habilidades para el trabajo en equipo.

P7 = Formación para promover la participación de la comunidad como agentes educativos.

P8 = Formación en educación inclusiva e intercultural.

P9 = Liderazgo del profesorado.

P10 = Liderazgo del alumnado.

P11 = Participación en la comunidad de aprendizaje: Organización y planificación de las actividades del centro.

P12 = Participación en la comunidad de aprendizaje: “Actuaciones de éxito”.

P13 = Actitud ante la educación inclusiva.

P14 = Actitud ante la educación intercultural.

P15 = Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo.

P16 = Cooperación en el Aprendizaje y Servicio.

P17 = Apoyo entre iguales.

P18 = Incidencia de la metodología E/A en la convivencia.

P19 = Clima de aula inclusivo.

P20 = Relaciones entre el alumnado.

P21 = Acogida.

3.4-Análisis correlacionales entre los factores de las familias

Como podemos comprobar en la Tabla 166, existe una correlación positiva y significativa entre los factores obtenidos a partir de cada cuestionario de las familias, es decir, que existe una relación positiva entre las variables asociadas a cada cuestionario y que pretenden medir aspectos relacionados. Entre todos los factores del cuestionario de las *familias*, tras revisar la Tabla 166, se han obtenido los siguientes resultados:

- Existen correlaciones positivas y significativas entre la implantación de medidas para superar las barreras arquitectónicas (F1) y los otros dos factores asociados al componente “Accesibilidad y Diseño para Todos”: Adaptación de recursos y tareas (F2) y Barreras para el aprendizaje y la participación (F3). El factor F2 también correlaciona con los otros dos factores que constituyen el componente citado.
- Existen correlaciones positivas y significativas entre las condiciones del trabajo en equipo fuera de las aulas (F4) con las que se dan en el trabajo en equipo dentro de las aulas (F5), la formación que reciben tanto el alumnado (F6) como las familias y el voluntariado (F7) en contenidos y habilidades sobre educación inclusiva, el liderazgo ejercido por el profesorado y/o el equipo directivo (F8), el grado de participación de la comunidad educativa en la organización y en las actividades del centro educativo (F9), el desarrollo de una actitud positiva ante la educación inclusiva (F10) y la educación intercultural (F11). Se dan las mismas correlaciones cuando nos referimos a las condiciones en las que se da el trabajo en equipo dentro de las aulas (F5).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre la presencia y calidad de las actuaciones formativas que recibe el alumnado sobre contenidos y habilidades positivas para desarrollar actitudes inclusivas (F6) con las condiciones en que se da el trabajo en equipo fuera (F4) y dentro de las aulas (F5), la formación que reciben las familias y el voluntariado (F7) en contenidos y habilidades sobre educación inclusiva, el liderazgo ejercido por el profesorado y/o el equipo directivo (F8), el grado de participación de la comunidad educativa en la organización y actividades del centro educativo (F9), la actitud de la comunidad educativa ante la educación intercultural (F11) y el clima a nivel inclusivo que se produce dentro de las aulas (F16).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre la presencia y calidad de las actuaciones formativas que reciben las familias y el voluntariado sobre contenidos y habilidades positivas para desarrollar actitudes inclusivas (F7) con las condiciones en las que se da el trabajo en equipo fuera de las aulas (F4), y con las que se dan en el trabajo en equipo dentro de las aulas (F5), con la presencia y calidad de las actuaciones formativas que recibe el alumnado sobre contenidos y habilidades positivos para desarrollar actitudes inclusivas (F6), el liderazgo ejercido por el profesorado y/o el equipo directivo (F8), el grado de participación de la comunidad educativa en la organización y actividades del centro educativo (F9), con la actitud de la comunidad educativa ante la educación intercultural (F11) y con el clima de aula inclusivo que está presente entre el alumnado (F16).

Resultados

- Existen correlaciones positivas y significativas entre el liderazgo ejercido por el profesorado y/o el equipo directivo (F8), el grado de participación de la comunidad educativa en la organización y actividades del centro educativo (F9), el desarrollo de una actitud positiva ante la educación inclusiva (F10) y ante la educación intercultural (F11), además de las otras correlaciones que ya hemos señalado anteriormente.
- Existen correlaciones positivas y significativas entre el grado de participación de la comunidad educativa en la organización y actividades del centro educativo (F9) y las condiciones del trabajo en equipo fuera de las aulas (F4) con las que se dan en el trabajo en equipo dentro de las aulas (F5), la formación que reciben tanto el alumnado (F6) como las familias y el voluntariado (F7) en contenidos y habilidades sobre educación inclusiva, el liderazgo ejercido por el profesorado y/o el equipo directivo (F8) y la actitud ante la educación inclusiva (F11).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre las actitudes de las familias hacia creencias y valores propios de la escuela inclusiva (F10) con el acceso del alumnado a la posibilidad de expresar sus aprendizajes de diferentes formas (F3), las condiciones del trabajo en equipo fuera de las aulas (F4) y dentro de éstas (F5), el liderazgo ejercido por el profesorado y/o el equipo directivo (F8), el grado de participación de la comunidad educativa en la organización y actividades del centro educativo (F9), y actitud ante la educación intercultural (F11).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre la presencia y grado con que se dan las actitudes ante la educación intercultural (F11) con las correlaciones que anteriormente han salido ya y que se ha indicado que han correlacionado con este factor.
- Existen correlaciones positivas y significativas entre la satisfacción del alumnado por los aprendizajes cosechados (F12) con la puesta en marcha de actuaciones de apoyo entre iguales para promover aprendizajes y la atención a la diversidad (F13), los procesos de cooperación llevados a cabo en el Aprendizaje y Servicio (F14), la puesta en marcha de medidas educativas de aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo (F15), el clima de aula inclusivo presente (F16), las medidas que se han puesto en marcha para acoger al alumnado de nueva incorporación (F17), los efectos que producen la metodología de enseñanza-aprendizaje llevada a cabo sobre la convivencia entre el alumnado (F18), y a sus familias, así como las relaciones que se producen entre el alumnado, en este caso centradas en la resolución de conflictos y en la puesta en marcha de medidas para prevenir e intervenir sobre ellos (F19).
- Existen correlaciones positivas y significativas entre la puesta en marcha de actuaciones de apoyo entre iguales para promover aprendizajes y la atención a la diversidad (F12) con los procesos de cooperación desarrollados en el Aprendizaje y Servicio (F13), la puesta en marcha de medidas educativas de aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo (F14), la puesta en marcha de medidas educativas de aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo (F15), el

Resultados

clima de aula inclusivo presente entre el alumnado (F16), las medidas que se han puesto en marcha para acoger al alumnado de nueva incorporación (F17) y a sus familias, los efectos que produce la metodología de enseñanza-aprendizaje llevada a cabo sobre la convivencia entre el alumnado (F18), así como las relaciones que se producen entre el alumnado, en este caso centradas en la resolución de conflictos y en la puesta en marcha de medidas para prevenir e intervenir sobre ellos (F19), además de las otras correlaciones que ya hemos señalado anteriormente.

- Existen correlaciones positivas y significativas entre la cooperación desarrollada en el Aprendizaje y Servicio (F14) con la puesta en marcha de medidas educativas de aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo llevadas a cabo (F15), el clima de aula inclusivo que está presente entre el alumnado (F16), las medidas que se han puesto en marcha para acoger al alumnado de nueva incorporación (F17) y a sus familias, los efectos que produce la metodología de enseñanza-aprendizaje sobre la convivencia entre el alumnado (F18), así como las relaciones que se producen entre el alumnado, en este caso centradas en la resolución de conflictos y en la puesta en marcha de medidas para prevenir e intervenir sobre ellos (F19), además de las otras correlaciones que ya hemos señalado anteriormente.
- Existen correlaciones positivas y significativas entre la puesta en marcha de medidas educativas de aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo (F15) con el clima de aula inclusivo que está presente entre el alumnado (F16), las medidas que se han puesto en marcha para acoger al alumnado de nueva incorporación (F17) y a sus familias, los efectos que produce la metodología de enseñanza-aprendizaje sobre la convivencia entre el alumnado (F18), así como las relaciones que se producen entre el alumnado, en este caso centradas en la resolución de conflictos y en la puesta en marcha de medidas para prevenir e intervenir sobre ellos (F19), además de las otras correlaciones que ya hemos señalado anteriormente.
- Existen correlaciones positivas y significativas entre el clima de aula inclusivo que se produce entre el alumnado (F16), las medidas que se han puesto en marcha para acoger al alumnado de nueva incorporación (F17) y a sus familias, y los efectos que produce la metodología de enseñanza-aprendizaje sobre la convivencia entre el alumnado (F18), así como las relaciones que se producen entre el alumnado, en este caso centradas en la resolución de conflictos y en la puesta en marcha de medidas para prevenir e intervenir sobre ellos (F19), además de las otras correlaciones que ya hemos señalado anteriormente.
- Existen correlaciones positivas y significativas entre las medidas que se han puesto en marcha para acoger al alumnado de nueva incorporación (F17) y a sus familias, con los efectos que produce la metodología de enseñanza-aprendizaje sobre la convivencia entre el alumnado (F18) y con las relaciones que se producen entre el alumnado, en este caso centradas en la resolución de conflictos y en la puesta en marcha de medidas para prevenir e intervenir sobre ellos (F19), además de las otras correlaciones que ya hemos señalado anteriormente.
- Existen correlaciones positivas y significativas entre los efectos que produce la metodología

Resultados

de enseñanza-aprendizaje sobre la convivencia entre el alumnado (F18) y las relaciones que se producen entre el alumnado, en este caso centradas en la resolución de conflictos y en la puesta en marcha de medidas para prevenir e intervenir sobre ellos (F19), además de las otras correlaciones que ya hemos señalado anteriormente.

- Con respecto al factor F19, de “Relaciones entre el alumnado”, ya se han comentado todas las correlaciones que existen entre este factor y los anteriores.

Tabla 166

Correlaciones entre los factores del cuestionario de las familias

Factor	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16	F17	F18	F19	
F1	1	.598**	.392**	-.095	.025	.092	-.004	.082	.033	.097	.038	-.108	-.170	-.108	-.065	-.054	-.035	-.120	-.036	
F2		1	.659**	-.019	.101	-.022	.004	-.007	.020	.034	-.009	-.063	-.020	-.022	-.087	-.198	.060	-.007	-.034	
F3			1	-.040	.040	.081	.101	.043	-.093	.197	-.027	-.037	-.079	-.001	-.073	-.142	-.084	-.030	-.050	
F4				1	.534**	.270**	.411**	.525**	.569**	.321**	.345**	-.048	-.020	-.118	-.082	-.047	-.011	.099	-.053	
F5					1	.387**	.520**	.528**	.483**	.247**	.280*	.007	-.033	-.023	.149	.019	.057	.023	-.033	
F6						1	.541**	.410**	.596**	.047	.611**	.017	.069	.008	.184	.093	.035	-.034	-.067	
F7							1	.460**	.555**	.150	.486**	-.004	.007	.090	.072	.210*	.168	.069	-.031	
F8								1	.505**	.303**	.470**	.006	-.016	-.080	.116	.070	-.083	.033	-.020	
F9									1	.171	.544**	.028	.006	.003	.075	.130	.110	.110	-.018	
F10										1	.233*	.046	.052	.026	.148	.191	.056	.106	.061	
F11											1	.080	.126	.007	.152	.139	.166	-.001	-.021	
F12												1	.599**	.620**	.452**	.395**	.583**	.574**	.462**	
F13													1	.532**	.539**	.346**	.589**	.607**	.587**	
F14														1	.400**	.335**	.618**	.641**	.474**	
F15															1	.427**	.477**	.311**	.507**	
F16																1	.515**	.369**	.607**	
F17																	1	.597**	.601**	
F18																		1	.583**	
F19																				1

* p<.05 ** p<.01

F1 = Barreras arquitectónicas

F2 = Adaptación de recursos y tareas

F3 = Barreras para el aprendizaje y la participación

F4 = Trabajo en equipo fuera del aula

F5 = Trabajo en equipo dentro del aula

F6 = Formación del alumnado

F7 = Formación de familias y del voluntariado

F8 = Liderazgo del profesorado

F9 = Participación en la comunidad de aprendizaje

F10 = Actitud ante la educación inclusiva

F11 = Actitud ante la educación intercultural

F12 = Satisfacción por los aprendizajes

F13 = Apoyo entre iguales

F14 = Cooperación en el Aprendizaje y Servicio

F15 = Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo

F16 = Clima de aula inclusivo

F17 = Acogida

F18 = Incidencia de la metodología E/A en la convivencia

F19 = Relaciones entre el alumnado

4-Resultados de los análisis de diferencias de medias entre centros educativos

Como se explicó anteriormente, debemos partir de los resultados de la prueba de normalidad de Kolgomorov-Smirnov para determinar si la distribución de los datos de una variable es normal o no. Esto influirá a la hora de emplear una prueba paramétrica (ANOVA) o no paramétrica (H de Kruskal-Wallis) para valorar si existen diferencias significativas o no entre los datos. Debemos aclarar que del centro E no poseemos datos del alumnado al no cumplir éste los requisitos para poder pertenecer a la muestra debido al factor “edad”, y de los centros A y C ha sido imposible poder lograr la participación de las familias a pesar de nuestros esfuerzos.

4.1-Accesibilidad y Diseño para Todos

4.1.1-Alumnado

En la Tabla 167 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Accesibilidad y Diseño para Todos" en el cuestionario del alumnado.

Tabla 167

Resultados diferenciales del componente “Accesibilidad y Diseño para Todos” para el alumnado

Variable	Centros (Media/Rango promedio)				H/F	p	Comparaciones múltiples																							
	Centro A	Centro B	Centro C	Centro D			A	p	B	p	C	p	D	p																
A1	213.00	144.68	197.17	226.49	24.70 (1)	.000	B	.000	A	.000	A	.343	A	.360	C	.343	C	.000	B	.000	B	.000	D	.360	D	.000	D	.025	C	.025
A2	5.42	5.13	3.96	4.66	39.17 (2)	.000	B	.546	A	.546	A	.000	A	.000	C	.000	C	.000	B	.000	B	.014	D	.000	D	.014	D	.000	C	.000

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes grupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor A1= Barreras para el aprendizaje y la participación, Factor A2= Barreras arquitectónicas.

Podemos comprobar que existen diferencias significativas entre los centros educativos para los dos factores del componente “Accesibilidad y Diseño para Todos”: “Barreras para el aprendizaje y la participación” (A1) y “Barreras arquitectónicas” (A2). En el caso del factor A1, podemos comprobar que hay diferencias significativas entre el centro B con el resto de centros, obteniendo el

Resultados

primero puntuaciones significativamente más bajas que el resto. Además, hay diferencias significativas entre C y D, siendo C la que tiene una puntuación significativamente más baja. En el caso del factor A2, existen diferencias significativas entre el centro C y el resto de centros, obteniendo el primero una valoración significativamente más baja que el resto de centros. Además, el centro D, también obtiene una puntuación significativamente más baja que los centros A y B.

4.1.2-Equipo directivo

En la Tabla 168 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Accesibilidad y Diseño para Todos" en el cuestionario del equipo directivo.

Tabla 168

Resultados diferenciales del componente "Accesibilidad y Diseño para Todos" para el equipo directivo

Variable	Centros (Media/Rango promedio)					H/F	p	Comparaciones múltiples																																							
	A	B	C	D	E			A	p	B	p	C	p	D	p	E	p																														
E1	2.93	3.73	6.10	4.13	5.00	5.75 (2)	.014	B	1	A	1	A	.018	A	.979	A	.112	C	.018	C	.099	B	.099	B	1	B	.831	D	.979	D	1	D	.241	C	.241	C	1	E	.112	E	.831	E	1	E	1	D	1
E2	5.93	2.60	4.60	4.20	5.33	4.59 (2)	.027	B	.032	A	.032	A	1	A	.687	A	1	C	1	C	.617	B	.617	B	.887	B	.098	D	.687	D	.887	D	.887	C	1	C	1	E	1	E	.098	E	.098	E	1	D	1
E3	4.78	4.61	5.25	4.33	6.44	6.92 (2)	.008	B	1	A	1	A	1	A	1	A	1	C	1	C	1	B	1	B	1	B	.026	D	1	D	1	D	.989	C	.989	C	.401	E	.046	E	.026	E	.401	E	.011	D	.011

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D; E = Centro E

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor E1= Adaptación de recursos y tareas, Factor E2 = Barreras arquitectónicas, Factor E3 = Barreras para el aprendizaje y la participación.

Resultados

Podemos comprobar que existen diferencias significativas entre los centros educativos en cada uno de los factores que forman este componente. En relación con el factor “Adaptación de recursos y tareas” (E1), existen diferencias significativas entre los centros A y C, siendo A el que presenta un menor rango promedio. Con respecto al factor “Barreras arquitectónicas” (E2), existen diferencias significativas entre los centros A y B, siendo B el que presenta una puntuación significativa más baja. Finalmente, con respecto al factor “Barreras para el aprendizaje y la participación” (E3), existen diferencias significativas entre el centro E con los centros A, B y D, siendo éste centro el que presenta una puntuación significativamente más alta, siendo los tres citados los que presentan puntuaciones bajas significativas.

4.1.3-Profesorado

En la Tabla 169 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Accesibilidad y Diseño para Todos" en el cuestionario del profesorado.

Tabla 169

Resultados diferenciales del componente “Accesibilidad y Diseño para Todos” para el profesorado

Variable	Centros (Media/Rango promedio)					H/F	p	Comparaciones múltiples																																							
	A	B	C	D	E			A	p	B	p	C	p	D	p	E	p																														
P1	3.88	3.55	5.98	4.47	4.10	11.87 (2)	.000	B	1	A	1	A	.000	A	1	A	1	C	.000	C	.000	B	.216	B	1	D	1	D	.216	D	.001	C	.001	C	.001	E	1	E	.001	E	.001	E	1	D	1		
P2	47.19	11.38	28.31	37.56	32.75	24.78 (1)	.000	B	.000 ^a	A	.000 ^a	A	.011 ^a	A	.052 ^a	A	.050 ^a	C	.011 ^a	C	.001 ^a	B	.001 ^a	B	.000 ^a	B	.002 ^a	D	.052 ^a	D	.000 ^a	D	.086 ^a	C	.086 ^a	C	.417 ^a	E	.050 ^a	E	.002 ^a	E	.417 ^a	E	.350 ^a	D	.350 ^a
P3	17.13	17.79	42.69	38.19	23.19	23.46 (1)	.000	B	.851 ^a	A	.851 ^a	A	.001 ^a	A	.003 ^a	A	.505 ^a	C	.001 ^a	C	.000 ^a	B	.000 ^a	B	.001 ^a	B	.624 ^a	D	.003 ^a	D	.001 ^a	D	.361 ^a	C	.361 ^a	C	.013 ^a	E	.505 ^a	E	.624 ^a	E	.013 ^a	E	.045 ^a	D	.045 ^a

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D; E = Centro E

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente

Resultados

significativas.

Nota4: Factor P1 = Barreras para el aprendizaje y la participación, Factor P2 = Barreras arquitectónicas, Factor P3 = Adaptación de recursos y tareas.

^aNo corregidos para los empates.

Podemos comprobar que existen diferencias entre los centros educativos en cada uno de los factores estudiados dentro de este componente. Con respecto al factor “Barreras para el aprendizaje y la participación” (P1), existen diferencias significativas entre el centro C con el resto de centros educativos, obteniendo el primero una valoración significativamente más alta que el resto de centros educativos. En relación con el factor “Barreras arquitectónicas” (P2), existen diferencias significativas entre el centro A con el resto de centros salvo el D, siendo A el centro con la puntuación significativa más alta. Además, existen diferencias significativas entre el centro B con el resto de centros educativos, siendo éste el centro educativo con la puntuación significativa más baja. Finalmente, en el factor “Adaptación de recursos y tareas” (P3), existen diferencias entre el centro C con todos los centros salvo el D, y el propio centro D con todos los centros salvo C; ambos centros presentan puntuaciones significativamente más altas que el resto de centros educativos.

4.1.4-Familias

En la Tabla 170 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Accesibilidad y Diseño para Todos" en el cuestionario de las familias.

Tabla 170

Resultados diferenciales del componente “Accesibilidad y Diseño para Todos” para las familias

Variable	Centros (Media/Rango promedio)			H/F	p	Comparaciones múltiples					
	B	D	E			B	p	D	p	E	p
F1	3.98	5.01	5.61	16.99 (2)	.000	D	.005	B	.005	B	.000
						E	.000	E	.101	D	.101
F2	38.40	59.21	49.22	7.23 (1)	.027	D	.010	B	.010	B	.101
						E	.101	E	.126	D	.126
F3	41.85	53.37	50.61	2.54 (1)	.280						

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D; E = Centro E

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor F1 = Barreras arquitectónicas, Factor F2 = Adaptación de recursos y tareas, Factor F3 = Barreras para el

Resultados

aprendizaje y la participación.

Podemos comprobar que existen diferencias significativas entre los centros educativos para los factores “Barreras arquitectónicas” (F1) y “Adaptación de recursos y tareas” (F2), no así en el factor “Barreras para el aprendizaje y la participación” (F3). En el caso del factor F1, podemos comprobar que hay diferencias significativas entre los centros B, D y E, habiendo diferencias significativas entre sus puntuaciones, siendo el centro E el que tiene una mayor puntuación, seguido del centro D. En el caso del factor F2, existen diferencias significativas entre los centros B y D, obteniendo el segundo una valoración significativamente más alta que el primero.

4.2-Trabajo en equipo

4.2.1-Alumnado

En la Tabla 171 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Trabajo en equipo" en el cuestionario del alumnado.

Tabla 171

Resultados diferenciales del componente “Trabajo en equipo” para el alumnado

Variable	Centros (Media/Rango promedio)				H/F	p	Comparaciones múltiples																							
	Centro A	Centro B	Centro C	Centro D			A	p	B	p	C	p	D	p																
	A3	195.63	202.20	160.32			225.36	21.28 (1)	.000	B	.674	A	.674	A	.015	A	.041	C	.015	C	.009	B	.009	B	.137	D	.041	D	.137	D
A4	171.56	168.02	216.43	199.71	12.5 (1)	.006	B	.862	A	.862	A	.007	A	.102	C	.007	C	.002	B	.002	B	.070	D	.102	D	.070	D	.284	C	.284

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor A3 = Trabajo en equipo fuera de las aulas, Factor A4 = Trabajo en equipo dentro de las aulas.

Podemos comprobar que existen diferencias significativas entre los centros educativos para cada uno de los dos factores que forman este componente. Con respecto al factor “Trabajo en equipo fuera de las aulas” (A3), existen diferencias significativas entre los centros C y D tanto con A como con B, respectivamente, siendo el centro C quien presenta una puntuación significativa más

Resultados

baja. Con respecto al factor “Trabajo en equipo dentro de las aulas” (A4), existen diferencias significativas entre el centro C con A y B, siendo C el que tiene una puntuación significativa más alta.

4.2.2-Equipo directivo

En la Tabla 172 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Trabajo en equipo" en el cuestionario del equipo directivo.

Tabla 172

Resultados diferenciales del componente “Trabajo en equipo” para el equipo directivo

Variable	Centros (Media/Rango promedio)					H/F	p	Comparaciones múltiples				
	A	B	C	D	E			A p	B p	C p	D p	E p
	E4	3.11	5.50	5.75	6.39			5.56	14.40 (2)	.001	B .006	A .006
								C .007	C 1	B 1	B .875	B 1
								D .001	D .875	D 1	C 1	C 1
								E .005	E 1	E 1	E 1	D 1
E5	5.83	5.58	6.00	6.92	6.50	3.63 (2)	.050					

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D; E = Centro E

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor E4 = Trabajo en equipo fuera de las aulas, Factor E5 = Trabajo en equipo dentro de las aulas.

Podemos comprobar que existen diferencias significativas en el factor E4, denominado “Trabajo en equipo fuera de las aulas”. No así en el factor E5, denominado “Trabajo en equipo dentro de las aulas”, donde se ha obtenido una puntuación $p > .05$, demostrando que no hay diferencias significativas entre ninguno de los centros educativos. Regresando al factor E4, podemos comprobar que existen diferencias significativas entre el centro A con el resto de centros educativos, siendo éste donde presenta una puntuación significativa más baja.

Resultados

4.2.3-Profesorado

En la Tabla 173 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Trabajo en equipo" en el cuestionario del profesorado.

Tabla 173

Resultados diferenciales del componente "Trabajo en equipo" para el profesorado

Variable	Centros (Media/Rango promedio)					H/F	p	Comparaciones múltiples																			
	A	B	C	D	E			A p	B p	C p	D p	E p															
P4	3.54	5.11	6.25	5.49	4.27	25.35 (2)	.000	B .000	A .000	A .000	A .000	A .385	C .000	C .001	B .001	B 1	B .098	D .000	D 1	D .028	C .028	C .000	E .385	E .098	E .000	E .000	D .001
P5	4.04	3.75	5.56	5.08	3.38	9.88 (2)	.000	B 1	A 1	A .012	A .229	A 1	C .012	C .000	B .000	B .013	B 1	D .229	D .013	D 1	C 1	C .000	E 1	E 1	E .000	E .003	D .003

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D; E = Centro E

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor P4 = Trabajo en equipo dentro de las aulas, Factor P5 = Trabajo en equipo fuera de las aulas.

^aNo corregidos para los empates.

Podemos comprobar que existen diferencias significativas entre los centros en los dos factores que forman este componente. Con respecto al factor "Trabajo en equipo dentro de las aulas" (P4), existen diferencias significativas entre el centro C con el resto de centros educativos, así como también existen diferencias significativas entre el centro D con los centros A y E, siendo ambos centros (C y D) los que presentan puntuaciones significativamente más altas que el resto de centros educativos. En cuanto al factor "Trabajo en equipo fuera de las aulas" (P5), existen diferencias significativas entre el centro C con todos los centros educativos salvo el D, y entre el centro D y los centros B y E. El centro E presenta una puntuación significativamente más baja, diferenciándose significativamente de los centros C y E. El centro C es el que presenta una puntuación significativamente más alta.

4.2.4-Familias

En la Tabla 174 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Trabajo en equipo" en el cuestionario de las familias.

Tabla 174

Resultados diferenciales del componente "Trabajo en equipo" para las familias

Variable	Centros (Media/Rango promedio)			H/F	p	Comparaciones múltiples				
	B	D	E			B	p	D	p	E
F4	46.62	58.29	42.70	5.6 (1)	.061					
F5	46.64	56.77	43.59	4.02 (1)	.134					

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D; E = Centro E

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor F4 = Trabajo en equipo fuera del aula, Factor F5 = Trabajo en equipo dentro del aula.

En este componente, podemos comprobar que no existen diferencias significativas entre los centros educativos en ninguno de los dos factores estudiados: "Trabajo en equipo fuera de las aulas" (F4) y "Trabajo en equipo dentro de las aulas" (F5).

4.3-Formación

4.3.1-Alumnado

En la Tabla 175 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Formación" en el cuestionario del alumnado.

Resultados

Tabla 175

Resultados diferenciales del componente "Formación" para el alumnado

Variable	Centros (Media/Rango promedio)				H/F	p	Comparaciones múltiples			
	Centro A	Centro B	Centro C	Centro D			A p	B p	C p	D p
A5	206.19	212.28	178.39	191.96	5.48 (1)	.142				
A6	159.96	187.99	182.15	231.92	21.81 (1)	.000	B .076	A .076	A .120	A .000
							C .120	C .881	B .881	B .008
							D .000	D .008	D .000	C .000

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor A5 = Formación del alumnado, Factor A6 = Formación de familiares y del voluntariado.

Podemos comprobar que existen diferencias significativas entre los centros educativos en el factor "Formación de familiares y del voluntariado" (A6), pero no así en el factor "Formación del alumnado" (A5), donde se ha obtenido una puntuación $p > .05$. Con respecto al factor A6, existen diferencias significativas entre el centro D con el resto de centros educativos, debido a que éste presenta una puntuación significativamente más alta.

4.3.2-Equipo directivo

En la Tabla 176 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Formación" en el cuestionario del equipo directivo.

Tabla 176

Resultados diferenciales del componente "Formación" para el equipo directivo

Variable	Centros (Media/Rango promedio)					H/F	p	Comparaciones múltiples				
	A	B	C	D	E			A p	B p	C p	D p	E p
E6	3.25	2.92	4.69	3.25	4.12	1.38 (2)	.317					

Resultados

E7	3.89	4.33	5.83	6.44	5.11	6.33 (2)	.010	B 1	A 1	A .147	A .017	A .634
								C .147	C .452	B .452	B .053	B 1
								D .017	D .053	D 1	C 1	C 1
								E .634	E 1	E 1	E .463	D .463

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D; E = Centro E

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor E6 = Formación en educación inclusiva e intercultural, Factor E7 = Formación en habilidades para el trabajo en equipo.

Podemos comprobar que existen diferencias significativas entre los centros educativos en el factor E7, denominado “Formación en habilidades para el trabajo en equipo”, pero no así en el factor E6, denominado “Formación en educación inclusiva e intercultural”, donde se ha obtenido una puntuación $p > .05$. En el factor E7, podemos comprobar que existen diferencias significativas entre el centro D con los centros A y B, teniendo éste una puntuación significativamente más alta que ambos.

4.3.3-Profesorado

En la Tabla 177 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Formación" en el cuestionario del profesorado.

Tabla 177

Resultados diferenciales del componente “Formación” para el profesorado

Variable	Centros (Media/Rango promedio)					H/F	p	Comparaciones múltiples				
	A	B	C	D	E			A p	B p	C p	D p	E p
P6	29.44	20.79	45.03	32.09	13.88	22.33 (1)	.000	B .473 ^a	A .473 ^a	A .136 ^a	A .742 ^a	A .195 ^a
								C .136 ^a	C .000 ^a	B .000 ^a	B .053 ^a	B .181 ^a
								D .742 ^a	D .053 ^a	D .012 ^a	C .012 ^a	C .012 ^a
								E .195 ^a	E .181 ^a	E .000 ^a	E .006 ^a	D .006 ^a
P7	3.15	3.97	5.96	4.60	3.85	15.49 (2)	.000	B .643	A .643	A .000	A .008	A 1

Resultados

									C	.000	C	.000	B	.000	B	.857	B	1
									D	.008	D	.857	D	.002	C	.002	C	.000
									E	1	E	1	E	.000	E	.730	D	.730
P8	3.25	3.35	5.29	3.65	3.65	10.42 (2)	.000	B	1	A	1	A	.000	A	1	A	1	
								C	.000	C	.000	B	.000	B	1	B	1	
								D	1	D	1	D	.000	C	.000	C	.003	
								E	1	E	1	E	.003	E	1	D	1	

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D; E = Centro E

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor P6 = Formación en habilidades para el trabajo en equipo, Factor P7 = Formación para promover la participación de la comunidad como agentes educativos, Factor P8 = Formación en educación inclusiva e intercultural.

^aNo corregidos para los empates.

Podemos comprobar que existen diferencias significativas entre los centros educativos entre todos los factores que forman este componente. Con respecto al factor “Formación en habilidades para el trabajo en equipo” (P6), existen diferencias significativas entre el centro C con el resto de centros educativos a excepción del A, así como entre los centros D y E; por lo tanto, los resultados reflejan que el centro C presenta una puntuación significativamente más alta que esos centros educativos, siendo el centro E el que presenta una puntuación significativamente más baja. Con respecto al factor “Formación para promover la participación de la comunidad como agentes educativos” (P7), existen diferencias significativas entre el centro C con el resto de centros educativos, obteniendo el primero una puntuación significativamente más alta que el resto. Por otra parte, existen diferencias significativas entre los centros A y D, siendo el centro A quien presenta una puntuación significativamente más baja. Finalmente, con respecto al factor “Formación en educación inclusiva e intercultural” (P8), existen diferencias significativas entre el centro C con el resto de centros educativos, siendo este centro el que presenta una puntuación significativamente más alta.

4.3.4-Familias

En la Tabla 178 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Formación" en el cuestionario de las familias.

Resultados

Tabla 178

Resultados diferenciales del componente "Formación" para las familias

Variable	Centros (Media/Rango promedio)			H/F	p	Comparaciones múltiples					
	B	D	E			B	p	D	p	E	p
F6	44.14	63.77	40.88	12.19 (1)	.002	D	.023	B	.023	B	.575
						E	.575	E	.003	D	.003
F7	41.70	56.38	46.63	3.87 (1)	.144						

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D; E = Centro E

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor F6 = Formación de familias y del voluntariado, Factor F7 = Formación del alumnado

Podemos comprobar que no existen diferencias significativas entre los centros educativos en el factor "Formación del alumnado" (F7), aunque sí en el factor "Formación de las familias y del voluntariado" (F6). En este último, vemos que existen diferencias significativas entre el centro D y los otros dos centros educativos, siendo la puntuación en éste significativamente más alta que en los otros dos.

4.4-Liderazgo

4.4.1-Alumnado

En la Tabla 179 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Liderazgo" en el cuestionario del alumnado.

Tabla 179

Resultados diferenciales del componente "Liderazgo" para el alumnado

Variable	Centros (Media/Rango promedio)				H/F	p	Comparaciones múltiples							
	Centro A	Centro B	Centro C	Centro D			A	p	B	p	C	p	D	p
A7	186.10	235.44	178.13	188.98	13.70 (1)	.003	B	.009	A	.009	A	.663	A	.883
							C	.663	C	.000	B	.000	B	.005
							D	.883	D	.005	D	.447	C	.447

Resultados

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor A7 = Liderazgo del profesorado.

Podemos comprobar que existen diferencias significativas entre los centros educativos en el factor “Liderazgo del profesorado” (A7). Las comparaciones múltiples nos permiten comprobar que existen diferencias significativas entre el centro B con el resto de centros educativos, siendo éste el que presenta una puntuación significativamente más alta.

4.4.2-Equipo directivo

En la Tabla 180 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Liderazgo" en el cuestionario del equipo directivo.

Tabla 180

Resultados diferenciales del componente “Liderazgo” para el equipo directivo

Variable	Centros (Media/Rango promedio)					H/F	p	Comparaciones múltiples																			
	A	B	C	D	E			A p	B p	C p	D p	E p															
	E8	3.00	4.89	6.50	6.11			6.11	8.30 (2)	.004	B .218	A .218	A .013	A .014	A .014	C .013	C .637	B .637	B 1	B 1	D .014	D 1	D 1	C 1	C 1	E .014	E 1

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D; E = Centro E

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor E8 = Liderazgo del profesorado.

Podemos comprobar que existen diferencias significativas entre los centros educativos en el factor “Liderazgo del profesorado” (E8). Existen diferencias significativas entre el centro A con el resto de centros educativos a excepción del B, siendo el primer centro el que presenta una puntuación significativamente más baja.

Resultados

4.4.3-Profesorado

En la Tabla 181 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Liderazgo" en el cuestionario del profesorado.

Tabla 181

Resultados diferenciales del componente "Liderazgo" para el profesorado

Variable	Centros (Media/Rango promedio)					H/F	p	Comparaciones múltiples																			
	A	B	C	D	E			A p	B p	C p	D p	E p															
P9	22.63	20.58	46.94	30.56	20.25	22.49 (1)	.000	B .734 ^a	A .734 ^a	A .000 ^a	A .264 ^a	A .645 ^a	C .000 ^a	C .000 ^a	B .000 ^a	B .133 ^a	B .851 ^a	D .264 ^a	D .133 ^a	D .006 ^a	C .000 ^a	C .000 ^a	E .645 ^a	E .851 ^a	E .000 ^a	E .214 ^a	D .214 ^a
P10	23.75	30.75	38.91	32.94	15.19	11.50 (1)	.021	B .384 ^a	A .384 ^a	A .081 ^a	A .214 ^a	A .442 ^a	C .081 ^a	C .189 ^a	B .189 ^a	B .732 ^a	B .031 ^a	D .214 ^a	D .732 ^a	D .210 ^a	C .007 ^a	C .007 ^a	E .442 ^a	E .031 ^a	E .007 ^a	E .006 ^a	D .006 ^a

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D; E = Centro E

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor P9 =Liderazgo del profesorado, Factor P10 =Liderazgo del alumnado.

Podemos comprobar que existen diferencias significativas entre los centros educativos en los factores que forman este componente. Con respecto al factor "Liderazgo del profesorado" (P9), existen diferencias significativas entre el centro C con el resto de los centros educativos, teniendo éste una puntuación significativamente más alta que los demás. En cuanto al factor "Liderazgo del alumnado" (P10), existen diferencias significativas entre los centros B y E, C y E, C y D, D y E. El centro E es que menor puntuación de rango promedio tiene en ambos factor (P9 y P10), diferenciándose además de forma significativa con los centros B, C y D en el factor P10.

4.4.4-Familias

En la Tabla 182 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Liderazgo" en el cuestionario de las familias.

Resultados

Tabla 182
Resultados diferenciales del componente "Liderazgo" para las familias

Variable	Centros (Media/Rango promedio)			H/F	p	Comparaciones múltiples					
	B	D	E			B	p	D	p	E	p
F8	42.82	53.90	47.45	2.39 (1)	.303						

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D; E = Centro E

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor F8 = Liderazgo del profesorado.

En este componente, podemos comprobar que no existen diferencias significativas entre los centros educativos en el factor "Liderazgo del profesorado" (F8).

4.5-Participación y actitud

4.5.1-Alumnado

En la Tabla 183 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Participación y actitud" en el cuestionario del alumnado.

Tabla 183
Resultados diferenciales del componente "Participación y actitud" para el alumnado

Variable	Centros (Media/Rango promedio)				H/F	p	Comparaciones múltiples							
	Centro A	Centro B	Centro C	Centro D			A	p	B	p	C	p	D	p
A8	221.11	227.66	135.56	220.77	52.49 (1)	.000	B	.708	A	.708	A	.000	A	.921
							C	.000	C	.000	B	.000	B	.469
							D	.921	D	.469	D	.000	C	.000
A9	168.09	171.63	234.72	178.87	26.19 (1)	.000	B	.816	A	.816	A	.000	A	.431
							C	.000	C	.000	B	.000	B	.452
							D	.431	D	.452	D	.000	C	.000

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D

Resultados

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor A8 = Participación en la comunidad de aprendizaje, Factor A9 = Actitud ante la educación inclusiva e intercultural.

Podemos comprobar que existen diferencias significativas entre los centros educativos en los factores que forman este componente. Con respecto al factor “Participación en la comunidad de aprendizaje” (A8), existen diferencias significativas entre el centro C y el resto de los centros educativos, observando que el primero de éstos presenta una puntuación significativamente más baja que los demás. En cuanto al factor “Actitud ante la educación inclusiva e intercultural” (A9), existen diferencias significativas entre el centro C y el resto de centros educativos, teniendo éste una puntuación significativamente más alta que los demás.

4.5.2-Equipo directivo

En la Tabla 184 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Participación y actitud" en el cuestionario del equipo directivo.

Tabla 184

Resultados diferenciales del componente “Participación y actitud” para el equipo directivo

Variable	Centros (Media/Rango promedio)					H/F	p	Comparaciones múltiples																			
	A	B	C	D	E			A p	B p	C p	D p	E p															
E9	2.89	4.61	5.79	5.03	5.61	5.50 (2)	.016	B .312	A .312	A .039	A .114	A .030	C .039	C 1	B 1	B 1	B 1	D .114	D 1	D 1	C 1	C 1	E .030	E 1	E 1	E 1	D 1
E10	4.76	3.62	4.36	4.76	5.29	1.42 (2)	.304																				

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D; E = Centro E

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las

Resultados

diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor E9 = Participación en la comunidad de aprendizaje, Factor E10 = Actitud ante la educación inclusiva e intercultural.

Podemos comprobar que existen diferencias significativas entre los centros educativos en el factor “Participación en la comunidad de aprendizaje” (E9), pero no así en el factor “Actitud ante la educación inclusiva e intercultural” (E10). Con respecto al factor E9, existen diferencias significativas entre el centro educativo A con los centros C y E, observando que el primero presenta una puntuación significativamente más baja que éstos. Con respecto al factor E10, analizando los resultados, podemos comprobar que no existen diferencias significativas entre los centros educativos, al haber obtenido un resultado $p > .05$.

4.5.3-Profesorado

En la Tabla 185 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Participación y actitud" en el cuestionario del profesorado.

Tabla 185

Resultados diferenciales del componente “Participación y actitud” para el profesorado

Variable	Centros (Media/Rango promedio)					H/F	p	Comparaciones múltiples																					
	A	B	C	D	E			A p	B p	C p	D p	E p																	
P11	9.50	19.75	50.03	35.54	18.88	41.04 (1)	.000	B .047 ^a	A .047 ^a	A .000 ^a	A .000 ^a	A .130 ^a	C .000 ^a	C .000 ^a	B .000 ^a	B .002 ^a	B .910 ^a	D .000 ^a	D .002 ^a	D .000 ^a	C .000 ^a	C .000 ^a	E .130 ^a	E .910 ^a	E .000 ^a	E .004 ^a	D .004 ^a		
P12	26.06	27.42	43.03	29.78	15.94	14.82 (1)	.005	B .970 ^a	A .970 ^a	A .011 ^a	A .787 ^a	A .279 ^a	C .011 ^a	C .004 ^a	B .004 ^a	B .873 ^a	B .047 ^a	D .787 ^a	D .873 ^a	D .051 ^a	C .051 ^a	C .002 ^a	E .279 ^a	E .047 ^a	E .002 ^a	E .052 ^a	D .052 ^a		
P13	4.23	5.35	6.26	5.83	4.58	9.46 (2)	.000	B .088	A .088	A .000	A .001	A 1	C .000	C .104	B .104	B 1	B .688	D .001	D 1	D 1	C 1	C .001	E 1	E .688	E .001	E .025	D .025		
P14	5.47	4.47	6.12	5.45	4.05	10.33 (2)	.000	B .153	A .153	A .946	A 1	A .021	C .946	C .000	B .000	B .051	B 1												

Resultados

	D	1	D	.051	D	.349	C	.349	C	.000
	E	.021	E	1	E	.000	E	.006	D	.006

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D; E = Centro E

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor P11 = Participación en la comunidad de aprendizaje: Organización y planificación de las actividades del centro, Factor P12 = Participación en la comunidad de aprendizaje: “Actuaciones de éxito”, Factor P13 = Actitud ante la educación inclusiva, Factor P14 = Actitud ante la educación intercultural.

^aNo corregidos para los empates.

Podemos comprobar que existen diferencias significativas entre todos los factores que forman este componente. Con respecto al factor “Participación en la comunidad de aprendizaje: Organización y planificación de las actividades del centro” (P11), existen diferencias significativas entre el centro educativo A con el resto de centros educativos salvo el centro E. Así mismo, existen diferencias significativas entre el centro B con el resto de centros salvo el centro E, siendo el B con puntuación significativa más baja que los demás salvo el centro A. Finalmente, existen diferencias significativas entre el centro C con el resto de centros educativos, presentando éste una puntuación más significativa que los demás, además de diferencias significativas entre los centros D y E, donde E presenta una puntuación significativamente más baja.

En cuanto al factor “Participación en la comunidad de aprendizaje: “Actuaciones de éxito” (P12), existen diferencias significativas entre el centro C con el resto de centros salvo el centro D, teniendo el primero una puntuación significativamente alta con respecto a los demás. Además de eso, existen diferencias significativas entre el centro E y los centros B y D, teniendo el primero una puntuación significativamente más baja que los demás. Por su parte, en el factor “Actitud ante la educación inclusiva” (P13), existen diferencias significativas entre el centro D y los centros A y E, siendo en el primero de ellos la puntuación significativamente más alta. Luego, también hay diferencias significativas entre los centros C con los centros A y C, siendo el primero significativamente mayor que éstos.

Finalmente, en el factor “Actitud ante la educación intercultural” (P14), existen diferencias significativas entre el centro E y el resto de centros salvo el centro B, siendo éste primero el que presenta una puntuación significativamente más baja. Por su parte, existen diferencias significativas entre los centros B y C, teniendo el primero una puntuación significativamente más baja.

4.5.4-Familias

En la Tabla 186 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Participación y actitud" en el cuestionario de las familias.

Resultados

Tabla 186

Resultados diferenciales del componente "Participación y actitud" para las familias

Variable	Centros (Media/Rango promedio)			H/F	p	Comparaciones múltiples					
	B	D	E			B	p	D	p	E	p
F9	5.30	5.71	5.37	1.25 (2)	.292						
F10	33.12	46.77	57.18	12.82 (1)	.002	D	.077	B	.077	B	.000
						E	.000	E	.112	D	.112
F11	35.44	61.42	47.20	11.55 (1)	.003	D	.001	B	.001	B	.092
						E	.092	E	.037	D	.037

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D; E = Centro E

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor F9 = Participación en la comunidad de aprendizaje, Factor F10 = Actitud ante la educación inclusiva, Factor F11 = Actitud ante la educación intercultural.

Podemos comprobar que no existen diferencias significativas entre los centros educativos para el factor "Participación en la comunidad de aprendizaje" (F9), aunque sí para los otros dos factores: "Actitud ante la educación inclusiva" (F10) y "Actitud ante la educación intercultural" (F11). Analizando los resultados, podemos comprobar que existen diferencias significativas, en el caso del factor F10, entre el centro B y el centro E, siendo la puntuación significativamente más baja en el centro B. En el caso del factor F11, existen diferencias significativas entre el centro D y los otros dos centros educativos, siendo la puntuación significativamente más alta en el centro D.

4.6-Metodología de trabajo con los estudiantes

4.6.1-Alumnado

En la Tabla 187 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Metodología de trabajo con los estudiantes" en el cuestionario del alumnado.

Resultados

Tabla 187
Resultados diferenciales del componente “Metodología de trabajo con los estudiantes” para el alumnado

Variable	Centros (Media/Rango promedio)				H/F	p	Comparaciones múltiples			
	Centro A	Centro B	Centro C	Centro D			A p	B p	C p	D p
A10	177.54	182.73	203.83	190.93	3.13 (1)	.373				
A11	222.20	260.13	168.02	150.63	56.9 (1)	.000	B .008	A .008	A .001	A .000
							C .001	C .000	B .000	B .000
							D .000	D .000	D .231	C .231

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor A10 = Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo, Factor A11 = Cooperación en el Aprendizaje y Servicio.

Podemos comprobar que existen diferencias significativas entre los centros educativos en el factor “Cooperación en el Aprendizaje y Servicio” (A11), no así en el factor “Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo” (A10), donde $p > .05$. Con respecto al factor A11, existen diferencias significativas entre el centro B con el resto de centros educativos, siendo el primero de éstos el que presenta una puntuación significativamente más alta. También el centro A se diferencia de forma significativa con los centros C y D, siendo el primero de puntuación significativamente más alta.

4.6.2-Equipo directivo

En la Tabla 188 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Metodología de trabajo con los estudiantes" en el cuestionario del equipo directivo.

Resultados

Tabla 188

Resultados diferenciales del componente “Metodología de trabajo con los estudiantes” para el equipo directivo

Tabla 188												
Variable	Centros (Media/Rango promedio)					H/F	p	Comparaciones múltiples				
	A	B	C	D	E			A p	B p	C p	D p	E p
E11	5.96	5.54	6.38	6.21	6.17	.781 (2)	.565					
E12	4.80	4.80	4.90	4.60	6.07	2.79 (2)	.093					

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D; E = Centro E

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor E11 = Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo, Factor E12 = Cooperación en el Aprendizaje y Servicio.

Podemos comprobar que, dentro de este componente, no existen diferencias significativas entre los centros educativos en ninguno de los factores ($p > .05$): “Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo” (E11) y “Cooperación en el Aprendizaje y Servicio” (E12). Por lo tanto, en ninguno de los casos la puntuación menor de rango promedio resulta significativa como para ser tenida en cuenta.

4.6.3-Profesorado

En la Tabla 189 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Metodología de trabajo con los estudiantes" en el cuestionario del profesorado.

Resultados

Tabla 189

Resultados diferenciales del componente “Metodología de trabajo con los estudiantes” para el profesorado

Variable	Centros (Media/Rango promedio)					H/F	p	Comparaciones múltiples																			
	A	B	C	D	E			A p	B p	C p	D p	E p															
P15	28.69	21.54	43.06	30.77	16.44	17.40 (1)	.002	B .384 ^a	A .384 ^a	A .052 ^a	A .776 ^a	A .161 ^a	C .052 ^a	C .001 ^a	B .001 ^a	B .126 ^a	B .473 ^a	D .776 ^a	D .126 ^a	D .019 ^a	C .019 ^a	C .001 ^a	E .161 ^a	E .473 ^a	E .001 ^a	E .028 ^a	D .028 ^a
P16	4.28	4.43	5.94	5.00	4.08	6.80 (2)	.000	B 1	A 1	A .004	A 1	A 1	C .004	C .003	B .003	B 1	B 1	D 1	D 1	D .138	C .138	C .001	E 1	E 1	E .001	E .440	D .440
P17	19.63	24.54	44.75	30.17	18.75	19.71 (1)	.001	B .473 ^a	A .473 ^a	A .001 ^a	A .190 ^a	A .878 ^a	C .001 ^a	C .001 ^a	B .001 ^a	B .456 ^a	B .473 ^a	D .190 ^a	D .456 ^a	D .027 ^a	C .027 ^a	C .000 ^a	E .878 ^a	E .473 ^a	E .000 ^a	E .169 ^a	D .169 ^a

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D; E = Centro E

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor P15 = Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo, Factor P16 = Cooperación en el Aprendizaje y Servicio, Factor P17 = Apoyo entre iguales.

^aNo corregidos para los empates.

Podemos comprobar que existen diferencias significativas entre los centros educativos en los factores que forman este componente. En el factor “Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo” (P15), existen diferencias significativas entre el centro C y el resto de centros educativos salvo el centro A, presentando éste una puntuación significativamente más alta que los demás.

Con respecto al factor “Cooperación en el Aprendizaje y Servicio” (P16), existen diferencias significativas entre el centro C y el resto de centros educativos salvo el D, presentando éste una puntuación significativamente más alta que el resto. Finalmente, en cuanto al factor “Apoyo entre iguales” (P17), existen diferencias significativas entre el centro C y los centros B y E, presentando el primero una puntuación significativamente más alta. Además, existen diferencias significativas entre los centros D y E, presentando el segundo una puntuación significativamente más baja.

Resultados

4.6.4-Familias

En la Tabla 190 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Metodología de trabajo con los estudiantes" en el cuestionario de las familias.

Tabla 190

Resultados diferenciales del componente "Metodología de trabajo con los estudiantes" para las familias

Variable	Centros (Media/Rango promedio)			H/F	p	Comparaciones múltiples				
	B	D	E			B	p	D	p	E
F12	54.59	51.48	41.58	4.29 (1)	.117	D		B		B
						E		E		D
F13	50.74	60.38	38.40	11.47 (1)	.003	D	.142	B	.142	B
						E	.057	E	.001	D
F14	54.09	47.35	44.22	2.03 (1)	.363	D		B		B
						E		E		D
F15	37.74	56.23	47.44	5.76 (1)	.056	D		B		B
						E		E		D

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor F12 = Satisfacción por los aprendizajes, Factor F13 = Apoyo entre iguales, Factor F14 = Cooperación en el Aprendizaje y Servicio, Factor F15 = Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo.

Podemos comprobar que no existen diferencias significativas en los siguientes factores: "Satisfacción por los aprendizajes" (F12), la puesta en marcha de "Cooperación en el Aprendizaje y Servicio" (F14) y el "Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo" (F15). Por su parte, sí lo existe en el factor "Apoyo entre iguales" (F13), en el cual existen diferencias significativas entre los centros D y E, siendo el centro D el que tiene una puntuación significativamente más alta.

4.7- Convivencia entre el alumnado

4.7.1-Alumnado

En la Tabla 191 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Convivencia entre el alumnado" en el cuestionario del alumnado.

Tabla 191

Resultados diferenciales del componente "Convivencia entre el alumnado" para el alumnado

Variable	Centros (Media/Rango promedio)				H/F	p	Comparaciones múltiples			
	Centro A	Centro B	Centro C	Centro D			A p	B p	C p	D p
A12	187.32	190.19	191.29	193.46	.139 (1)	.987				
A13	223.32	233.70	158.49	177.76	29.72 (1)	.000	B .379	A .379	A .000	A .004
							C .000	C .000	B .000	B .001
							D .004	D .001	D .001	C .001

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor A12= Relaciones entre el alumnado, Factor A13 = Clima de aula inclusivo.

Podemos comprobar que existen diferencias significativas entre los centros educativos en el factor "Clima de aula inclusivo" (A13), no así en el factor "Relaciones entre el alumnado" (A12), al haber obtenido un valor de $p > .05$. Con respecto a factor A13, existen diferencias significativas entre el centro C y el resto de centros educativos, siendo el primero de puntuación significativamente más baja. Además, existen también diferencias significativas entre el centro D y el resto de centros educativos, siendo de puntuación significativamente más alta en los centros A y B.

4.7.2-Equipo directivo

En la Tabla 192 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Convivencia entre el alumnado" en el cuestionario del equipo directivo.

Resultados

Tabla 192

Resultados diferenciales del componente “Convivencia entre el alumnado” para el equipo directivo

Variable	Centros (Media/Rango promedio)					H/F	p	Comparaciones múltiples																			
	A	B	C	D	E			A p	B p	C p	D p	E p															
E13	5.50	4.83	5.38	5.25	5.83	.780 (2)	.566																				
E14	4.25	5.21	5.31	6.17	6.42	4.90 (2)	.022	B 1	A 1	A 1	A .068	A .034	C 1	C 1	B 1	B 1	B .553	D .068	D 1	D 1	C 1	C 1	E .034	E .553	E 1	E 1	D 1
E15	6.22	4.22	5.33	6.78	7.00	14.08 (2)	.001	B .011	A .011	A .945	A 1	A 1	C .945	C .443	B .443	B .002	B .001	D 1	D .002	D .141	C .141	C .067	E 1	E .001	E .067	E 1	D 1

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D; E = Centro E

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor E13 = Clima de aula inclusivo, Factor E14 = Relaciones entre el alumnado, Factor E15 = Acogida.

Podemos comprobar que existen diferencias significativas entre los centros educativos en los factores “Relaciones entre el alumnado” (E14) y “Acogida” (E15), no así en el factor “Clima de aula inclusivo” (E13), donde $p > .05$. En el factor E14, existen diferencias significativas entre los centros A y E, siendo el centro A el que presenta una puntuación significativamente más baja. En el factor E15, existen diferencias significativas entre el centro B y el resto de centros educativos salvo el centro C, siendo el primero de ellos de puntuación significativamente más baja que el resto.

4.7.3-Profesorado

En la Tabla 193 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Convivencia entre el alumnado" en el cuestionario del profesorado.

Resultados

Tabla 193

Resultados diferenciales del componente “Convivencia entre el alumnado” para el profesorado

Variable	Centros (Media/Rango promedio)					H/F	p	Comparaciones múltiples																			
	A	B	C	D	E			A p	B p	C p	D p	E p															
P18	4.25	4.96	6.18	5.66	4.36	11.69 (2)	.000	B .620	A .620	A .000	A .003	A 1	C .000	C .003	B .003	B .338	B 1	D .003	D .338	D .829	C .829	C .000	E 1	E 1	E .000	E .007	D .007
P19	3.93	4.32	6.29	5.80	5.13	18.77 (2)	.000	B 1	A 1	A .000	A .000	A .035	C .000	C .000	B .000	B .000	B .282	D .000	D .000	D .898	C .898	C .012	E .035	E .282	E .012	E .548	D .548
P20	27.75	20.38	41.56	26.37	30.38	11.96 (1)	.018	B .521 ^a	A .521 ^a	A .106 ^a	A .875 ^a	A .798 ^a	C .106 ^a	C .001 ^a	B .001 ^a	B .236 ^a	B .305 ^a	D .875 ^a	D .236 ^a	D .006 ^a	C .006 ^a	C .214 ^a	E .798 ^a	E .305 ^a	E .214 ^a	E .636 ^a	D .636 ^a
P21	28.25	19.17	41.13	29.07	27.50	11.91 (1)	.018	B .181 ^a	A .181 ^a	A .061 ^a	A 1 ^a	A .878 ^a	C .061 ^a	C .001 ^a	B .001 ^a	B .200 ^a	B .305 ^a	D 1 ^a	D .200 ^a	D .078 ^a	C .078 ^a	C .052 ^a	E .878 ^a	E .305 ^a	E .052 ^a	E .825 ^a	D .825 ^a

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D; E = Centro E

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor P18 = Incidencia de la metodología E/A en la convivencia, Factor P19 = Clima de aula inclusivo, Factor P20 = Relaciones entre el alumnado, Factor P21 = Acogida.

^aNo corregidos para los empates.

Podemos comprobar que existen diferencias significativas entre los centros educativos en cada uno de los factores de este componente. En el factor “Incidencia de la metodología E/A en la convivencia” (P18), existen diferencias significativas entre el centro C y el resto de centros educativos salvo el centro D, siendo éste (el C) el que presenta una puntuación significativamente mayor que el resto. Además, existen diferencias significativas entre el centro D con los centros A y E, siendo éste de puntuación significativamente mayor que éstos. En el factor “Clima de aula inclusivo” (P19), existen diferencias significativas entre el centro C y el resto de centros educativos a excepción del centro D, donde éste presenta una puntuación significativamente más alta. También

Resultados

existen diferencias significativas entre el centro A y el resto de centros educativos, a excepción del centro B, donde el primer centro presenta una puntuación significativamente más baja. Finalmente, existen diferencias significativas entre los centros B y D, siendo B el que presenta una puntuación significativamente más baja.

En cuanto al factor “Relaciones entre el alumnado” (P20), existen diferencias significativas entre el centro C y los centros B y D, siendo el primero el que tiene una puntuación significativamente más alta. Finalmente, en el factor “Acogida” (P21), existen diferencias significativas entre los centros B y C, siendo B el que presenta una puntuación significativamente más baja.

4.7.4-Familias

En la Tabla 194 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los centros educativos realizados para el componente "Convivencia entre el alumnado" en el cuestionario de las familias.

Tabla 194

Resultados diferenciales del componente “Convivencia entre el alumnado” para las familias

Variable	Centros (Media/Rango promedio)			H/F	p	Comparaciones múltiples				
	B	D	E			B	p	D	p	E
F16	36.65	50.58	51.27	5.02 (1)	.081					
F17	44.37	54.17	45.24	2.19 (1)	.334					
F18	49.02	56.52	41.51	5.26 (1)	.072					
F19	42.59	54.87	45.76	2.85 (1)	.241					

Nota1: A = Centro A; B = Centro B; C= Centro C; D= Centro D

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor F16 = Clima de aula inclusivo, Factor F17 = Acogida, Factor F18 = Incidencia de la metodología E/A en la convivencia, Factor F19 = Relaciones entre el alumnado.

En este componente, podemos comprobar que no existen diferencias significativas entre los

centros educativos en ninguno de los cuatro factores estudiados: “Clima de aula inclusivo” (F16), “Acogida” (F17), “Incidencia de la metodología E/A en la convivencia” (F18) y “Relaciones entre el alumnado” (F19).

5-Resultados de los análisis de diferencia de medias entre agentes educativos

En este apartado, se va a realizar un análisis de diferencia de medias con el objetivo de identificar si hay o no diferencias significativas entre los agentes educativos (alumnado, equipo directivo, profesorado y familias), en aquellos factores comunes que se hayan obtenido de cada uno de los cuestionarios. Al igual que en el anterior análisis, se ha realizado la prueba de normalidad de Kolgomorov-Smirnov con el objetivo de determinar si los datos de las nuevas variables creadas a partir de la combinación de los datos de los agentes educativos presentan una distribución que cumpla con los criterios de normalidad. Esto influirá a la hora de emplear una prueba paramétrica (ANOVA) o no paramétrica (H de Kruskal-Wallis) para valorar si existen diferencias significativas o no entre los datos. Como ya aclaramos antes, del centro E no poseemos datos del alumnado al no cumplir éste los requisitos para poder pertenecer a la muestra debido al factor “edad”, y de los centros A y C ha sido imposible poder lograr la participación de las familias a pesar de nuestros esfuerzos.

Se han creado nuevos factores a partir de la combinación de los datos aportados por cada agente educativo. En algunos casos, hemos combinado dos factores de un mismo agente educativo en uno solo, creando una nueva variable, debido a la relación teórica existente con la variable mixta a la que se hace referencia. En la Tabla 195 mostramos los factores que agrupan cada nuevo factor creado.

Tabla 195

Nuevos factores creados a partir de la combinación de los datos de cada agente educativo, agrupados por componentes

Cuestionarios	Factores	Factores asociados
Accesibilidad y Diseño para Todos	Factor M1: Barreras arquitectónicas	Factor A2, Factor E2, Factor P2, Factor F1
	Factor M2: Barreras para el aprendizaje y la participación	Factor A1, Factor E3, Factor P1, Factor F3
	Factor M3: Adaptación de recursos y tareas	Factor E1, Factor P3, Factor F2
Trabajo en equipo	Factor M4: Trabajo en equipo dentro de las aulas	Factor A4, Factor E5, Factor P4, Factor F5
	Factor M5: Trabajo en equipo fuera de las aulas	Factor A3, Factor E4, Factor P5, Factor F4
Formación	Factor M6: Formación en educación inclusiva e intercultural	Factor E6, Factor P8

Resultados

	Factor M7: Formación en habilidades para el trabajo en equipo	Factor E7, Factor P6-P7
	Factor M8: Formación del alumnado	Factor A5, Factor F7
	Factor M9: Formación de familiares y del voluntariado	Factor A6, Factor F6
Liderazgo	Factor M10: Liderazgo del profesorado	Factor A7, Factor E8, Factor P9, Factor F8
Participación y actitud	Factor M11: Participación en la comunidad de aprendizaje	Factor A8, Factor E9, Factor P11-12, Factor F9
	Factor M12: Actitud ante la educación inclusiva e intercultural	Factor A9, Factor E10, Factor P13-14, Factor 10-11
Metodología de trabajo con los estudiantes	Factor M13: Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo	Factor A10, Factor E11, Factor P15, Factor F15
	Factor M14: Cooperación en el Aprendizaje y Servicio	Factor A11, Factor E12, Factor P16, Factor F14
	Factor M15: Apoyo entre iguales	Factor P17, Factor F13
Convivencia entre el alumnado	Factor M16: Relaciones entre el alumnado	Factor A12, Factor E14, Factor P20, Factor F19
	Factor M17: Clima de aula inclusivo	Factor A13, Factor E13, Factor P19, Factor F16
	Factor M18: Acogida	Factor E15, Factor P21, Factor F17
	Factor M19: Incidencia de la metodología E/A en la convivencia	Factor P18, Factor F18

En la Tabla 196, se exponen los resultados de los análisis descriptivos en los cuatro agentes educativos, comparados, y los resultados de las nuevas medias, desviaciones típicas y fiabilidad de aquellos factores mixtos que se han creado en las cuales se han combinado dos factores de un mismo agente educativo.

Tabla 196

Resultados de los análisis descriptivos y de fiabilidad en los cuatro agentes educativos

Variables	Familias		Alumnado		Equipos directivos		Profesorado	
	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT	\bar{X}	DT
Trabajo en equipo dentro de las aulas	6.30	0.79	5.65	1.17	6.16	0.73	5.19	1.12
Trabajo en equipo fuera de las aulas	6.25	0.84	5.59	1.22	5.22	1.29	4.58	1.30

Resultados

Formación en educación inclusiva e intercultural					3.49	1.05	3.97	1.29
Formación en habilidades para el trabajo en equipo					5.07	1.15	5.03	1.05
Formación del alumnado	5.56	1.28	5.34	1.40				
Formación de familias y del voluntariado	5.74	1.06	5.88	1.22				
Liderazgo del profesorado	6.33	0.90	5.98	0.88	5.24	1.50	5.23	1.45
Participación en la comunidad de aprendizaje	5.44	1.01	5.08	1.08	4.71	1.28	4.82	1.11
Actitud ante la educación inclusiva e intercultural	5.81	0.88	5.87	1.07	4.57	0.95	5.36	1.01
Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo	5.97	0.97	6.02	0.87	6.03	0.53	5.85	1.07
Cooperación en el Aprendizaje y Servicio	5.34	1.11	5.19	1.10	5.04	0.76	4.92	1.21
Apoyo entre iguales	5.99	0.98					5.72	1.05
Relaciones entre el alumnado	5.30	1.18	5.94	0.87	5.48	1.00	5.72	0.97
Clima de aula inclusivo	5.84	1.13	5.07	1.18	5.36	0.70	5.28	1.17
Acogida	5.44	1.16			5.95	1.17	5.29	1.32
Incidencia de la metodología E/A en la convivencia	5.57	1.12					5.29	1.08
Barreras arquitectónicas	5.01	1.31	4.63	1.17	4.53	1.49	3.88	1.41
Barreras para el aprendizaje y la participación	6.25	0.79	6.02	0.76	5.07	0.92	4.56	1.35
Adaptación de recursos y tareas	5.86	0.94			4.26	1.25	5.23	1.07

Nota1: Aquellas variables en las cuales no se aporta información para un agente es debido a que en su cuestionario no se obtuvo dicha variable.

En la Tabla 197 mostramos los resultados obtenidos de aplicar la prueba de Kolmogorov-Smirnov en los nuevos factores creados a partir de la combinación de los datos emitidos por cada agente educativo.

Tabla 197

Resultados de la prueba de normalidad de las puntuaciones de Kolmogorov por cada componente, con la corrección de Lilliefors, para los nuevos factores creados a partir de la combinación de los datos de cada agente educativo

Componentes	Factores	Z	p
Accesibilidad y Diseño para Todos	Factor M1	.062	.200*
	Factor M2	.127	.000
	Factor M3	.105	.000
Trabajo en equipo	Factor M4	.135	.000
	Factor M5	.132	.000
Formación	Factor M6	.101	.057
	Factor M7	.087	.200*

Resultados

	Factor M8	.157	.000
	Factor M9	.175	.000
Liderazgo	Factor M10	.151	.000
Participación y actitud	Factor M11	.053	.001
	Factor M12	.123	.000
Metodología de trabajo con los estudiantes	Factor M13	.140	.000
	Factor M14	.148	.000
	Factor M15	.136	.000
Convivencia en el alumnado	Factor M16	.165	.000
	Factor M17	.116	.000
	Factor M18	.103	.000
	Factor M19	.094	.002

Factor M1: Barreras arquitectónicas	Factor M11: Participación en la comunidad de aprendizaje
Factor M2: Barreras para el aprendizaje y la participación	Factor M12: Actitud ante la educación inclusiva e intercultural
Factor M3: Adaptación de recursos y tareas	Factor M13: Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo
Factor M4: Trabajo en equipo dentro de las aulas	Factor M14: Cooperación en el Aprendizaje y Servicio
Factor M5: Trabajo en equipo fuera de las aulas	Factor M15: Apoyo entre iguales
Factor M6: Formación en educación inclusiva e intercultural	Factor M16: Relaciones entre el alumnado
Factor M7: Formación en habilidades para el trabajo en equipo	Factor M17: Clima de aula inclusivo
Factor M8: Formación del alumnado	Factor M18: Acogida
Factor M9: Formación de familiares y del voluntariado	Factor M19: Incidencia de la metodología E/A en la convivencia

Factor M10: Liderazgo del profesorado

*Este es un límite inferior de la significación verdadera.

Los factores M1, M6, y M7 cumplen los criterios de normalidad, por lo que emplearemos la prueba ANOVA para valorar si hay diferencias significativas entre los agentes educativos. El resto de factores no las cumple, así que emplearemos para el mismo fin la prueba H de Kruskal-Wallis.

Resultados

5.1-Accesibilidad y Diseño para Todos

En la Tabla 198 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los agentes educativos participantes realizados para el componente "Accesibilidad y Diseño para Todos".

Tabla 198

Resultados diferenciales del componente "Accesibilidad y Diseño para Todos" entre agentes educativos

Tabla 198														
Variable	Agentes (Media/Rango promedio)				H/F	p	Comparaciones múltiples							
	Alumnado	Equipo directivo	Profesorado	Familias			A	p	E	p	P	p	F	p
M1	4.64	4.53	3.88	5.02	10.68 (2)	.000	E	1	A	1	A	.000	A	.041
							P	.000	P	.452	E	.452	E	.998
							F	.041	F	.998	F	.000	P	.000
M2	295.91	144.25	123.61	353.60	87.64 (1)	.000	E	.000	A	.000	A	.000	A	.001
							P	.000	P	.161	E	.161	E	.000
							F	.001	F	.000	F	.000	P	.000
M3		37.79	72.79	101.13	26.71 (1)	.000	E		A		A		A	
							P		P	.007	E	.007	E	.000
							F		F	.000	F	.000	P	.000

Nota1: A = Alumnado; E = Equipo directivo; P= Profesorado; F= Familias

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor M1= Barreras arquitectónicas; Factor M2= Barreras para el aprendizaje y la participación; Factor M3= Adaptación de recursos y tareas

Nota5: Aquellas variables en las cuales no se aporta información para un agente es debido a que en su cuestionario no se obtuvo dicha variable.

Podemos comprobar que en los tres factores existen diferencias significativas entre los agentes educativos. En relación con el factor "Barreras arquitectónicas" (M1), existen diferencias significativas entre los puntos de vista del profesorado con los emitidos por el alumnado y las familias, siendo el profesorado el que menor puntuación tiene. También lo existe entre las puntuaciones de las familias y el alumnado, siendo las familias el que mayor puntuación tiene. Con respecto al factor "Barreras para el aprendizaje y la participación" (M2), existen diferencias

Resultados

significativas entre las familias y el resto de agentes educativos, siendo las familias el que presenta una puntuación significativamente más alta, así como entre el alumnado con el resto de agentes educativos, siendo éste el que presenta puntuación más alta. Finalmente, con respecto al factor “Adaptación de recursos y tareas” (M3), existen diferencias significativas entre las familias con el profesorado y los equipos directivos, siendo la primera quien tiene una puntuación significativamente más alta en el rango promedio, y en menor grado existen también entre el profesorado y los equipos directivos, siendo el profesorado el que presenta una puntuación significativamente más alta.

5.2-Trabajo en equipo

En la Tabla 199 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los agentes educativos participantes realizados para el componente "Trabajo en equipo".

Tabla 199

Resultados diferenciales del componente “Trabajo en equipo” entre agentes educativos

Variable	Agentes (Media/Rango promedio)				H/F	p	Comparaciones múltiples																							
	Alumnado	Equipo directivo	Profesorado	Familias			A	p	E	p	P	p	F	p																
M4	268.00	334.64	199.69	362.77	44.46	.000	E	.130	A	.130	A	.000	A	.000	P	.003	P	.001	E	.001	E	.409	F	.000	F	.409	F	.000	P	.000
M5	277.32	227.21	157.46	367.33	65.32	.000	E	.245	A	.245	A	.000	A	.000	P	.000	P	.090	E	.090	E	.001	F	.000	F	.001	F	.000	P	.000

Nota1: A = Alumnado; E = Equipo directivo; P= Profesorado; F= Familias

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor M4= Trabajo en equipo dentro de las aulas; Factor M5=Trabajo en equipo fuera de las aulas

Podemos comprobar que en los dos factores existen diferencias significativas entre los agentes educativos. En relación con el factor “Trabajo en equipo dentro de las aulas” (M4), existen diferencias significativas entre el profesorado y el resto de agentes educativos, siendo el primero el que presenta una puntuación significativamente más baja. También existen diferencias entre las puntuaciones de las familias con las del alumnado, siendo las familias la más alta. Con respecto al

Resultados

factor “Trabajo en equipo fuera de las aulas” (M5), existen diferencias significativas entre las familias y el resto de agentes educativos, siendo éste el que presenta una puntuación significativamente más alta. También existen diferencias significativas entre el profesorado y el alumnado, siendo el primero significativamente más bajo.

5.3-Formación

En la Tabla 200 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los agentes educativos participantes realizados para el componente "Formación".

Tabla 200

Resultados diferenciales del componente “Formación” entre agentes educativos

Variable	Agentes (Media/Rango promedio)				H/F	p	Comparaciones múltiples							
	Alumnado	Equipo directivo	Profesorado	Familias			A	p	E	p	P	p	F	p
M6		3.57	3.97		1.25 (2)	.267	E	A	A	A				
							P	P	E	E				
							F	F	F	P				
M7		5.07	5.03		.020 (2)	.888	E	A	A	A				
							P	P	E	E				
							F	F	F	P				
M8	237.45			257.98	1.67 (1)	.196	E	A	A	A				
							P	P	E	E				
							F	F	F	P				
M9	247.71			261.21	4.00 (1)	.046	E	A	A	A	.046			
							P	P	E	E				
							F	.046	F	F	P			

Nota1: A = Alumnado; E = Equipo directivo; P= Profesorado; F= Familias

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor M6= Formación en educación inclusiva e intercultural; Factor M7= Formación en habilidades para el trabajo en equipo; Factor M8= Formación del alumnado; Factor M9= Formación de familiares y voluntariado

Nota5: Aquellas variables en las cuales no se aporta información para un agente es debido a que en su

Resultados

cuestionario no se obtuvo dicha variable.

Podemos comprobar que solamente existen diferencias significativas entre los agentes educativos en el factor “Formación de familiares y voluntariado” (M9), concretamente entre el alumnado y las familias, siendo la del alumnado significativamente más baja. Solamente este factor fue identificado en estos dos cuestionarios, en el resto no existen diferencias significativas entre aquellos agentes educativos en cuyos cuestionarios se evaluaron los contenidos relacionados con este factor.

5.4-Liderazgo

En la Tabla 201 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los agentes educativos participantes realizados para el componente "Liderazgo".

Tabla 201

Resultados diferenciales del componente “Liderazgo” entre agentes educativos

Variable	Agentes (Media/Rango promedio)				H/F	p	Comparaciones múltiples							
	Alumnado	Equipo directivo	Profesorado	Familias			A	p	E	p	P	p	F	p
M10	274.74	204.25	198.45	356.69	41.20	.000	E	.100	A	.100	A	.000	A	.000
					(1)		P	.000	P	.967	E	.967	E	.001
							F	.000	F	.001	F	.000	P	.000

Nota1: A = Alumnado; E = Equipo directivo; P= Profesorado; F= Familias

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor M10= Liderazgo del profesorado.

Nota5: Aquellas variables en las cuales no se aporta información para un agente es debido a que en su cuestionario no se obtuvo dicha variable.

Podemos comprobar que existen diferencias significativas entre los agentes educativos. Con respecto al factor “Liderazgo del profesorado” (M10), existen diferencias significativas entre las familias y el resto de agentes educativos, siendo ésta la que presenta una puntuación significativamente más alta. Además, también existen diferencias significativas entre las puntuaciones emitidas por el alumnado con las del profesorado, siendo las primeras significativamente más altas que en los otros dos agentes educativos.

5.5-Participación y actitud

En la Tabla 202 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los agentes educativos participantes realizados para el componente "Participación y actitud".

Tabla 202

Resultados diferenciales del componente "Participación y actitud" entre agentes educativos

Variable	Agentes (Media/Rango promedio)				H/F	p	Comparaciones múltiples											
	Alumnado	Equipo directivo	Profesorado	Familias			A	p	E	p	P	p	F	p				
M11	275.71	233.07	227.56	328.75	16.58 (1)	.001	E .332	A .332	A .025	A .003	P .025	P .950	E .950	E .048	F .003	F .048	F .000	P .000
M12	297.09	107.04	207.18	273.09	33.31 (1)	.000	E .000	A .000	A .000	A .152	P .000	P .014	E .014	E .000	F .152	F .000	F .004	P .004

Nota1: A = Alumnado; E = Equipo directivo; P= Profesorado; F= Familias

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor M11= Participación en la comunidad de aprendizaje; Factor M12=Actitud ante la educación inclusiva e intercultural

Nota5: Aquellas variables en las cuales no se aporta información para un agente es debido a que en su cuestionario no se obtuvo dicha variable.

Podemos comprobar que existen diferencias significativas entre las puntuaciones emitidas por los agentes educativos en los dos factores. Con respecto al factor "Participación en la comunidad de aprendizaje" (M11), existen diferencias significativas entre las puntuaciones emitidas por las familias con las del alumnado y del profesorado, siendo la puntuación de la primera significativamente más alta que las demás; así como diferencias significativas entre el alumnado y el profesorado, siendo significativamente más bajo en el profesorado. Finalmente, existen diferencias significativas entre las puntuaciones emitidas por los equipos directivos y las familias, siendo los primeros significativamente más bajos. Con respecto al factor "Actitud ante la educación inclusiva e intercultural" (M12) existen diferencias significativas entre el equipo directivo con el resto de agentes educativos, y lo mismo sucede con el profesorado a la hora de compararlo con las puntuaciones emitidas por el alumnado y las familias. En ambos casos, ellos son los que presentan

Resultados

una puntuación significativamente más baja.

5.6-Metodología de trabajo con los estudiantes

En la Tabla 203 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los agentes educativos participantes realizados para el componente "Metodología de trabajo con los estudiantes".

Tabla 203

Resultados diferenciales del componente "Metodología de trabajo con los estudiantes" entre agentes educativos

Variable	Agentes (Media/Rango promedio)				H/F	p	Comparaciones múltiples											
	Alumnado	Equipo directivo	Profesorado	Familias			A	p	E	p	P	p	F	p				
M13	276.46	255.50	260.17	278.37	.803 (1)	.849	E	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
							P	P	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
							F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
M14	275.06	255.46	244.86	293.68	3.69 (1)	.297	E	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
							P	P	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
							F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
M15			69.78	81.53	2.60 (1)	.107	E	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
							P	P	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
							F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F

Nota1: A = Alumnado; E = Equipo directivo; P= Profesorado; F= Familias

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor M13= Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo; Factor M14= Cooperación en el Aprendizaje y Servicio; Factor M15 = Apoyo entre iguales

Nota5: Aquellas variables en las cuales no se aporta información para un agente es debido a que en su cuestionario no se obtuvo dicha variable.

Podemos comprobar que no existen diferencias significativas entre los agentes educativos ni en el factor "Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo" (M13) ni en el factor "Cooperación en el Aprendizaje y Servicio" (M14), ni en el factor "Apoyo entre iguales" (M15).

Resultados

5.7-Convivencia entre el alumnado

En la Tabla 204 se exponen los resultados de los análisis de las diferencias entre las puntuaciones medias de los agentes educativos participantes realizados para el componente "Convivencia entre el alumnado".

Tabla 204

Resultados diferenciales del componente "Convivencia entre el alumnado" entre agentes educativos

Variable	Agentes (Media/Rango promedio)				H/F	p	Comparaciones múltiples											
	Alumnado	Equipo directivo	Profesorado	Familias			A	p	E	p	P	p	F	p				
M16	293.88	217.04	256.22	215.99	21.20 (1)	.000	E .072	A .072	A .073	A .000	P .073	P .325	E .325	E .865	F .000	F .865	F .071	P .071
M17	253.65	280.43	279.18	355.20	31.18 (1)	.000	E .475	A .475	A .233	A .000	P .233	P .978	E .978	E .047	F .000	F .047	F .002	P .002
M18		106.29	80.19	83.07	3.40 (1)	.183	E	A	A	A	P	P	E	E	F	F	F	P
M19			74.08	78.83	.418 (1)	.518	E	A	A	A	P	P	E	E	F	F	F	P

Nota1: A = Alumnado; E = Equipo directivo; P= Profesorado; F= Familias

Nota2: (1) H de Kruskal-Wallis (2) F de ANOVA

Nota3: Las comparaciones múltiples entre las medias de los diferentes subgrupos se ha llevado a cabo a través de la prueba de Bonferroni para las pruebas realizadas con F de ANOVA y a través de la U de Mann-Whitney para las pruebas realizadas con H de Kruskal-Wallis, comparando cada par de grupos. En aquellos casos en los que las diferencias resultan estadísticamente significativas ($p < 0.05$), debajo del sub-grupo que está siendo comparado se indica el sub-grupo (o los sub-grupos) en el cuál la valoración media presenta diferencias estadísticamente significativas.

Nota4: Factor M16= Relaciones entre el alumnado; Factor M17= Clima de aula inclusivo; Factor M18= Acogida; Factor M19= Incidencia de la metodología E/A en la convivencia

Nota5: Aquellas variables en las cuales no se aporta información para un agente es debido a que en su cuestionario no se obtuvo dicha variable.

Podemos comprobar que solamente existen diferencias significativas en el factor "Clima de aula inclusivo" (M17). Con respecto al factor M17, existen diferencias significativas entre las puntuaciones de las familias con el resto de agentes educativos, siendo significativamente más altas

en las familias.

6-Posibles necesidades de mejora detectadas en los centros educativos

A raíz de los resultados obtenidos en los análisis de diferencias de medias, se presenta ahora un resumen de las puntuaciones significativamente más bajas por factor que han tenido los centros educativos según lo aportado por cada agente educativo. Es decir, se presenta un resumen de lo expuesto en los dos anteriores análisis de diferencias de medias, tanto en las puntuaciones por centros educativos como en las puntuaciones por agentes educativos. Es posible que haya contradicciones entre los puntos de vista de cada agente educativo, pero es precisamente este contraste el que nos permite conocer más a fondo la realidad de cada centro y obtener información para seguir profundizando en cada factor a partir de posibles nuevas líneas de investigación o para que en cada centro educativo se inicie un proceso de evaluación con vistas a mejorar los resultados el próximo curso. Para cada agente educativo expondremos una tabla con cada componente y factor, señalando qué centros educativos presentan puntuaciones significativamente más bajas.

6.1-Alumnado

La Tabla 205 expone cuáles son los centros educativos que presentan una puntuación significativamente más baja por cada uno de los factores estudiados tomando como referencia el cuestionario del alumnado.

Tabla 205

Centros educativos con puntuación significativamente más bajas por factor según los resultados del alumnado

Componentes	Factores	Centro A	Centro B	Centro C	Centro D
Accesibilidad y Diseño para Todos	A1		✓		
	A2			✓	✓
Trabajo en equipo	A3			✓	
	A4	✓	✓		
Formación	A5				
	A6	✓	✓	✓	
Liderazgo	A7	✓		✓	✓
Participación y actitud	A8			✓	
	A9	✓	✓		✓
Metodología de trabajo con los estudiantes	A10				
	A11			✓	✓

Resultados

Convivencia entre el alumnado	A12	A13	✓	✓
A1 = Barreras para el aprendizaje y la participación.				
A2 = Barreras arquitectónicas.				
A3 = Trabajo en equipo fuera de las aulas.				
A4 = Trabajo en equipo dentro de las aulas.				
A5 = Formación del alumnado				
A6 = Formación de familiares y del voluntariado.				
A7 = Liderazgo del profesorado.				
	A8 = Participación en la comunidad de aprendizaje.			
	A9 = Actitud ante la educación inclusiva e intercultural.			
	A10 = Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo.			
	A11 = Cooperación en el Aprendizaje y Servicio.			
	A12= Relaciones entre el alumnado.			
	A13 = Clima de aula inclusivo.			

Desde el punto de vista del alumnado, el centro educativo A puntúa significativamente más bajo en el trabajo en equipo dentro de las aulas (A4), la formación que recibe el alumnado en contenidos relacionados con la educación inclusiva (A5), el liderazgo del profesorado (A7) y en actitudes ante la educación inclusiva e intercultural (A9). El centro educativo B puntúa significativamente más bajo en superación de las barreras para el aprendizaje y la participación (A1), en el trabajo en equipo dentro de las aulas (A4), la formación que recibe el alumnado en contenidos relacionados con la educación inclusiva (A5) y en actitudes ante la educación inclusiva e intercultural (A9). El centro educativo C puntúa significativamente más bajo en la superación de barreras arquitectónicas (A2), en el trabajo en equipo fuera de las aulas (A3), la formación que recibe el alumnado en contenidos relacionados con la educación inclusiva (A5), el liderazgo del profesorado (A7), la participación en la comunidad de aprendizaje (A8), la cooperación en el Aprendizaje y Servicio (A11) y en gestión positiva del clima de aula a nivel inclusivo (A13). Finalmente, el centro educativo D puntúa significativamente más bajo en la superación de barreras arquitectónicas (A2), el liderazgo del profesorado (A7), en actitudes ante la educación inclusiva e intercultural (A9), la cooperación en el Aprendizaje y Servicio (A11) y en gestión positiva del clima de aula a nivel inclusivo (A13).

6.2-Equipo directivo

La Tabla 206 expone cuáles son los centros educativos que presentan una puntuación significativamente más baja por cada uno de los factores estudiados tomando como referencia el cuestionario del equipo directivo.

Resultados

Tabla 206

Centros educativos con puntuación significativamente más bajas por factor según los resultados del equipo directivo

Componentes	Factores	Centro A	Centro B	Centro C	Centro D	Centro E
Accesibilidad y Diseño para Todos	E1	✓				
	E2		✓			
	E3	✓	✓		✓	
Trabajo en equipo	E4	✓				
	E5					
Formación	E6					
	E7	✓	✓			
Liderazgo	E8	✓				
Participación y actitud	E9	✓				
	E10					
Metodología de trabajo con los estudiantes	E11					
	E12					
Convivencia entre el alumnado	E13					
	E14	✓				✓
	E15			✓		

E1 = Adaptación de recursos y tareas.

E2 = Barreras arquitectónicas.

E3 = Barreras para el aprendizaje y la participación

E4 = Trabajo en equipo fuera de las aulas.

E5 = Trabajo en equipo dentro de las aulas.

E6 = Formación en educación inclusiva e intercultural.

E7 = Formación en habilidades para el trabajo en equipo.

E8 = Liderazgo del profesorado.

E9 = Participación en la comunidad de aprendizaje.

E10 = Actitud ante la educación inclusiva e intercultural.

E11 = Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo.

E12 = Cooperación en el Aprendizaje y Servicio.

E13 = Clima de aula inclusivo.

E14 = Relaciones entre el alumnado.

E15 = Acogida.

Desde el punto de vista de los equipos directivos, el centro educativo A puntúa significativamente más bajo en la puesta en marcha de adaptaciones de recursos y tareas (E1) y de las barreras para el aprendizaje y la participación (E3), el trabajo en equipo fuera de las aulas (E4), la formación en habilidades para el trabajo en equipo (E7), el liderazgo del profesorado (E8), la participación en la comunidad de aprendizaje (E9) y en las relaciones entre el alumnado (E14). El centro educativo B puntúa significativamente más bajo en la superación de las barreras arquitectónicas (E2) y de las barreras para el aprendizaje y la participación (E3), la formación en

Resultados

habilidades para el trabajo en equipo (E7) y en las medidas de acogida (E15). El centro educativo C no puntúa significativamente más bajo en ningún factor. El centro educativo D puntúa significativamente más bajo en la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación (E3). Finalmente, el centro educativo E puntúa significativamente más bajo en las relaciones interpersonales y positivas que se producen entre el alumnado (E14).

6.3-Profesorado

La Tabla 207 expone cuáles son los centros educativos que presentan una puntuación significativamente más baja por cada uno de los factores estudiados tomando como referencia el cuestionario del profesorado.

Tabla 207

Centros educativos con puntuación significativamente más bajas por factor según los resultados del profesorado

Componentes	Factores	Centro A	Centro B	Centro C	Centro D	Centro E
Accesibilidad y Diseño para Todos	P1	✓	✓		✓	✓
	P2		✓	✓		✓
	P3	✓	✓			✓
Trabajo en equipo	P4	✓	✓			✓
	P5					✓
Formación	P6					✓
	P7	✓				
	P8	✓	✓		✓	✓
Liderazgo	P9	✓	✓		✓	✓
	P10					✓
Participación y actitud	P11	✓	✓		✓	✓
	P12	✓	✓			✓
	P13	✓				✓
	P14		✓			✓
Metodología de trabajo con los estudiantes	P15					✓
	P16					✓
	P17	✓	✓		✓	✓
Convivencia entre el alumnado	P18	✓	✓			✓
	P19	✓	✓			

Resultados

P20	✓
P21	✓
P1 = Barreras para el aprendizaje y la participación.	P12 = Participación en la comunidad de aprendizaje: “Actuaciones de éxito”.
P2 = Barreras arquitectónicas.	P13 = Actitud ante la educación inclusiva.
P3 = Adaptación de recursos y tareas.	P14 = Actitud ante la educación intercultural.
P4 = Trabajo en equipo dentro de las aulas.	P15 = Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo.
P5 = Trabajo en equipo fuera de las aulas.	P16 = Cooperación en el Aprendizaje y Servicio.
P6 = Formación en habilidades para el trabajo en equipo.	P17 = Apoyo entre iguales.
P7 = Formación para promover la participación de la comunidad como agentes educativos.	P18 = Incidencia de la metodología E/A en la convivencia.
P8 = Formación en educación inclusiva e intercultural.	P19 = Clima de aula inclusivo.
P9 = Liderazgo del profesorado.	P20 = Relaciones entre el alumnado.
P10 = Liderazgo del alumnado.	P21 = Acogida.
P11 = Participación en la comunidad de aprendizaje: Organización y planificación de las actividades del centro.	

Desde el punto de vista del profesorado, el centro educativo A puntúa significativamente más bajo en la superación de barreras para el aprendizaje y la participación (P1) y en las adaptaciones de recursos y tareas (P3), el trabajo en equipo dentro (P4) y fuera de las aulas (P5), en la formación recibida para promover la participación de la comunidad como agentes educativos (P7) y en la recibida en educación inclusiva e intercultural (P8), el liderazgo del profesorado (P9), la participación en la organización y planificación de las actividades del centro (P11) y la cooperación en el Aprendizaje y Servicio (P16). El centro educativo B puntúa significativamente más bajo en todos los factores menos en el trabajo en equipo fuera de las aulas (P5), la formación en habilidades para el trabajo en equipo (P6), la formación para promover la participación de la comunidad como agentes educativos (P7), el liderazgo del alumnado (P10), la actitud ante la educación inclusiva (P13), la puesta en marcha de medidas de aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo (P15) y la cooperación en el Aprendizaje y Servicio (P16). En el centro "C", puntúa de forma significativamente baja en la superación de barreras arquitectónicas (P2).

El centro educativo "D", puntúa significativamente en la superación de barreras para el aprendizaje y la participación (P1), la formación en educación inclusiva e intercultural (P8), el liderazgo del profesorado (P9), la participación en la organización y planificación de las actividades del centro educativo (P11) y en la cooperación en el Aprendizaje y Servicio (P16). Finalmente, el centro educativo E puntúa significativamente más bajo en la superación de barreras para el aprendizaje y la participación (P1), de las barreras arquitectónicas (P2) y en adaptaciones específicas de recursos y tareas (P3). Además, puntúa significativamente más bajo en el trabajo en equipo dentro (P4) y fuera de las aulas (P5), en la formación recibida en habilidades para el trabajo en equipo (P6) y en educación inclusiva e intercultural (P8), el liderazgo del profesorado (P9) y del

Resultados

alumnado (P10), la participación en la organización y planificación de las actividades del centro educativo (P11) y en las "actuaciones de éxito" (P12), la actitud ante la educación inclusiva (P13) y la educación intercultural (P14), la puesta en marcha de medidas de aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo (P15), las medidas de atención a la diversidad basadas en el apoyo entre iguales (P16) y la cooperación en el Aprendizaje y Servicio (P16) y la incidencia de la metodología de enseñanza-aprendizaje en la convivencia (P18).

6.4-Familias

La Tabla 208 expone cuáles son los centros educativos que presentan una puntuación significativamente más baja por cada uno de los factores estudiados tomando como referencia el cuestionario de las familias.

Tabla 208

Centros educativos con puntuación significativamente más bajas por factor según los resultados de las familias

Componentes	Factores	Centro B	Centro D	Centro E
Accesibilidad y Diseño para Todos	F1	✓	✓	
	F2	✓		✓
	F3	✓		
Trabajo en equipo	F4	✓		✓
	F5	✓		✓
Formación	F6	✓		✓
	F7	✓		✓
Liderazgo	F8			
Participación y actitud	F9	✓		✓
	F10	✓	✓	
	F11	✓		✓
Metodología de trabajo con los estudiantes	F12			✓
	F13			✓
	F14		✓	✓
	F15			
Convivencia entre el alumnado	F16			
	F17	✓		✓
	F18	✓		✓
	F19	✓		✓

Resultados

F1 = Barreras arquitectónicas	F11 = Actitud ante la educación intercultural
F2 = Adaptación de recursos y tareas	F12 = Satisfacción por los aprendizajes
F3 = Barreras para el aprendizaje y la participación	F13 = Apoyo entre iguales
F4 = Trabajo en equipo fuera del aula	F14 = Cooperación en el Aprendizaje y Servicio
F5 = Trabajo en equipo dentro del aula	F15 = Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo
F6 = Formación de familias y del voluntariado	F16 = Clima entre el alumnado
F7 = Formación del alumnado	F17 = Acogida
F8 = Liderazgo del profesorado	F18 = Incidencia de la metodología E/A en la convivencia
F9 = Participación en la comunidad de aprendizaje	F19 = Relaciones entre el alumnado
F10 = Actitud ante la educación inclusiva	

Desde el punto de vista de las familias, el centro educativo B puntúa significativamente más bajo en la superación de barreras arquitectónicas (F1), en la adaptación de recursos y tareas (F2) y en la superación de barreras para el aprendizaje y la participación (F3), en el trabajo en equipo fuera (F4) y dentro de las aulas (F5), la formación recibida por el alumnado (F7) y las familias y el voluntariado (F6), la participación de la comunidad educativa en la organización y en actividades del centro educativo (F9), la actitud ante la educación inclusiva (F10) y la educación intercultural (F11), el aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo (F15), la incidencia de la metodología de enseñanza-aprendizaje sobre la convivencia (F18), la acogida del alumnado de nueva incorporación (F17) y las relaciones entre el alumnado (F19). Por su parte, el centro educativo "D" puntúa de forma significativamente más bajo en la superación de barreras arquitectónicas (F1), en la actitud ante la educación inclusiva (F10) y en la cooperación en el Aprendizaje y Servicio (F14). Finalmente, el centro educativo "E" puntúa de forma significativa en la adaptación de recursos y tareas (F2), el trabajo en equipo fuera del aula (F4), el trabajo en equipo dentro del aula (F5), la formación del alumnado (F6), la formación de familias y del voluntariado (F7), la participación de la comunidad educativa en la organización y en actividades del centro (F9), la actitud ante la educación intercultural (F11), la satisfacción por los aprendizajes (F12), el apoyo entre iguales (F13), la cooperación en el Aprendizaje y Servicio (F14), el aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo (F15), la incidencia de la metodología de enseñanza-aprendizaje en la convivencia (F18), la acogida del alumnado de nueva incorporación (F17) y las relaciones entre el alumnado (F19).

7-Elaboración de informes para los centros y valoración de los centros en base a dichos informes

Tal y como se explicó en el capítulo noveno, cada centro educativo recibió un informe con los resultados obtenidos. Este informe constaba de los siguientes apartados: (1) una introducción acerca del estudio que se está realizando y sus finalidades, (2) la exposición de los resultados más destacados y análisis de éstos, centrándonos en este caso en los aspectos a mejorar, y (3) las conclusiones del estudio (centrándonos en cada centro educativo) y una serie de propuestas de intervención. Estos informes aparecen recogidos en el Anexo 8, aunque solamente reflejaremos el apartado (2) porque el apartado (3) prácticamente aparece reflejado en el capítulo de discusión y conclusiones cuando hacemos mención a las propuestas de intervención. Dichos informes sobre todo recogieron los análisis descriptivos por centros, puesto que es la información que más práctica les puede ser de cara a tomarla como referencia a la hora de realizar una evaluación de centro o del proyecto de "comunidades de aprendizaje". Este informe fue enviado, en primer lugar, por correo electrónico, y posteriormente fue entregado impreso, el cual fue expuesto por el doctorando. También se preparó una videoconferencia para cada uno de los centros educativos, dada la imposibilidad de acudir de forma presencial a la comisión gestora, en la cual se expusieron los resultados y análisis reflejados en el informe pero concretando algunos aspectos, además de presentar una serie de propuestas de intervención.

Como se explicó, los resultados fueron expuestos en primer lugar al equipo directivo, y en segundo lugar a la comisión gestora a través de una videoconferencia. En este subapartado expondremos las valoraciones realizadas tanto por los equipos directivos como por la comisión gestora.

Con respecto a los *centros educativos "A" y "C"*, se realizaron numerosos intentos para contactar con ellos y acordar una reunión para valorar el informe de resultados que se les envió por correo electrónico y correo postal, respectivamente, pero fue imposible. En ambos casos no se pudo realizar la videoconferencia con la comisión gestora. No obstante, en el centro educativo "C" sí llegaron a realizar algunas críticas a los cuestionarios, puesto que encontraron cuestiones difíciles de responder para todos los agentes educativos, incluso al propio profesorado.

Con respecto al *centro educativo "B"*, valoraron de forma positiva los resultados y análisis realizados, agradeciendo el trabajo realizado por el doctorando. Les pareció interesante la propuesta del proyecto de Aprendizaje y Servicio en el cual se involucraba al alumnado en su realización y que el doctorando pudiera hacer incluso, en un futuro, un "acompañamiento educativo" (partenariado).

Con respecto al *centro educativo "D"*, valoró positivamente la realización del estudio y agradece la información aportada con el objetivo de ayudarles a mejorar. En relación a la encuesta consideran que en la misma se da por hecho un nivel de implantación de proyectos de Aprendizaje y Servicio con la universidad de Cádiz que no se corresponde con la realidad. Ellos han tenido alguna actuación de este tipo pero consideran que ha sido mínima y poco significativa para su proyecto y en general desconocida por el resto de la comunidad educativa. Consideran que la encuesta les ha

Resultados

parecido larga, y algunas preguntas difíciles de responder por todos los sectores de la comunidad educativa, incluido el profesorado. Afirman que sí permite obtener información del desarrollo de su proyecto, pero que en algunos apartados puede que haya respuestas emitidas al azar. En general, están de acuerdo con la valoración que se hace de los resultados y la detección de las necesidades. Con respecto a la accesibilidad al currículum consideran que no depende del centro ni está en su mano conseguir todos los recursos que se necesitarían para atender a alumnado con discapacidad. Están de acuerdo en que el uso de una plataforma virtual facilitaría la participación y formación de las familias, pero no es una propuesta realista en su centro, en un entorno en el que gran parte de las familias no disponen de Internet. De las propuestas de actuación que se les plantea, les satisface la de “Mejora de la convivencia en el centro educativo para promover la inclusión social” y dentro de la misma el apartado de Alumnos-Tutores y la formación del alumnado en mediación en la resolución de conflictos.

Con respecto al *centro educativo "E"*, hubo muchas discrepancias con los resultados. Consideraron que los resultados no reflejaban la realidad del centro educativo, ya que no estaban de acuerdo con los resultados de algunos ítems, con muchas de las valoraciones emitidas por la comunidad educativa en el apartado de "Comentarios, sugerencias y valoraciones personales" ni, por lo tanto, con los análisis realizados por el doctorando. Explicaron que para realizar un estudio por cada centro educativo, tendría que haber recogido información de otras fuentes y haber acudido algunas veces al centro educativo a realizar observaciones, invitándome a venir cuando quisiera para ello. Expusieron que, dado su contexto educativo, algunas cuestiones no eran realistas de aplicar, y que algunos de los análisis eran demasiado profundos como para haberlos obtenido de unos cuestionarios.

Con respecto a la accesibilidad, no están de acuerdo con los resultados porque se afirma que todo ha sido adaptado conforme a la legislación, haciendo hincapié en los resultados sobre los aseos emitidos por uno de los agentes educativos ($M=3.5$, $DT=1.41$) y en comentarios referidos al patio escolar y al despacho de dirección, los cuales no eran realistas desde su punto de vista. Con respecto al trabajo en equipo, niegan que el especialista de Audición y Lenguaje siempre trabaje fuera del aula, y cuando lo hace es porque no es viable llevar a cabo su plan de apoyo junto a otros alumnos y alumnas. También consideran que fuera del horario lectivo se ha dedicado mucho tiempo a trabajar en equipo, restando horas de su vida personal para ello, y no están de acuerdo con algunos comentarios donde se decía que había que fomentar más la participación de las familias porque consideran que éstas están muy implicadas dentro de sus posibilidades, poniendo como ejemplo que los contenidos de inglés los suelen impartir las familias y que el teléfono continuamente está sonando con llamadas de las familias para comentar aspectos de cara al trabajo de las comisiones mixtas.

Con respecto a la formación del profesorado recibida sobre el fenómeno migratorio y educación intercultural, no comparten el resultado emitido por uno de los agentes educativos ($M=3.13$, $DT=0.99$) puesto que el centro educativo lleva un proyecto denominado "Ciudades del mundo", y que en relación a algunos ítems que cuestionaban la posibilidad de que el profesorado necesitara más formación, lo considera no realista al tener en cuenta que los docentes del centro educativo han acudido como ponentes a cursos de formación para las comunidades de aprendizaje. También

Resultados

cuestionan los resultados sobre la formación de las familias y el voluntariado, los cuales eran medios, y exponían que desde el centro educativo sí se forma a las familias y que en el compromiso que adquirieron todos incluía el ser informados y formados, aunque ya dependía de si las personas eran capaces de asimilar todos los contenidos que trabajan en dichas acciones formativas que recibían. Sí afirman que, a raíz de algunas valoraciones emitidas por las familias, todavía algunas no tengan claro el concepto de inclusión, y que el criterio que debe predominar es el de las personas que presenten formación pedagógica.

Capítulo 11

Discusión y conclusiones

En el presente capítulo, realizaremos discusión general de los resultados expuestos en el anterior capítulo. Una vez recogida la información y realizados los análisis estadísticos pertinentes, tenemos que relacionar toda esa información con vistas a responder a cada uno de los objetivos planteados. Los objetivos específicos que planteamos en nuestro trabajo de investigación son los siguientes:

1. Diseñar y validar recursos para el análisis de la situación de la educación inclusiva en los centros educativos desde la percepción de los agentes educativos.
2. Describir la situación de la educación inclusiva, desde la percepción de los distintos agentes educativos, en centros educativos que están implantando prácticas educativas y sistemas de organización escolar basados en los principios de la educación inclusiva.
3. Comprobar si existen diferencias significativas entre centros y entre agentes educativos respecto a su percepción de la educación inclusiva en sus centros.
4. Proponer medidas para la mejora de los centros educativos del estudio atendiendo a los principios de la educación inclusiva.

A medida que relacionemos todos los datos que analizamos en el capítulo anterior, realizaremos la discusión de cada uno de los objetivos específicos señalados. Expondremos dicha discusión objetivo a objetivo y por orden. Para el objetivo 4, expondremos una serie de medidas de mejora que se sugieren a partir de los resultados obtenidos y del marco teórico desarrollado. Finalmente, se establecerán las conclusiones del estudio, las limitaciones de éste y las líneas futuras de investigación.

1-Discusión según objetivos

1.1-Objetivo 1: Diseñar y validar recursos para el análisis de la situación de la educación inclusiva en los centros educativos desde la distinta percepción de los agentes educativos

Después de la elaboración y aplicación de los cuestionarios y de realizar los análisis factoriales exploratorios correspondientes, necesitamos comprobar si los recursos que diseñamos para explorar la situación de la educación inclusiva a través de las percepciones de la comunidad educativa son válidos para este fin. En este caso, estos instrumentos estaban contextualizados en una serie de centros educativos que habían transformado sus centros según el modelo de las "comunidades de aprendizaje" y se emprendían proyectos de Aprendizaje y Servicio. Para ello, en primer lugar realizamos un contraste entre los factores teóricos, es decir, aquellos que se establecieron a partir del análisis del marco teórico y de la validez de contenido a partir del "juicio de expertos", y los factores de constructo extraídos a partir de los análisis factoriales realizados. Las Tablas 209-212 exponen estas comparativas por agente educativo. La Tabla 209 expone la comparación entre la estructura teórica y la factorial de los cuestionarios del alumnado, la Tabla 210 la referida a los cuestionarios del equipo directivo, la Tabla 211 para los cuestionarios del profesorado y la Tabla 212 para los cuestionarios de las familias.

Tabla 209

Comparativa entre estructura teórica previa y estructura factorial de los cuestionarios del Alumnado

Estructura teórica previa	Estructura factorial
<p>Accesibilidad y Diseño para Todos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accesibilidad a la información • Accesibilidad a la expresión de aprendizajes • Accesibilidad en los entornos 	<p>Accesibilidad y Diseño para Todos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Barreras para el aprendizaje y la participación • Barreras arquitectónicas
<p>Trabajo en equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dentro de las aulas • Fuera de las aulas 	<p>Trabajo en equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dentro de las aulas • Fuera de las aulas
<p>Formación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación del alumnado • Formación de familiares y del voluntariado 	<p>Formación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación del alumnado • Formación de familiares y del voluntariado
<p>Liderazgo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesorado • Alumnado 	<p>Liderazgo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesorado
<p>Participación y actitud</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en actividades • Participación en la organización del centro educativo • Actitud ante la educación inclusiva • Relaciones interculturales 	<p>Participación y actitud</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en la comunidad de aprendizaje • Actitud ante la educación inclusiva e intercultural
<p>Metodología de trabajo con los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Heterogeneidad. • Apoyo entre iguales. • Apoyo externo • Satisfacción por el aprendizaje 	<p>Metodología de trabajo con los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo • Cooperación en el Aprendizaje y Servicio
<p>Convivencia entre el alumnado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interpersonales • Acogida • Resolución de conflictos • Capacitación 	<p>Convivencia entre el alumnado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones entre el alumnado • Clima de aula inclusivo

En la Tabla 209 se puede comprobar que en cada uno de los componentes se ha reducido el número de factores pero coinciden en su esencia con la estructura teórica previa. Las diferencias entre la estructura teórica y la estructura factorial se encuentran en los siguientes casos: Los factores "Accesibilidad a la información", "Accesibilidad a la expresión de aprendizajes" y "Accesibilidad

en los entornos" se han reagrupado en dos nuevos factores: "*Barreras para el aprendizaje y la participación*" y "*Barreras arquitectónicas*". Se elimina el factor "Liderazgo del alumnado", y en el componente "Participación y actitud", los factores teóricos "Participación en actividades" y "Participación en la organización del centro educativo" se fusionan en un factor denominado "*Participación en la comunidad de aprendizaje*", y los factores teóricos "Actitud ante la educación inclusiva" y "Relaciones interculturales" se fusionan en un único factor denominado "*Actitudes ante la educación inclusiva e intercultural*". En el componente "Metodología de trabajo con los estudiantes", se ha realizado una reorganización de todos los ítems en dos nuevos factores: "*Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo*" y "*Cooperación en el Aprendizaje y Servicio*". Finalmente, el componente "Convivencia entre el alumnado" ha sido reorganizado en los dos siguientes factores: "*Relaciones entre el alumnado*" y "*Clima de aula inclusivo*". Las variaciones han sido leves, básicamente en reducir factores pero manteniendo la esencia de cada uno de los componentes estudiados. El resto de casos coinciden prácticamente con la estructura teórica previa.

El inconveniente que se encuentra en este agente educativo es que los resultados a nivel de fiabilidad nos indican que estos factores son cuestionables. Es posible que esté influido por el perfil del agente educativo que estamos aquí tratando, ya que es posible que el alumnado no haya tenido suficientes experiencias o no haya estado suficientemente preparado como para analizar los factores que estudiábamos en estos cuestionarios. Implica realizar una observación de aspectos como las relaciones entre compañeros, los recursos empleados en las aulas, la ayuda recibida por las familias y el voluntariado en las aulas, las actividades formativas en las que han participado, etc., que posiblemente haya resultado excesivo para muchos de nuestros jóvenes estudiantes. Tan solo se han obtenido resultados aceptables de fiabilidad en los siguientes factores: "*Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo*", "*Cooperación en el Aprendizaje y Servicio*" y "*Clima de aula inclusivo*". El motivo puede ser que se evalúan cuestiones que son más cercanas al alumnado, relacionadas con el trabajo desempeñado en las aulas y con las relaciones entre el alumnado, no siendo cuestiones tan específicas como las relacionadas con las barreras arquitectónicas o el liderazgo del profesorado, entre otros. Hay un estudio realizado por Maquilón y Hernández (2011) cuya muestra la formaban estudiantes de la etapa de Educación Primaria y los resultados de fiabilidad fueron positivos al ser cuestiones relacionadas con la motivación y el aprendizaje, es decir, relacionado con el trabajo desempeñado en las aulas, lo que permite apoyar nuestra conclusión. Lo mismo podemos decir de un estudio realizado por Mato, Espiñeira y Chao (2014), que evaluaron la dimensión afectiva hacia las matemáticas por parte de alumnado de esta etapa, con ítems relacionados con la satisfacción que forman parte de los dos primeros factores citados antes, y que también sus resultados en fiabilidad han sido positivos. Por su parte, un estudio realizado por Álvarez-García, Núñez y Dobarro (2013) sobre violencia escolar en el cual un grupo de la muestra la formaban estudiantes del tercer ciclo de Educación Primaria (5º y 6º), también presentó buenos resultados en fiabilidad, coincidiendo con los factores relacionados con el clima de aula que también fueron positivos y confirmando que, al ser temas cercanos, permite que el alumnado haya respondido fácilmente a éstos.

Durante el diseño de los cuestionarios, se intentó ser muy cuidadoso con el contenido de los ítems así como con el nivel lingüístico empleado, para lo cual se contó con profesionales de la educación que tenían experiencia como maestros y maestras en la etapa de Educación Primaria para poder validarlos, pero a pesar de ello resulta demasiado complicado elaborar un cuestionario de

estas características para dirigirlo a estudiantes de entre 9 y 12 años. Es por ello que debemos ser cautos con estos resultados y considerarlos como una información complementaria a los aportados por los restantes agentes educativos, con mejores resultados a nivel de fiabilidad. No se descarta que en algunas preguntas el alumnado haya respondido de forma aleatoria o sin pensarlo con calma. En un futuro, posiblemente se deberían plantear otras alternativas para recoger información, como las asambleas o grupos de discusión, contando con el apoyo del propio profesorado del centro educativo para adaptar el contenido de éstos al contexto de cada aula. De esta manera podría compensarse esta limitación de nuestro trabajo de investigación o si en un futuro se llevase a cabo una evaluación similar en otros centros educativos.

Tabla 210

Comparativa entre estructura teórica previa y estructura factorial de los cuestionarios del Equipo directivo

Estructura teórica previa	Estructura factorial
<p>Accesibilidad y Diseño para Todos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accesibilidad a la información • Accesibilidad a la expresión de aprendizajes • Accesibilidad en los entornos 	<p>Accesibilidad y Diseño para Todos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptación de recursos y tareas • Barreras arquitectónicas • Barreras para el aprendizaje y la participación
<p>Trabajo en equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dentro de las aulas • Fuera de las aulas 	<p>Trabajo en equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo fuera de las aulas • Trabajo en equipo dentro de las aulas
<p>Formación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación del profesorado • Formación del alumnado • Formación de familiares y del voluntariado 	<p>Formación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación en educación inclusiva e intercultural • Formación en habilidades para el trabajo en equipo
<p>Liderazgo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesorado 	<p>Liderazgo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesorado
<p>Participación y actitud</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en actividades • Participación en la organización del centro educativo • Actitud ante la educación inclusiva • Relaciones interculturales 	<p>Participación y actitud</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en la comunidad de aprendizaje • Actitud ante la educación inclusiva e intercultural
<p>Metodología de trabajo con los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Heterogeneidad • Apoyo entre iguales • Apoyo externo • Satisfacción por el aprendizaje 	<p>Metodología de trabajo con los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo • Cooperación en el Aprendizaje y Servicio
<p>Convivencia entre el alumnado</p>	<p>Convivencia entre el alumnado</p>

-
- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interpersonales • Acogida • Resolución de conflictos • Capacitación | <ul style="list-style-type: none"> • Clima de aula inclusivo • Relaciones entre el alumnado • Acogida |
|---|--|
-

Como se puede comprobar en la Tabla 210, los diferentes factores teóricos se han reorganizado en nuevos factores que agrupan factores en uno solo o reorganizan los ítems de forma diferente pero con sentido partiendo del marco teórico establecido. Los siguientes factores coinciden con los extraídos en los cuestionarios del alumnado: "*Barreras arquitectónicas*", "*Barreras para el aprendizaje y la participación*", "*Trabajo en equipo fuera de las aulas*", "*Trabajo en equipo dentro de las aulas*", "*Liderazgo del profesorado*", "*Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo*", "*Cooperación en el Aprendizaje y Servicio*", "*Relaciones entre el alumnado*" y "*Clima de aula inclusivo*". Como diferencias, se incluye un factor complementario que analiza la "*Adaptación de recursos y tareas*", las cuales en el cuestionario del alumnado se consideran barreras para la participación, al no poder acceder a la información y emisión de ésta que le posibilitaría la participación en las aulas y en sus diferentes propuestas didácticas planteadas. En cualquier caso, presenta muchas similitudes con el factor teórico "Accesibilidad a la información". El componente de "Formación", en lugar de estructurarse en actividades formativas por agentes educativos, se ha estructurado en tipología de actividades formativas: "*Formación en educación inclusiva e intercultural*" y "*Formación en habilidades para el trabajo en equipo*". El componente de "Participación y actitud" también ha variado, ya que en el alumnado se centraba más en la participación del alumnado en sí y aquí evalúa la participación de toda la comunidad educativa en general, y en cuestión de actitudes, se centran en la educación intercultural, y en el alumnado valoraba las actitudes para la educación inclusiva en sí. En relación con la estructura teórica dentro de este componente, los factores "Participación en actividades" y "Participación en la organización del centro educativo" se han fusionado en un único factor denominado "*Participación en la comunidad de aprendizaje*", y los factores "Actitud ante la educación inclusiva" y "Relaciones interculturales" se han fusionado en un único factor denominado "*Actitud ante la educación inclusiva e intercultural*", aunque los ítems que han sido validados tienen relación directa con la interculturalidad, la cual a su vez está en conexión con los principios de la educación inclusiva. Finalmente, el componente "Convivencia entre el alumnado" se ha dividido en un factor más en contraste con el cuestionario del alumnado: "*Acogida*". Aquí se agrupan todos los ítems referidos a la acogida del alumnado de nueva incorporación al centro educativo así como sus respectivas familias. Coincide con el factor teórico de "Acogida" que sí aparecía (en el cuestionario del alumnado aparece reagrupado), y los otros tres factores aparecen reagrupados en los nuevos factores de "*Relaciones entre el alumnado*" y "*Clima de aula inclusivo*", de forma similar a los del cuestionario del alumnado. Los resultados positivos a nivel de fiabilidad nos ayudan a valorar que estos cuestionarios es fiable para ser utilizado en centros educativos para evaluar la situación de la educación inclusiva en aquellos centros educativos con un contexto similar a los de la población estudiada en este trabajo de investigación.

Tabla 211

Comparativa entre estructura teórica previa y estructura factorial de los cuestionarios del Profesorado

Estructura teórica previa	Estructura factorial
<p>Accesibilidad y Diseño para Todos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accesibilidad a la información • Accesibilidad a la expresión de aprendizajes • Accesibilidad en los entornos 	<p>Accesibilidad y Diseño para Todos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Barreras para el aprendizaje y la participación • Barreras arquitectónicas • Adaptación de recursos y tareas
<p>Trabajo en equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dentro de las aulas • Fuera de las aulas 	<p>Trabajo en equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dentro de las aulas • Fuera de las aulas
<p>Formación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación del profesorado • Formación del alumnado • Formación de familiares y del voluntariado 	<p>Formación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación en habilidades para el trabajo en equipo • Formación para promover la participación de la comunidad como agentes educativos • Formación en educación inclusiva e intercultural
<p>Liderazgo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesorado • Alumnado 	<p>Liderazgo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesorado • Alumnado
<p>Participación y actitud</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en actividades • Participación en la organización del centro educativo • Actitud ante la educación inclusiva • Relaciones interculturales 	<p>Participación y actitud</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación en la comunidades de aprendizaje: Organización y planificación de las actividades del centro • Participación en la comunidad de aprendizaje: “Actuaciones de éxito” • Actitud ante la educación inclusiva • Actitud ante la educación intercultural
<p>Metodología de trabajo con los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Heterogeneidad • Apoyo entre iguales • Apoyo externo • Satisfacción por el aprendizaje 	<p>Metodología de trabajo con los estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo • Apoyo entre iguales • Cooperación en el Aprendizaje y Servicio
<p>Convivencia entre el alumnado</p>	<p>Convivencia entre el alumnado</p>

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interpersonales • Acogida • Resolución de conflictos • Capacitación | <ul style="list-style-type: none"> • Incidencia de la metodología E/A en la convivencia • Clima de aula inclusivo • Relaciones entre el alumnado • Acogida |
|---|--|

En estos cuestionarios, según lo expuesto en la Tabla 211, la estructura factorial es la que más coincide con la estructura teórica previa. Las variaciones más significativas las encontramos en los siguientes componentes: En el componente de "Accesibilidad y Diseño para Todos", los factores han sido reagrupados y renombrados en los siguientes factores: "*Barreras para el aprendizaje y la participación*", "*Barreras arquitectónicas*" y "*Adaptación de recursos y tareas*". En el componente de "Formación", al igual que sucedía con el del equipo directivo, sus ítems han sido reagrupados por actividad formativa en lugar de por agente educativo: "*Formación en habilidades para el trabajo en equipo*", "*Formación para promover la participación de la comunidad como agentes educativos*" y "*Formación en educación inclusiva e intercultural*". En el componente de "Participación y actitud", los cuatro factores han sido reorganizados y renombrados de la siguiente manera: "*Participación en la comunidad de aprendizaje: Organización y planificación de las actividades del centro*", "*Participación en la comunidad de aprendizaje: "Actuaciones de éxito"*", "*Actitud ante la educación inclusiva*" y "*Actitud ante la educación intercultural*". En el componente "Metodología de trabajo con los estudiantes", prácticamente coinciden los cuatro factores, pero dos de ellos han sido renombrados de una forma más correcta: "*Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo*" y "*Cooperación en el Aprendizaje y Servicio*". La esencia se mantiene prácticamente idéntica a la de la estructura teórica previa, y los buenos resultados a nivel de fiabilidad nos indican que estos cuestionarios son adecuados para evaluar la situación de la educación inclusiva en centros educativos.

Tabla 212

Comparativa entre estructura teórica previa y estructura factorial de los cuestionarios de las Familias

Estructura teórica previa	Estructura factorial
<p>Accesibilidad y Diseño para Todos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accesibilidad a la información • Accesibilidad a la expresión de aprendizajes • Accesibilidad en los entornos 	<p>Accesibilidad y Diseño para Todos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Barreras arquitectónicas • Adaptación de recursos y tareas • Barreras para el aprendizaje y la participación
<p>Trabajo en equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dentro de las aulas • Fuera de las aulas 	<p>Trabajo en equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fuera de las aulas • Dentro de las aulas
<p>Formación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación del alumnado • Formación de familiares y del voluntariado 	<p>Formación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación del alumnado • Formación de familiares y del voluntariado

Liderazgo <ul style="list-style-type: none"> • Profesorado 	Liderazgo <ul style="list-style-type: none"> • Profesorado
Participación y actitud <ul style="list-style-type: none"> • Participación en actividades • Participación en la organización del centro educativo • Actitud ante la educación inclusiva • Relaciones interculturales 	Participación y actitud <ul style="list-style-type: none"> • Participación en la comunidad de aprendizaje • Actitud ante la educación inclusiva • Actitud ante la educación intercultural
Metodología de trabajo con los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • Heterogeneidad • Apoyo entre iguales • Apoyo externo • Satisfacción por el aprendizaje 	Metodología de trabajo con los estudiantes <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción por los aprendizajes • Apoyo entre iguales • Cooperación en el Aprendizaje y Servicio • Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo
Convivencia entre el alumnado <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones interpersonales • Acogida • Resolución de conflictos • Capacitación 	Convivencia entre el alumnado <ul style="list-style-type: none"> • Clima de aula inclusivo • Incidencia de la metodología E/A en la convivencia • Acogida • Relaciones entre el alumnado

Al igual que sucedía en los cuestionarios del profesorado, los de las familias presentan una estructura factorial similar a la estructura teórica. Las diferencias las encontramos en los siguientes componentes: En el componente "Accesibilidad y Diseño para Todos", se ha renombrado el factor "Accesibilidad en los entornos" por "Barreras arquitectónicas". En el componente de "Participación y actitud", los factores de "Participación en actividades" y "Participación en la organización del centro educativo" han sido fusionados en un único factor denominado "*Participación en la comunidad de aprendizaje*". En el componente "Metodología de trabajo con los estudiantes", la reagrupación de ítems ha dado lugar a renombrar el factor de "Apoyo externo" por "*Cooperación en el Aprendizaje y Servicio*", así como el renombramiento del factor "Heterogeneidad" por "*Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo*". Finalmente, el componente "Convivencia entre el alumnado" reconvierte el factor "Resolución de conflictos" en el factor "*Relaciones entre el alumnado*", al estar directamente conectado la resolución de conflictos con la situación de las relaciones que se producen entre el alumnado. Se mantiene el componente de "Acogida", pero el resto de ítems son reagrupados en los siguientes nuevos factores, pero manteniendo la esencia: "*Clima de aula inclusivo*" (aunque directamente relacionado con el factor de "Relaciones interpersonales") y "*Incidencia de la metodología E/A en la convivencia*". Se relaciona con los cuestionarios del alumnado al mantener la estructura teórica previa en el componente "Formación" (factores reagrupados según el agente educativo al cual va dirigido la actividad formativa). Los resultados positivos en fiabilidad nos posibilitan que estos cuestionarios son adecuados para la evaluación de la situación de la educación inclusiva.

A nivel cualitativo, aunque este aspecto será señalado también cuando se hable acerca de las limitaciones del estudio, sería necesario revisar los apartados referidos a los proyectos de "Aprendizaje y Servicio", en el sentido de que convendría incluir dos tipos de cuestiones: Unas cuestiones referidas a evaluar los proyectos de "Aprendizaje y Servicio" liderados por el propio alumnado del centro educativo, formando parte de las programaciones didácticas y de la metodología de enseñanza-aprendizaje llevada a cabo por el profesorado. Aparte, se debería incluir un grupo de cuestiones referidas a evaluar los proyectos de "Aprendizaje y Servicio" llevados a cabo y liderados por personal externo al centro educativo, como los estudiantes de los estudios de Grado de Educación Infantil y Educación Primaria (entre otros), en los cuales tanto los centros educativos como el propio alumnado en sí son los beneficiarios del servicio emprendido por dicho personal externo. En estas circunstancias, la comunidad educativa adopta un rol diferente, y es conveniente estudiar cada centro educativo y contexto escolar con el objetivo de adaptar cada grupo de ítems a su contexto particular. De esta manera, la validez de contenido del instrumento aumentaría de forma significativa.

Las coincidencias entre la estructura teórica y la estructura factorial, así como la mayoría de los resultados obtenidos en fiabilidad (a excepción del instrumento del alumnado), nos permiten confirmar que los instrumentos utilizados son válidos para la causa para la cual fueron diseñados, y a su vez esto nos puede permitir validar el Documento de Trabajo que hemos utilizado, la denominada "*Guía para la evaluación de centros educativos desde la perspectiva de la educación inclusiva*". Otra forma de valorar su validez es contrastando los factores obtenidos con otros instrumentos relevantes con idénticos propósitos. Para ello, hemos escogido el ACADI y el *Index for Inclusion*.

En relación a otros cuestionarios existentes que ya fueron validados, tomando como referencia el ACADI (Arnáiz y Guirao, 2015), hay factores que coinciden entre ambos, aunque con otras denominaciones. En la Tabla 213 podemos ver las correspondencias entre ambos instrumentos.

Tabla 213

Correspondencias entre ítems del ACADI y los factores obtenidos en nuestra investigación

Factores	Cuestiones del ACADI
Barreras para el aprendizaje y la participación	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación accesible (para todos) de las clases.
Barreras arquitectónicas	<ul style="list-style-type: none"> • Instalaciones adecuadas.
Adaptación de recursos y tareas	<ul style="list-style-type: none"> • Variedad de fuentes y soportes de la información. • Materiales variados. • Inclusión de nuevas tecnologías de la información. • Prácticas de tareas diversas simultáneas y refuerzo a necesidades en la tarea. • Existencia de diversidad metodológica para cubrir estilos diferentes de aprendizaje.

Discusión y conclusiones

Trabajo en equipo dentro de las aulas Trabajo en equipo fuera de las aulas	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunción de acciones entre agentes educativos. • Coordinación y colaboración.
Formación del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Política institucional de formación del profesorado.
Liderazgo del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo pedagógico.
Participación en la comunidad de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura organizativa inclusiva. • Participación de las familias y de la comunidad educativa. • Implicación de la comunidad en el centro y viceversa. • Implicación de la comunidad educativa en el propio centro. • Mejora progresiva del nivel de participación y asistencia al centro.
Actitud ante la educación inclusiva e intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • Valores inclusivos compartidos por el conjunto de la comunidad educativa. • Diversidad de materiales para atender a diversas culturas.
Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo Cooperación en el Aprendizaje y Servicio	<ul style="list-style-type: none"> • Autoadministración de información y guía de aprendizaje. • Individualización de la enseñanza. • Metodologías favorecedoras de la diversidad. • Organización del apoyo o refuerzo educativo. • Apoyo por parte de las familias y de la comunidad. • Utilización de estrategias de aprendizaje colaborativo y cooperativo.
Acogida	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de acogida del alumnado.

En relación al *Index For Inclusion* (Ainscow y Booth, 2001), los factores extraídos se relacionan con los siguientes indicadores de este instrumento, cuyas correspondencias podemos verlas en la Tabla 214.

Tabla 214

Relación de los indicadores del Index for Inclusion con los factores extraídos en nuestro estudio

Factores	Indicadores del Index for Inclusion
Barreras para el aprendizaje y la participación	<ul style="list-style-type: none"> • A.2.5. El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro. • A.2.6. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias. • B.2.4. Las prácticas de evaluación y el apoyo

	<p>psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • B.2.8. Se han reducido las barreras a la asistencia. • C.1.1. Las clases responden a la diversidad del alumnado. • C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado.
Barreras arquitectónicas	<ul style="list-style-type: none"> • B.1.4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.
Adaptación de recursos y tareas	<ul style="list-style-type: none"> • C.1.11. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos. • C.2.1. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión. • C.2.5. El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.
Trabajo en equipo dentro de las aulas	<ul style="list-style-type: none"> • B.2.1. Se coordinan todas las formas de apoyo. • C.1.8. El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración. • C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
Trabajo en equipo fuera de las aulas	<ul style="list-style-type: none"> • A.1.6. El profesorado y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.
Formación del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • B.2.2. Las actividades de formación ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.
Liderazgo del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • B.1.1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas • C.1.9. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. • C.2.3. La experiencia del profesorado se aprovecha plenamente.
Participación en la comunidades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • A.1.3. Los profesores colaboran entre ellos • A.1.5. Existe colaboración entre el profesorado y las familias. • A.1.7. Todas las instituciones de la comunidad están involucradas en el centro. • C.2.2. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
Actitud ante la educación inclusiva e intercultural	<ul style="list-style-type: none"> • A.2.2. El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.

	<ul style="list-style-type: none"> • A.2.3. El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante. • A.2.4. El profesorado y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un “rol”. • B.2.3. Las políticas de “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión. • B.2.5. El apoyo que se presta a los alumnos cuya primera lengua no es el castellano se coordina con el apoyo pedagógico. • B.2.9. Se ha reducido la intimidación. • C.1.3. Las clases promueven la comprensión de las diferencias.
Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo	<ul style="list-style-type: none"> • B.1.6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado. • C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje. • C.1.12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares. • C.2.4. La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
Apoyo entre iguales	<ul style="list-style-type: none"> • A.1.2. Los estudiantes se ayudan unos a otros. • B.2.6. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico. • C.1.5. El alumnado aprenden de manera colaborativa. • C.1.6. La evaluación motiva los logros de todo el alumnado.
Clima de aula inclusivo	<ul style="list-style-type: none"> • A.1.4. El profesorado y el alumnado se tratan con respeto. • C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.
Relaciones entre el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • B.2.7. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.
Acogida	<ul style="list-style-type: none"> • A.1.1. Todo el mundo merece sentirse acogido. • B.1.2. Se ayuda a todo nuevo miembro del profesorado a adaptarse al centro. • B.1.3. El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad. • B.1.5. Cuando el alumnado accede al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.

Para confirmar la adecuación del marco teórico del cual hemos partido para diseñar tanto el Documento de Trabajo como los propios cuestionarios, tendremos como referencia los porcentajes

de varianza explicada en cada componente según los análisis factoriales exploratorios realizados. Para ello, analizaremos los tres cuadernos de trabajo dirigidos a los cuatro agentes educativos que participaron en nuestro estudio. Con respecto al alumnado, en el primer cuaderno de trabajo, de "Accesibilidad y Diseño para Todos", los dos factores explican bajos porcentajes de la varianza, y de manera acumulada no llegan ni al 50%. En el segundo cuaderno de trabajo, de "Competencias para la educación inclusiva", tan solo los componentes de "Trabajo en equipo" y "Formación" superan el 50% de la varianza acumulada, aunque el factor que más porcentaje de la varianza explica apenas sobrepasa el 30%. En el tercer cuaderno de trabajo, en cada componente sus factores no alcanzan el 50% de la varianza explicada acumulada. En líneas generales, por las razones antes explicadas y que también citamos en el subapartado dedicado a las limitaciones del estudio, el instrumento del alumnado no presenta una buena validez. La dificultad de diseñar un instrumento con una serie de ítems redactados que sea comprensible para el alumnado de esta etapa, donde cada alumno presenta diferentes niveles de concepciones, lingüístico, comprensión y de experiencias, hace que no haya sido posible validar este instrumento de forma adecuada para el alumnado. Es por ello que se tendrán en cuenta sus percepciones siempre y cuando sean contrastadas con las de los demás agentes educativos.

Siguiendo con los equipos directivos, los resultados han sido más positivos que en el alumnado. En el primer cuaderno de trabajo, de "Accesibilidad y Diseño para Todos", entre los tres factores se explica un porcentaje cercano al 70% de la varianza explicada acumulada, y los porcentajes individuales de varianza explicada por factor se encuentran bastante equilibrados, por lo que podemos decir que este cuaderno de trabajo presenta validez. En el segundo cuaderno de trabajo, de "Competencias para la educación inclusiva", todos los componentes presentan porcentajes de varianza acumulada superiores al 50%, aunque no existiendo en los componentes de "Trabajo en equipo" y "Formación" un equilibrio entre los porcentajes de varianza explicada. En cualquier caso, en conjunto este cuaderno de trabajo presenta validez para el objetivo por el que fue diseñado. Finalmente, el tercer cuaderno de trabajo, de "Trabajo con el alumnado", presenta porcentajes de varianza acumulada superiores al 50%, y el segundo componente además supera el 70% y presentando un equilibrio de porcentajes de varianza explicada en los tres factores que lo componen. Esto nos permite concluir que este cuaderno de trabajo presenta validez.

En relación con el profesorado, en el primer cuaderno de trabajo denominado "Accesibilidad y Diseño para Todos", el porcentaje de varianza acumulada supera el 60% entre los tres factores, cuyos porcentajes de varianza explicada individuales se encuentran equilibrados. Esto nos indica que este cuaderno de trabajo presenta validez para el objetivo por el que fue diseñado. En cuanto al segundo cuaderno de trabajo, denominado "Competencias para la educación inclusiva", la mayoría de los componentes superan el 70% de la varianza acumulada, y en todos superan el 60%, con porcentajes más o menos equilibrados. Esto es indicativo de que el cuaderno de trabajo presenta validez. Finalmente, el tercer cuaderno de trabajo, denominado "Trabajo con el alumnado", todos los componentes superan el 70% de varianza acumulada, contando con factores cuyos porcentajes individuales de varianza explicada se encuentran equilibrados. Por lo tanto, podemos decir que este cuaderno de trabajo presenta validez.

Para terminar, centrándonos en las familias, en el primer cuaderno de trabajo denominado

"Accesibilidad y Diseño para Todos", el porcentaje de varianza acumulada supera el 60%, donde prácticamente la mitad de este porcentaje pertenece al primer factor. En líneas generales este cuaderno de trabajo presenta validez. En el segundo cuaderno de trabajo denominado "Competencias para la educación inclusiva", el componente "Trabajo en equipo" supera el 60% de la varianza acumulada, los componentes "Formación" y "Liderazgo" el 70%, y el componente "Participación y actitud" supera el 50%. En líneas generales, el cuaderno de trabajo presenta validez. Finalmente, el tercer cuaderno de trabajo, denominado "Trabajo con el alumnado", ambos componentes superan el 70% de la varianza acumulada con porcentajes individuales en cada factor de varianza explicada equilibrados. Por lo tanto, puede decirse que el cuestionario presenta validez.

1.2-Objetivo 2: Describir la situación de la educación inclusiva, desde la percepción de los distintos agentes educativos, en centros educativos que están implantando prácticas educativas y sistemas de organización escolar basados en los principios de la educación inclusiva

Para abordar esta discusión, vamos a tomar como referencia tanto los resultados descriptivos como los resultados inferenciales (diferencia de medias) por agente educativo. Nos centraremos en las necesidades de mejora generales que requieren por un lado las comunidades de aprendizaje gaditanas, componente a componente, y posteriormente en el siguiente subapartado analizaremos las necesidades particulares de cada centro educativo, también por componente. Se han tomado como referencia los factores mixtos creados a partir de la fusión de los factores de cada agente educativo por semejanza o relación desde el punto de vista teórico.

1.2.1-Accesibilidad y Diseño para Todos

Según el alumnado, los centros educativos necesitan incluir letreros multisensoriales para que puedan ser percibidos por todas las personas, independientemente de la discapacidad que puedan presentar y de la modalidad sensorial predominante. También, para favorecer la transición de todo el alumnado, se deberían retirar algunos obstáculos que pueden encontrarse en los patios escolares y que haya suficientes rampas y ascensores que puedan ser utilizados fácilmente por otras personas. En los comentarios cualitativos, el alumnado sugiere que la comunidad educativa muestre empatía por aquellas personas que necesitan desplazarse en silla de ruedas, interviniendo en algunas instalaciones o dependencias como las siguientes: campos de fútbol que presentan baches, cuartos de baño demasiado pequeños, ausencia de ascensores, falta de rampas y barras para que puedan agarrarse aquellas personas que no puedan andar bien, etc. Coincide con los resultados emitidos por los participantes en el estudio de Navarro (2015), en los que se afirma que todavía hay muchos centros educativos que no están preparados para acoger a determinados colectivos de alumnado debido a las barreras arquitectónicas que éstos presentan.

Según la información aportada por los equipos directivos, en los centros educativos se detectan necesidades en relación a los sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC), puesto que no hay suficientes materiales para diseñar recursos comunicativos adaptados ni recursos informáticos adaptados para el alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). No obstante, entre las razones que justifican estos resultados, a raíz de los comentarios que

se han aportado y analizado, se encuentran que el centro educativo no presenta una diversidad de alumnado en la cual haya alumnos y alumnas, o incluso otros miembros de la comunidad educativa, que requieran de estos recursos. Si no hay estudiantes que presenten necesidades educativas derivadas de la comunicación que puedan requerir los SAAC para comunicarse, ni hay pronósticos de que vayan a tener estudiantes de ese perfil, pues ni siquiera optan a formarse sobre ello, como los propios resultados reflejan. Este resultado coincide con el estudio realizado por Chocarro (2017), que reflejó que al no haber una presencia significativa de alumnado con discapacidad auditiva hacía que no se dispusieran de SAAC. Aquí podría realizarse un debate acerca de si resulta conveniente que la comunidad educativa reciba una formación previa a nivel preventivo con vistas a que al menos estén capacitados para responder por si en un futuro se les presentase una persona, independientemente del agente educativo al que pertenezca, que tenga algunas de esas necesidades. En cualquiera de los casos contribuiría a la formación personal y actitudinal de la comunidad educativa, al trabajar más las actitudes y capacidades relacionadas con la solidaridad y la empatía. También, a nivel de infraestructura y arquitectura, muchos admiten que presentan necesidades, señalando que la Administración pública, a día de hoy, no ha logrado cubrir dichas necesidades por unas razones u otras. Analizando los comentarios, algunos centros admiten que tendrían dificultades si algún día llegase una persona que presentase una discapacidad motora o sensorial. Se tendría que valorar cómo desde el proyecto de "comunidades de aprendizaje" se puede compensar la escasez de estos recursos.

Según el profesorado, los centros educativos no presentan aulas de informática con recursos adaptados para que puedan ser utilizados por alumnado con diversas discapacidades o dificultades específicas, ni tampoco existe la disponibilidad de diversos materiales curriculares adaptados para que puedan ser percibidos por diferentes sentidos. Coinciden con el alumnado en la ausencia de letreros multisensoriales para captar la información, y que en general no existen diferentes tareas o vías para que el alumnado pueda tener la oportunidad de expresar sus aprendizajes a partir de una tarea o vía que se adapte a su estilo de aprendizaje y a su estilo comunicativo. También el profesorado señala la escasez de recursos y de formación para utilizar los SAAC en caso de ser necesario. El profesorado es el agente educativo que ha realizado una valoración más exigente, posiblemente porque a raíz de sus conocimientos y experiencias, han identificado más tipos de barreras o posibles dificultades que para algunas personas puede condicionarles la accesibilidad. Además, el profesorado conoce bien las necesidades de su alumnado a raíz de evaluar de manera continuada sus progresos y observarlos para determinar las necesidades, intereses, potencialidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de ellos/as. A raíz de estas necesidades, es capaz de averiguar qué tipo de recursos se encuentran bien adaptados y cuáles no, y qué otros recursos o ayudas pueden requerir para poder desenvolverse de manera satisfactoria en el aula y en el centro educativo. De nuevo, coincide con el estudio de Navarro (2015) al indicar éste también, por parte del profesorado, que aún hay muchos centros educativos que no presentan suficientes recursos para atender a la diversidad del alumnado a nivel inclusivo.

Finalmente, según las familias, los centros educativos no cuentan, al menos de forma significativa, con aseos amplios y adaptados para personas con movilidad reducida (aquellos que cuenten con camillas, duchas, grúas de transferencia, etc.). También destacan que el acceso a las instalaciones del centro educativo no es seguro, destacando en algunos casos la ausencia de

ascensores, dificultades para acceder al patio de forma segura, o que la entrada principal se encuentre en una zona con mucho tráfico en hora punta y sin contar con una salida de emergencia al exterior. Las familias representan el agente educativo que mejores puntuaciones ha aportado en este componente, posiblemente porque es el agente que menos tiempo pasa en el centro educativo y menos se detiene a analizar todos los recursos del centro educativo para detectar barreras, centrándose en sus funciones de participación y de atención al alumnado que vienen recogidas en el proyecto de "comunidades de aprendizaje".

De la información aportada por los diferentes agentes educativos, puede decirse que los centros educativos solamente cuentan con aquellos recursos y adaptaciones, así como con la formación específica, necesaria para atender solamente al perfil de alumnado que acostumbran a recibir, sin tomar medidas preventivas por si se presenta algún caso específico diferente al que han estado acostumbrados a atender. Solamente cuando surge la necesidad es cuando solicitan tanto la formación como los recursos, sin adaptar el centro educativo a cualquier perfil de persona que pueda acceder a éste. Esto limita la posibilidad de que los centros educativos se encuentren preparados para que cualquier estudiante pueda matricularse y estudiar en dichos centros según sus intereses o preferencias. Luego cada centro educativo cuenta con sus propias necesidades particulares a nivel de infraestructura, en las cuales influye el contexto escolar y las posibilidades reales de la Administración educativa de satisfacer dichas necesidades. Según Ainscow (2001), la Administración educativa debe reforzar y apoyar las actuaciones de los centros educativos, pero en esta ocasión parece que no se lleva a cabo tal y como sería deseable. Es por ello que hay centros que no cuentan con ascensores o sus dependencias presentan una infraestructura antigua que necesita reformas. Hay centros educativos que se esforzarían por atender a cualquier perfil de alumnado que asistiera, pero otros reconocen no sentirse preparados para ello, algo que puede conllevar a una posible intervención. Una escuela inclusiva es aquella capaz de atender a todo el alumnado, independientemente de sus necesidades, intereses, potencialidades, ritmos y estilos de aprendizaje, y si no es posible atender a todos y a todas, posiblemente haya que pensar en medidas preventivas y de intervención por si en algún momento surgiese algún alumno/a, o incluso cualquier miembro de la comunidad educativa, que presentase un perfil diferente al cual han tratado hasta la fecha. Lo mismo se aplica a los estilos de aprendizaje, puesto que en las aulas no se facilita la posibilidad de evaluar al alumnado a través de diferentes tipos de tareas según su estilo de aprendizaje, algo importante para una escuela inclusiva, con el objetivo de partir de esa diversidad y realizar una evaluación más justa. Se corresponde con el segundo principio del "Diseño Universal de Aprendizaje".

1.2.2-Trabajo en Equipo

Según el alumnado, hay compañeros y compañeras de sus clases que a veces abandonan el aula para ser atendidos por otros docentes. Según los equipos directivos, no se utiliza una plataforma virtual con el objetivo de que la comunidad educativa (incluyendo el alumnado) pueda debatir cuestiones de interés para el centro educativo y diseñar proyectos en conjunto, ni tampoco participa en las comisiones. En cuanto a la intervención de los especialistas de Audición y Lenguaje y de Pedagogía Terapéutica, el alumnado es atendido por estos especialistas en aulas externas, debiendo abandonar su aula ordinaria de trabajo habitual, aunque el especialista de Pedagogía Terapéutica es

el que más se esfuerza por atender al alumnado dentro de las aulas ordinarias (Traver, 2014), coincidiendo con los resultados del estudio realizado por Gómez y Moya (2017). La labor prácticamente individualizada y terapéutica llevada a cabo por el especialista de Audición y Lenguaje coincide con el análisis realizado por Luque, Ortiz y Sánchez (2012), quienes destacan que la intervención de éste es paralela al currículum educativo ordinario. Morote, Peirats, Granados y Boronat (2015) exponen que, aunque el objetivo de base de las aulas de los especialistas de Audición y Lenguaje sea correcto, la inclusión en las aulas ordinarias no se está cumpliendo debido a que en estas aulas se sigue un ritmo de trabajo propio y diferente, y el profesorado prácticamente deja en manos de estos especialistas la inclusión del alumnado al que atienden. Es por ello que, como afirma Comin (como se citó en Morote, Peirats, Granados y Boronat, 2015), existe el resto de que estas aulas se conviertan en espacios aislados dentro del centro educativo. Según el profesorado, no existe la posibilidad de contar con un especialista en lengua de signos si es necesario o se desconoce si cuentan con esa posibilidad, pero a raíz de los comentarios transmitidos a lo largo de los cuestionarios, se deduce que, mientras no se cuente con alumnado de ese perfil, no se preocupan por disponer o informarse si pueden contar con este tipo de recursos humanos. Así mismo, también señalan que el alumnado no forma parte de las comisiones mixtas de trabajo. Además, también existen discrepancias a la hora de valorar las labores de asesoramiento de los especialistas de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, las cuales se considera que no aportan orientaciones demasiado significativas a las familias para lograr apoyar mejor el proceso educativo de los hijos/as, así como del resto del alumnado para aquellas familias que participan dentro de las aulas en las diferentes "actuaciones de éxito" emprendidas, como los grupos interactivos y las tertulias dialógicas. Tomando como referencia el estudio de Torres, Colmenero y Hernández (2008), tan solo se menciona el asesoramiento al profesorado-tutor entre sus funciones y no directamente a las familias, algo que habría que hacer más hincapié a partir de ahora. Posiblemente habría que profundizar en las necesidades de las familias, entre otros miembros de la comunidad educativa, para posteriormente una vez realizado el diagnóstico aportar sugerencias a estos especialistas y al CEP. En relación con el apoyo dirigido al alumnado con NEAE, los conocimientos y experiencias de estos especialistas son fundamentales para ayudar a todos y a todas, desde la práctica, a apoyar el desarrollo educativo del alumnado con NEAE, además de aprender estrategias para favorecer la comunicación con ellos/as, así como dar pautas a las familias de estos alumnos/as para seguir apoyando el proceso desde sus hogares.

El profesorado es el que ha realizado una valoración más baja a la hora de evaluar el nivel del trabajo en equipo desarrollado dentro de las aulas, posiblemente debido a que, a partir de sus conocimientos, experiencias e inclusive expectativas, considera que todavía se puede seguir mejorando los resultados obtenidos, y esto incluye mejorar la preparación y la coordinación entre profesorado y voluntariado dentro de las aulas, con el objetivo de que las actividades emprendidas y la atención personalizada del alumnado, así como la dinamización del alumnado (por ejemplo, en los grupos interactivos) se desarrolle de forma más satisfactoria para lograr alcanzar los objetivos del proyecto educativo de la mejor manera posible. Con respecto a las familias, son el agente educativo que realiza más valoraciones positivas del grado de trabajo en equipo desarrollado tanto dentro como fuera de las aulas. Por un lado, supone un cambio significativo para las familias el hecho de verse más involucradas en la gestión del centro educativo, tanto a nivel organizativo como en la puesta en marcha de actividades de enseñanza-aprendizaje, como son las "actuaciones de

éxito", tal y como también concluye el estudio de Paredes y Navarro (2017a). Comparar el salto cualitativo de ahora con lo que antes había supone ya un gran logro, de ahí a que las valoraciones puedan ser más positivas si tenemos en cuenta la evolución que ha habido, inclusive el trabajo que se desempeña dentro de las aulas.

De toda la información recogida, se puede decir que se necesita intentar aumentar la participación del alumnado en el centro educativo. Si queremos adoptar un modelo de escuela inclusiva, es fundamental contar con la participación de toda la comunidad educativa en el centro educativo a todos los niveles. No se debe subestimar las capacidades del alumnado para esta tarea, puesto que al fin y al cabo son ellos y ellas los que mejor conocen sus propias necesidades e intereses, y es importante establecer una comunicación con ellos/as para identificarlas y así plantear estrategias educativas para poder adaptar mejor los proyectos educativos al contexto escolar que tenemos a nuestro alrededor. Como expone Vallejo (2017), la participación de los niños y niñas es un instrumento clave para identificar las necesidades e inquietudes de la infancia y enriquecer la percepción adulta de la realidad. En una comunidad de aprendizaje, el alumnado debe poder aportar ideas en todas las fases de transformación del centro educativo en una comunidad educativa, así como participar en las comisiones mixtas y gestora, permitiendo en ellos el desarrollo de diferentes habilidades y destrezas, y siempre esa participación debe ser adaptada según la edad o curso al que pertenezca el alumnado, ejerciendo un rol adecuado según estas condiciones. Si queremos crear la escuela de nuestros "sueños", debemos tener en cuenta la voz del alumnado para que esa escuela se adapte también a sus "sueños" de lo que representa una escuela ideal. Vías como las asambleas (se puede hacer una discusión sobre algo que afecte al colegio y recoger las ideas transmitidas) o la figura del delegado/a de clase pueden ser útiles en esta labor, y en el caso del delegado/a de clase, puede acudir a la comisión gestora a aportar las ideas transmitidas por sus compañeros/as o al menor el líder de la Junta de delegados y delegadas del centro educativo.

Por otro lado, si deseamos aspirar a ser una escuela inclusiva, es fundamental evitar el hecho de tener que sacar a un alumno/a del aula ordinaria para ser atendido por un especialista en un aula externa. Esta acción conlleva a excluir a un alumno/a de poder participar en las mismas experiencias de aprendizaje que sus compañeros/as, perjudicando que éste pueda seguir el ritmo de contenidos, seguir el hilo de las clases a las que sí asiste luego y a que, además, pueda tener baja autoestima al sentirse como alguien extraño y sentir además miedo porque este hecho perjudique sus relaciones sociales, y tener un sentimiento de inferioridad al comprobar que él tiene que abandonar el aula mientras el resto de sus compañeros/as siguen avanzando en sus aprendizajes. Es por ello que se debería revisar esta metodología de intervención, y plantear alternativas que permitan que todo el alumnado pueda permanecer en su aula ordinaria, aprendiendo y trabajando junto a sus compañeros/as, y a su vez permitir que sus necesidades educativas sean atendidas y que progrese en sus destrezas y aprendizajes, contando siempre con los recursos necesarios, tanto humanos como materiales, dentro de su aula. Todo esto permitirá que su autoestima aumente así como progresar se forma significativa en sus aprendizajes.

1.2.3-Formación

Analizando los resultados, según los equipos directivos, hay necesidades formativas en educación inclusiva e intercultural, incluyendo la participación en actividades formativas enfocadas al análisis de las causas del fenómeno migratorio e interpretar las diferentes culturas presentes, así como que las familias y el resto del voluntariado que participa en el centro educativo reciba una formación más específica y práctica sobre las diferentes NEAE y su apoyo educativo. Así mismo, no se imparten actividades formativas significativas sobre el uso de los SAAC, ni hacia el alumnado ni al profesorado. A raíz de los comentarios aportados por los agentes educativos, se puede comprobar que, cuando no existe la presencia de ningún estudiante o persona con uno de los perfiles de NEAE conectados con esas medidas educativas, pues no resulta prioritaria participar en una actividad formativa relacionada con ello. En las comunidades de aprendizaje, siempre se establecen una serie de áreas prioritarias para la intervención, y eso también afecta a la formación que requieren recibir para poder intervenir de forma adecuada. En estos casos, hay ausencia de alumnado que requiera de SAAC para poder dar y recibir información (de lo cual ya se habló cuando analizamos el componente de "Accesibilidad y Diseño para Todos") y también de alumnado culturalmente diverso, ya que no es el perfil que suelen recibir de estudiantes.

Siguiendo con los datos aportados, según el profesorado, sienten que la formación recibida para la gestión de la diversidad a nivel inclusivo, la formación del alumnado para aprender a participar en las comisiones mixtas junto a personas adultas, la formación específica dirigidas a las familias para ayudar a sus hijos/as en clase fuera de clase, la formación específica sobre el fenómeno migratorio con el objetivo de interpretarlo así como las diferentes creencias y valores de diferentes perspectivas culturales, la formación de los docentes para emplear diferentes SAAC en las aulas según necesidades y la formación del alumnado para emplear diferentes SAAC no han sido del todo satisfactorias. Se relaciona con las conclusiones del estudio de González-Gil, Martín-Pastor y Poy (2014), de Granada, Pomés y Sanhueza (2013) y de Verdugo y Rodríguez (2012), en los cuales el profesorado afirmaba que presentaban necesidades formativas en cuanto a apoyos y recursos para la atención a la diversidad. Destacan sobre todo aquellas actividades formativas dirigidas a analizar el fenómeno migratorio y aquellas enfocadas a los SAAC, y a raíz de los comentarios expuestos, sus bajos resultados son explicados debido a que no hay estudiantes que cumplan el perfil relacionado con el alumnado que presenta necesidades educativas relacionadas con esos contenidos (alumnado de incorporación tardía y alumnado con discapacidad que requieran el uso de SAAC para poder comunicarse y acceder a la información y aprendizajes), de ahí a que su presencia o profundización en los centros educativos no haya sido prioritaria. Coincide con los análisis realizados por López (2018), que indicó que muchas actuaciones formativas relacionadas con la educación interculturalidad tendían a focalizarse hacia centros educativos que presentan una notoria diversidad cultural debido al número de inmigrantes que hay en esa zona, o formación específica y exclusiva para centros educativos que acogen a alumnado de algún tipo de discapacidad, sin difundir esas actuaciones formativas a otros contextos educativos.

En cuanto a las restantes actuaciones formativas, el hecho de que el alumnado no haya recibido una formación específica para mejorar su participación contrasta con el resultado obtenido en el componente de "Trabajo en equipo" donde se señalaba la baja participación del alumnado. Si al

alumnado no se le brinda oportunidades ni se le dan las adecuadas orientaciones para ello, no entenderá lo importante que es que ellos y ellas, como miembros activos de la comunidad educativa, participen en el centro educativo en todos los niveles posibles y adecuado siempre a su edad y nivel de desarrollo cognitivo (principalmente de los niveles de 5º y 6º de Educación Primaria), para aportar su visión acerca de todas las áreas de actuación de las cuales se pretende establecer como áreas de mejora prioritarias, entre otras que puedan sugerir, todo a partir de su experiencia personal y conocimientos. Con respecto a la formación en gestión de la diversidad a nivel inclusivo, habría que profundizar más en este apartado, posiblemente a través de diferentes grupos de discusiones que ayuden a diagnosticar las principales dificultades que el profesorado y otros miembros de la comunidad educativa están teniendo en este apartado, y plantear entonces una propuesta de formación dirigida a este ámbito que puede ser sugerida al CEP e incluso a las universidades.

Finalmente, las familias consideran que se necesita formación externa para alumnado y docentes, confirmando las conclusiones que aquí estamos extrayendo. Tan solo en lo referido a la formación del alumnado existen diferencias significativas entre agentes educativos, en este caso entre el alumnado y las familias. Las valoraciones del alumnado son mayores, aunque teniendo en cuenta las puntuaciones de fiabilidad obtenidas, es preciso ser prudente con estos resultados. Las familias participantes en el proyecto de "comunidades de aprendizaje" tienen ahora más conocimientos sobre el currículum del alumnado y los proyectos y actividades educativas en las que participa el alumnado, de ahí a que, a raíz de las actividades en las que ellos/as suelen participar (grupos interactivos, tertulias dialógicas...) y de lo programado cuando se trabaja en las comisiones mixtas (en aquellas referidas a las actividades educativas), pues tienen una mayor visión sobre la formación que recibe el alumnado en los contenidos citados que tienen relación directa con los valores y actitudes de la educación inclusiva. En este caso, consideran que el alumnado no ha recibido una formación significativa en dichos contenidos y que aún debe seguir trabajándose, al menos a partir de la información que disponen o han podido observar, de ahí a la importancia de contrastarlo con los restantes agentes educativos. Es posible que el alumnado, a pesar de todo, sí reconozca muchos de esos contenidos por las actividades trabajadas.

De toda la información que se ha recogido, se puede deducir que existen necesidades a la hora de plantear la formación como una estrategia de prevención ante posibles dificultades que surjan o necesidades educativas que puedan llegar a surgir. Es posible que, cuando surja la necesidad, sea demasiado tarde para reaccionar y participar en actividades formativas, puesto que la respuesta a dicha necesidad debe ser respondida de inmediato. En una escuela inclusiva, es fundamental que todos los miembros de la comunidad educativa participen en actividades formativas relacionadas con los principios y valores de la educación inclusiva, y que éstas deben tener un carácter preventivo para saber de antemano cómo se debe responder ante el surgimiento de una necesidad educativa en un alumno o alumna determinado. Así mismo, no solamente esta formación debe ser específica para la atención dentro de los centros educativos, sino que debe ser trasladada a otros contextos, como los barrios, comarcas, ciudades, etc., de cualquier parte del mundo, no solamente España, para así no solo promover la atención educativa del alumnado diverso, sino también actitudes relacionadas con el respeto, la tolerancia, la cooperación, la solidaridad y la empatía que puedan aplicar en cualquier contexto social.

1.2.4-Liderazgo

En este componente, prácticamente no hay resultados destacados. Esta conclusión coincide con la realizada por Pascual, Gómez y García (2017), en el que concluyeron que el liderazgo del equipo directivo es fundamental para que el profesorado se implique a la hora de hacer cambios e innovaciones en las aulas, como también confirmó nuestro estudio. Tras el análisis factorial, fueron pocos los factores obtenidos entre los cuatro agentes educativos, y los resultados obtenidos son en líneas generales positivos. Posiblemente las mejoras se encontrarían en el refuerzo del liderazgo del alumnado, tomando como referencia la mejora de la participación de los delegados y delegadas, tal y como antes se explicó. En un futuro estudio se podría estudiar el liderazgo del voluntariado para promover iniciativas para mejorar la educación de las personas e incluso el desarrollo de proyectos educativos dentro del entorno, como los proyectos de "Aprendizaje y Servicio".

A la hora de valorar el liderazgo del profesorado, las familias han sido las que han emitido una mayor puntuación diferenciándose de forma significativa con los restantes agentes educativos, en el sentido de que valoran mucho la labor del profesorado a la hora de mantenerse comunicado con ellas, de motivar a sus hijos/as durante todo el curso escolar y de atender sus necesidades educativas y sociales, así como motivarles para estar implicados en la comunidad de aprendizaje. Esto refuerza el hecho de que el proyecto de comunidad de aprendizaje ha ayudado a reforzar la participación de las familias en el centro educativo, puesto que el profesorado, el primer agente educativo que debe estar convencido del proyecto antes de que el centro educativo sea transformado en comunidad de aprendizaje, se encuentra mentalizado de la necesidad de involucrar a las familias en el proyecto, tanto en las comisiones mixtas de trabajo como dentro de las aulas participando en las "actuaciones de éxito", de ahí a que la comunicación entre profesorado y familia haya aumentado y, por consiguiente, el intercambio de información, lo que posibilita que el profesorado pueda atender de una manera más eficaz las necesidades educativas y sociales del alumnado. Es posible que esto pudiera ayudar a mejorar los resultados del estudio de Chocarro (2017), que indicaba que el profesorado tenía dificultades para lograr implicar a las familias en la dinámica del centro educativo.

Con respecto al liderazgo del alumnado, existen diferencias significativas entre las valoraciones emitidas por el alumnado y el profesorado, donde el alumnado ha emitido valoraciones más altas que el profesorado. El alumnado es quien conoce mejor la labor realizada por sus compañeros/as de clase, sean los "capitanes" de los grupos interactivos, sean los delegados y delegadas de clase, valorando el esfuerzo, aunque sea mínimo, de sus compañeros/as, al menos para las principales necesidades que hayan tenido, y al menos para dichas necesidades su labor ha sido suficiente, pero el profesorado puede considerar que todavía su participación es baja con respecto a lo que se espera dentro de un proyecto de "comunidades de aprendizaje". Esto se puede contrastar con los resultados obtenidos en el siguiente componente en relación a la alta o baja participación del alumnado en el centro educativo, de ahí a que pueda estar condicionado el liderazgo del alumnado. De hecho, este factor mixto fue valorado por el alumnado a partir del factor A8 denominado "*Participación del alumnado en el centro educativo*". En el caso del profesorado, el factor P10 denominado "*Liderazgo del alumnado*" correlaciona de forma positiva y significativa con el grado de

participación de la comunidad educativa en aspectos referidos a la organización de los centros educativos (P11) y en las “actuaciones de éxito” llevadas a cabo dentro de las aulas (P12), reforzando la idea de que los resultados del siguiente factor en relación con la participación del alumnado pueden estar condicionados por el liderazgo de éste.

1.2.5-Participación y actitud

Por parte de los equipos directivos, los resultados más llamativos los encontramos en que no se ha creado una comisión mixta propia de las familias participantes, no existe un buzón de sugerencias en todos los centros educativos, no ha sido muy positivo el nivel de participación desarrollado por el alumnado perteneciente a las diferentes comisiones mixtas (aunque según los resultados anteriores, no es demasiado significativa su presencia en éstas), no siempre participan diferentes entidades sociales (fundaciones, ONGs, asociaciones sin ánimo de lucro...), aún algunos centros educativos necesitan mejorar la gestión de las comisiones mixtas, y no hay servicios de traducción de documentos oficiales ni de mediación interculturales disponibles o que el centro educativo conozca la posibilidad de contar con ellos. Una comisión mixta formada por familias ayudaría a que éstas compartieran sus necesidades, sus dificultades para emprender sus respectivas funciones, emprender tertulias dialógicas con vistas a formarse entre ellas, proponer sugerencias para las diferentes comisiones mixtas y la comisión gestora, darse apoyo moral, etc., la cual podría ser muy útil de cara a mejorar los resultados de participación y el desarrollo de actitudes positivas de cara a promover contextos escolares más inclusivos. Además de esto, se necesita reforzar la participación de la comunidad educativa en el centro educativo, ya que la promoción de la participación de nuevas entidades sociales ayudará a conectar más el centro educativo con su entorno, así como participar en el diagnóstico de necesidades reales en el entorno que deriven en futuros proyectos de "Aprendizaje y Servicio" que no solo logren mejorar el entorno y abrir la escuela a éste, sino a mejorar de forma significativa la formación del alumnado. Este resultado coincide con el estudio realizado por Chocarro (2017), donde se reflejó que la comunidad educativa no participaba lo suficiente en el centro educativo a nivel organizativo, donde entre los factores señalados se encontraba que el profesorado no lograba motivar a las familias a ello.

Se vuelve a hacer hincapié en la necesidad de mejora de la participación del alumnado en la organización del centro, reforzando las conclusiones antes expuestas, y con respecto a los servicios relacionados con los idiomas y la mediación intercultural, se justifican por la ausencia de esta diversidad cultural en los centros educativos, al menos de forma significativa, como para recurrir a estos servicios. En líneas generales, en lo que se refiere a las actividades educativas, el alumnado con NEAE participa en las actividades educativas, coincidiendo con el estudio realizado por Pascual, Gómez y García (2017). No obstante, coincidiendo con los resultados del estudio de Sanahuja, Fortuny y Sabaté (2014), se necesita fomentar más la participación del alumnado a nivel organizativo puesto que sus pensamientos y opiniones son vitales para la detección de necesidades que puedan dar lugar a propuestas de mejora, y para potenciarlo podría implantarse el modelo de "alumnos investigadores" para que decidan junto con el resto de la comunidad educativa los temas a mejorar e investigar entre todos y todas. Los resultados del estudio de Verdugo y Rodríguez (2012) también concluyen que es necesario buscar estrategias para darle voz al alumnado en los centros educativos. Finalmente, un buzón de sugerencias es fundamental para que todo miembro de la

comunidad educativa, participante en las comisiones mixtas o no, pueda aportar su punto de vista a raíz de las experiencias vividas en el centro educativo, además de animar a participar aquellos que por posibles razones de timidez no se atreven a participar en persona, así como aquellos que no lo hacen por falta de tiempo. Ayuda a fomentar la participación de todos y todas, y si estas sugerencias son tenidas en cuenta en la asamblea de la comisión gestora, motivará a más personas a participar, dando voz a todos aquellos y aquellas que no siempre pueden acudir de forma presencial a las comisiones o que no se atreven por razones de timidez o miedo, entre otros (Paredes y Giménez, 2017b). El propio profesorado confirma la ausencia de estos buzones, así como de los servicios relacionados con los idiomas y la mediación intercultural, y que no saben si el centro educativo podría contar con estos servicios.

Las familias insisten en la necesidad de aumentar la participación de las familias, al menos en algunos centros, así como la necesidad de mejorar el uso y aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para aumentar la participación de las familias. Precisamente estas dos ideas pueden ir acompañadas, puesto que una mejora del aprovechamiento de las posibilidades de las TIC en lo que se refiere a las herramientas de participación, como las propias de la web 2.0 (foros, chat, plataformas de teleformación, wikis, etc.) pueden ayudar a animar al mayor número de familias posible a participar en el centro educativo y en la comunidad de aprendizaje, facilitando la comunicación entre todos y todas, el intercambio de ideas, el conocimiento de los diferentes proyectos que se llevan a cabo...evolucionando a una "comunidad virtual de aprendizaje". Para emprender esta iniciativa habría que explorar previamente la posibilidad de iniciar una formación para ello, si partimos de las conclusiones del estudio de Palomares (2015), donde afirmaba que una de las explicaciones por las que no se llevaban a cabo modelos comunicativos multidireccionales en los centros educativos es debido a la falta de formación en TIC.

Entre los agentes educativos, las familias puntuaron significativamente más alto la participación en la comunidad de aprendizaje que el alumnado y el profesorado, posiblemente por las mismas razones que puntuaron de forma positiva el trabajo en equipo desarrollado dentro y fuera de las aulas, ya que ha supuesto para ellas un gran salto cualitativo el nivel de participación que hay en la actualidad con el que era promovido desde las leyes educativas, donde básicamente su participación se reducía a su labor en las asociaciones de madres y padres de alumnos y alumnas (AMPA), en el Consejo escolar y en las reuniones y tutorías que mantenían con el profesorado. Aunque es cierto que algunas familias desean que haya más familias que se impliquen, el salto cualitativo se ha producido, pero siempre con vistas a seguir mejorando los resultados. Con respecto al mantenimiento de una actitud positiva ante la educación inclusiva e intercultural, el equipo directivo se diferencia significativamente con el resto de agentes educativos debido a sus bajas puntuaciones, seguido del profesorado con respecto al alumnado y a las familias. Esto es posible debido a que, partiendo de sus conocimientos y experiencias, consideran que todavía no se ha alcanzado una actitud positiva, o que todavía la comunidad educativa no lleva a la práctica los valores inclusivos a unos niveles satisfactorios, siendo necesario todavía trabajar. Coincide con el estudio de Gómez y Moya (2017) en el sentido de que existen discrepancias a la hora de valorar la actitud positiva ante la educación inclusiva, dependiendo del perfil del alumnado y del profesorado en sí que te encuentres. Esto puede relacionarse con los resultados del estudio realizado por Palomares (2014), en el cual dependiendo de la gravedad de las dificultades y necesidades del alumnado, estaban a

favor o no del modelo inclusivo, sobre todo si dichas necesidades estaban asociadas a trastornos graves de conducta debido; es posible que los resultados obtenidos en nuestro estudio puedan justificarse por esas mismas razones. Se correlacionan con los resultados de participación (donde se puede ver reflejado, en su actitud, los valores inclusivos), y aunque no se hayan destacado resultados significativos a nivel descriptivo, igualmente puede haber diferencias significativas entre los agentes educativos a pesar de ello.

1.2.6-Metodología de trabajo con los estudiantes

A nivel general, los resultados han sido positivos en este componente, coincidiendo con el estudio de Villarrasa (2015) en el que el aprendizaje cooperativo ha ayudado a que el alumnado sea más solidario y a que las relaciones interpersonales sean más positivas entre ellos/as, así como mejorar las relaciones de ayuda y la solidaridad entre el alumnado como también refleja el estudio de Álvarez y Puigdellívol (2014). Si acaso los ítems con puntuaciones a tener en cuenta han sido aquellos relacionados con los proyectos de "Aprendizaje y Servicio", pero como se especificó cuando analizamos los resultados del Objetivo 1, es necesario revisar estos ítems para adaptarlos mejor al contexto de todos los centros educativos, puesto que dependiendo del centro educativo, pues en algunos se podían emprender proyectos de "Aprendizaje y Servicio", y otros pues eran los beneficiarios de éstos. Es una limitación de nuestro trabajo de investigación que posteriormente analizaremos.

Entre los agentes educativos, a la hora de valorar la puesta en marcha e impacto de las metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en el aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo, el profesorado se diferencia de forma significativa con el resto de agentes educativos, habiendo realizado puntuaciones más bajas que el resto. Posiblemente, desde el punto de vista del aprendizaje y del desarrollo personal y educativo de cada alumno/a, a partir de las observaciones realizadas durante el proceso de recogida de información para realizar la evaluación de los aprendizajes y de la metodología llevada a cabo, puede considerarse que todavía se necesitan realizar mejoras en estas actuaciones educativas con vistas a mejorar tanto los aprendizajes del alumnado como la inclusión social y educativa de éstos, así como revisar la metodología para que las actividades programadas y los recursos didácticos utilizados sean los más adecuados para conseguir los objetivos y que el alumnado desarrolle sus competencias clave. Coincide con los resultados del estudio de Chocarro (2017), que expresaron que el alumnado en general no respeta demasiado los ritmos y características individuales de cada compañero/a, algo esencial dentro de un grupo de trabajo cooperativo.

1.2.7-Convivencia entre el alumnado

En este componente, si analizamos la información aportada por cada agente educativo y la contrastamos, podemos comprobar que existen discrepancias a la hora de valorar la formación de equipos de mediadores y de personas que ayuden a resolver conflictos promoviendo el diálogo, siendo estos equipos formados por educadores, profesorado, familias y otros voluntarios/as. Dadas las discrepancias, sería conveniente realizar un grupo de discusión o una serie de entrevistas, inclusive observaciones en los centros, para comprender cómo se lleva a cabo la prevención y la

resolución de conflictos a través de modelos dialógicos propios de las comunidades de aprendizaje. Esta tarea es muy importante, puesto que es fundamental promover el diálogo, así como actitudes de respeto, tolerancia, empatía y solidaridad, para lograr un clima de aula y de centro positivos que favorezcan las relaciones sociales e interpersonales, desembocando posteriormente en la mejora de un contexto inclusivo social y educativo, donde ningún alumno o alumna fuese marginado o discriminado por otros compañeros/as, repercutiendo en su autoestima y en su rendimiento académico.

A la hora de valorar si existen o no diferencias significativas entre las puntuaciones emitidas por los agentes educativos, en relación a las relaciones positivas que se dan entre el alumnado, las familias han puntuado más bajo de forma significativa con respecto al alumnado y al profesorado. Las familias no pueden realizar una observación profunda del grado de estas relaciones, puesto que el tiempo en el que se encuentra en la comunidad de aprendizaje está muy centrado en el trabajo en las comisiones mixtas y en las "actuaciones de éxito", no pudiendo observar cómo son las relaciones sociales de cada alumno/a en los recreos o en otros espacios de ocio y de comunicación, ni tampoco asisten a diario ni a todas las sesiones de trabajo, contando si acaso de forma complementaria por comentarios aportados por sus hijos/as. Posiblemente de lo que hayan podido observar o recoger, consideran que todavía las relaciones no son del todo positivas o que hay estudiantes que discuten demasiado entre ellos/as o que suele haber todavía conflictos en las aulas. Esta visión coincide con los resultados del estudio de Verdugo y Rodríguez (2010), quienes consideran necesario trabajar las actitudes del alumnado de cara a mejorar las interacciones entre los iguales.

En cuanto a la consecución de un clima de aula inclusivo, ocurre justo lo contrario: Las familias han puntuado este factor de forma significativamente más alta que los demás agentes educativos. Puede ser interpretado en el sentido de que, aunque aún hay que trabajar más a fondo la mejora de las relaciones sociales e interpersonales entre el alumnado, al menos se ha progresado en lo que se refiere a la inclusión social, lo que conlleva a que el alumnado sea más respetado y más tenido en cuenta dentro de las aulas a la hora de participar en actividades de enseñanza-aprendizaje y de que no haya situaciones de discriminación concretas dirigidas hacia ellos, al menos de forma continuada. Este resultado coincide con el estudio realizado por Chocarro (2017), que reflejó que todavía había que trabajar más a fondo las relaciones entre el alumnado, ya que los grupos de juego no eran del todo heterogéneos.

1.3-Objetivo 3: Comprobar si existen diferencias significativas entre centros y entre agentes educativos respecto a su percepción de la educación inclusiva en sus centros

Para abordar esta discusión, vamos a tomar como referencia los resultados inferenciales (diferencia de medias) por centro educativo. A nivel de centros, se han contrastado los resultados emitidos por todos los agentes educativos, con el objetivo de distinguir en qué centros educativos las diferencias son significativamente más bajas y en los cuales más de un agente educativo comparte el resultado. Puede darse el caso de que haya centros con bajas puntuaciones y luego ese factor haya tenido una valoración general positiva entre los cinco centros educativos que formaban la muestra.

En muchos casos, puede haber varios centros educativos que hayan obtenido puntuaciones significativas bajas en un mismo factor desde el punto de vista de al menos dos agentes educativos, mientras que en los restantes agentes educativos puede haber discrepancias. Esto puede deberse a las experiencias de cada uno, a los conocimientos a la hora de analizar los hechos por los que se les preguntó en los cuestionarios, así como en la propia implicación que hayan podido tener durante la realización de los cuestionarios. Es por ello que se recomendaría realizar previamente un estudio de caso en cada centro educativo en torno a cada factor o del factor que decida estudiarse para profundizar más en los resultados y obtener una visión más fidedigna de la realidad. Finalmente, estos análisis serán fundamentales para posteriormente diseñar las medidas de mejora que a su vez responden al cuarto objetivo específico de este trabajo de investigación.

1.3.1-Accesibilidad y Diseño para Todos

Tomando como referencia los análisis de diferencias de medias, en relación con este componente y sus factores mixtos asociados, en el centro educativo A presentan diferencias significativas por bajas puntuaciones en el factor "*Barreras para el aprendizaje y la participación*", en el centro educativo B en los factores de "*Barreras arquitectónicas*", "*Barreras para el aprendizaje y la participación*" y "*Adaptación de recursos y tareas*". En el centro educativo C, según el alumnado, en el factor "*Barreras arquitectónicas*". En el centro educativo D en los factores "*Barreras arquitectónicas*" y "*Barreras para el aprendizaje y la participación*". Finalmente, en el centro educativo E, en los factores "*Barreras para el aprendizaje y la participación*" y "*Adaptación de recursos y tareas*". En líneas generales, las comunidades de aprendizaje gaditanas presentan necesidades de mejora a nivel de accesibilidad y desde el punto de vista de los principios del "Diseño Universal de Aprendizaje", requiriendo una intervención no solo desde el centro educativo, sino también desde la propia Administración educativa para atender todas estas necesidades, a raíz de los datos que hemos expuesto y analizado. Según Ayelo (2014), las Administraciones educativas tienen que facilitar a los centros educativos el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo. Posiblemente haya que revisar las políticas emprendidas por esta institución, así como las partidas económicas emitidas en los presupuestos generales de la comunidad autónoma de Andalucía para cubrir este tipo de necesidades. Eso incluye comprobar si se disponen de todas las ayudas técnicas y recursos humanos necesarios para apoyar al alumnado y a otras personas de forma que las consecuencias de estas barreras puedan verse reducidas, así como aportar nuevas orientaciones metodológicas dirigidas a la comunidad educativa para lograr superar las dificultades de ciertos colectivos de estudiantes para acceder a la información y a los aprendizajes, posibilitando por ello la participación. Siguiendo a Ayelo (2014), la Administración educativa tiene la obligación de elaborar un programa detallado de actuaciones para la supresión de todas las barreras arquitectónicas existentes en los centros educativos, con la financiación necesaria para ello. En cualquier caso, no debemos olvidar que cada centro educativo tiene sus propias necesidades particulares, y que es conveniente realizar una auditoría para diagnosticar todas las barreras existentes de todos los tipos para intervenir sobre ellas, según las necesidades de cada centro educativo.

1.3.2-Trabajo en Equipo

Tomando como referencia los análisis de diferencias de medias, en relación con este componente y sus factores mixtos asociados, en el centro educativo A presentan diferencias significativas en el factor "*Trabajo en equipo dentro de las aulas*". En el centro educativo B presentan diferencias significativas en los factores "*Trabajo en equipo dentro de las aulas*" y "*Trabajo en equipo fuera de las aulas*". En el centro educativo C presentan diferencias significativas en los factores "*Trabajo en equipo fuera de las aulas*" desde el punto de vista del alumnado. En el centro educativo D no hay diferencias significativas en ningún factor asociado a este componente. En el centro educativo E presentan diferencias significativas en los factores "*Trabajo en equipo dentro de las aulas*" y "*Trabajo en equipo fuera de las aulas*". Aunque es obvio que cada agente educativo (al menos dos, salvo en el centro educativo C) ha transmitido su punto de vista desde su experiencia y desde el rol ejercido por cada agente educativo en estos procesos, sería conveniente valorar qué aspectos son los que fallan a partir de un nuevo trabajo de investigación, los cuales posiblemente estén relacionados con los datos obtenidos de los resultados descriptivos (participación del alumnado, cooperación con los especialistas educativos, disponibilidad de una plataforma TIC, etc.), aunque sería de interés valorar otros aspectos no demasiado concretados que requieren mayor profundización para valorar el nivel de trabajo en equipo desarrollado en las aulas y en el centro educativo: El diálogo igualitario, la coordinación, las expectativas, el grado de participación e implicación (evaluado en otro factor, de ahí a la importancia de contrastar estos resultados), los tiempos disponibles para trabajar en equipo en horario no lectivo, la dinámica de trabajo para fomentar la participación, la libertad de expresión, la motivación de los componentes del grupo de trabajo, la cultura escolar que presenta cada participante y su actitud (más individualista o más colaborativa), etc. No olvidemos que cada centro educativo tiene sus necesidades particulares, y aunque a nivel general se hayan obtenido resultados aceptables en algunos ítems, puede que existan aspectos a mejorar en algunos centros educativos, algo que se puede comprobar si tomamos como referencia las puntuaciones de las desviaciones típicas.

1.3.3-Formación

Tomando como referencia los análisis de diferencias de medias, en relación con este componente y sus factores mixtos asociados, se han encontrado diferencias significativas por puntuaciones bajas en el factor "*Formación en habilidades para el trabajo en equipo*" en los centros A y B, en el factor "*Formación en educación inclusiva e intercultural*" en los centros B y C. En los centros D y E no hay necesidades formativas urgentes en este sentido en ningún factor, y si acaso el centro educativo B necesitaría que se realizase un estudio de caso más profundo en el que, contando con todos los agentes educativos, se intentase profundizar en aquellas necesidades que presentan en relación a estos ámbitos, desde el punto de vista de la práctica educativa y pensando en todos los agentes educativos, no solamente el profesorado. Aunque es cierto que las comunidades de aprendizaje son un proyecto de carácter inclusivo, no siempre se puede conseguir en todas las prácticas educativas implantar sus principios, sobre todo a la hora de fomentar la inclusión social y educativa del alumnado con NEAE, de ahí a que a veces se consideren que se necesitan aún aprender nuevas estrategias para realizar una atención educativa significativa a este alumnado

dentro de las aulas ordinarias, sin que éstos sean sacados de las aulas o excluidos de las actividades educativas que se están llevando a cabo. Esto incluye todo lo relacionado con el trabajo en equipo, porque aunque es cierto que el trabajo en equipo es una base fundamental para que las comunidades de aprendizaje funcionen (y siendo éste derivado del diálogo igualitario), conviene analizar qué es lo que necesitan las personas para mejorar la coordinación entre ellas o el diálogo igualitario, puesto que hay comentarios cualitativos donde se expone que se necesita mejorar la gestión de las comisiones mixtas, de ahí a que haya que profundizar para conocer las causas. Aunque el esfuerzo e implicación de todos/as produzca buenos resultados, debido a la cultura individualista que siempre ha impregnado la organización escolar, es posible que todavía haya comunidades que requieran mejorar su forma de trabajo para lograr mejores resultados y que la implantación de este modelo educativo produzca resultados más positivos. Analizando los resultados, las puntuaciones son aceptables a excepción de la implicación del alumnado, lo cual puede justificar estos resultados medios, así que debería profundizarse en este tema para recoger más información y valorar si pueden mejorarse los resultados o si sobre todo debemos centrarnos en trabajar con el alumnado. No obstante, es posible que en los centros educativos con significativas bajas puntuaciones hayan puntuado bajo en algunos ítems que han sido bien valorados a nivel general según los resultados de otros centros, como aquellos relacionados con el trabajo en equipo desarrollado en las comisiones mixtas. De ahí a la importancia de realizar estudios de caso por centro.

1.3.4-Liderazgo

Tomando como referencia los análisis de diferencias de medias, en relación con este componente y sus factores mixtos asociados, se han encontrado diferencias significativas por puntuaciones bajas en el factor "*Liderazgo del profesorado*" en los centros A, B, C (desde el punto de vista del alumnado) y D, no encontrándose esta necesidad en el centro E. Esto quiere decir que, aunque los resultados no sean negativos, posiblemente se necesite seguir mejorando para que el liderazgo del profesorado pueda contribuir a que las prácticas llevadas a cabo en relación con los restantes factores (tomando como referencia el estudio correlacional realizado) progresen. Es posible que el profesorado necesita reforzar sus habilidades para lograr animar a la comunidad educativa a participar, saber atender todas sus necesidades, resolver los conflictos que surgen en las aulas de forma adecuada y a gestionar el clima de aula para que éste sea propicio para implantar las "actuaciones de éxito", que el equipo directivo sea capaz de motivar y asesorar a sus compañeros/as docente y a las familias, etc. Además, es posible que en los centros educativos señalados se hayan obtenido bajas puntuaciones que en otros centros se hayan obtenido puntuaciones altas, de ahí a que haya diferencias significativas entre estos centros educativos. Esto requeriría realizar un estudio de caso más profundo centrado en este tema, contando con la participación de todos los agentes educativos, pero esta información nos sirve como orientación para seguir profundizando y plantear nuevas líneas de investigación, al igual que en los restantes factores estudiados.

1.3.5-Participación y actitud

Tomando como referencia los análisis de diferencias de medias, en relación con este componente y sus factores mixtos asociados, se han encontrado diferencias significativas por

puntuaciones bajas en el factor "*Participación en la comunidad de aprendizaje*" en los centros A, C (desde el punto de vista del alumnado), D y E; y en el factor "*Actitud ante la educación inclusiva e intercultural*" en los centros B y E. Las razones que pueden justificar estos resultados pueden ser las citadas anteriormente, así como otras razones particulares debido a bajas puntuaciones en algunos ítems que, aunque a nivel general tengan una puntuación aceptable, en un centro educativo en particular puede no ser así. Además, una baja participación puede ser influida, tomando como referencia el estudio correlacional realizado, por una baja actitud hacia los principios de la educación inclusiva e intercultural, en el sentido de que si no creen en el modelo educativo y piensan que no va a mejorar la calidad de la enseñanza y la atención educativa de todo el alumnado, pues no se implican a la hora de participar en la organización del centro educativo ni en las actividades educativas que se lleven a cabo. Estos análisis se aplicarían, teniendo en cuenta los resultados, al alumnado, a la gestión de las comisiones mixtas, al aprovechamiento de las TIC para esta finalidad y a que no se haya promovido el modelo educativo a todas aquellas personas o entidades sociales que no han participado, aunque tendría que analizarse también si las estrategias de difusión que se han llevado a cabo han sido suficientes y adecuadas para dicho fin.

1.3.6-Metodología de trabajo con los estudiantes

Tomando como referencia los análisis de diferencias de medias, en relación con este componente y sus factores mixtos asociados, se han encontrado diferencias significativas por puntuaciones bajas en el factor "*Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo*" en el centro educativo E, y en el factor "*Cooperación en el Aprendizaje y Servicio*" en los centros C (desde el punto de vista del alumnado), D y E. En el caso de los resultados en el primer factor, debemos tener en cuenta que, debido a la no presencia de alumnado con edad avanzada en dicho centro educativo (teniendo en cuenta su contexto escolar), pues pueden todavía requerir desarrollar una serie de habilidades comunicativas que aún el alumnado no posee pero que precisamente una metodología cooperativa puede ayudar a posibilitar dicho desarrollo, aunque de todas formas igualmente se pueden diseñar tareas formadas por grupos heterogéneos y que permitan a los niños/as interactuar, adaptadas siempre a su edad y nivel educativo. En relación al segundo factor, debemos tener en cuenta las limitaciones explicadas sobre el tipo de proyectos de "Aprendizaje y Servicio" llevados a cabo en los centros educativos, aunque a raíz de los comentarios cualitativos obtenidos en los centros especificados, no en todos los centros educativos el "Aprendizaje y Servicio" ha tenido el mismo impacto o la misma presencia entre los proyectos llevados a cabo, aunque sean como beneficiario, de ahí a que en esos centros los resultados obtenidos sean aún bajos.

1.3.7-Convivencia entre el alumnado

Tomando como referencia los análisis de diferencias de medias, en relación con este componente y sus factores mixtos asociados, se han encontrado diferencias significativas por puntuaciones bajas en el factor "*Clima de aula inclusivo*" en los centros A, C (según el alumnado) y E; y los factores "*Acogida*" y "*Incidencia de la metodología de enseñanza-aprendizaje en la convivencia*" en el centro B. Aunque a nivel general puede ser posible que no se hayan obtenido resultados negativos en este componente salvo en los aspectos señalados, según el contexto y

necesidades de estos centros educativos, puede haber bajas puntuaciones a tener en cuenta. No en todos los centros educativos suele haber una presencia significativa de diversidad cultural o cambios en los grupos cada año, es decir, que reciban estudiantes nuevos cada curso, inclusive autóctonos, de ahí a las bajas puntuaciones en el factor "*Acogida*".

1.4-Objetivo 4: Proponer medidas para la mejora de los centros educativos del estudio atendiendo a los principios de la educación inclusiva

Las propuestas de intervención tendrían como finalidad intervenir sobre aquellos componentes y factores bajo los cuales el centro o centros educativos en cuestión tuvieran necesidades de mejora. La finalidad es mejorar su rendimiento en dichas variables con el objetivo de que los centros educativo progresen y sean más inclusivos. Todas estas prácticas cumplirían con los principios básicos de la educación inclusiva como son la participación, el aprendizaje y trabajo cooperativo, la conexión del centro educativo con el entorno, el rechazo a la exclusión y a los procesos de discriminación dirigidos hacia cualquier persona o colectivo diverso, el rechazo de las conductas individualistas de ciertos profesionales y apoyo a una cultura más colaborativa y la implicación de toda la comunidad educativa. Antes de diseñar una propuesta de intervención concreta, es conveniente realizar una exploración más profundizada acerca de las necesidades de mejora detectadas en la exploración general. De esta manera, la propuesta de intervención se ajustaría más a las necesidades reales y concretas que presenta el contexto sobre el que vamos a intervenir (Nevares, 2010).

Para elaborar la discusión de este objetivo, es fundamental haber realizado la discusión de los anteriores objetivos. Aunque se han identificado necesidades generales en la formación en gestión de la diversidad a nivel inclusivo, en liderazgo del alumnado y en aumento de la participación de éste en el centro educativo, se ha podido comprobar que cada centro educativo presenta sus necesidades particulares. Todo esto motiva a plantear propuestas de mejora que fueron sugeridas a los centros educativos en los respectivos informes que se les presentaron, de los cuales en el Anexo 8 solamente recogemos los resultados descriptivos, ya que las propuestas de mejora son las mismas que reflejaremos a continuación. En todas ellas se cumplen los principios de igualdad de oportunidades, equidad y participación que hemos defendido a lo largo de todo el trabajo de investigación, así como algunas propuestas conectadas con el "Aprendizaje y Servicio" como una forma de analizar cómo esta metodología de enseñanza-aprendizaje puede ayudar a mejorar los resultados en estos factores. Expondremos cada una de las propuestas agrupadas en cada componente analizado, como se ha ido realizando hasta el momento.

1.4.1-Accesibilidad y Diseño para Todos

Para realizar el estudio de la accesibilidad y barreras arquitectónicas, se podría solicitar una auditoría a los ayuntamientos con vistas a que las administraciones públicas sean conscientes de las necesidades reales y decidan dedicar un porcentaje de sus presupuestos para realizar las reformas pertinentes. En relación a las adaptaciones de recursos y tareas con vistas a lograr materiales educativos y curriculares más accesibles, en primer lugar habría que profundizar en las prácticas reales que llevan a cabo los docentes y especialistas educativos en este sentido, así como las

necesidades reales de su alumnado y del contexto del centro y de sus aulas. Es posible que haya centros educativos que no realicen adaptaciones específicas de recursos y tareas debido a que no presentan estudiantes con perfiles que requieran la adaptación de recursos aplicando los principios de los sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC), u otras adaptaciones de recursos para estudiantes que presenten problemas de atención, dislexia, discapacidad visual o incluso estilos de aprendizaje donde predominen el aprendizaje a partir de lo visual, auditivo o kinestésico, entre otros. En el supuesto de que no sea así, se podría plantear como una posible actividad formativa de cara a que los profesionales de la educación estén preparados por si en un futuro se incorporan estudiantes con necesidades educativas diversas que impliquen adaptar estos recursos siguiendo los principios del *Diseño Universal de Aprendizaje* (Sánchez y Díez, 2013). En caso de detectar que hay alumnado que encuentra barreras acceder a los aprendizajes y a participar en las actividades educativas debido a la mala adecuación de los recursos y tareas, se planificaría una actividad formativa que iría en conexión con lo que se expone a continuación, así como identificar los tipos de recursos que podrían ser solicitados a las administraciones educativas para alcanzar los objetivos deseados.

1.4.2-Trabajo en equipo

En primer lugar, habría que plantear una intervención con el objetivo de replantear el papel de los especialistas educativos de Audición y Lenguaje y de Pedagogía Terapéutica en los centros educativos. Se demanda una mayor participación a nivel de asesoramiento y una mayor vinculación de las actividades que realizan con aquellas que se llevan a cabo en las aulas, sobre todo en el caso de los especialistas de Audición y Lenguaje. Una opción de proponer la inclusión del alumnado que requiere una intervención relacionada con el desarrollo de las habilidades comunicativas sería la de llevar a cabo dentro de las aulas diversos proyectos de estimulación del lenguaje oral y escrito en los cuales pueda participar todo el grupo-clase. El alumnado con mayores dificultades contaría tanto con personas que le apoyarían como otros compañeros/as con los que trabajar mientras participan en las actividades. Se emplearían de forma simultánea los SAAC que fuesen necesarios, y la participación de otros docentes podría permitir al especialista a poder apoyar al alumnado con mayores dificultades en las habilidades comunicativas durante la puesta en marcha del proyecto. Se podrían trabajar todos los contenidos necesarios para desarrollar estas habilidades en el alumnado de manera globalizada en diversos talleres que se podrían organizar en las aulas para que participe todo el grupo-clase, para que así todos y todas puedan beneficiarse de estos proyectos educativos. De esta manera, se evitaría la exclusión del alumnado de las actividades que se llevan a cabo dentro del aula ordinaria para recibir atenciones individualizadas en aulas externas, que en algunas ocasiones tienen un carácter más clínico que didáctico.

Con respecto al especialista de Pedagogía Terapéutica, podría incorporarse dentro del aula para apoyar al alumnado con más dificultades para desarrollar todos sus aprendizajes a la vez que participa dentro de las aulas en las mismas actividades. Se conecta con las propuestas de Traver (2014), en relación con potenciar la docencia compartida para ayudar a tener más en cuenta las necesidades educativas del alumnado y favorecer sus aprendizajes. Implica un trabajo de coordinación entre el profesorado y el especialista, a la hora de asignar los roles y las pautas de trabajo, y analizar cuáles son los momentos en los que el especialista acudirá a un aula determinada,

siendo prioritario que acuda en aquellos momentos en los cuales se trabajen contenidos en los que el alumnado más diverso presenta más dificultades. También sería interesante que el especialista de Pedagogía Terapéutica llevase a cabo talleres formativos dirigidos al alumnado para que aprendan a comunicarse y a apoyar a aquellos/as con más dificultades dentro de actividades de aprendizaje cooperativo. Es decir, combinar una labor de apoyo con otra relacionada con el asesoramiento y la formación. También, al igual que sucedía con el especialista de Audición y Lenguaje, el especialista de Pedagogía Terapéutica podría emprender proyectos de intervención para desarrollar habilidades específicas en los cuales, al incorporar niveles de profundización o de ampliación, o que al menos permitan que el alumnado con mayores habilidades participe como "tutor/a", permitan que todo el alumnado participe y se fomente la inclusión. El especialista educativo, además de dirigir el proyecto, se centraría en apoyar al alumnado con más dificultades mientras que el voluntariado u otros docentes, junto con el alumnado-tutor (si se diera el caso), apoyaría al resto del alumnado.

En el supuesto de que no haya tiempo disponible para que los miembros de la comunidad educativa puedan llegar a coordinarse, existe la posibilidad de crear una comunidad virtual de aprendizaje en una plataforma en la cual, a través de foros y wikis, se puedan plantear dudas, sugerencias o desarrollar proyectos entre todas las partes, así como realizar el reparto de funciones. Antes de implantar esto, sería conveniente analizar si en el contexto educativo en el que nos encontremos todas las partes, en especial las familias, poseen acceso a los recursos tecnológicos necesarios así como las competencias digitales necesarias para que puedan participar. De no ser así, se podría habilitar un espacio en el centro educativo con ordenadores con acceso a Internet o incluso solamente a dicha plataforma virtual, así como recibir asesoramiento acerca de su uso.

Finalmente, en aquellos contextos educativos donde no se haya implantado una cultura colaborativa, sería fundamental llevar a cabo un proceso formativo dirigido a aprender más sobre trabajo en equipo. Sería interesante diseñar un taller donde los participantes deban participar en diferentes dinámicas de grupo cuyo principal objetivo sea aprender a trabajar en equipo, al cual acudirían todas aquellas personas interesadas en participar en la comunidad de aprendizaje, inclusive el alumnado.

1.4.3-Formación

En cuanto a las necesidades de mejora derivadas de las necesidades formativas de la comunidad educativa en materia de educación inclusiva e intercultural, se plantean las siguientes actuaciones para cada agente educativo:

- Profesorado y Equipos directivos

Sería conveniente, en primer lugar, revisar los planes formativos del profesorado para conocer las actividades formativas en las que han participado en los últimos años, profundizando en sus planes de estudio y metodología de trabajo. Se podría entrevistar a los asesores del CEP al que se encuentran adscritos estos centros educativos para profundizar en los objetivos y contenido de las actividades formativas impartidas que tuvieron relación directa con la educación inclusiva e intercultural (Pumares y Hernández, 2010).

A partir de la información recopilada, el siguiente paso sería organizar un grupo de discusión con el profesorado, en el cual se analicen entre todos los resultados de dichas actividades formativas de cara a los aprendizajes adquiridos y si éstos fueron los deseados y adecuados de cara a las necesidades que surgen en la vida diaria de los centros educativos. En dichos grupos de discusión, el profesorado compartiría las dificultades que está teniendo en su trabajo de cara a la atención a la diversidad de necesidades educativas, potencialidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje que presenta el alumnado, y cómo llevar a cabo la atención educativa a partir de los principios de la educación inclusiva e intercultural. Finalmente, se realizarían tareas de observación dentro de las aulas y en las diferentes dependencias de los centros educativos, así como entrevistas informales, con el objetivo de recoger más información sobre la realidad educativa. Una vez identificadas las necesidades reales de los centros educativos en relación con la atención a la diversidad y la educación inclusiva, se diseñarían diferentes actividades formativas con vistas a formar al profesorado para ayudarles a superar sus dificultades, y con un enfoque práctico relacionado con dichas necesidades. Podrían recibir asesoramiento para el diseño de propuestas educativas a aplicar en sus respectivos centros partiendo de su contexto educativo.

Entre las posibilidades que existen para potenciar la formación permanente del profesorado, se encuentran los grupos de trabajo (Leite, 2007), en los cuales podría unirse cualquier miembro de la comunidad educativa. Podría formarse un grupo de trabajo específico por un área determinada. Es común que en las comunidades de aprendizaje existan áreas de actuación prioritarias que todas ellas presenten en común, y podría formarse un grupo de trabajo donde participe docentes de otras comunidades de aprendizaje e incluso otros centros que trabajen juntos en torno a los temas relacionados con esa área de actuación, pudiendo unirse el personal voluntariado interesado o que participe dentro de la comisión mixta destinada a trabajar dicha área de actuación.

La metodología del "Aprendizaje y Servicio" también puede aplicarse de cara a favorecer la formación de los profesionales. En la formación inicial, ya existen muchas experiencias que han podido demostrar su utilidad para este fin (García y Cotrina, 2015), y podría llevarse a cabo también para la formación permanente. Como ejemplo, y con el objetivo de satisfacer la necesidad de promover la inclusión social de las personas con discapacidad y de educar a las personas en valores, el profesorado de la especialidad de educación física que asistiera a actividades formativas de educación inclusiva podrían trabajar la aplicación de los principios de educación inclusiva desde su materia a partir del desarrollo de un proyecto de una "Gymkhana inclusiva". Se trataría de llevar a cabo en ese mismo centro de educación especial un programa de actividades lúdicas y deportivas donde el alumnado con y sin discapacidad participasen en equipos mixtos y heterogéneos en una serie de juegos y deportes, en las cuales cada miembro del equipo asumiría un rol específico ajustado a sus capacidades en cada uno de los juegos. Al final de la Gymkhana se sumarían los puntos obtenidos por cada equipo y los ganadores recibirían premios especiales, aunque todos igualmente recibirían un diploma por la participación. Entre los juegos que se podrían plantear se encontrarían la boccia, el kick-ball, bolos, la indiacca, el ping-pong diana, el billar en el suelo, el jockey, baloncesto en silla de ruedas, goal-ball, ciclismo en tándem, showdown, el futsala, el atletismo terapéutico, etc. Autores como Battle, García-Villatoro, Parpal y García-García (2015) ya analizaron el valor que tenía el Aprendizaje y Servicio para la educación en el tiempo libre, donde

se incluyen los juegos y actividades deportivas. Así pues, García y Cotrina (2015) destacan el valor del Aprendizaje y Servicio para la formación del profesorado y la construcción de la ética profesional y la transformación de los centros educativos. Más adelante se volverá a tocar el tema de los deportes y juegos inclusivos.

- Alumnado

De manera simultánea, revisaríamos los proyectos curriculares de centro, las programaciones de aula y, en general, todas las propuestas educativas que se han llevado a cabo en los centros educativos, incluyendo los planes de actividades complementarias y extraescolares. Al igual que con el profesorado, se organizarían grupos de discusión en las aulas, adaptando las cuestiones para que el debate sea lo más fructífero posible. Se analizarían sus conocimientos, actitudes y valores, así como los contenidos trabajados y las actividades en las que ellos han participado. Las prácticas de observación y de entrevistas informales descritas para el profesorado sirven igualmente para este agente educativo. Con la información recopilada, se podrán plantear propuestas de mejora en las programaciones de aula, incluyendo en los contenidos, actividades y metodologías de enseñanza-aprendizaje, así como propuestas de actividades complementarias y extraescolares. En relación a lo último, se podrían organizar talleres con juegos y dinámicas destinadas a aprender habilidades como aquellas relacionadas con el resto de factores que hemos estudiado (habilidades sociales, trabajo en equipo, valores inclusivos, sensibilización hacia los colectivos más desfavorecidos, etc.). Se podría incluso plantear la posibilidad de que el alumnado lidere proyectos de "Aprendizaje y Servicio" siempre y cuando se detecten necesidades en el entorno cuya intervención esté en conexión con aquellos aprendizajes que requieren, aunque evidentemente antes es conveniente que se diagnostique si presentan lagunas a la hora de trabajar en equipo y aprender de manera cooperativa. Es obvio que en cada uno de las actuaciones formativas que se planteen, el alumnado más diverso deberá formar parte de éstas.

- Familias

La metodología de trabajo sería similar a la empleada con el profesorado, solo que tomando en cuenta las percepciones emitidas por las familias con respecto a la formación recibida en esta temática. Una vez realizado el diagnóstico de las necesidades formativas, se podrían organizar talleres educativos destinados a formar a las familias tanto en conocimientos de las materias como en aquellas metodologías de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en los centros educativos. La finalidad es aprender su puesta en marcha, los recursos que se emplean, los fundamentos psicopedagógicos en los que se basan, así como el rol que tendrían en ellos. Se llevarían simulacros de actuación dentro de estos talleres para que la formación sea lo más práctica posible. Se podrían realizar diagnósticos de aquellos contenidos de las materias en las cuales se emprendan estas metodologías como una manera de ayudarles a realizar mejor el asesoramiento al alumnado. No obstante, la prioridad es aprender a participar dentro de esta metodología, en especial las labores de apoyo que puedan realizar al alumnado más diverso. Estos talleres incluirán orientaciones básicas para la comunicación (en el caso de que requieran utilizar los SAAC, se les enseñaría nociones básicas) y el apoyo a este alumnado, así como los recursos que pueden emplear para favorecer el apoyo pero con la idea de no sobreprotegerlos y que el alumnado pueda desarrollar su autonomía a

los máximos niveles posibles. Se llevaría a cabo una metodología que incluyera simulacros y juegos de roles, con el objetivo de desarrollar la empatía hacia estos colectivos. Se podría plantear la posibilidad de adaptar esta formación a través de un proyecto de "Aprendizaje y Servicio" que la familia lideraría con el objetivo de intervenir en necesidades detectadas en su centro educativo.

Para todos los agentes educativos, en el supuesto de que por razones de tiempo no pudieran acudir a actividades formativas, algo totalmente habitual debido a todas las responsabilidades que presentan las familias, se podrían organizar talleres educativos a través de teleformación o incluso de carácter semipresencial (Estela, 2007), donde a través de la plataforma virtual estas personas pudieran recibir unas nociones básicas a partir del debate en foros virtuales, visionado de vídeos y recursos telemáticos, así como acceder a una grabación de las sesiones presenciales para así, partiendo de lo que hayan podido aprender, puedan participar en la comunidad de aprendizaje en las mejores condiciones y evitando ser excluidos por las razones temporales.

1.4.4-Liderazgo

Las mayores necesidades en liderazgo las encontramos en el alumnado. Al menos, se debería empezar a involucrar más al alumnado de los últimos niveles de Educación Primaria. En primer lugar, se debería trabajar este rol en aquellos alumnos/as que hayan sido designados como delegados/as de clase. Los delegados/as de clase deberían recibir una formación destinada a conocer estrategias para que sepan recoger las principales preocupaciones de sus compañeros/as de clase. Se podría plantear la posibilidad de que, al final de la semana, cada delegado/a de clase pueda organizar una asamblea con esta finalidad, ejerciendo de moderador y contando con el subdelegado/a para que ejerza un rol de secretario recogiendo todas las aportaciones, inquietudes, preocupaciones, sugerencias y quejas que surjan. El alumnado debería tener la oportunidad de proponer temas de debate, sea a través de consultarlo con el delegado/a, sea a través de dejando una nota en un "buzón de sugerencias" que el delegado/a abriría el día anterior para poder preparar el tema de debate. El profesorado y las familias también pueden proponer otros temas de debate. Una vez recogidas todas las preocupaciones, los delegados/as podrían acudir las sesiones de la comisión gestora a exponer dichas preocupaciones, o en su defecto el profesorado-tutor.

En cuanto al liderazgo que pueda ejercer el alumnado dentro de las actuaciones educativas de éxito que se lleven a cabo, en el caso de los grupos interactivos en los cuales existe el rol de "capitán", el voluntariado intentará animar y guiar al alumnado asignado a poder desarrollar este rol, así como controlar que éste suela variar en cada una de las actividades propuestas. Si es necesario, se trabajarán previamente las habilidades sociales que sean necesarias. También sería positivo que el alumnado fuese capaz de liderar la resolución de conflictos entre todos y todas. Esta capacitación debe ir dirigida no solo a los delegados/as de clase, sino que todos sean capaces de resolver los conflictos en los que se hallen inmersos a partir del diálogo y ayuden a otros grupos en su resolución. Esta formación estaría conectada con el factor de "Convivencia entre el alumnado", ya que se requieren habilidades de liderazgo para poder emprender este rol.

1.4.5-Participación y actitud

Para mejorar los resultados a nivel de participación e implicación en la comunidad de aprendizaje, es importante que la comunidad educativa aumente su sensibilización así como conocimientos sobre educación inclusiva y valores inclusivos. Es normal que a veces las familias puedan temer a que sus hijos/as puedan verse perjudicados por implantar estos modelos educativos porque consideren que vaya a ralentizar los aprendizajes. Para ello, sería interesante mostrarles buenas prácticas inclusivas a partir de análisis de experiencias en los talleres formativos que se llevan a cabo durante el proceso de sensibilización y transformación del centro educativo en comunidad de aprendizaje. También se debería profundizar más en el perfil y necesidades de los colectivos más necesitados, como las personas con discapacidad y personas que pertenecen a minorías culturales o son inmigrantes, entre otros. Se trataría de sensibilizar a las personas sobre los derechos, la equidad y la igualdad de oportunidades, así como las barreras que la sociedad les pone, y cómo el modelo de escuela inclusiva ayuda a todos/as a que alcancen sus metas en igualdad de oportunidades. Es fundamental promover la diversidad como un valor en estas actuaciones, mostrando las virtudes y potencialidades que pueden llegar a alcanzar estas personas a pesar de, por ejemplo, su discapacidad, así como explorar casos reales de personas con discapacidad que hayan podido alcanzar sus metas. No solamente se analizarían los colectivos más desfavorecidos, también se trabajarían otros perfiles como el del alumnado con altas capacidades intelectuales, en algunas ocasiones cuyas necesidades educativas son subestimadas. Esta formación debe ir dirigida tanto a las familias como al alumnado y a posibles personas interesadas en realizar actuaciones de voluntariado, y se incluiría también la visita de personas de estos colectivos para participar en charlas para dar a conocer su historia, sus experiencias, las dificultades por las que han pasado, la lucha que han vivido por mejorar sus condiciones de vida, etc., con la finalidad de lograr empatizar a la comunidad educativa.

En relación al voluntariado, sería interesante invitar a personas pertenecientes a entidades sociales a ofrecer charlas formativas sobre las labores que realizan y las necesidades que hay en el entorno, para así sensibilizar a la comunidad educativa y proponer a las entidades sociales su colaboración en la comunidad de aprendizaje e incluso en posibles proyectos de "Aprendizaje y Servicio" dirigidos a intervenir bajo las necesidades que ellos suelen trabajar, siempre y cuando se conecten con los contenidos que se trabajen en las programaciones de aula. Todo esto ayudaría, por un lado, a animar a las entidades sociales a involucrarse en las comunidades de aprendizaje en aquellas actuaciones relacionadas con los objetivos de su entidad, así como sensibilizar a la comunidad educativa ante las necesidades del entorno y a los colectivos afectados. Promovería la conexión entre escuela y entorno que se demanda en una escuela inclusiva.

En relación con la educación intercultural, a raíz de las necesidades detectadas, sería interesante difundir más las diferentes culturas y analizarlas con el objetivo de promover valores inclusivos que posteriormente llevarían a la práctica con otros colectivos o en su entorno inmediato. Esto se podría plantear en un taller formativo complementario, independientemente del contexto educativo, ya que en los contextos estudiados es cierto que no hay presencia de un amplio número de alumnado de origen inmigrante o perteneciente a minorías culturales. Se analizarían las dificultades que tienen estos colectivos para poder sentirse incluidos en la sociedad, analizar las causas del fenómeno

migratorio, el concepto de cultura y las diferentes identidades que pueden surgir o existen en la actualidad, comprender las diferentes culturas y costumbres así como el origen de sus creencias, la realidad intercultural de nuestro país, etc., dejando de lado las visiones folclóricas que a veces se difunden en las escuelas en exceso, y ofreciendo visiones alternativas a los fragmentos estereotipados que se ofrecen muchas veces en los medios de comunicación (Prats y Elisabet, 2007). Otros contenidos que podrían llegar a trabajarse serían las competencias comunicativas interculturales, la resolución de conflictos interculturales, el racismo y la xenofobia, el análisis de estereotipos y prejuicios y su origen, etc. Se podría invitar a personas procedente de asociaciones destinadas a la acogida de inmigrante y la defensa de la interculturalidad, así como poder emprender proyectos de "Aprendizaje y Servicio" destinados a atender las necesidades del colectivo inmigrante a la vez que recibir formación sobre valores inclusivos y la inmigración, entre otros contenidos relacionados con el currículum, en el caso del alumnado que participe. Es positivo que estos proyectos puedan ser liderados por diferentes agentes educativos, con vistas a que todos/as reflexionen sobre sus ideas y creencias y evolucionen sus actitudes de forma que lleguen a apostar más por fomentar la inclusión social y educativa, incluyendo una apuesta por la sociedad intercultural. Sería positivo, además, permitir que las personas que reciben las ayudas de estas entidades sociales pudieran participar en el centro educativo en la comunidad de aprendizaje, para así promover su inclusión, la adquisición de competencias y eliminar cualquier estereotipo negativo que haya hacia ellos/as.

Se pueden plantear actuaciones que permitan fomentar tanto la interculturalidad como el aumento de la participación de instituciones del entorno. Se podría establecer un hermanamiento entre centros educativos procedentes de otras ciudades o países (por ejemplo, si es un centro bilingüe, pues con un centro de un país cuya lengua oficial sea el segundo idioma que se trabaja en el centro educativo), a través del proyecto Comenius y de eTwinning. De esta manera, además de permitir las relaciones interculturales, se podrían llevar a cabo proyectos educativos comunes entre ambos centros educativos y organizar intercambios de estudiantes y docentes. Se incluiría la posibilidad de organizar quedadas a través de redes sociales, videoconferencias, grupos de amistad entre el alumnado, intercambios de cartas, organización de debates y charlas por videoconferencias, etc. Para facilitar el intercambio y la participación en proyectos en conjuntos, se podría habilitar una plataforma virtual que permitiera crear una "comunidad virtual de aprendizaje". Se pueden debatir temas de interés o preocupaciones en los foros de discusión, organizar quedadas vía chat, desarrollar proyectos a través de una wiki, intercambiar recursos, etc., disponiendo en los centros educativos de ordenadores con acceso a Internet para posibilitar la participación de todas las personas sin exclusión.

La dinámica antes descrita también puede utilizarse para fomentar la participación en la comunidad de aprendizaje de aquellas personas que no puedan acudir a las reuniones presenciales de la comisión gestora y de las comisiones mixtas, e incluso a las actuaciones educativas de éxito. Por ejemplo, si se organizan tertulias dialógicas, pueden subirse los textos a un blog y que éstos sean comentados por dichas personas, y también se pueden aplicar a otras actividades como las de los grupos interactivos, por ejemplo, lanzando sugerencias o dudas sobre las actividades que se llevan a cabo en el grupo-clase de sus respectivos hijos/as. Las actas de las reuniones de las comisiones mixtas y de la comisión gestora pueden subirse a dicha plataforma para que puedan ser

analizadas y comentadas por las personas que no pudieron acudir, preguntando dudas y lanzando sugerencias, o siguiendo con los debates llevados a cabo en las sesiones presenciales. Y como se ha explicado, las wikis pueden ser útiles para diseñar proyectos entre todos y todas. En las sesiones presenciales, para aquellas personas que al menos puedan realizar un seguimiento sincronizado a distancia, se podrían sacar partido de las redes sociales para facilitar la participación y el seguimiento de éstas, e incluso de grabar las sesiones por videoconferencia y luego subirlas a la plataforma para que todo aquel que lo desee pueda verla más adelante.

En relación con el alumnado, como ya se explicó cuando analizamos el factor de "Liderazgo", es importante intentar darle más voz en el centro educativo. Además de darle un rol más activo a los delegados/as de clase, sería fundamental lograr que el alumnado de, al menos, los niveles de 5º y 6º de Educación Primaria participara en las comisiones mixtas. Sería esencial llevar a cabo una difusión entre el alumnado de lo que se hace en la comunidad de aprendizaje, lo importante que es que el alumnado tenga representación en las comisiones mixtas e incluso a aquellos/as que se animen invitarlos a participar en un taller de preparación inicial con vistas a desarrollar habilidades que les permitan rendir adecuadamente en las comisiones, desde habilidades sociales, habilidades para el trabajo en equipo, liderazgo e incluso habilidades emocionales como la tolerancia ante la frustración, siempre de una forma práctica. Esta formación puede desarrollarse durante al menos un recreo a la semana durante un tiempo determinado, o como una actividad extraescolar temporal. En la comisión gestora se debe procurar darles voz a este colectivo para evitar que sea un receptor pasivo de todo lo que se diga, al igual que con las familias. Posiblemente en las comisiones mixtas se podría a veces turnar el liderazgo de estas comisiones, para facilitar que todos los colectivos tengan voz y desarrollen la iniciativa.

Una forma de aplicar el "Aprendizaje y Servicio" en relación a mejorar la participación del alumnado en el centro educativo, se podría promover la creación de un programa de radio semanal que tuviera como objetivo que diferentes grupos de estudiantes debatiesen sobre un tema propuesto para la semana que estuviera relacionado con el centro educativo. Permitiría trabajar los contenidos de las materias de lengua castellana, cultura y práctica digital e incluso de otras áreas como ciencias de la naturaleza si el tema tiene relación con, por ejemplo, la higiene y el cuidado de las dependencias del centro educativo. Además de trabajar esos contenidos relacionados con las materias, mejorarían su capacidad para participar, transmitir una opinión personal, plantear ideas y compartirlas, etc., a través de un medio de comunicación diseñado por y para estudiantes que les pueda motivar, donde la libertad de expresión reine. El alumnado de un grupo determinado, preferiblemente de quinto y de sexto curso, se ocuparía de diseñar y coordinar el programa de radio, aprender a realizar las grabaciones y edición del programa, subirlo a un blog en formato mp3 y difundirlo a través de las redes sociales del centro educativo, y promoverlo entre el resto del alumnado. En un futuro, podrían plantearse la posibilidad de participar más en las comisiones mixtas y de buscar más vías para que el alumnado tenga voz en los centros educativos.

Siguiendo con el "Aprendizaje y Servicio" y el alumnado, en conexión con el bloque de "La vida en comunidad" de la materia de "Educación para la ciudadanía y los derechos humanos" del quinto curso de educación primaria (también de libre configuración autónoma), podrían trabajar el respeto crítico por las diversas creencias y costumbres culturales, así como el rechazo hacia los

estereotipos y prejuicios y todas las situaciones de discriminación y exclusión social que se produzcan. Un posible proyecto podría consistir en una representación teatral dirigida hacia los vecinos del entorno, contando con la participación de una entidad social destinada a la atención de personas inmigrantes y la lucha por la inclusión social de estas personas que se encuentre en ese municipio. El objetivo sería representar historias de vida reales de las personas atendidas por esta entidad social, que permitan que los vecinos se sensibilicen con sus necesidades y dificultades y muestren empatía hacia estas personas. De esta manera, se podrían eliminar actitudes de rechazo y discriminación hacia estos colectivos, facilitando la labor de la entidad social en el entorno. Este proyecto tendría sentido si en ese entorno existiera la real necesidad de potenciar la inclusión social y educativa de personas inmigrantes. Una escuela inclusiva se encuentra conectada con las necesidades de su entorno y promueve valores interculturales entre los miembros de su comunidad educativa. Autores como Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011) ya analizaron el valor que tenía el Aprendizaje y Servicio para la educación para la ciudadanía.

Para los centros educativos cuyos barrios no reciben apenas visitantes de otros barrios o municipios debido a los estereotipos y prejuicios que predominan, el alumnado de la etapa de educación primaria podría organizar en su centro educativo una instalación en la cual aportasen diferentes materiales y recursos que analicen la cultura y la historia de su barrio. Se podrían preparar murales con fotografías y comentarios, recortes de prensa extraídos de las hemerotecas de las bibliotecas, grabaciones de audio con narraciones de historias, presentaciones de diapositivas con relatos sobre el barrio, biografías de personas emblemáticos del barrio, etc. Se trabajarían contenidos de las materias de ciencias sociales, lengua castellana, cultura y práctica digital, educación para la ciudadanía y derechos humanos, y educación artística. Sería un proyecto de currículum integrado que globalizase y pusiera en relación contenidos de diferentes materias en torno al tópico "Mi barrio". Se podría difundir el proyecto a través de los medios de comunicación y atraer la visita de personas del propio barrio, de los barrios vecinos o incluso de otros municipios. De esta manera, se evitaría que el barrio se encontrase en el olvido y excluido del resto de entornos, llegando a eliminar posibles estereotipos y prejuicios que se tengan hacia el barrio. Un centro educativo que esté en conexión con su entorno es una cualidad propia de una escuela inclusiva. Esta propuesta y la anterior demuestran cómo el Aprendizaje y Servicio puede fomentar la participación de la juventud en su comunidad (Luna y Folgueiras, 2014).

1.4.6-Metodología de trabajo con los estudiantes

Con vistas a mejorar los resultados y promover más la diversidad como un valor, se podrían organizar programas de interacciones entre el alumnado. Una posibilidad sería crear "parejas de aprendizaje", formadas por personas que no se conozcan o que al menos no tengan relación entre ellas, pudiendo ser de diferentes edades, y por supuesto que haya alumnado con NEAE entremezclado. Durante una semana o un fin de semana, esa pareja debe enseñarse mutuamente diversas habilidades, aficiones, contenidos, etc. Por ejemplo, uno puede ser experto en ajedrez y enseñarle a jugar a la otra persona que no sabe, y esta otra persona le enseña a jugar al baloncesto porque es su especialidad. Sería, además, interesante siempre realizar un diagnóstico de las habilidades que presenta el alumnado para el aprendizaje y el trabajo en equipo, de los estereotipos y prejuicios que presentan hacia el alumnado diverso, de sus habilidades sociales, de su inteligencia

emocional, etc., y a partir de ahí realizar talleres formativos destinados a trabajar estas habilidades. En relación con la diversidad, es fundamental que a partir de diferentes juegos de roles donde participe todo el alumnado puedan evolucionar su conducta y valorar las potencialidades del alumnado más diverso a partir de la interacción con ellos/as. Lozano-González (2008) planteó un proyecto donde alumnado con discapacidad intelectual se formaba en nociones básicas de informática con el objetivo de que posteriormente se conviertan en tutores de formación de sus compañeros/as de clase para ayudarles a usar los ordenadores y todas sus aplicaciones. El alumnado se quedó asombrado al ver que estaban aprendiendo de este colectivo y que tenían muchas potencialidades, logrando eliminar estereotipos negativos hacia ellos/as.

Otra forma de aprender a trabajar de manera cooperativa a nivel inclusivo podría ser la de diseñar un proyecto de juegos y deportes inclusivos, sea como actividad extraescolar, formando parte de la materia de educación física o durante algunos recreos a la semana. Todo el alumnado participaría en estos deportes formando grupos heterogéneos, aprendiendo valores y a trabajar en equipo. Entre los deportes que se podrían llevar a cabo, se encontrarían desde los juegos tradicionales adaptados partiendo de los principios de la "educación física adaptada" (Ríos, 2005) o juegos específicos adaptados para personas con discapacidad pero que podrían participar todo el alumnado, por ejemplo: La boccia, fútbol 7, bola lanzada (balón esquina), baloncesto en silla de ruedas, goal-ball, pelota musical, showdown, futsala, etc.

En relación con el "Aprendizaje y Servicio" y el alumnado, un posible proyecto sería que el alumnado enseñase competencias digitales (una de las competencias clave dentro del currículum) a estudiantes escolarizados en un centro específico de educación especial del entorno. Por ejemplo, el alumnado del sexto curso de educación primaria en Andalucía estudia una materia de libre configuración autónoma denominada "Cultura y práctica digital". El alumnado podría trabajar los conocimientos de esta materia con vistas a transmitir sus conocimientos hacia otras personas y aprender a explicárselo a personas con diferentes discapacidades. El alumnado recibiría formación previa en habilidades para la comunicación, las cuales están conectadas con otras competencias clave como la comunicativa y la competencia social y ciudadana. Y permitiría a su vez ayudar a un colectivo a desarrollar sus competencias eliminando la posible brecha digital que puedan presentar, ya que incluso podrían aprender todos las diferentes aplicaciones existentes para facilitar la accesibilidad de todo el alumnado al uso de los ordenadores y sus aplicaciones (software, Internet, etc.). De esta manera se trabajaría de manera transversal el factor de *Adaptación de recursos y tareas*, al aprovechar estas aplicaciones para facilitar la accesibilidad. Además, gracias a este proyecto se podrían eliminar estereotipos y prejuicios existentes hacia el colectivo de las personas con discapacidad.

1.4.7-Convivencia entre el alumnado

Es fundamental siempre apostar por la prevención del acoso escolar o "*bullying*". Debemos sensibilizar al alumnado con aquellas personas que han sido víctimas de situaciones de acoso escolar, entendiendo primero lo que significa el "acoso escolar", así como conocer todos los roles participantes en una situación de acoso escolar. Se analizaría cómo en muchas ocasiones el alumnado más diverso suele ser víctima de acoso escolar y cómo podríamos ayudar a las personas

que son víctimas, con el objetivo de prevenir consecuencias negativas así como nuevos casos de acoso escolar. Entre las propuestas de actuación, se encontrarían los "círculos de convivencia" (De Vicente, 2010), que suponen una estructura que posibilita al alumnado su participación en la observación de la convivencia, y así promover su compromiso en la consecución de una convivencia sana en todo el centro educativo. Constituyen una estructura estable formada por alumnos que desempeñan un papel activo en la mejora de la convivencia. Tienen encomendada la labor de ayudar a sus compañeros/as en los aspectos vinculados a las relaciones interpersonales. Están formados por un grupo aproximado de cinco alumnos de cada clase. Sus tareas se centran en la observación y detección de situaciones contrarias a la convivencia, en la creación de una red de apoyo social en torno al alumnado más necesitado y en la promoción de mejores condiciones para las relaciones entre iguales. De forma más concreta, sus funciones son las siguientes:

1. Acoger al alumnado de nueva incorporación al centro educativo.
2. Acompañar a los alumnos/as solitarios o con más dificultades para las relaciones sociales.
3. Observar e informar sobre cualquier situación de posible maltrato entre iguales.
4. Diseñar estrategias y participar en la protección a las posibles víctimas de maltrato y en la observación y contención de los agresores.
5. Poner en marcha actividades destinadas a mejorar la convivencia en el aula.
6. Evaluar su trabajo.

Todo el trabajo que desarrollan los círculos de convivencia debe estar coordinado, acompañado y tutorizado por profesorado del centro educativo. El alumnado es seleccionado, y se les ofrece una formación para poder desempeñar sus funciones, y se les posibilitará un espacio para que periódicamente puedan reunirse. En las reuniones, para las que pueden contar con la ayuda de un experto, se ocuparán de analizar situaciones, reflexionar sobre las maneras en que se resolvieron algunos asuntos o incluso reflexionar sobre sus funciones y roles, diseñar planes de acción concretos, hacer grupo, etc. Los miembros de los círculos de convivencia deben ayudar en problemas o situaciones ajustadas a sus posibilidades, sin que se sientan desbordados por problemas de mayor índole. Por eso, las situaciones graves como abusos, extorsiones o el seguimiento de alumnos/as con graves problemas personales o en el entorno familiar serán derivadas a los profesores/as coordinadores. El alumnado contará con un tutor de referencia que les ayudará en la puesta en marcha de todas sus funciones y de los planes de acción que concreten, realizará un seguimiento de su desenvolvimiento en este cargo, les asesorará y les ayudará a intervenir cuando tengan serias dificultades. Además, siempre acudirá a las reuniones de coordinación, actuando a veces de mediador o moderador en los debates que surjan, pero dejando que sea el alumnado el que tome la iniciativa. El tutor debe estar al tanto de todas las actuaciones que se lleven a cabo desde los círculos.

Por otro lado, sería positivo formar "equipos de mediadores" dentro de la comunidad educativa. Un grupo de docentes, familias, alumnado y personas voluntarias se unen y aprenden habilidades de mediación. Siguiendo a De Vicente (2010) y a Fuentes (2009), la mediación es una técnica que permite que las partes comprendan realmente al otro y puedan transformar la situación que viven en otra que satisfaga las necesidades de ambas partes. Se denomina "mediación" por el papel que juega una tercera persona aceptada por las partes. Su función es facilitar el proceso en el que los

protagonistas son quienes tienen el conflicto. La tercera persona debe ser aceptada por las partes y su papel va a ser muy directivo sobre el proceso y muy poco directivo sobre el contenido. No busca ni mucho menos imponer soluciones consensuadas, sino que ayuda a que las partes dialoguen y puedan buscar ellas mismas una solución que pueda satisfacer a todos y a todas. La persona que media es la responsable de garantizar las condiciones para que las personas que participan en la mediación puedan comprenderse y tomar las decisiones que consideren oportunas. Por esta razón, debe asumir el control directivo sobre un proceso que ha de conseguir que todas las interacciones que se produzcan, incluidas las del propio mediador, faciliten la comunicación, la comprensión entre las partes y la búsqueda de soluciones. Al mismo tiempo, debe entregar todo el protagonismo sobre el contenido a las partes, que son las personas que sufren y las que con ayuda pueden transformar su situación. Por ello, la mediación se considera una técnica centrada en los protagonistas del conflicto. Este proceso se aplicaría a los conflictos que surgieran dentro de las aulas y del centro educativo en general, con el objetivo de ayudar a que el alumnado aprenda a dialogar más.

En conexión con la propuesta anterior, sería adecuado trabajar en las aulas dinámicas destinadas a mejorar las competencias del alumnado para resolver conflictos de forma dialógica, siguiendo los principios del "aprendizaje dialógico". Se podrían trabajar contenidos relacionados con la negociación, la asertividad, la empatía, la toma de decisiones, la capacidad de decir "no", la petición de información, etc., a través de dinámicas de grupo, juegos de roles, análisis de casos prácticos, etc., así como implantar sesiones de relajación o "*mindfulness*" con el objetivo de reducir los niveles de ansiedad y estrés para evitar las relaciones de conflicto o reaccionar de forma violenta ante ellos, sea a nivel verbal o físico (Gallardo, 2016). Estas actividades les ayudarán a aprender a controlar sus emociones y la atención, y pueden llevarse a cabo antes y después de los recreos, que es cuando suelen producirse más conflictos. Las familias y el voluntariado también deberían recibir formación en ese sentido para tenerlo en cuenta a la hora de ayudar a resolver conflictos, así como para que, en el caso de las familias, promuevan estos valores en sus hogares a la hora de resolver conflictos en éstos.

En casos de que se incorporase alumnado nuevo al centro educativo, se podrían potenciar la figuras de "alumno-tutor" para promover que el alumnado pueda conocer el centro educativo y sus dependencias, incluirlo en un grupo de amigos/as o de juegos, ayudarse mutuamente en los estudios, etc., así como aquel alumnado que lo pueda requerir porque tenga dificultades para establecer relaciones sociales con los demás. Al igual que sucedía en los "círculos de convivencia", este alumnado recibiría una formación específica destinada a adquirir habilidades para realizar estas funciones, como habilidades comunicativas, empatía, tolerancia, solidaridad, respeto, etc.

2-Conclusiones

2.1-Conclusiones para el Objetivo 1: Diseñar y validar recursos para el análisis de la situación de la educación inclusiva en los centros educativos desde la distinta percepción de los agentes educativos

Todos los instrumentos son válidos para medir lo que se ha pretendido medir en este estudio,

que es la exploración general de la situación de la educación inclusiva a partir de las percepciones de los miembros de las comunidades educativas. Tan solo los dos primeros cuadernos de trabajo dirigidos al alumnado deben ser revisados o replanteados, en el sentido de que posiblemente el instrumento de la encuesta no sea el adecuado para recoger información para este objetivo y con este agente educativo. La validez de estos instrumentos podría dar a entender que el Documento de Trabajo que se utilizó para esto resulta ser adecuado para ayudar a los centros educativos a diseñar sus propios instrumentos para explorar la situación general de la educación inclusiva en sus centros educativos o incluso para profundizar en las variables estudiadas. Además, resulta ser una evolución con respecto a los anteriores instrumentos diseñados puesto que se incluyen cuestiones referidas a las prácticas más recientes y predominantes en nuestro país que se conectan con los principios de la educación inclusiva, como son las comunidades de aprendizaje y los proyectos de aprendizaje y servicio.

Aunque todos los centros educativos tienen en común que son comunidades de aprendizaje y que se llevan a cabo proyectos de Aprendizaje y Servicio en sus centros educativos, cada uno tiene su propia trayectoria y se encuentra en un nivel diferente. Sobre todo esto se ha reflejado en el "Aprendizaje y Servicio". No se ha implantado en todos los centros educativos con la misma significatividad, así que no todos los participantes han sido conscientes de que se han llevado a cabo ese tipo de proyectos en su centro educativo, con lo que puede darse el caso de que hayan respondido a esas cuestiones de forma confundida o al azar. Y con respecto al "Aprendizaje y Servicio", convendría elaborar dos clases de cuestiones para evaluar el grado de influencia de estos proyectos en relación a los componentes y factores estudiados. No se diferenció entre aquellos proyectos que son liderados por el alumnado, y aquellos que son liderados por personas externas donde el alumnado y la comunidad educativa en general son los beneficiarios de ese proyecto. En este caso nos referimos a los proyectos liderados por el alumnado de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria (sobre todo del primero) de la Universidad de Cádiz, como parte de su formación como futuros maestros y maestras. Es por ello que algunas cuestiones pudieron resultar confusas o teniendo dificultades para contextualizarlas. Es un aspecto a modificar para una futura revisión de los cuestionarios. Se sugieren algunas ideas para nuevos ítems para cuando el centro educativo sea el beneficiario de esos servicios, reflejados en la Tabla 215, partiendo de los que han sido validados en la última versión de los cuestionarios.

Tabla 215

Propuestas de ítems sobre "Aprendizaje y Servicio" para cada agente educativo

Agente educativo	Ítems sobre "Aprendizaje y Servicio" sugeridos
Alumnado	<p>Factor A11: Cooperación en el Aprendizaje y Servicio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hemos aprendido de los estudiantes de la Universidad que han realizado actividades con y para nosotros. • Participar en los proyectos e iniciativas lideradas por los estudiantes de la Universidad nos ha ayudado a comprender la importancia de algunos problemas que teníamos en nuestro colegio. • Hemos mantenido conversaciones con los estudiantes de la

	<p>Universidad sobre las actividades y proyectos que hacían para nosotros.</p> <ul style="list-style-type: none">• Las actividades y proyectos lideradas por los estudiantes de la Universidad nos han ayudado mucho a mejorar el centro educativo y nuestra educación.
Equipo directivo	<p>Factor E12: Cooperación en el Aprendizaje y Servicio</p> <ul style="list-style-type: none">• El centro educativo desea volver a trabajar con la Universidad en la puesta en marcha de proyectos de "Aprendizaje y Servicio".• Las personas y entidades sociales con las que los estudiantes universitarios han establecido alianzas se han interesado por las necesidades de nuestro centro educativo.• Se ha facilitado al alumnado disponer de momentos para que pudiese establecer comunicaciones con los estudiantes universitarios que lideraban los proyectos de "Aprendizaje y Servicio".• La motivación del alumnado por acudir al colegio y participar en las experiencias de aprendizaje ha aumentado gracias a la labor de los estudiantes universitarios en los proyectos de "Aprendizaje y Servicio".• Las personas que han liderado y participado en los proyectos de "Aprendizaje y Servicio" desde cada uno de los roles disponibles, han ayudado al alumnado a desarrollar diversos aprendizajes.
Profesorado	<p>Factor P17: Cooperación en el Aprendizaje y Servicio</p> <ul style="list-style-type: none">• Personas o miembros de entidades sociales que han establecido alianzas con los estudiantes universitarios para los proyectos de "Aprendizaje y Servicio" se han interesado por las necesidades de nuestro centro educativo.• Se han tenido reuniones de intercambio de ideas entre miembros de la comunidad educativa y los estudiantes universitarios para dialogar sobre el desarrollo de los proyectos de "Aprendizaje y Servicio".
Familias	<p>Factor F12: Satisfacción por los aprendizajes</p> <ul style="list-style-type: none">• Mi hijo/a está muy entusiasmado con las actividades que llevan a cabo los estudiantes universitarios en el colegio. <p>Factor F15: Cooperación en el Aprendizaje y Servicio</p> <ul style="list-style-type: none">• Las familias hemos podido establecer contacto con los estudiantes universitarios que estaban llevando a cabo un proyecto de intervención en el centro educativo.• Personas o miembros de entidades sociales que han establecido alianzas con los estudiantes universitarios para los proyectos que han

llevado a cabo se han interesado por las necesidades de nuestro centro educativo.

- El alumnado ha podido comprender la importancia de algunos problemas que suceden en nuestro centro educativo o entorno inmediato gracias a los proyectos que han sido emprendidos por los estudiantes universitarios.
-

2.2-Conclusiones para el Objetivo 2: Describir la situación de la educación inclusiva, desde la percepción de los distintos agentes educativos, en centros educativos que están implantando prácticas educativas y sistemas de organización escolar basados en los principios de la educación inclusiva

Si deseamos crear una escuela inclusiva, debemos tener en cuenta las aportaciones de todos los agentes educativos para detectar las necesidades de mejora de los centros educativos con vistas a lograr ser más inclusivos. Cada agente educativo puede aportar una visión diferente a partir de su experiencia y conocimientos, y ésta puede ser más significativa o no dependiendo de la variable estudiada. Si estamos realizando un estudio en centros educativos que han adoptado el modelo de las comunidades de aprendizaje, el nivel de participación de la comunidad educativa es más elevado que en otros modelos, así que tendrán más experiencia gracias al contacto constante con la vida escolar, por lo que sus aportaciones al estudio resultan significativas. En nuestro trabajo de investigación, podemos comprobar que las visiones más críticas, a la hora de valorar la mayoría de las variables, las encontramos en el profesorado y en los equipos directivos que han sido objeto de nuestro estudio. Esto puede ser debido a que, a raíz de su mayor nivel de conocimientos y a su mayor experiencia profesional, logran identificar también mayor número de aspectos que pueden afectar al logro de los objetivos educativos que se encuentran directamente relacionados con los principios de la educación inclusiva. Conocen mejor las características internas de sus centros educativos, sus fortalezas y debilidades, así como sus posibilidades a partir de la realidad que viven a diario. La excepción la encontramos en la variable que mide las relaciones entre el alumnado, donde las familias han sido más críticas, posiblemente porque toman como referencia las relaciones y experiencias que viven sus hijos con el resto del alumnado del centro educativo, así como las posibles observaciones que hayan realizado durante su participación como voluntarios en actividades como los grupos interactivos.

De la información aportada por los diferentes agentes educativos, puede concluirse que los centros educativos solamente cuentan con los recursos, adaptaciones y formación específica necesarios para atender solamente al perfil de alumnado que acostumbran a recibir. No toman medidas preventivas por si se presenta algún caso específico diferente al que han estado acostumbrados a atender. Solamente cuando surge la necesidad es cuando solicitan tanto la formación como los recursos, sin adaptar el centro educativo a cualquier perfil de persona que pueda acceder a éste. Esta conclusión podría conectarse con el estudio realizado por Rodríguez-Navarro, Jiménez-Ruiz y Sánchez-Fuentes (2018), donde concluyeron que el profesorado presentaba una actitud positiva hacia la educación inclusiva pero que no se sentían con formación suficiente ni recursos y apoyos necesarios para hacerla frente, y eso incluye aquellos estudiantes con perfiles a los que anteriormente no habían atendido. En los centros estudiados, los colectivos

para los cuales podrían requerir de una capacitación para favorecer su atención educativa son el alumnado de incorporación tardía al sistema educativo, como sería el alumnado de origen inmigrante, y el alumnado que requiere del apoyo de sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación. Esta capacitación podría ayudar a plantear una organización escolar que cumpliera con los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (Gargiulo y Metcalf, 2017), así como a mejorar la percepción del profesorado hacia la posibilidad de acoger a alumnado diverso en sus aulas (Montero, 2017). A su vez, los centros educativos presentan sus propias necesidades particulares a nivel de infraestructura, las cuales requerirían adaptaciones para eliminar barreras arquitectónicas que podrían dificultar la accesibilidad, del alumnado que presenta discapacidad motora, al currículum y a las diferentes actividades educativas (Pivik, 2010).

Por otro lado, es necesario aumentar la participación del alumnado en el centro educativo, algo que es fundamental puesto que ellos son los que mejor conocen sus propias necesidades e intereses, y es importante establecer una comunicación con ellos para identificarlas y así plantear estrategias educativas para poder adaptar mejor los proyectos educativos al contexto escolar que tenemos a nuestro alrededor (Duma, 2015). En una comunidad de aprendizaje, el alumnado debe poder aportar ideas en todas las fases de transformación del centro educativo en una comunidad educativa, así como participar en las comisiones mixtas y gestora a partir de sus posibilidades según edad y capacidades iniciales. Vías como las asambleas de aula o la figura del delegado de clase como portavoz del grupo pueden ser útiles en esta labor. Otra estrategia sería la de implantar un buzón de sugerencias en todos los centros educativos, donde toda la comunidad educativa puede manifestar su opinión en relación a las actuaciones del centro educativo y sugerir propuestas de mejora (Paredes y Navarro, 2017b). Según la pedagogía inclusiva, es importante que el profesorado trabaje con el alumnado para entender toda la diversidad de hechos, necesidades e intereses que presenten una vez habiendo trabajado con ellos y haberles dado voz para que puedan expresarse (García, Zarzuela, Benítez, Sánchez y Cotrina, 2018).

Finalmente, en relación con la teoría de la pedagogía inclusiva (Florian y Linklater, 2011) y aquellos áreas en las que las puntuaciones han sido positivas, el modelo de las comunidades de aprendizaje ha ayudado a los centros educativos a encontrar nuevas vías de trabajo cooperativo, las cuales han logrado conseguir el incremento de la participación de las familias en las acciones educativas de los centros y crear oportunidades de aprendizaje que permiten que todos los estudiantes puedan aprender juntos y nadie sea sacado fuera de su aula ordinaria para recibir apoyos específicos. Además, la comunidad educativa se encuentra más sensibilizada con las necesidades y derechos de las personas con diferencias como las que se han explicado a lo largo de este trabajo de investigación. Una evidencia de esto lo podemos encontrar precisamente en las críticas realizadas por la comunidad educativa hacia las barreras arquitectónicas que encontraron, demostrando aquí su sensibilidad hacia las personas que presentan una discapacidad motora.

2.3-Conclusiones para el Objetivo 3: Comprobar si existen diferencias significativas entre centros y entre agentes educativos respecto a su percepción de la educación inclusiva en sus centros

Los resultados del análisis de diferencia de medias por centros educativos nos lleva a comprobar que cada centro educativo presenta sus propias necesidades particulares, además de las

necesidades generales que acabamos de exponer. Influye el contexto sociocultural y económico del entorno en donde se encuentra, el perfil del alumnado, la experiencia del centro en trabajo cooperativo, la formación de los miembros de la comunidad educativa, capacidades personales de la comunidad educativa, la infraestructura del centro educativo y de sus instalaciones, la capacidad de la Administración educativa de poder atender todas sus necesidades, los recursos de los que disponen los centros educativos, etc., entre otras posibles variables. Es por ello que es preciso analizar cada centro educativo de manera individual y planificar un estudio de caso que permita profundizar en sus necesidades. Como se explicó cuando expusimos el propósito general del estudio, una de las finalidades del estudio consistía en poder obtener una visión general sobre las posibles necesidades de mejora que presentan los centros educativos, con vistas a iniciar nuevas líneas de investigación que permitan profundizar en sus necesidades y plantear propuestas de mejora.

2.4-Conclusiones para el Objetivo 4: Proponer medidas para la mejora de los centros educativos del estudio atendiendo a los principios de la educación inclusiva

Básicamente, podemos señalar que las prácticas que han surgido a partir de la revisión bibliográfica realizada, pueden llegar a promover la diversidad como un valor, la participación, la igualdad de oportunidades y la equidad, así como eliminar posibles barreras para el aprendizaje y la participación que surjan. La inclusión de metodologías de enseñanza-aprendizaje que promueven el aprendizaje cooperativo y la creación de grupos de trabajo heterogéneos, el fomento del liderazgo entre el alumnado, aumentar y mejorar la formación en todos aquellos conocimientos y habilidades vinculados con la educación inclusiva e intercultural en todos los agentes educativos, revisar los cauces de participación del alumnado para lograr su implicación en la organización del centro educativo y en la planificación de actividades, implicar al alumnado en la prevención de conflictos graves y de situaciones de acoso escolar...permitirá que los centros educativos evolucionen a escuelas más inclusivas, donde se realice una atención a la diversidad más adaptada a las necesidades reales del alumnado y que elimine estereotipos y prejuicios que influyen en las personas a la hora de apostar por una sociedad más inclusiva. Todas las prácticas educativas señaladas son adaptables al contexto que hemos investigado y pueden conectarse con el modelo de las comunidades de aprendizaje al implicar a toda la comunidad educativa en su puesta y vincularse con sus objetivos. Además, la metodología de Aprendizaje y Servicio puede ayudar a lograr que estos objetivos se cumplan si lo conectamos con la formación de la comunidad educativa, en especial la formación del profesorado en conexión con los contenidos establecidos en el actual III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, y la formación del alumnado vinculada con el currículum de contenidos establecido por la legislación educativa vigente. La conexión de esta metodología con los principios de la educación inclusiva que ya citamos en el capítulo sexto, como la participación, el aprendizaje cooperativo, el liderazgo, la inclusión de diversidad de alumnado en los grupos de trabajo y el vínculo con el entorno y sus necesidades refuerzan la validez de estas prácticas educativas.

3-Limitaciones del estudio

Con respecto a hacer valoraciones de los resultados por cada centro educativo, no es fácil realizar una evaluación de la situación de la educación inclusiva en cada uno de éstos empleando solamente la técnica de la encuesta. Es adecuada para realizar un estudio general a nivel provincial para así recoger una amplia cantidad de información en un período de tiempo no muy extenso, pero para poder profundizar y recoger una información más fidedigna por cada centro educativo, requeriría utilizar más técnicas e instrumentos de recogida y de análisis de datos. Es decir, lo ideal para ese caso hubiera sido realizar un estudio de caso por cada centro educativo, donde se empleen diversas técnicas (observación, encuesta a partir de entrevista, análisis de producciones, etc.) que puedan aportar información suficiente para ser contrastada con lo aportado en los cuestionarios. Realizar cinco estudios de caso no hubiera sido viable en el tiempo para una Tesis Doctoral, mas cuando se valoraba la posibilidad, en el plan de investigación inicial, de desarrollar una intervención en uno de los centros educativos en base a los resultados obtenidos. Precisamente el haber estudiado tanto factores dentro de un mismo instrumento nos impide profundizar en cada uno de ellos. De todas formas, pueden surgir nuevas líneas de investigación, las cuales comentaremos más adelante. Para intentar compensar esta limitación en el presente estudio, se decidió debatir los resultados con toda la comunidad educativa de la forma en que se ha explicado en el párrafo anterior, con el objetivo descrito anteriormente, para así conocer mejor la realidad de cada centro educativo.

A la hora de seleccionar la muestra de familias participantes en el estudio, ha resultado difícil puesto que no todas las familias tienen el mismo grado de implicación en las diferentes "actuaciones de éxito", así como en las comisiones mixtas. Ni todas se implican en las mismas actividades. De ahí a que hayan encontrado cuestiones que les ha resultado complejas de responder. Por otro lado, aunque el instrumento haya sido validado a nivel de contenido y de constructo, siempre hay cuestiones que son difíciles de valorar incluso para el profesorado. Esto puede verse reflejado en los análisis de fiabilidad que realizamos, donde encontramos factores en los cuestionarios del alumnado cuya fiabilidad es baja y cuestionable, debido a que posiblemente fueron cuestiones difíciles de responder para unos alumnos y alumnas de los cursos 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, para lo cual también influye el contexto educativo. Es por ello que en los análisis de resultados y en las conclusiones debemos ser prudentes con esta información, y contrastarla con aquellos factores similares pertenecientes a otros agentes educativos. Los factores del alumnado que presentan esta fiabilidad baja y cuestionable son los siguientes:

- Factor A1: Barreras para el aprendizaje y la participación.
- Factor A2: Barreras arquitectónicas.
- Factor A3: Trabajo en equipo dentro de las aulas.
- Factor A4: Trabajo en equipo fuera de las aulas.
- Factor A5: Formación del alumnado.
- Factor A6: Formación de familiares y del voluntariado.
- Factor A7: Liderazgo del profesorado.
- Factor A8: Participación en la comunidad de aprendizaje.
- Factor A9: Actitudes ante la educación inclusiva e intercultural.
- Factor A12: Relaciones entre el alumnado.

La siguiente limitación de nuestro trabajo de investigación la podemos encontrar en la desigual muestra entre agentes educativos a nivel estadístico, ya que esto provoca que sus datos sean difíciles de comparar. Esta limitación era prácticamente inevitable, ya que en cada centro educativo existen tres personas que se ocupan de las funciones directivas del centro educativo (dirección, jefatura de estudios y secretaría) y una ratio de aproximadamente 22 estudiantes por cada docente.

Finalmente, en el caso del equipo directivo, al ser una muestra pequeña, a la hora de realizar el análisis factorial no ha podido definirse la matriz de forma positiva en la mayoría de los componentes estudiados (y en dos de ellos, el de "Trabajo en equipo" y el de "Formación", se ha obtenido una puntuación baja). Esto ha provocado que no se haya podido realizar el *Test de Kaiser, Meyer y Olkin (KMO)* y la *prueba de esfericidad de Bartlett*. A pesar de ello, hemos seguido igualmente adelante con los análisis factoriales para los cuestionarios del equipo directivo, apoyándonos en la validez de contenido, aunque sí podríamos considerar esto como una limitación de nuestro trabajo.

4-Líneas de investigación futuras

Una futura línea de investigación podría ir en torno a compensar las limitaciones de nuestro estudio. Por un lado, se podría realizar un estudio de caso en cada centro educativo para lo cual se desarrollarían nuevos instrumentos de recogida de datos a partir de los contenidos del Documento de Trabajo y de los factores que hemos obtenido tras la validez de constructo. Se trataría de profundizar en cada uno de los factores estudiados y obtenidos recogiendo información a partir de técnicas de recogida de datos como las entrevistas, las observaciones dentro de las aulas y en el patio escolar, el análisis documental (proyectos educativos, memorias, actas, proyectos de obras para hacer accesibles todas las infraestructuras, vídeos, fotografías...), etc. (Gil, 2016; Latorre, Arnal y Del Rincón, 2003). Para el análisis de los datos, se emplearían técnicas como la categorización y la triangulación de datos, a partir del análisis de contenido (Ballesteros, 2014; Ballesteros y Lara, 2007; Gómez, 2000), e incluso utilizando otras técnicas más específicas como el *análisis semiótico formal* y el *análisis situacional* (Ruiz, 2009). Entre los instrumentos a utilizar, se encontrarían el diario de campo, los registros anecdóticos, las escalas de estimación, las entrevistas etnográficas, los grupos de discusión, las entrevistas semi-estructuradas, producciones del alumnado, las actas de reuniones de coordinación entre las comisiones mixtas y la comisión gestora, documentos del proyecto educativo de centro, informes elaborados por la comunidad educativa, etc. (Albert, 2006; Latorre, Arnal y Del Rincón, 2003; Gil, 2016).

Posteriormente, una vez recogida toda la información y analizada, se establecerían unas conclusiones que podrían conllevar a una serie de propuestas de mejora a llevar a la práctica. El propio investigador podría participar en el diseño, puesta en marcha y evaluación de un proyecto que permita intervenir sobre las necesidades de mejora detectadas en dicho estudio y realizar el seguimiento de los resultados que se estén produciendo durante su aplicación. Se valoraría si la propuesta de intervención que se está llevando a cabo permite mejorar los resultados y satisfacer las necesidades detectadas. Se haría entonces un estudio de caso de corte etnográfico en el cual se evaluaría la propia intervención y sus mejoras (Jorge, 2013).

Discusión y conclusiones

Además, se consideraría interesante realizar un estudio de estas características en centros educativos de educación secundaria que hubiesen implantado el modelo de "comunidades de aprendizaje" y también estuviesen llevándose a cabo proyectos de Aprendizaje y Servicio, sea liderados por el alumnado o por estudiantes universitarios de grado, entre otras posibilidades. Nos ayudaría a comprobar si emprender un modelo educativo de estas características aportaría resultados similares o diferentes a los hallados en este trabajo de investigación en grupos de edades y niveles educativos diferentes donde la enseñanza puede llegar a ser más académica, como sería el caso de la etapa de Bachillerato, o si podrían tener repercusión significativa en Formación profesional. Es decir, podríamos valorar si implantar un modelo de escuela inclusiva en centros de educación secundaria traería resultados positivos y ver la diferencia con los obtenidos en los centros de educación infantil y primaria, así como ver diferentes necesidades de mejora que pudieran detectarse entre unos y otros según sus características. Además, sería interesante comprobar el resultado de pasar los cuestionarios al alumnado de estos niveles educativos para comprobar la diferencia entre el grado de dificultad a la hora de responder a los diferentes ítems con respecto al de los últimos niveles de Educación Primaria.

Finalmente, de cara a nuevos trabajos en esta línea de investigación, sería conveniente replicar el estudio y realizar análisis factoriales confirmatorios de la estructura factorial aquí obtenida.

Referencias bibliográficas

Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio*, 22, 39-57.
- Aguilar, G. (2005). *Cómo tratar los problemas de conducta en el niño. Guía práctica para detectar y afrontar los trastornos emocionales*. Sevilla: Mad.
- Aguilar, L.A. (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de pedagogía*, 197, 62-64.
- Aguilar-Valera, J.A. (2017). Trastornos de la comunicación desde el DSM-V. La necesidad de diagnósticos diferenciales. *Cuadernos de neuropsicología*, 11(1), 143-156.
- Aguilera, A. (Coord.) (2003). *Introducción a las Dificultades del Aprendizaje*. Madrid: McGraw Hill.
- Aguirre, P., Álvarez, R., Angulo, M.C., y Prieto, I. (2012). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos generalizados del desarrollo*. Sevilla: Dirección General de Participación e Innovación educativa. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Aguirre, P., Angulo, M.C., Guerrero, E., Motero, I., y Prieto, I. (2012). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por padecer enfermedades raras y crónicas*. Sevilla: Dirección General de Participación e Innovación educativa. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Aguirre, P., Gil, J.M., González, J.L., Osuna, V., Polo, D.C, Vallejo, D., Peters, S. (2012). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad visual y sordoceguera*. Sevilla: Dirección General de Participación e Innovación educativa. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de la práctica. En M. Ainscow. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (pp. 109-142). Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M., y Booth, T. (2001). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Alba, C., Sánchez, J.M., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. Proyecto DUALETIC. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Albert, M.J. (2006). *La investigación educativa: Claves teóricas*. Madrid: Mc-Graw Hill.
- Aleman, I. (2009). Aspectos psicosociales de la educación intercultural. En J.L. Belmonte López (Coord.) *Aulas interculturales: Tomo I* (pp. 69-82). Melilla: GEEPP.
- Aleman, I., y Villuendas, D. (2004). Las actitudes del profesorado con el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia*, 34, 183-215.
- Álvarez, C., González, L., y Larrinaga, A. (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: Una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. En *V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012* (pp. 1-11). Santander: Universidad de Cantabria.
- Álvarez, C., González, L., y Larrinaga, A. (2013). Aprendizaje dialógico: Una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque*, 23, 209-224.
- Álvarez, C., y Puigdemívol, I. (2014). Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(3), 239-253.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J.L., y González, M. (2007). Marco y estrategias cognitivo-sociales de control de estereotipos y prejuicios para la formación de educadores interculturales. En J.L. Álvarez, L. Batanaz. (Eds.). *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (pp. 155-174). Madrid: Biblioteca nueva.
- Álvarez, J., Aguilar, J.M., y Segura, S. (2011). Alumnos con parálisis cerebral y tecnologías de la información y la comunicación. En A. Sánchez, C. Bernal, J.J Carrión, J. Granados, R. Gutiérrez, A. Luque, M. Lázaro...M.C. Pedrajas.. (Coords.). *Actas del VIII Congreso Internacional "Universidades y Educación Especial": Educación Especial y Mundo digital, Almería. Libro de comunicaciones*, (pp. 555-560). Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., y Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE-EP y CUVE-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 191-202.
- Amaro, A., Lorenzo, M., y Sola, T. (2003). Investigación evaluativa sobre las ciudades educadoras españolas. Análisis del concepto. Aspectos principales del estudio. *Revista española de pedagogía*, 226, 489-510.
- Ambrosio, P., Aragón, L., Arteaga, L., Labarta, M. y Piernavieja, E. (2001). *Modelo europeo de excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la calidad*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Andrés, D., y Sarto, P. (2009). Escuela inclusiva: Valores, acogida y convivencia. En P. Sarto y E. Venegas (Coords). *Aspectos claves de la educación inclusiva* (pp. 85-118). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Aneas, M.A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(5), 1-10.
- Angulo, M.C., Fernández, C., García, F.J., Giménez, A.M, Ongallo, C., Prieto, I., y Rueda, S. (2012). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta*. Sevilla: Dirección General de Participación e Innovación educativa. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Angulo, M.C., Gijón, A., Luna, M., y Prieto, I. (2012). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Síndrome de Down*. Sevilla: Dirección General de Participación e Innovación educativa. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Angulo, M.C., Gonzalo J., Luque, J.L., Rodríguez, P., Sánchez, R. Satorras, R., y Vázquez, M. (2012). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de dificultades específicas de aprendizaje: Dislexia*. Sevilla: Dirección General de Participación e Innovación educativa. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Antequera, M., Bachiller, B., Calderón, M.T., Cruz, A., García, F.J., Luna, M...Ortega, R. (2012). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad intelectual*. Sevilla: Dirección General de Participación e Innovación educativa. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- APA (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V)*. Buenos Aires: Editorial médica Panamericana.
- Aparici, R., y Osuna Acedo, S. (2013). La Cultura de la Participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 137-148.

Referencias bibliográficas

- Aparicio, E. (2003). Barreras de acceso al currículo de los alumnos con discapacidad física. *Aula y docentes*, 8-54.
- Arranz, M.L. (2008). *Proceso y procedimientos de evaluación inclusivos en contextos educativos. Informe-Centros*. Proyecto de Investigación Educativa. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Arco, J.L., y Fernández, A. (2004). Dificultades ligadas a retraso mental y del desarrollo. En J.L. Arco y A. Fernández (Coords.). *Necesidades Educativas Especiales. Manual de Evaluación e Intervención Psicológica* (pp. 47-91). Madrid: McGraw-Hill.
- Arkin, H., y Colton, R. (1962). *Tables for statisticians*. New York: Barnes & Noble.
- Arnáiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En F.J. Soto Pérez y J.A. López Navarro. (2000). *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales* (pp. 29-40). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Arnáiz, P. (2004). La educación inclusiva: Dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.
- Arnáiz, P. (2011). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educació Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnáiz, P., Escarbajal, A., y Caballero, C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Arnáiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.
- Arostegui, I., Darretxe, L., y Beloki, N. (2013). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200.
- Asensio, M.J., y Forteza, D. (2014). Una escuela centrada exclusiva(mente) en el libro de texto: una escuela que excluye. En *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: "Voces excluidas"*. Castellón: Universidad Jaime I.
- Atchoarena, D., y Gasperini, L. (2004). *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política*. París: UNESCO.
- Ausín, V., Lezcano, F., y Delgado, V. (2012). Programas educativos para trabajar desde la perspectiva de la inclusión y la interculturalidad. En M. Cotrina García y M. García García. (Coords.). *Actas del IX Congreso Internacional XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial: Prácticas en educación inclusiva: diálogos entre escuela, ciudadanía y universidad* (pp. 1155-1166). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual*, 25, 25-43.
- Ayala, A. (2017). Aprender y servir a la comunidad: Educar en Aprendizaje Servicio. *Educación 3.0*, 25, 20-30.
- Ayerlo, F.A. (2014). *Diversidad funcional en los niveles de Educación Primaria: Accesibilidad de un centro ordinario*. Trabajo Fin de Grado. Segovia: Facultad de Educación de Segovia.
- Azorín, C. (2014). Atendiendo a la diversidad desde un prisma curricular inclusivo. En *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: "Voces excluidas"*.

Referencias bibliográficas

- Castellón: Universidad Jaume I.
- Azorín, C. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060.
- Azorín, C., y Arnáiz, P. (2013). Una experiencia de innovación en Educación Primaria: Medidas de Atención a la diversidad y Diseño Universal de Aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 22, 9-30.
- Ballarini, F. (2016). *REC*. Madrid: Penguin Random House.
- Ballesteros, B. (2014) *Introducción al análisis de contenido. (Documento para el Programa de Doctorado en Educación)*. [Curso]. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ballesteros, B., y Lara, B. (2007). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En B. Ballesteros y B. Lara Guijarro. *Métodos de investigación en educación social* (pp. 379-409). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bandura, A. (1984). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Universitaria.
- Barandica, E. (1999). Educación y multiculturalidad: Análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares. En M.A. Essomba. (Coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 15-20). Biblioteca de Aula. Serie Atención a la Diversidad / Educación Especial, 141. Barcelona: Grao.
- Barbero, A., Vidal, C., Barbeito, C., y Santiago, I. (2006). *(De)construir la imagen del enemigo*. Barcelona: Escola de Cultura de Pau. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Barón, F.J., y Téllez, F. (2012). Diferencias que presenta una variable numérica entre varios grupos. Apuntes de Bioestadística. Recuperado de <https://www.bioestadistica.uma.es/baron/apuntes/ficheros/cap05.pdf>
- Baron-Cohen, S. (2010). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madrid: Alianza.
- Barrera, A., Durán, R., González, J., y Reina, C.L. (2012). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales*. Sevilla: Dirección General de Participación e Innovación educativa. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Battle, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- Battle, R., Breu, R., y Ramoneda, A. (2015). El aprendizaje servicio es una metodología flexible que puede aplicarse a múltiples ámbitos temáticos. En J.M Puig Rovira (Coord.), R. Battle., R. Breu., L. Campo., M. de la Cerda., M. Gijón...L. Rubio. (2015). *11 ideas clave: ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 131-159). Barcelona: Graò.
- Battle, R., García-Villatoro, M., Parpal, C., y García, M. (2015). Dibujando caminos: el aprendizaje-servicio en la educación en el tiempo libre. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 60-77.
- Bautista, V.E., y Mateos, D. (2012). Diseño y validación de un cuestionario de evaluación de la actitud hacia la música clásica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación y docencia*, 7, 141-161.
- Bell, A.E. (2012). *Programa para trabajar las funciones ejecutivas en niños de tercero de básica (7-8 años) del centro educativo "Bell Academy" en el año 2012*. Cuenca, Ecuador: Universidad del Azuay.
- Beltrán, B. (2008). Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con discapacidad motora. En *VI Encuentro de Diversidad. Centro del profesorado de Alcalá de Guadaíra* (pp. 2-

Referencias bibliográficas

- 39). Sevilla: Junta de Andalucía.
- Bernal, C.A. (2014). Diversidad, interculturalidad e inclusión en la Educación Superior: creación de un programa de extensión como alternativa de avance en la toma de conciencia y eliminación de barreras actitudinales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 81-92.
- Biedma, P., y Moya, A. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: hacia una escuela inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 153- 170.
- Biencinto, C., González-Barbera, C., García, M., Sánchez, P., y Madrid, D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *Relieve*, 15(1), 1-36.
- Blanco, F. (2012). Análisis no paramétrico: El procedimiento “pruebas no paramétricas”. En F. Blanco Moreno. *Introducción al análisis de datos* (pp. 1-66). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/socivmyt/paginas/D_departamento/materiales/analisis_datosyMultivariable/19nparam_SPSS.pdf
- Bolívar, A. (2012a). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de educación para la justicia social*, 1(1), 2254-3319.
- Bolívar, A. (2012b). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Booth, T., y Ainscow. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol (UK): Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bordas, M. I., y Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Bosch i Vila, C., Climent, M.T., y Puig, J.M. (2009). Parteneriado y redes para el aprendizaje servicio. En J.M. Puig Rovira. *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 127-150). Barcelona: Graó.
- Boza, A. (2001). Los equipos de orientación educativa de zona de Andalucía: Modelos y programas de intervención. *Agora Digital*, (2), 1-20.
- Brew, A. (2003). La autoevaluación y la evaluación por los compañeros. En Brown, S., Glasner, A. *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. (pp. 179-189), Madrid: Narcena,
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: MA.
- Bueno, L. (2012). Inclusión en el recreo: ¿un espacio olvidado? En M. Cotrina García y M. García García. (Coords.). *Actas del IX Congreso Internacional XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial: Prácticas en educación inclusiva: diálogos entre escuela, ciudadanía y universidad* (pp. 312-321). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Bueno, M., Espejo, B, Rodríguez, F., y Toro, S. (1999). *Niños y niñas con baja visión. Recomendaciones para la familia y la escuela*. Málaga: Aljibe.
- Cabero, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20, 1-34.
- Cabero, J. (2008). TIC para la igualdad: la brecha digital en las nuevas tecnologías. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 8(2), 15-43.
- Cabero, J. (2008). TICs para la igualdad: la brecha digital en la discapacidad. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 2(2), 15-43.

Referencias bibliográficas

- Cabero, J. y Marín, V. (2014). Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios. *Comunicar*, 42, 167-172.
- Cabezas, C. (2008). Leer y escribir en la web social: uso de blogs, wikis y multimedia compartida en educación. *Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, 35, 1-16.
- Cabrerizo, J., Rubio, M. J., y Castillo, S. (2007). *Programación por competencias. Formación y práctica*. Madrid: Pearson.
- Cáceres, M.P. (2018). Liderazgo inclusivo y justicia social. En *XV Congreso Internacional de Universidades y Educación Inclusiva: "Liderando investigación y prácticas inclusivas"* (pp. 123-128). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Calvo, K., y Cruz, I. (2012). *Sistema para la recreación activa utilizado en parques para niños con distrofia muscular de Duchenne*. Santiago de Cali: Universidad de Cesi.
- Camarón, J. (2014). *Propuesta de intervención inclusiva para un alumno con TEA en primero de Educación Primaria*. Trabajo Fin de Grado. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Cano, M.J., y Lizarte, E.J. (2011). Proyecto educativo para una educación especial actual. En A. Sánchez, C. Bernal, J.J Carrión, J. Granados, R. Gutiérrez, A. Luque, M. Lázaro...M.C. Pedrajas. (Coords.). *Actas del VIII Congreso internacional de Educación Especial y Mundo Digital. XXVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial* (pp. 327-330). Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Cárdeno, J. (2008). Estrategias para la prevención del absentismo escolar. *Innovación y experiencias educativas*, (14), 1-10.
- Cardona, J. (2008). Modelos de desarrollo profesional. En J. Cardona. (2008). *Formación y Desarrollo Profesional del Docente en la Sociedad del Conocimiento* (pp. 341-393). Madrid: Universitat.
- Cardona, M. C., Gomar, C., Palmés, C., y Sadurni, N. (2010). *Alumnado con pérdida auditiva*. Barcelona: Grao.
- Carrasco, J. B. (1997). *Hacia una enseñanza eficaz*. Madrid: RIALP.
- Casanova, M.A. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M.A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 78-89.
- Casero, A. (2008). Propuesta de un cuestionario de evaluación de la calidad docente universitaria consensuado entre alumnos y profesores. *Revista de investigación educativa*, 26(1), 25-44.
- Castejón, J.L., y Prieto Sánchez, M.D. (2000). *Los superdotados: Esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- Castelló-Martínez, A. (2017). [Reseña] El papel de las Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación (TRIC) y el factor r-elacional en la educomunicación. n. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 8(2), 303-305.
- Castilla, C. (16 enero 2017). Orientación inclusiva [Entrada en un blog]. Recuperado de <https://colectivorienta.wordpress.com/2017/01/16/orientacion-inclusiva/>
- Cecilia, A. (2005). *Leer en los labios: Programa para el entrenamiento de la comprensión labiolectora*. Madrid: CEPE.
- CERMI (2017). *Guía para prevenir el acoso escolar por razón de discapacidad*. Madrid: CERMI.
- Chiner, E. (2018). La educación inclusiva y su desarrollo en el marco legislativo español. *International Studies on Law and Education*, 29(30), 53-66.
- Chocarro, E. (2013). Las tertulias dialógicas, un recurso didáctico en la formación de docentes.

Referencias bibliográficas

- Historia y Comunicación Social*, 13(especial), 219-229.
- Chocarro, E. (2017). Opinión del profesorado sobre los procesos educativos llevados a cabo en los centros de Educación Infantil y Primaria de La Rioja para atender a la diversidad desde la inclusión. En A. Rodríguez-Martín (comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades* (pp. 25-32). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Choi, B., Granero, R., y Pak, A. (2010). Catálogo de sesgos o errores en cuestionarios sobre salud. *Costarr Salud pública*, 2(19), 106-118.
- Civila, A. (2013). El ejercicio de liderazgo de los delegados/as de clase. En *XXXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Liderazgo y educación* (pp. 1-3). Santander: Universidad de Cantabria.
- CNIE (2016). *Programa de Aulas Itinerantes en Circos*. Recuperado de <http://educalab.es/cnie/proyectos/apoyo-educativo/atencion-alumnado/aulas-itinerantes-circos>
- Coll, C., Bustos Sánchez, A., y Engel Rocamora, A. (2007). Configuración y evolución de la comunidad virtual MI-PE/DIPE: Retos y dificultades. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(3), 86-104.
- Coll, C., y Gómez-Granell, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 221, 8-10.
- Collados, C.A., y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula. *Educadores y educadoras*, 9(2), 61-76.
- Colmenero, M.J. (2011). Factores que inciden y repercuten en los procesos de atención a la diversidad de los docentes de educación secundaria obligatoria. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 7(1), 61-90.
- Colmenero, M.J. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Iniciación a la investigación*, 6(4), 1-18.
- Colmenero, M.J. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Iniciación a la investigación, extra 6*, 1-18.
- Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela: Compartir la educación*. Barcelona: Graò.
- Conde, A. (2013). Percepción de la inclusión educativa entre el profesorado de la facultad de ciencias de la educación de granada: un estudio exploratorio. *ReiDoCrea. Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 2, 233-238.
- Connel, B.R., Jones, M., Mace, R., Mueller, J., Mullick, A., Ostroff, E...G. Vanderheiden. (1997). *The principles of universal design*. Raleigh, NC: North Carolina State University, Center for Universal Design.
- Cordero, J.A., y Caballero, A. (2015). La plataforma Moodle: Una herramienta útil para la formación en soporte vital. Análisis de las encuestas de satisfacción a los alumnos e instructores de los cursos de soporte vital avanzado del programa ESVAP de la semFYC. *Atención Primaria*, 47(6), 376-384.
- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. *Revista ciencias de la educación*, 36(20), II Etapa, 152-168.
- Cortés, G. (1997). Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Educación y Ciencia*, 15(1), 77-82.
- Coto, M., Dirckinck-Holmfeld, L. (2007). Diseño para un aprendizaje significativo. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(3), 135-148.

Referencias bibliográficas

- CREA (2015). *Evaluación de los valores, las emociones y los sentimientos en las comunidades de aprendizaje (2015-2016)*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Cuadrado, I., y Fernández, I. (2009). Funcionalidad y niveles de integración de las TIC para facilitar el aprendizaje escolar de carácter constructivista. *Revista Iberoamericana de informática educativa*, 9, 22-34.
- Cuadrado, P., y Valiente, S. (2005). *Niños con autismo y TGD. ¿Cómo puedo ayudarles?*. Madrid: Síntesis.
- Cuéllar, A. (2015). *Investigación sobre la importancia de la participación familiar en una Comunidad de Aprendizaje*. Segovia: Facultad de Educación de Segovia. Universidad de Valladolid.
- David, J. (1986). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- De Gracia, S., y Elboj, C. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. El caso de Aragón. *Educación*, 35, 101-110.
- De la Cerda, M., Graell, M., Martín, X., Puig, J.M., y Muñoz, A. (2009). Aprendizaje servicio: ejemplos y definiciones. En J.M. Puig Rovira. *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 15-32). Barcelona: Graó.
- De la Cruz, P., y García, E. (2017). Formar al profesorado para conseguir centros educativos inclusivos: Creando redes. En A. Rodríguez-Martín (comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades* (pp. 349-356). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- De Pedro, X., y Reyes, J. (2006). TikiWiki en contextos educativos (I): las comunidades abiertas de aprendizaje cooperativo y reflexivo. En *2º Encuentro en línea de Educación y software Libre, EDUSOL 2006, 12-23 de noviembre*, Encuentro en línea.
- De Puelles, M. (1982). *Historia de la Educación en España", tomo II: de las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868 (Legislación y Documentos)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- De Vicente, J. (2010). *7 ideas clave: Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Graó.
- Del Río, J.L. (2017). Las aulas ATAL como elemento clave para la construcción de escuelas interculturales en Andalucía. En A. Palomares. (Coord.). *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica* (pp. 117-124). Albacete: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación del siglo XXI*. París: UNESCO.
- Departamento de Estadística e Investigación Operativa (DEIO) (1999). *El cuestionario. Diseño del cuestionario*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~diploeio/documentos/tema2.pdf>
- Díaz, G., y Puigdemívol, I. (2012). La formación del profesorado de apoyo para la escuela inclusiva: nuevos roles, nuevas competencias. En M. Cotrina García y M. García García. (Coords.). *Actas del IX Congreso Internacional XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial: Prácticas en educación inclusiva: diálogos entre escuela, ciudadanía y universidad* (pp. 887-895). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Garolera, G., y Pallisera, M. (2017). Diseño y aplicación de un programa para mejorar las relaciones sociales de personas con discapacidad intelectual. En A. Rodríguez-Martín (comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades* (pp. 1487-1494). Oviedo: Servicio de

Referencias bibliográficas

- publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Díaz, B. (2015). Importancia del desarrollo de las competencias cognitivas a través de redes virtuales de aprendizaje. En *Libro Memorias Simposio Internacional de Educación y Pedagogía: Innovaciones y Educación para la Paz* (pp. 1-16). Cartagena, Colombia: Redipe, Universidad de Cartagena.
- Díaz, E. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 151-165.
- Díaz, F., y Hernández, G. (1999). Constructivismo y aprendizaje significativo. En F. Díaz y G. Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (pp. 13-33). México: McGraw Hill.
- Doménech, A., y Moliner, O. (2011). Elaboración, validación y digitalización de un cuestionario para familias sobre educación inclusiva. En A. Sánchez, C. Bernal, J.J Carrión, J. Granados, R. Gutiérrez, A. Luque, M. Lázaro...M.C. Pedrajas. (Coords.). *Actas del VIII Congreso internacional de Educación Especial y Mundo Digital. XXVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial* (pp. 480-491). Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Doménech, A., y Moliner, O. (2012). ¿De qué estamos hablando? ¿familias y docentes entendemos el significado de la educación inclusiva? En M. Cotrina García y M. García García. (Coords.). *Actas del IX Congreso Internacional XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial: Prácticas en educación inclusiva: diálogos entre escuela, ciudadanía y universidad* (pp. 74-80). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Doménech, A., y Moliner, O. (2014). Conocer para transformar, ¿qué piensan las familias sobre la inclusión?. En *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: "Voces excluidas"*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Domínguez, F.J. (2012). Participación y compromiso de familiares, voluntarios y alumnado ayudante en comunidades de aprendizaje. Una experiencia en educación de adultos. En N. de Alba Fernández., F.F. García Pérez., A. Santisteban Fernández. (Coords.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Sevilla* (pp. 105-112). Sevilla: Diada.
- Domínguez, A. (2007). *España, tres milenios de historia*. Madrid: Marcial Pons.
- Duk, C. (2007). "Inclusiva". Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Proyecto Fondef/Conicyt D04I1313. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 188-199.
- Duque, E., y Prieto, O. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. TESI*, 10(3), 7-30.
- Duque, M., Celis, J., Díaz, B., y Gómez, M. (2014). Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 107-124.
- Durán, D., y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *RINACE*, 5(2), 153-170.
- Durán, D. (2003). Una experiencia de tutoría entre iguales, método de aprendizaje cooperativo para la diversidad. En *Congreso Internacional "Una escuela para todos". Estrategias de*

Referencias bibliográficas

- intervención y evaluación*, Universidad Ramón Llull. Barcelona.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, 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.
- Echeverría, J.I., Rúa, M.L., y Pertuz, E.I. (2012). Una estrategia para la educación inclusiva. *Escenarios*, 10(2), 30-37.
- Egea, C., y Sarabia, A. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Polibea*, 73, 29-42.
- Eirís-Puñal, J. (2014). Trastornos motores en los trastornos del neurodesarrollo. Tics y estereotipias. *Revista de neurología*, 58(1), 577-582.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata
- en Educación Primaria y en Educación Secundaria: CUVE-EP y CUVE-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 191-202.
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.
- Escobedo, P. (2017). Análisis sobre prácticas interculturales inclusivas. En A. Rodríguez-Martín (comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades* (pp. 1139-1147). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Escobedo, P., y Sales, A. (2012). El proceso de cambio hacia la escuela inclusiva. En M. Cotrina y M. García. (Coords.). *Actas del IX Congreso Internacional XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial: Prácticas en educación inclusiva: diálogos entre escuela, ciudadanía y universidad* (pp. 459-469). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Escobedo, P., Moliner, L., y Sales, A. (2011). Desarrollo profesional y cultura colaborativa. Centros de recursos para la formación inclusiva intercultural del profesorado. En A. Sánchez, C. Bernal, J.J Carrión, J. Granados, R. Gutiérrez, A. Luque, M. Lázaro...M.C. Pedrajas. (Coords.). *Actas del VIII Congreso internacional de Educación Especial y Mundo Digital. XXVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial* (pp. 776-783). Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Escribano, A., y Martínez, A. (2013). ¿Qué entendemos por inclusión? En A. Escribano y A. Martínez. *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos* (pp. 15-22). Madrid: Narcea.
- Escudero, J.M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31.
- Escudero, J.M. y Moreno, M.A. (2012). Mejorar la educación, la autonomía de los centros y el servicio de inspección educativa. *Avances en supervisión educativa*, (17) Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=469&Itemid=73
- Essomba, M.A. (2008). *10 ideas clave: La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Gráo.
- Estela, M. (2007). ¿Cómo abordar el estudio de una comunidad de aprendizaje “blended learning”? *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(3), 200-221.
- European Commission (2009). *Comenius: Good practice for host schools and assistants*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- FEAPS (2009). *Guía REINE. Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela*. Madrid: FEAPS.

Referencias bibliográficas

- Ferguson, R. (2011). El uso de preguntas para facilitar el aprendizaje social en un entorno de web 2.0. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(1), 303-315.
- Fernández, E. (2013). *La dimensión instrumental de los grupos interactivos*. Trabajo Fin de Grado. Segovia: Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Universidad de Valladolid.
- Fernández-Baroja, M.F. (2009). *La dislexia: Origen, diagnóstico y recuperación*. Madrid: CEPE.
- Fernández, J.M., y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35(142), 27-41.
- Fernández, J.M., Reyes, J.M., Piñero, R., y Japón, D. (2013). Docentes para la inclusión educativa. En *Actas del X Congreso Internacional XXX Jornadas de Universidades y Educación Especial: Educación inclusiva, desafíos y respuestas creativas* (pp. 270-279). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Fernández, J.M., Reyes, M.M., Japón, D., y Piñero R. (2014). Liderazgo inclusivo. Un estudio de caso en Andalucía. En *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: "Voces excluidas"*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Fernández, M. (2005). Organización escolar y modelo profesional. En M. Fernández Enguita y M. Gutiérrez Sastre (Coords.) *Organización escolar, profesión docente entorno educativo* (pp. 11-38). Madrid: Universidad Internacional de Andalucía/ AKAL.
- Fernández, L. (2007). *¿Cómo se elabora un cuestionario?*. Barcelona: Institut de Desenvolupament Professional. Universitat de Barcelona.
- Fernández-Antón, E. (2015). La creación de sentido en los grupos interactivos. *Ciencias pedagógicas e innovación*, 3(1), 75-80.
- Fernández-Beato, M.P. (2009). Programa de acogida al alumnado inmigrante. *Revista digital de Innovación y Experiencias educativas*, 15, 1-10.
- Fernández-Larragueta, S., Rodorigo, M., y Fernández-Sierra, J. (2013). La mediación intercultural en la escuela: Una práctica en construcción. *En-clave pedagógica*, 13, 67-75.
- Fernández, I. (2002). *Conflicto en el centro escolar: El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: La Catarata.
- Ferrándiz, I., Escribano, E., López, C., y López, M. (2012). Tutoría con familias. En M. Cotrina García y M. García García. (Coords.). *Actas del IX Congreso Internacional XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial: Prácticas en educación inclusiva: diálogos entre escuela, ciudadanía y universidad* (pp. 386-392). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Fernández-Parra, A. (2002). Características clínicas y tratamiento del trastorno de movimientos estereotipados y autolesivos. En V. Caballo y M.A. Simón. *Manual de Psicología clínica infantil y del adolescente. Trastornos generales* (pp. 325-354). Madrid: Pirámide.
- Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educar*, 35, 61-70.
- Ferrer, G., Castel, J.L., y Ferrer, F. (2006). Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003. *Revista de Educación, extraordinario 2006*, 39-428.
- Ferrer, F. (2005). Diversidad cultural y escuela en la Unión Europea. *Quaderns Digitals, quaderns*, 38.
- Ferreya, A. (2011). Motivaciones y barreras a la transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 17, 33-50.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del*

Referencias bibliográficas

- Profesorado*, 70(25,1), 31-61.
- Flecha, R., y García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.
- Flecha, R., y Molina, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances en supervisión educativa*, 23, 1-19.
- Flecha, R., Padrós, M., y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.
- Flores, M., Rodríguez, M.G., y García, M. (2015). Construyendo una comunidad de aprendizaje entre profesionales de la educación. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 3(2), 113-142.
- Florian, L., y Linklater, H. (2011). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Folgueiras, P., Luna, E., y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.
- Franco, A.M. (2014). Una escuela sin exclusiones es posible: la evaluación en el punto de mira. En *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: "Voces excluidas"*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Frías-Navarro, D. (2011). Técnica de inferencia estadística. En D. Frías-Navarro. *Técnica estadística y diseño de investigación* (pp. 77-120). Valencia: Palmero.
- Fried, D. (2000). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*. Buenos Aires: Granica.
- Fuentes, S. (2009). *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educación*, 37, 41-64.
- Galán, R. (2015). *La biblioteca tutorizada dentro de la comunidad de aprendizaje del Martín Chico*. Trabajo Fin de Grado. Segovia: Escuela Universitaria Magisterio de Segovia. Universidad de Valladolid.
- Galdón, C. (2017). La inclusión educativa desde el paradigma normativo de la convivencia, la participación y la acción tutorial. En A. Palomares. (Coords.). *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica* (pp. 226-233). Albacete: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Gallardo, M.J. (2016). *Prevención de las relaciones de conflicto mediante la práctica de Mindfulness*. Trabajo Fin de Máster. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Gallego, J.L., y Rodríguez, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial. *REICE*, 5(3), 102-117.
- Gallego, C. (2012). Un proyecto de mejora escolar: creación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo en centros escolares. En M. Cotrina García y M. García García. (Coords.). *Actas del IX Congreso Internacional XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial: Prácticas en educación inclusiva: diálogos entre escuela, ciudadanía y universidad* (pp. 1087-1097). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Gallego, J.L. (2004). Dificultades ligadas a la adquisición y el desarrollo del lenguaje. En J.L. Arco y A. Fernández (Coords.). *Necesidades Educativas Especiales. Manual de Evaluación e*

Referencias bibliográficas

- Intervención Psicológica*. (pp. 137-159). Madrid: McGraw-Hill.
- Galván, M. (2011). Nuevos caminos en Educación Especial. En A. Sánchez, C. Bernal, J.J Carrión, J. Granados, R. Gutiérrez, A. Luque, M. Lázaro...M.C. Pedrajas. (Coords.). *Actas del VIII Congreso internacional de Educación Especial y Mundo Digital. XXVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial* (pp. 134-147). Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Gálvez, E.M., y Rico, S. (2012). La adaptación de materiales: una estrategia para la inclusión en los centros. En M. Cotrina y M. García (Coords.). *Actas del IX Congreso Internacional XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial: Prácticas en educación inclusiva: diálogos entre escuela, ciudadanía y universidad* (pp. 167-175). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Gamero, P. (2014). Didáctica para los estilos de aprendizaje. *LEX*, 13, 353-367.
- Gamo, J. R. (2012). La neuropsicología aplicada a las ciencias de la educación: Una propuesta que tiene como objetivo acercar al diálogo pedagogía/didáctica, el conocimiento de las neurociencias y la incorporación de las tecnologías como herramientas didácticas válidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En J. Navarro, M. T. Fernández, F. J. Soto, F. Tortosa. *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos* (pp. 1-15). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- García, R., González, J., y Jornet, J.M. (2010). SPSS: Prueba T. Valencia: Universitat de Valencia. Recuperado de http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0701b.pdf
- García, F.J., Rubio, M., y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- García, M. (2004). Sistemas de comunicación de personas sordociegas. En P. Gómez Viñas y E. Romero Rey. (Coords.) (2004). *La sordoceguera: Un análisis multidisciplinar*. (pp. 95-138). Madrid: ONCE.
- García, J. (2009). Adaptaciones lingüísticas en primera acogida. Organización práctica. En J.L. Belmonte López (Coord.) *Aulas interculturales: Tomo I* (pp. 35-46). Melilla: GEEPP.
- García, M., y Cotrina, M. (2015). Aprendizaje y servicio (APS) en la formación del profesorado: haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 1-6.
- García, M., y Cotrina, M. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 8-25.
- García, M., García, D., Biencinto, C., y González, C. (2009). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender la diversidad cultural en las instituciones escolares. *Revista de Psicopedagogía*, 26(79),108-123.
- García, M., y Sánchez, L. (2015). *Aprendizaje y servicio en la Universidad de Cádiz. Banco de experiencias II. Jornadas de Aprendizaje y servicio y Educación Inclusiva. Curso 2014-2015*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- García, M., Sánchez, L., y Benítez, R. (2014). *Aprendizaje y Servicio en la Universidad de Cádiz. Banco de experiencias I. Curso 2013-2014*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- García, M., Zarzuela, A., Benítez, R., Sánchez, L., y Cotrina, M. (2018). "Café con signos" en educación: Una pedagogía inclusiva para el desarrollo de la formación inicial del profesorado. En *XV Congreso Internacional de Universidades y Educación Inclusiva: "Liderando investigación y prácticas inclusivas"* (pp. 1099-1107). Granada: Editorial Universidad de

Referencias bibliográficas

- Granada.
- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Almendralejo: Centro Universitario Santa Ana. Universidad de Extremadura. Recuperado de http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- García, F.J., y Herrero, J. (Coords.) (2012). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Sevilla: Dirección General de Participación e Innovación educativa. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- García-Cuevas, A., y Hernández, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/s en el aula ordinaria. *Revista de educación inclusiva*, 9(2), 18-34.
- García-Guzmán, A. (2018). Mediación y convivencia: Dos conceptos con un mismo destino. En *XV Congreso Internacional de Universidades y Educación Inclusiva: "Liderando investigación y prácticas inclusivas"* (pp. 1429-1436). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- García-Pérez, A., y Mendía, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 42-58.
- García, C., Larena, R., y Miró, I. (2012). Participación de las "Otras Mujeres" en las escuelas: superando estereotipos de género y mejorando el aprendizaje. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(1), 37-55.
- García, E. (2003). *Desarrollo profesional del profesorado. Memoria Docente*. Universidad de Cádiz.
- García, R., y García-Perales, R. (2017). Proyecto de dirección inclusivo para un centro de Educación Secundaria Obligatoria. En A. Rodríguez-Martín (comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades* (pp. 1539-1546). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Gardner, H. (2016). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Garfella, P., Gargallo, B., y Sánchez, F. (2001). Medidas y estrategias para la reducción del absentismo escolar. *Revista de estudios de Juventud*, 52, 27-36.
- Gargiulo, R. M., y Metcalf, D. (2017). *Teaching in today's inclusive classrooms: A universal design for learning approach*. Toronto: Nelson Education.
- Garrido, J. (2004). *Atención educativa al alumnado con dificultades de cognición*. Málaga: Aljibe.
- Garrote, D., y López, S. (2014). Aprender a ser un docente competente: un reto para la escuela inclusiva. En *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: "Voces excluidas"*. Castellón: Universidad Jaime I.
- Gascón, A., y Storch, J.G. (2004). *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europa y América*. Madrid: Ramón Areces.
- Gavilán, E.D. (2008). *Estudio de validación del cuestionario CICCA para evaluar la comunicación clínica en consultas de Medicina y Enfermería*. Tesis Doctoral. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Gento, S. (2007). Requisitos para una inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad. *Bordón*, 59(4), 581-595.
- Gervilla, M., y Arroyo, R. (2012). Plan de voluntariado de aprendizaje en la educación obligatoria. En M. Cotrina y M. García. (Coords.). *Actas del IX Congreso Internacional XXIX Jornadas de*

Referencias bibliográficas

- Universidades y Educación Especial: Prácticas en educación inclusiva: diálogos entre escuela, ciudadanía y universidad* (pp. 872-879). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Gijón, M. (2009). Aprendizaje servicio y necesidades sociales. En J.M. Puig Rovira. *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 53-70). Barcelona: Graó.
- Gil, J.A. (2016). *Técnicas e instrumentos para la recogida de datos*. Madrid: UNED.
- Gil, J., Álvarez, V., García, E., y Romero, S. (2004). *La enseñanza universitaria: Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid: EOS.
- Gil, M.C. (2010). *El itinerario de la exclusión social*. Universidad de Córdoba. [Curso]
- Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. En *III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo"*, Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 85(30.1), 111-119.
- Gómez-Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: Hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84.
- Gómez-Lara, J. (ed.) (2004). *La escuela intercultural: Regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Catarata.
- Gómez, I., y Moya, A. (2017). Percepciones de las familias del alumnado con necesidades educativas especiales sobre la inclusión escolar en la Educación Primaria. En A. Rodríguez-Martín (comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades* (pp. 97-105). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Gómez, J. (2002). Learning Communities when learning in common means school success for all. *Multicultural Teaching*, 20(2), 13-17.
- Gómez, M.A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revistas de ciencias humanas*, 20. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm>
- Gómez, T., Navarro, D., y Tebar, S. (2018). Bullying y necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). En *XV Congreso Internacional de Universidades y Educación Inclusiva: "Liderando investigación y prácticas inclusivas"* (pp. 1447-1458). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- González, R., Medina, M.C., y Domínguez, M. (2016). Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), 131-148.
- González, R., Palomares, A., y Domingo, B. (2017). Factores desencadenantes de la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa. En A. Rodríguez-Martín (comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades* (pp. 365-372). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- González, E. (2009). Evolución de la Educación especial: Del modelo del déficit al modelo de la escuela inclusiva. En M.R. Berrueto Albéniz y S. Conejero López. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 429-439). Pamplona: Universidad de Navarra.
- González, J. (1997). *Evaluación del desarrollo potencial en sujetos escolarizados con retraso mental*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- González, M.T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en

Referencias bibliográficas

- el centro escolar. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- González, M.P., y Calvo, G. (2009). Ponce de León y la enseñanza de sordomudos. En M.R. Berruero y S. Conejero. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 627-638). Pamplona: Universidad de Navarra.
- González, E.A. (2014). *La voz y el silencio del alumnado. La escuela desde la mirada de nuestros niños y niñas de Educación Infantil*. Trabajo Fin de Grado. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- González-Benito, A. (2015). Áreas de intervención de la acción tutorial: Desarrollo profesional, académico, personal, social y atención a la diversidad. En *XII Congreso Internacional y XXXII Jornadas de Universidades y Educación Especial, "De la Educación Especial a la Educación Inclusiva: Retos y tendencias en la sociedad digital"*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- González-Fontao, M. P. (1997). Estereotipos de género, diversidad y coeducación. *Innovación educativa*, 7, 203-207.
- González-Fontao, P., y Martínez, E. (2011). Adaptación curricular por competencias como medida educativa inclusiva. Exposición de un caso con amplias dificultades de comunicación y lenguaje en Educación Infantil. *Innovación educativa*, 21, 289-304.
- González-Gallego, I. (Coord.) (2010). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graò.
- González-Gallego, I., y Almunia, E. (Coords.). (2010). *El nuevo profesor de secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Grao.
- González-Gil, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *CEE Participación Educativa*, 18, 60-78.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., y Jenaro, C. (2014). Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(3), 27-39.
- González, I., y López, I. (2010). Improving the quality of education for all o la concepción de la eficacia escolar desde la visión del profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 54, 123-143.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Poy, R. (2014). La formación del profesorado como herramienta de cambio de la escuela excluida en escuela inclusiva. En *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: "Voces excluidas"*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Graell, M. (2015). Los centros educativos y las entidades sociales deben establecer relaciones de colaboración. En J.M Puig Rovira (Coord.), R. Battle., R. Breu., L. Campo., M. de la Cerda., M. Gijón...L. Rubio. (2015). *11 ideas clave: ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 65-76). Barcelona: Graò.
- Granada, M., Pomés, M.P., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo*, 25, 51-59.
- Granda, J. (2009). Tareas instructivas, interacciones en el aula y contextos multiculturales. En J.L. Belmonte (Coord.) *Aulas interculturales: Tomo II* (pp. 19-34). Melilla: GEEPP.
- Grau, C. (2004). *Atención educativa al alumnado con enfermedades crónicas o de larga duración*.

Referencias bibliográficas

- Málaga: Aljibe.
- Gros, B., y Silva, J.E. (2005). La formación del profesorado como docente en los espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(1), 1-14.
- Guil, R. (2004). *Psicología social para psicopedagogos*. Sevilla: Kronos.
- Guirao, J.M., y Arnáiz, P. (2014). Instrumentos para la autoevaluación y la mejora de la atención a la diversidad en centros educativos. *Siglo cero*, 45(4), 22-47.
- Guyot, J. (2010). La diversidad lingüística en la era de la mundialización. *Historia y Comunicación social*, 15, 47-61.
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2012). Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela. En *Quinta Conferencia Magístral: Liderazgo Educativo, Fundación CAP, Fundación Centro de Innovación Chile*. Santiago de Chile: Fundación Centro de Innovación Chile.
- Hayes, N. (2013). Los estereotipos culturales como obstáculo para la convivencia en la escuela inclusiva. *Tejuelo*, 18, 101-114.
- Henri, P. (1984). *La vie et l'oeuvre de Valentin Haüy*. París: Presses Universitaires de France-PUF.
- Hernández, A., Fernández-Batanero, J.M., y Ferrándiz, I. (2012). Plan de orientación y acción tutorial para alumnos en situación de desventaja social. Estudio de casos. En *II Congreso Internacional sobre Diagnóstico y Orientación. "Gestión de la diversidad cultural en un mundo digital en red"* (pp. 279-290). Jaén.
- Hernández, C., Fernández, M., Carrión, J.J., y Avilés, B. (2018). Innovaciones metodológicas y organizativas para la escuela inclusiva. En *XV Congreso Internacional de Universidades y Educación Inclusiva: "Liderando investigación y prácticas inclusivas"* (pp. 1231-1240). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Hernández, C., Larrauri, J., y Mendía, R. (2014). *Aprendizaje y servicio solidario y desarrollo de las competencias básicas*. Bilbao: Fundación Zerbikas.
- Herráiz, L., Muñoz, Y., y Torrego, J.C. (2017). La implicación docente, una herramienta clave de éxito para la implantación del aprendizaje cooperativo. Estudio de caso. En A. Rodríguez-Martín (comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades* (pp. 919-927). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Herrera-Castanedo, S., Vázquez-Barquero, J.L., y Gaité, L. (2008). La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). *Rehabilitación*, 42(6), 269-275.
- Higueras-Rodríguez, L., y Martín-Romera, A. (2018). Liderazgo en un contexto diferente. Logros y mejoras educativas. En *XV Congreso Internacional de Universidades y Educación Inclusiva: "Liderando investigación y prácticas inclusivas"* (pp. 195-200). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Hinojo-Lucena, F.J. (2018). Docencia y formación para la inclusión. En *XV Congreso Internacional de Universidades y Educación Inclusiva: "Liderando investigación y prácticas inclusivas"* (pp. 1069-1076). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., y Hadwin, J. (2006). *Enseñar a los niños autistas a comprender a los demás*. Barcelona: CEAC.
- Huerta, C., y Olivares, M.A. (2009). La tarea de la orientación como herramienta de inclusión educativa. *Rinace*, 5, 145-159.
- Huerta, L. A., Molina, B., Moya, M., Pérez, R., y Pérez, L. (2011). La autoevaluación de las competencias básicas de los estudiantes de psicopedagogía en las asignaturas de educación

Referencias bibliográficas

- especial. En A. Sánchez, C. Bernal, J.J Carrión, J. Granados, R. Gutiérrez, A. Luque, M. Lázaro...M.C. Pedrajas. (Coords.). *Actas del VIII Congreso internacional de Educación Especial y Mundo Digital. XXVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial* (pp. 733-744). Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Hurtado, C.A., y Manzano, J.C. (2013). *Actitudes de los docentes frente a los procesos de educación inclusiva*. Trabajo de indagación. Santiago de Cali: Universidad San Buenaventura Cali.
- Ibarra, M.S. (1999). *Hacia un diagnóstico alternativo. Proyecto Docente*. Diagnóstico en educación. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Idígoras, E. (2014). *Una estrategia educativa de éxito: los grupos interactivos*. Trabajo Fin de Grado. Bilbao: Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. Universidad del País Vasco.
- Iglesias, I. (2003). *Construyendo la competencia intercultural: Sobre creencias, conocimientos y destrezas*. Aula Intercultural. Recuperado de <http://aulaintercultural.org/?download=14692>
- Iglesias, B., De la Madrid, L., Ramos, A., Robles, C., y Serrano, A. (2013). Metodologías innovadoras e inclusivas en educación secundaria: los grupos interactivos y la asamblea de aula. *Tendencias pedagógicas*, 21, 63-78.
- INE (1978). *Plan Nacional de Educación Especial*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Especial. Ministerio de Educación y Ciencia.
- INE (2008). *Encuesta Nacional de inmigrantes*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- INE (2017). *Flujo de inmigración procedente del extranjero por semestre, país de origen y nacionalidad (española/extranjera)*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- INE (2017). *Tasas de paro por sexo y grupo de edad*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. Proyecto FONDECYT, *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 1, 287-297.
- Itard, J. (2013). *El niño salvaje*. Barcelona: Artefakte.
- Jiménez, J.R. (2011). Elementos de la comunicación y el aprendizaje en la educación virtual. *Contactos*, 79, 23-30.
- Jiménez-Gámez, R. (2004). *Inmigración, interculturalidad y currículum. La educación en una sociedad multicultural*. Sevilla: Morón.
- Jorge, M. (2013). Etnografía y educación. Los procesos de reflexividad en la investigación educativa. *Abordajes*, 1(2), 29-46.
- Junta de Andalucía (2007). *El aula de convivencia*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía (2016). *Plan de éxito educativo 2016-2020*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía (2016). *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía Horizonte 2020*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: De la Torre.
- Kearny, N. (2002). Comunidades de aprendizaje: Un enfoque pedagógico de futuro. En Actas del Encuentro "Virtual Educa" (pp. 1-9). Recuperado de <http://www.virtualeduca.info/encuentros/encuentros/valencia2002/actas2002/actas02/914.pdf>
- Koch, L.; y Gross, A. (2002). Características clínicas y tratamiento del trastorno disocial. En V. Caballo y M.A. Simón. *Manual de Psicología clínica infantil y del adolescente. Trastornos generales* (pp. 23-36). Madrid: Pirámide.

Referencias bibliográficas

- Kort, F. (2005). *Psicología del comportamiento infantil. Guía para padres, maestros y terapeutas*. Sevilla: Mad.
- Krichesky, G. (2013). *El desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje. Procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Kyriazopoulou, M., y Weber, H. (eds.) (2009). *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Lafuente, C., y Marín, A. (2008). Metodologías de la investigación en Ciencias Sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *EAN*, 64, 5-18.
- Latorre, A., Arnal, J., y Del Rincón, D. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.
- Lawson, H.A., y Van Veen, D. (Eds.). (2016). *Developing Community Schools, Community Learning Centers, Extended-Service Schools and Multi-Service Schools*. International Exemplars for Practice, Policy and Research. New York: Springer.
- Leite, A. (2007). *Profesorado, formación e innovación: Los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y crítico*. Sevilla: Cooperación educativa.
- Leiva, J.J. (2008). La Escuela como espacio privilegiado para el desarrollo de la Educación Intercultural: el compromiso de los profesores. *Campo Abierto*, 27(1), 13-35.
- Leiva, J.J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169-197.
- Leiva, J.J. (2007). Estrategias de gestión y regulación de conflictos en los contextos educativos de educación intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1-8.
- León, M.J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- Lieberman, L.J. (2017). The need for Universal Design for Learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 88(3), 5-7.
- Lleras, J., y Soler, M. (2003). Las tertulias literarias dialógicas: Compartiendo lectura y cultura. *Decisio*, 6, 24-28.
- Llorent, V.J. (2011). *Interculturalidad en un mundo globalizado. Innovaciones educativas, medidas y experiencias*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Llorent, V.J., y López-Azuaga, R. (2013). Buenas prácticas inclusivas en educación formal y no formal: Análisis de experiencias educativas reales en la provincia de Cádiz (España). *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 174-192.
- López-Azuaga, R. (2011). El papel del delegado de grupo de alumnos en los centros educativos de Educación Secundaria. *Enfoques Educativos*, 84, 17-35.
- López-Carril, S., y Añó, V. (2017). Interculturalidad e inclusión en la escuela a través del proyecto Erasmus in Schools. En A. Rodríguez-Martín (comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades* (pp. 1775-1782). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- López-Ibor, J.J. (2008). La fundación en Valencia del primer hospital psiquiátrico del mundo. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 36(1), 1-9.
- López, A. (2010). La educación especial a lo largo de la historia. *Innovación y experiencias*, 33.
- López, M.C. (2018). Inmigración e interculturalidad. En *XV Congreso Internacional de Universidades y Educación Inclusiva: "Liderando investigación y prácticas inclusivas"* (pp.

Referencias bibliográficas

- 345-356). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- López, M. (2010). *La pedagogía de la diversidad en Europa*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- López, M., y Peirats, J. (2014). Los grupos interactivos como respuesta inclusiva: un estudio de caso. En *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: "Voces excluidas"*. Castellón: Universidad Jaume I.
- López, N., y Sola, T. (2001). La educación especial y los sujetos con necesidades educativas especiales. En M.A. Lou Royo y N. López Urquizar. *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid: Pirámide.
- Lozano, M.T. (2004). Intersubjetividad y acceso a la función simbólica en los niños y niñas sordos. En E. Pertusa Vento y P. Fernández Viader. *El valor de la mirada: sordera y educación* (pp. 53-64). Barcelona: Servicio de publicaciones de la Universitat de Barcelona.
- Lozano, R.M. (2008). Las TIC: Herramientas de integración. En *Congreso Nacional "Internet en el aula: La importancia de las TIC en las aulas"*, red.es, Barcelona-Granada-Madrid-Santander.
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47.
- Luceño, J.L. (2000). *La comprensión lectora en primaria y secundaria: Estrategias psicopedagógicas*. Madrid: Universitat.
- Luiselli, J. (2002). Características clínicas y tratamiento del trastorno desafiante por oposición. En V. Caballo y M.A. Simón. *Manual de Psicología clínica infantil y del adolescente. Trastornos generales* (pp. 39-54). Madrid: Pirámide.
- Luna, E. y Folgueiras, P. (2014). Juventud y participación comunitaria: su potencial como herramienta de aprendizaje. *Currículo sem Fronteiras*, 14(1), 123-136.
- Luque, A., Ortiz, L., y Sánchez, A. (2012). El perfil profesional del maestro de Audición y Lenguaje. En M. Cotrina García y M. García García. (Coords.). *Actas del IX Congreso Internacional XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial: Prácticas en educación inclusiva: diálogos entre escuela, ciudadanía y universidad* (pp. 928-937). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Macías, D. (2016). *Definición de un programa de formación del profesorado de educación física para la atención educativa de alumnado con discapacidad*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Maldonado, M.I. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus: Revista de Educación*, 14(28), 158-180.
- Manzanares, A., y Galván-Bovaira, M.J. (2012). La Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los Centros de Profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455.
- Manzano, J. (2009). La motivación en la Educación Primaria. *Isla de Arriarán*, 23, 291-309.
- Maquilón, J., y Hernández, F. (2011). Identificación de las características del aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria con el cuestionario CEAPS. *Anales de Psicología*, 27(1), 126-134.
- March, M.L. (2007). Investigando en el aula: eTwinning 06/07. "Businesses in our area". Una propuesta de trabajo colaborativo. *P@K-En-Redes. Revista Digital del Centro de Profesores de Alcalá de Guadaíra*, 1(2). Recuperado de http://www.redes-cepalcala.org/revista/numero3_abstract.html
- Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (eds.) (1999): *Desarrollo psicológico y educación*, vol. III:

Referencias bibliográficas

- Trastornos de desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C., y Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Marín, M., y Meléndez, L. (2011). Proyecto: Construyamos centros educativos inclusivos. Un modelo para evaluar actitudes, políticas y acciones institucionales. *Innovaciones educativas*, 18, 1-10.
- Marín, J.A. (2017). Los entornos virtuales de aprendizaje como propuesta pedagógica para la inclusión educativa. En A. Palomares. (Coord.). *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica* (pp. 188-202). Albacete: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Martín-Álvarez, P. (2006). *Prácticas de tratamiento estadístico de datos con el programa SPSS para Windows. Aplicaciones en el área de ciencia y tecnología de alimentos*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones científicas (CSIC).
- Martín-Romera, A., y Higuera-Rodríguez, L. (2018). Prácticas y retos del liderazgo inclusivo en contextos desafiantes. Un estudio de caso. En *XV Congreso Internacional de Universidades y Educación Inclusiva: "Liderando investigación y prácticas inclusivas"* (pp. 209-218). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Martín, M. (2018). Estrategias eficaces para la resolución de conflictos escolares. En *XV Congreso Internacional de Universidades y Educación Inclusiva: "Liderando investigación y prácticas inclusivas"* (pp. 1515-1523). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Martín, M., y Ríos, O. (2014). Prevención y resolución del conflicto en educación física desde la perspectiva del alumnado. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 162-167.
- Martín, X. (2009). La pedagogía del aprendizaje servicio. En J.M. Puig Rovira. *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 107-126). Barcelona: Graó.
- Martínez, B., y Martínez, I. (2015). El Aprendizaje Servicio y la formación inicial de profesionales de la educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 244-260.
- Martínez, R.A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez, B., y Niemelä, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 69-78.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7-33.
- Martínez, J. (2002). *Enseñar matemáticas a alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Bilbao: CIS-Praxis.
- Martínez, I., y Ollo, C. (2008). *El proceso evaluador de las necesidades educativas del alumnado con altas capacidades intelectuales*. Pamplona: Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra.
- Martínez, R., De Haro, R., y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Martos, J., Llorente, M., González, A., Ayuda, R. y Freire, S. (2012). *Los niños pequeños con autismo: Soluciones prácticas para problemas cotidianos*. Madrid: CEPE.

Referencias bibliográficas

- Mato, M.D., Espiñeira, E., y Chao, R. (2014). Dimensión afectiva hacia la matemática: resultados de un análisis en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 57-72.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-20.
- Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio: cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 19, 1-10.
- Maya, I. (2002). Estrategias de entrenamiento de las habilidades de comunicación intercultural. *Portularia*, 2, 91-108.
- Mayor, D., y Rodríguez, D. (2015). Aprendizaje-servicio: construyendo espacios de intersección entre la escuela-comunidad-universidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 262-279.
- Medina, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad*. Madrid: CERMI.
- Meijer, C., y Soriano, V. (2005). *Informe resumen. Educación Inclusiva y Prácticas en Educación Secundaria*. Odense: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial.
- Meirinhos, M., y Osório, A. (2009). Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 45-60.
- Mejías, F., y Sánchez-Pinillas, M. (2009). Menores infractores en instituciones de reforma. Una mirada desde dentro. *REIS*, 126(1), 71-106.
- Méndez, F.J., Bermejo, R.M., y Olivares, J. (2002). Mutismo selectivo: Naturaleza, evaluación y tratamiento. En V. Caballo y M.A Simón (Coords.). *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente: trastornos específicos* (pp. 299-230). Madrid: Pirámide.
- Mendía, R. (2012). El aprendizaje-servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
- Mendía, R. (2011). *Aprendizaje y servicio solidario: Aprender a emprender sirviendo la comunidad*. Bilbao: Fundación Zerbikas.
- Merelo, J.J., y Tricas, F. (2005). Integración de wikis en una clase de informática: Un paso más en la creación de comunidad. En *VI Congreso Nacional de Informática Educativa Simposio-Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Educación, SINTICE2005 (ADIE)*, Granada (pp. 19-26).
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R., y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la Infancia (evaluación y tratamiento)*. Barcelona: Martínez Roca.
- Miltenberger, R., y Woods, D. (2002). Características clínicas y tratamiento de los trastornos por tics. En V. Caballo y M.A. Simón. *Manual de Psicología clínica infantil y del adolescente. Trastornos generales* (pp. 355-367). Madrid: Pirámide.
- Ministerio de Educación (2005). Modalidades de escolarización en necesidades educativas especiales. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/aeduc/aprender/web/escolarizacion.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Datos y cifras. Curso escolar 2017-2018*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Miñambres, A. (2004). *Atención educativa al alumnado con dificultades de visión*. Málaga: Aljibe.
- Miñán, A., y Juárez, C. (2018). Justicia social, educación inclusiva y formación del profesorado. En *XV Congreso Internacional de Universidades y Educación Inclusiva: "Liderando investigación y prácticas inclusivas"* (pp. 1249-1256). Granada: Editorial Universidad de

Referencias bibliográficas

Granada.

- Miranda, A., Vidal-Abarca, E., y Soriano, M. (2000). *Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Miranda, G.A. (2011). Análisis de una comunidad virtual de aprendizaje como un sistema complejo. En *I Congreso Internacional "Educación Mediática y Competencia digital"*, septiembre-octubre de 2011. Facultad de Educación de Segovia. Universidad de Valladolid.
- Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R., y Traver, J. (2008). Análisis de las variables que facilitan y dificultan la atención a la diversidad, según la percepción de psicopedagogos y profesorado de secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(6), 1-11.
- Montero, J.A. (2017). Estrategias participativas para abordar la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje en contextos educativos. En A. Rodríguez-Martín (comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades* (pp. 1903-1908). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Mora, F. (2011). Conformación de comunidades de aprendizaje: algunas consideraciones. *Revista Calidad en la Educación Superior, III Edición*, 2(1), 54-68.
- Morales, S., Aguilera, J.L., y Gómez, R. (2017). Una mirada inclusiva para la gestión del voluntariado como herramienta educativa. En A. Palomares. (Coord.). *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica* (pp. 391-402). Albacete: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Morales, P. (2007). *La fiabilidad de los tests y escalas*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de <https://matcris5.files.wordpress.com/2014/04/fiabilidad-tests-y-escalas-morales-2007.pdf>
- Morcillo, V., García, F.J., y Gómez, I. (2011). Aproximación a la voz del alumnado y sus concepciones. Una visión acerca de la formación inicial de futuros docentes ante la diversidad. En A. Sánchez, C. Bernal, J.J Carrión, J. Granados, R. Gutiérrez, A. Luque, M. Lázaro...M.C. Pedrajas. (Coords.). *Actas del VIII Congreso internacional de Educación Especial y Mundo Digital. XXVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial* (pp. 433-446). Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Moreno, M., Casares, E., Fernández-Fernández, A., Fernández, J., y Miñán, A. (2018). Estrategias de liderazgo en centros inclusivos. En *XV Congreso Internacional de Universidades y Educación Inclusiva: "Liderando investigación y prácticas inclusivas"* (pp. 167-176). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Moreno, M.A. (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de Educación*, 361, 1-12.
- Morote, D., Peirats, J., y Boronat, J. (2015). La coordinación entre aula CyL y aula ordinaria: factor condicionante en la inclusión educativa. En *XII Congreso Internacional y XXXII Jornadas de Universidades y Educación Especial, "De la Educación Especial a la Educación Inclusiva: Retos y tendencias en la sociedad digital"*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Moscoso, F. (2013). El programa hispano-marroquí de enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) sometido a revisión. *Anaquel de estudios árabes*, 24, 119-135.
- Moya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 71-88.
- Moya, M., y Puertas, S. (2008). Estereotipos, inmigración y trabajo. *Papeles del psicólogo*, 29(1), 6-15.

Referencias bibliográficas

- Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnáiz, M.D. Hurtado, F.J. Soto. (Coords.). *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 2-24). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muntaner, J.J. (2014). Los apoyos facilitadores para la inclusión. En *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: "Voces excluidas"*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Muntaner, J.J., Pinya, C., y De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 141-159.
- Muñoz, J.C. (2009). Experiencia de integración en educación física: Parálisis cerebral. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 2.
- Muñoz, G., y Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 63-80.
- Muñoz, J.M., Casar, L.S., y Abalde, E. (2007). El "contexto" y las "metas y objetivos" como elementos clave en la calidad de la atención a la diversidad en centros no universitarios. *RELIEVE*, 13(2), 235-261.
- Murillo, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Murillo, F.J. (2003). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes%20Instrumentos.pdf
- Murillo, F.J., y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE*, 11(1), 37-58.
- Murillo, F.J., y Duk, C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(1), 11-13.
- Nadal, M.J., y Grau, C. (2014). ¿Favorece la organización de los apoyos en los centros de educación infantil y primaria la inclusión de los alumnos con necesidades de apoyo educativo?. En *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: "Voces excluidas"*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Nadal, M.J., Grau, C., y Peirats, J. (2016). Análisis y valoración del modelo inclusivo en los sistemas de apoyo de centros de infantil y primaria. *Educatio Siglo XXI*, 34(3), 161-180.
- Navarro, J. L., y Huguet, A. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265.
- Navarro, M.J. (2015). Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado de educación infantil, educación primaria, secundaria y bachillerato en el contexto educativo español. *Investigación y Postgrado*, 30(1), 33-55.
- Nevares, J. (2010). Qué necesita (y qué busca) el docente en activo. En L. Pumares Puertas y M.L. Hernández Rincón. *La formación del profesorado para la atención a la diversidad* (pp. 257-280). Madrid: CEP.

Referencias bibliográficas

- Nikleva, D.G. (Coord). (2014). *El reto de atender a alumnos inmigrantes en la sociedad española*. Madrid: Síntesis.
- Nogales, M. (2012). *La atención a la diversidad en la Educación Primaria: Actitud y formación de los maestros*. Trabajo Fin de Máster. Máster de estudios avanzados en Educación Primaria. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Núñez, B., Gómez, J.A., y Ruiz, R. (2014). Una experiencia de aula alternativa. En *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: "Voces excluidas"*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Núñez, M.T. (2018). La respuesta a la diversidad en la LOMCE: La vuelta a la perspectiva individual-deficitaria. En *XV Congreso Internacional de Universidades y Educación Inclusiva: "Liderando investigación y prácticas inclusivas"* (pp. 259-270). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Ojea, M. (2009). *Autismo, Asperger. Programa de integración gestáltico*. Málaga: Aljibe.
- Opazo, H., Ramírez, C., García-Peinado, R., y Lorite, M. (2015). La ética en el Aprendizaje-Servicio (APS): un meta-análisis a partir de Education Resources Information Center (ERIC). *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 144-175.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. Educación para todos en las Américas Marco de Acción Regional*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/efa2000sdomingo.htm>
- Orjales, I. (2003). *Déficit de atención con hiperactividad: Manual para padres y educadores*. Madrid: CEPE.
- Orozco, G.I., Ospina, J.C., Ramos, M., y Ramírez, B. (2014). Inclusión educativa: un reto para los directivos docentes. *Plumilla educativa*, 13, 112-130.
- Ortega, S., y Puigdemívol, I. (2004). Incluir es sumar: Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. *Aula de innovación educativa*, 131, 47-50.
- Ortiz, L., y Torres, J.A. (2011). Sociedad emergida y diversidad: Confluencia necesaria. En A. Sánchez, C. Bernal, J.J Carrión, J. Granados, R. Gutiérrez, A. Luque, M. Lázaro...M.C. Pedrajas. (Coords.). *Actas del VIII Congreso internacional de Educación Especial y Mundo Digital. XXVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial* (pp. 137-147). Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Palomares, A., Garrote, D., y Sola, T. (2011). Educación intercultural y desigualdad social en el contexto europeo. En A. Sánchez, C. Bernal, J.J Carrión, J. Granados, R. Gutiérrez, A. Luque, M. Lázaro...M.C. Pedrajas. (Coords.). *Actas del VIII Congreso internacional de Educación Especial y Mundo Digital. XXVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial* (pp. 462-468). Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Palomares, A. (2015). Análisis de modelos de comunicación, profesorado-familia, para gestionar conflictos: estudio de la comunidad educativa de Albacete. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 277-298.
- Pardo, P., y Méndez, L. (2002). *Psicología de la educación multicultural*. Madrid: UNED.
- Paredes, J., y Navarro, M. (2017a). La familia, el entorno y el centro escolar: Mundos llamados a trabajar en consonancia. En A. Rodríguez-Martín (comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades* (pp. 821-828). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Referencias bibliográficas

- Paredes, J., y Navarro, M. (2017b). Una escuela para tod@s: Abierta, participativa y solidaria. En A. Rodríguez-Martín (comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades* (pp. 829-835). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Isees*, 8, 73-84.
- Parrilla, A., Doval, M.I., Martínez, E., Muñoz, M.A., Raposo, M., y Zabalza, M.A. (2012). Un mapa de preocupaciones y barreras sobre la educación inclusiva. En M. Cotrina y M. García. (Coords.). *Actas del IX Congreso Internacional XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial: Prácticas en educación inclusiva: diálogos entre escuela, ciudadanía y universidad* (pp. 1075-1086). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Parrillas, A., y Moriña, A. (2004). Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva. *Padres y Maestros*, 284, 10-14.
- Pascale, P. (2010). Nuevas formas de racismo: Estado de la cuestión en la psicología social del prejuicio. *Ciencias Psicológicas*, 4(1), 57-69.
- Pascual, P. (2012). *La dislalia. Naturaleza, diagnóstico y rehabilitación*. Madrid: CEPE.
- Pascual, M.A., Gómez, A.I., y Aguado, S. (2015). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en los centros educativos de educación infantil y primaria. En *XII Congreso Internacional y XXXII Jornadas de Universidades y Educación Especial, "De la Educación Especial a la Educación Inclusiva: Retos y tendencias en la sociedad digital"*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Pascual, M.A., Gómez, A.I., y García, M.S. (2017). Claves para la mejora de la convivencia escolar desde el Plan de Atención a la Diversidad en los centros educativos. En A. Palomares. (Coord.). *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica* (pp. 519-526). Albacete: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Peirats, J., y López, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *Ensayos*, 28, 197-211.
- Peña, K., Pérez, M., y Rondón, E. (2010). Redes sociales en Internet: reflexiones sobre sus posibilidades para el aprendizaje cooperativo y colaborativo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela, 16, 173-205.
- Pérez, J., y Prieto, M.D. (1999). *Más allá de la integración: Hacia la escuela inclusiva*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Pérez, R., García, J.L., Gil, J.A., y Galán, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Pearson Educación.
- Pérez-Gil, J.A., Chacón, S., y Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446.
- Pichardo, M.C. (2004). Dificultades ligadas a la hiperactividad y al déficit de atención. En J.L. Arco y A. Fernández (Coords.). *Necesidades Educativas Especiales. Manual de Evaluación e Intervención Psicológica*. (pp. 161-192). Madrid: McGraw-Hill.
- Pineda, E., Meneses, T., y Reynaldo, F. (2013). Análisis de redes sociales y comunidades virtuales de aprendizaje. Antecedentes y perspectivas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 38, 40-55.
- Pivik, J.R. (2010). The perspective of children and youth: How different stakeholders identify architectural barriers for inclusion in schools. *Journal of Environmental Psychology*, 30(4), 510-517.

Referencias bibliográficas

- Portellano, J.A. (2014). *La disgrafía. Concepto, diagnóstico y tratamiento*. Madrid: CEPE.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G17_31David_Poveda.html
- Pozo, M.T., y Salmerón, H. (1999). Tendencias conceptuales y metodológicas en la evaluación de necesidades. *Revista de Investigación educativa*, 17(2), 349-357.
- Pradas, S., y Camuñas, N. (2017). El liderazgo en centros educativos a través de las redes sociales. Un recurso para la transformación de la educación en la era digital. En A. Palomares. (Coord.). *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica* (pp. 612-621). Albacete: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Prats, E. (2007). Retos y escenarios para la construcción de identidades múltiples: Una perspectiva pedagógica. En E. Prats. (Coord.). *Multiculturalismo y educación para la equidad* (pp. 123-151). Barcelona: Octaedro.
- Prats, E., y Elisabet, E. (2007). Crítics però dependents: com interpreta la gent joie les notícies de televisió (l'impacte dels fets de Ceuta i Melilla). *Quaderns del CAC*, 23-24, 67-83.
- Puig, J.M. (Coord.), Battle, R., Breu, R., Campo, L., De la Cerda, M., Gijón, M...Rubio, L. (2015). *11 ideas clave: ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?*. Barcelona: Graò.
- Puig, J.M., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, (número extraordinario 2011), 45-67.
- Puig, J. M. (2015). Incorporar el aprendizaje servicio a un centro educativo requiere compromiso personal e inteligencia pedagógica. En J.M Puig Rovira (Coord.), R. Battle., R. Breu., L. Campo., M. de la Cerda., M. Gijón...L. Rubio. (2015). *11 ideas clave: ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 77-89). Barcelona: Graò.
- Puig, J.M., Martín, X., Rubio, L., Palos, J., Gijón, M., de la Cerda, M., y Graell, M. (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y mejora de los proyectos de APS*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Puigvert, L., y Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, 169-176.
- Pujolàs, P. (2003). *La escuela inclusiva y el aprendizaje cooperativo*. Vich: Universidad de Vich.
- Pujolàs, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graò.
- Pumares, L., y Hernández, M.L. (Coords.) (2010). *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP.
- Racionero, S., y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educación*, 35, 29-39.
- Ramírez, R., y Cristóbal, D. (2012). Ejercicio físico y salud ósea. *EF Deportes*, 169. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd169/ejercicio-fisico-y-salud-osea.htm>
- Ramos, M.J., y Blanco, G. (2012). Influencia de las experiencias integradoras en la escolarización del futuro docente en su formación sobre la escuela inclusiva. En M. Cotrina y M. García. (Coords.). *Actas del IX Congreso Internacional XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial: Prácticas en educación inclusiva: diálogos entre escuela, ciudadanía y universidad* (pp. 569-576). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Reca, M.H. (2013). *La Biblioteca Tutorizada: Una Experiencia de Aprendizaje Dialógico desde una Comunidad de Aprendizaje*. Trabajo Fin de Máster. Máster en Investigación Aplicada a la Educación. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Referencias bibliográficas

- Rekalde, I., Alonso, J., Arandia, M., Martínez, I., y Zarandona, E. (2014). Las tertulias literarias dialógicas en los procesos de enseñanza universitarios: Reflexiones desde la práctica docente. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 7(3), 155-172.
- Reyes, M.M. (2011). La formación del profesorado en una escuela para todo. En A. Sánchez, C. Bernal, J.J. Carrión, J. Granados, R. Gutiérrez, A. Luque, M. Lázaro...M.C. Pedrajas.. (Coords.). *Actas del VIII Congreso internacional de Educación Especial y Mundo Digital. XXVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial* (pp. 281-286). Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Ríos, M. (2005). *Manual de educación física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Rodrigues, R. (2011). Comunidades de aprendizaje: Democratización de los centros educativos. *Tendencias pedagógicas*, 17, 3-18.
- Rodríguez, W.C., y Alom, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-21.
- Rodríguez de Guzmán, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, 19, 67-86.
- Rodríguez, G. (2008). ¿Comunidad? Mediación comunitaria, habitar efímero y diversidad cultural. *Revista Polis*, 7(20), 87-103.
- Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(4), 1-29.
- Rodríguez-Gallego, M.R., y Ordóñez-Sierra, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 314-333.
- Rodríguez-Jorrín, D. (2007). *La disortografía: Prevención y corrección*. Madrid: CEPE.
- Rodríguez-Navarro, H., Gallego, B., Sansó, C., Navarro, J.L., Velicias, M., y Lago, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *REIFOP*, 14(1), 101-112.
- Rodríguez-Navarro, H., Jiménez-Ruiz, M., y Sánchez-Fuentes. (2018). Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 185-217.
- Rojas, G. (2009). La gestión de los conflictos en un contexto educativo multicultural. En J.L. Belmonte López (Coord.) *Aulas interculturales: Tomo I* (pp. 179-194). Melilla: GEEPP.
- Romañach, J., y Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Madrid: Foro de Vida Independiente y Divertad.
- Romero, J.J. (2017). Universal Design as a Basic for digital educational resources production. En A. Palomares. (Coord.). *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica* (pp. 231-240). Albacete: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Romero, M.M. (2018). Políticas, legislación y normativa sobre inclusión. En *XV Congreso Internacional de Universidades y Educación Inclusiva: "Liderando investigación y prácticas inclusivas"* (pp. 209-218). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Rubio, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J.M. Puig Rovira. *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 91-106). Barcelona: Graó.
- Rubio, L., Puig, J.M., Martín, X., y Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: Una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. *Profesorado*.

Referencias bibliográficas

- Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 111-126.
- Ruiz, M. (2013). Liderazgo y responsabilidad educativa: El necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Fuentes*, 14, 85-104.
- Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 26.
- Sabater, C., y Raya, E. (2009). Elementos para el diseño de programas intergeneracionales de tiempo libre en clave participativa. En J. Giró (Coord.). *Envejecimiento, tiempo libre y gestión del ocio* (pp. 105-134). La Rioja: Servicio de publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- Sáez, B., Fernández, M.J., y Pascual, M.A. (2017). Evaluación del plan integral de convivencia de los centros de Educación Secundaria Obligatoria. Reforzando claves para una educación inclusiva. En A. Palomares. (Coord.). *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica* (pp. 403-411). Albacete: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Salceda, M. (2014). *Adaptación del "index for inclusion" al ámbito de la Educación Superior: Estudio preliminar*. Trabajo Fin de Máster. Máster Universitario en Investigación e Innovación en contextos educativos. Santander: Universidad de Cantabria.
- Salvador, M.L., Gallardo, M.V., García, J., Cabillas, M.C., Guerra, A., Arroyo, A...Santacruz, M. (2012). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de limitaciones en la movilidad*. Sevilla: Dirección General de Participación e Innovación educativa. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Salvador, F., y Gallego, J.L. (1999). Dilemas sobre los profesores en educación especial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, 129-143.
- Salvador, F., y Gutiérrez, R. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. Málaga: Málaga.
- Sanahuja, J.M., Fortuny, R., y Sabaté, B. (2014). El proceso de inclusión desde la perspectiva del alumnado. En *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: "Voces excluidas"*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Sanahuja, J.M., Fortuny, R., y Sabaté, B. (2014). El proceso de inclusión desde la perspectiva del alumnado. En *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: "Voces excluidas"*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez, A., y Lázaro, M. (2011). Hacia una perspectiva humanista de la Educación Especial. En A. Sánchez., C. Bernal., J.J Carrión., J. Granados, R. Gutiérrez, A. Luque...L. Ortiz. (Eds.) (2011). *Educación Especial y Mundo digital* (pp. 84-101). Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Sánchez, A., y Torres, J.A. (1998). De la educación especial a las necesidades educativas especiales. En A. Sánchez y J. A. Torres (Coords.): *Educación Especial I*. (pp. 23-44). Madrid: Pirámide.
- Sánchez, C., López, M.C., y Martínez, I. (2017). Perspectiva docente sobre prácticas innovadoras inclusivas: La tutoría entre iguales en el aula con alumnos con discapacidad y/o enfermedad. En A. Rodríguez-Martín (comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades* (pp. 1023-1031). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Sánchez-Aroca, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: a school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335.
- Sánchez-Carrión, J.J. (2008). Comparación de medias (proporciones). En J.J. Sánchez Carrión. *Manual de análisis estadísticos de los datos* (pp. 305-370). Madrid: Alianza.

Referencias bibliográficas

- Sánchez-López, P. (1998). El autismo: intervención psicopedagógica. En M.A. Lou Royo y N. López Urquizar. (Coords.). *Bases psicopedagógicas de la educación especial* (pp. 219-233). Madrid: Pirámide.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes, atención a la diversidad e implicaciones en la formación. La voz del profesorado de Castellón. En *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: "Voces excluidas"*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Sánchez, M.T. (2013). Servicio comunitario: Un escenario de aprendizaje-servicio. *Revista Guayana Sustentable*, 13, 21-27.
- Sánchez, M. (1999). Voice inside schools. *Harvard Educational Review*, 69(3), 1-14.
- Sánchez, S., y Díez, E. (2013). La educación inclusiva desde el currículum: El diseño universal para el aprendizaje. En H. Rodríguez Navarro y L. Torrego Egido. (eds.). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia* (pp. 107-119). Las Rozas de Madrid: Wolters Kluwer.
- Santiuste, V., y González-Pérez, J. (2005). *Dificultades de aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*. Madrid: CCS.
- Santos, M.A., Lorenzo, M., y Priegue, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: Práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 289-303.
- Santos, M.A., y Lorenzo, M.M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- Segovia, B., García, M.M., González, I., de León, C., y Lucena, M. (2016). Evaluación del impacto del proyecto de comunidades de aprendizaje en Andalucía. Una propuesta dialogada. En J.L. Bernal. *Globalización y organizaciones educativas. XIV Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE)* (pp. 115-122). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Shapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Silva, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación educativa*, 10(52), 13-23.
- Simó, S., Ginesta, X., y San Eugenio, J. (2013) Aprendizaje Servicio Universitario: creando empleo a partir de la emprendeduría social. *Historia y Comunicación Social*, 18(número especial noviembre), 627-638.
- Simón, C., Echeita, G., y Sandoval, M. (2017). Centros que rompen barreras para ser más inclusivos: Claves para la transformación. En A. Rodríguez-Martín (comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades* (pp. 1555-1560). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Simón, C., Giné, C., y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42
- Socolovski, M. (2014). ¿Una educación para todos o una educación de todos y cada uno?. En *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: "Voces excluidas"*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Sola, T., Trujillo, J.M., y García, M. (2012). Potenciar comunidades de aprendizaje a través de entornos familia-escuela inclusivos. En M. Cotrina García y M. García García. (Coords.). *Actas del IX Congreso Internacional XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial:*

Referencias bibliográficas

- Prácticas en educación inclusiva: diálogos entre escuela, ciudadanía y universidad* (pp. 74-80). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Soldevila, J., Naranjo, M., Pujolàs, P., y Lago, J.R. (2013). El proceso de asesoramiento como parte de la investigación acción para la mejora de las prácticas inclusivas en un centro. En *Actas del X Congreso Internacional XXX Jornadas de Universidades y Educación Especial: Educación inclusiva, desafíos y respuestas creativas* (pp. 339-355). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Solís, M.G. (2011). La educación especial en el marco de la política y práctica curricular. En A. Sánchez, C. Bernal, J.J Carrión, J. Granados, R. Gutiérrez, A. Luque, M. Lázaro...M.C. Pedrajas. (Coords.). *Actas del VIII Congreso internacional de Educación Especial y Mundo Digital. XXVIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial* (pp. 415-423). Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.
- Sos, A., y Sos, M.L. (1997). *Logopedia práctica*. Madrid: Escuela española.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de vivir y enfocar el currículo*. Narcea: Madrid.
- Suárez-Llorca, C. (2003). *Los alumnos con espina bífida en el contexto escolar: Un programa de intervención psicopedagógica en el área de educación física*. Tesis Doctoral. Alicante: Universidad de Alicante.
- Suárez, J.M. (2011a). Modelos, clasificaciones y situación de la discapacidad. En J.M Suárez Riveiro. *Discapacidad y contextos de intervención* (pp. 1-40). Madrid: Sanz y Torres.
- Suárez, J.M. (2011b). Discapacidad y el contexto escolar. En J.M Suárez Riveiro. *Discapacidad y contextos de intervención* (pp. 139-166). Madrid: Sanz y Torres.
- Suárez, J.P. (2013). Una experiencia de investigación en torno a la inclusión educativa. *Unipluri/versidad*, 13(3), 52-60.
- Susinos, T., Rojas, S., y Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 83-99.
- Tagua, M. (2006). La utilización de foros virtuales en la universidad como metodología de aprendizaje colaborativo. *Revista Cognición*, 8, 59-74.
- Tapia, M.N. (2016a). *Cómo desarrollar proyectos de aprendizaje y servicio solidario en la educación inicial y primaria*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Tapia, M.R. (2016b). *Las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de proyectos de Aprendizaje y Servicio solidario*. Buenos Aires: Universidad de Buenos aires.
- Tarrés, S. (2009). La enseñanza de las religiones minoritarias en la escuela. Análisis del caso de Andalucía. *Ilu, Revista de ciencias de las religiones*, 14, 179-197.
- Teixidó, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graò.
- Terrén, E. (2001). La conciencia de la diferencia étnica: Identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado. *Papers*, 63(54), 83-101.
- Terrén, E., y Carrasco, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22, 9-46.
- Timón, L. M., y Hormigo, F. (2010). *Propuesta de integración para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo*. Sevilla: Wanceulen.
- Tirado, R., Marín, I., y Lojo, B. (2008). Creando comunidades virtuales de aprendizaje en las prácticas curriculares. Factores para su desarrollo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 33, 133-153.
- Toboso, M., Ferreira, M.A., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N., y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de*

Referencias bibliográficas

- Pensamiento Crítico*, 6(1), 279-295.
- Torrego, A. (2013). *La educación literaria y las tertulias literarias dialógicas: la tertulia del CEIP La Pradera de Valsain (Segovia)*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid.
- Torrego, J.C., y Monge, C. (2017). Asesoramiento colaborativo para la implementación del aprendizaje cooperativo. Análisis de una innovación. En A. Rodríguez-Martín (comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades* (pp. 115-121). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Torres, J.A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva educacional*, 49(1), 62-89.
- Torres, J.A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70.
- Torres, F. (2016). El maestro y sus alumnos del aula itinerante de circo. Experiencia como docente. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 54-70.
- Torres, J.A., Colmenero, M.J. y Hernández, A. (2008). Confección del plan de trabajo del especialista de Pedagogía Terapéutica: Un ejemplo práctico. *Espiral*, 1(2), 1-11.
- Traver, S. (2014). ¿Que el maestro de Pedagogía Terapéutica atiende al alumnado dentro del aula? Y eso... ¿cómo se hace?. En *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: "Voces excluidas"*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Trilla, J. (2009). El aprendizaje servicio en la pedagogía contemporánea. En Puig, J.M. *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico* (pp. 33-52). Barcelona: Graó.
- Troncoso, M.V., y Del Cerro, M. (1998). *Síndrome de Down: Lectura y escritura*. Santander: Fundación Síndrome de Down de Cantabria.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, Jomtien, Tailandia*. París: UNESCO.
- UNESCO (1993). *Special Needs in the Classroom. Teacher education. Resource pack*. París: UNESCO.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. IX Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: "Acceso y Calidad"*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (1996). *Education for All. Achievement the goal. Working Document. Forum on Education for all. Amman, Jordan*. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación*. París: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Enseñanza y Aprendizaje: Lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo*. París: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Educación 2030: Foro Mundial sobre la Educación 2015*. París: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.
- Unión Europea (2016). *Informe nacional. Opinión pública en la Unión Europea. Eurobarómetro Standard 86*. Bruselas: Unión Europea.

Referencias bibliográficas

- Uruñuela, P. (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas: Análisis conceptual. En A. Moreno González y M.P. Soler Villalobos (Coords.). *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 17-46). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vaillant, D. (2015). Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. En *Education for All 2000-2015: achievements and challenges*. París: UNESCO.
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE, Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66.
- Valenzuela-Zambrano, B., y Pérez-Villalobos, M.V. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educ.Educ*, 16(1), 66-79.
- Vallejo, S. (2017). La participación infantil desde el enfoque de la ética pública, el bien común y la corresponsabilidad: La inclusión ad hoc. En A. Rodríguez-Martín (comp.). *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades* (pp. 2531-2539). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Valverde, J., y Garrido, M.C. (2005). La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad. *Revista latinoamericana de tecnología educativa*, 4(1), 153-167.
- Vanegas, D.V., y Tabares, E.M. (2011). Adaptación iconográfica de los descriptores del índice de inclusión para Colombia. *Revista Senderos Pedagógicos*, 2, 7-14.
- Vargas, J., y Flecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como “experto” en resolución de conflictos. *Contextos educativos*, 3, 81-88.
- Vega, A., y Garín, S. (2012). Nuevos maestros y maestras para una eficaz educación inclusiva. *Indivisa*, 13, 104-120.
- Veiga, M. (2005). *Dificultades del aprendizaje. Detección, prevención y tratamiento*. Vigo: Ideas propias.
- Vela, J. (2014). Perspectiva inclusiva, hacia la democratización de la escuela. En *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: “Voces excluidas”*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Verdugo, M.A., y Rodríguez, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.
- Vieira, L., y Puigdellívol, I. (2013). ¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en “Comunidades de Aprendizaje”. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 37-55.
- Vigo, B., y Soriano J. (2014). Percepciones y prácticas de colaboración con familias en una escuela rural inclusiva. En *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: “Voces excluidas”*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Vigo, B., Soriano, J., y Julve, C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69(24,3), 147-165.
- Vilá, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: Escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 353-372.

Referencias bibliográficas

- Vilà, R. (2003). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación. En *XXIII Seminari Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat, Barcelona, 30-31 de mayo y 1 de junio de 2002*. Barcelona: ICE.
- Vilà, R. (2014). Juventud y comunicación intercultural. *Currículo sem Fronteiras*, 14(1), 111-122.
- Vilà, R., Burguet, M., Escofet, A., y Rubio, M.J. (2015). Hacia el diálogo intercultural e interreligioso: Necesidades normativas para una gestión de la diversidad cultural religiosa en el espacio público. En *IV Congreso REPS: Desigualdad y democracia: Políticas públicas e innovación social, Barcelona*.
- Vygotsky, L.S. (1979). The development of higher forms of attention in childhood. *Soviet Psychol*, 18, 67-115.
- Wakefield, M.A. (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*. USA: CAST.
- Yáñez, E. (2018). *Inclusión educativa en la convivencia escolar. Campaña con técnicas inclusivas*. Guayaquil: Universidad de Guayaquil.

Referencias legislativas

Referencias legislativas

- Acuerdo de 1 de agosto de 2014, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía (PROA Andalucía). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 153, de 7 de agosto de 2014, pp. 12-14.
- Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 41, de 2 de marzo de 2016, pp. 12-34.
- Constitución Española de 1978. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978, pp. 29313-29424.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, Asamblea de Naciones Unidas, París.
- Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, núm. 132, de 3 de junio de 1975, pp. 11769-11771.
- Decreto 137/2002, de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 52, de 4 de mayo de 2002, pp. 7127-7334.
- Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 58, de 18 de mayo de 2002, pp. 8110-8116.
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 118, de 23 de junio de 2003, pp. 13667-13674.
- Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 25, de 2 de febrero de 2007, pp. 10-23.
- Decreto 213/1995, de 12 de septiembre de 1995, por el que se regulan los equipos de orientación educativa. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 153, de 29 de noviembre de 1995, pp. 11279-11281.
- Decreto 293/2009, de 7 de julio, por el que se aprueba el reglamento que regula las normas para la accesibilidad en las infraestructuras, el urbanismo, la edificación y el transporte en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 114, de 21 de julio de 2009, pp. 114-157.
- Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 34, de 16 de julio de 2010, pp. 34-57.
- Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 170, de 30 de agosto de 2013, pp. 6-50.
- Instrucciones de 12 de enero de 2018, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se regula el funcionamiento del programa de profundización de conocimientos "Andalucía Profundiza" para el curso 2017-2018. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, Sevilla, núm. 170, de 30 de agosto de 2013, pp. 6-50.
- Instrucciones de 15 de noviembre de 2016, de la Dirección General de Participación y Equidad, por

Referencias legislativas

- la que se establece la organización y funcionamiento del programa de refuerzo, orientación y apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía: PROA Andalucía. *Consejería de Educación*. Dirección General de Participación y Equidad. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa. *Consejería de Educación*. Dirección General de Participación y Equidad. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta. *Consejería de Educación*. Dirección General de Participación y Equidad. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Instrucciones de 9 de octubre de 2012, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se regulan, de forma conjunta, determinados aspectos relacionados con la organización y el funcionamiento del “Programa de Acompañamiento de Escolar” y del Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes. *Consejería de Educación*. Dirección General de Participación y Equidad. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Instrucciones de la Dirección General de Participación y Equidad, de 6 de mayo de 2014 por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales. *Consejería de Educación*. Dirección General de Participación y Equidad. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Ley 1/1999, de 31 de marzo, de atención a las personas con discapacidades en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 45, de 17 de abril de 1999, Disposición 1/99.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, Disposición 13/82, de 30 de abril de 1982.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, núm. 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12546.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 252, de 26 de diciembre de 2007, pp. 5-36.
- Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, núm. 184, de 2 de agosto de 2011, pp. 87478-87494.
- Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 191, de 4 de octubre de 2017, pp. 12-50.
- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, núm. 289, de 3 de diciembre de 2003, pp. 43187-43195.
- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de la Solidaridad en Educación. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 140, de 2 de diciembre de 1999, pp. 15429-15434.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.

Referencias legislativas

- Ley Orgánica 6/1981, de 30 de diciembre, que aprueba el Estatuto de Autonomía para Andalucía. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, núm. 9, de 11 de enero de 1982, pp. 517-524.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, núm. 175, de 23 de julio de 2015, pp. 61871-61889.
- Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 33, de 14 de febrero de 2007, pp. 7-11.
- Orden de 17 de octubre de 2006, por la que se determina la red de Equipos de Orientación Educativa y se establecen las zonas de actuación correspondientes. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 223, de 17 de noviembre de 2006, pp. 46-59.
- Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 125, de 26 de octubre de 2002, pp. 20757-20763.
- Orden de 19 de septiembre de 2005, por la que se desarrollan determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar, en la comunidad autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 202, de 17 de octubre de 2005, pp. 6-15.
- Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 132, de 7 de julio de 2011, pp. 6-27.
- Orden de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 155, de 13 de agosto de 2003, pp. 18312-18317.
- Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación Básica en los centros docentes públicos de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 167, de 22 de agosto de 2008, pp. 7-14.
- Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos a la organización y funcionamiento del Departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 175, de 8 de septiembre de 2006, pp. 35-40.
- Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 170, de 2 de septiembre de 2014, pp. 9-34.
- Orden de 6 de septiembre de 2002, por la que se establece el marco de actuación de los Centros de Profesorado para promover la formación en grupos de trabajo y estimular la consolidación de redes profesionales. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 118, de 8 de octubre de 2002, pp. 19495-19497.
- Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje». *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, núm. 126,

Referencias legislativas

- de 28 de junio de 2012, pp. 46-59.
- Real Decreto 1276/2011, de 16 de septiembre, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, núm. 224, de 17 de septiembre de 2011, pp. 98872-98879.
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, núm. 318, de 31 de diciembre de 2010, pp. 109353-109380.
- Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, núm. 253, de 22 de octubre de 1982, pp. 29118-29119.
- Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, núm. 64, de 15 de marzo de 2007, pp. 11007-11010.
- Real Decreto 3/2018, de 12 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, núm. 12, de 13 de enero de 2018, pp. 4619-4624.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, núm. 65, de 16 de marzo de 1985, pp. 6917-6920.
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, núm. 131, de 2 de junio de 1995, pp. 16179-16185.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, núm. 289, de 3 de diciembre de 2013, pp. 95635-95673.

Anexos

Anexo 1

Documento de Trabajo

Como se ha explicado en el capítulo dedicado a la Metodología y al Diseño, para diseñar los instrumentos de recogida de datos tomamos como referencia un Documento de Trabajo elaborado por el doctorando tras una profunda revisión bibliográfica, previo al comienzo del Programa de Doctorado. Dicho Documento de Trabajo se denomina “*Guía para la evaluación de centros desde la perspectiva de la educación inclusiva*”, y fue registrado en agosto de 2015. En el presente anexo, reproducimos íntegramente los apartados descritos en la Tabla 22 y las cuestiones que aparecían expuestas en dichos apartados, puesto que el marco teórico prácticamente ya aparece reflejado en la Tesis Doctoral.

Cuestiones básicas

A continuación, vamos a citar una extensa serie de cuestiones básicas que nos ayudarán a valorar si nuestro centro educativo cumple con condiciones básicas para poder comenzar a crear una escuela inclusiva, o para valorar si estamos en el buen camino:

- ¿Se han incluido metodologías de trabajo basadas en los principios del aprendizaje y trabajo cooperativo en las diferentes programaciones de aula, según lo establecido en los Proyectos Curriculares de Centro? ¿Cómo han logrado contribuir al aprendizaje de todo el alumnado y a la mejora de las relaciones sociales entre todos y todas, incluyendo las relaciones con alumnado que presenta NEAE?
- ¿Se han posibilitado la inclusión, en determinados momentos, de la dinámica de aprendizaje “tutoría entre iguales”? ¿Y las “parejas de aprendizaje”? En caso afirmativo, concretar la respuesta.
- ¿Cuál es el grado de participación de las familias, del alumnado y de otros miembros de la comunidad en la gestión y organización del centro educativo en todos sus planes y proyectos? ¿Cuáles son las vías de participación creadas?
- ¿Se ha posibilitado organizar reuniones donde las familias, el profesorado, el alumnado, voluntarios y otros miembros de la comunidad se reúnan para analizar las necesidades del centro educativo y sus intereses, para desarrollar un proyecto educativo que pueda satisfacer a todos y todas?
- En el caso de haber optado por la modalidad de “comunidad de aprendizaje”, ¿se han desarrollado diferentes comisiones para gestionar todos los aspectos del centro (organización de la biblioteca del centro, el uso de las TIC en el centro, administración y gestión del centro educativo, recursos didácticos y materiales, atención a la diversidad, etc.? En caso afirmativo, ¿participan todos los miembros de la comunidad educativa en cada uno de ellos, o en su mayoría (profesorado, familias, alumnado, personal de administración y servicios, etc.)?
- ¿Se han establecido “grupos interactivos” en las aulas? ¿Han participado familiares, voluntarios, estudiantes en prácticas, socios de asociaciones de vecinos, etc.? En caso afirmativo, ¿han sido positivos los resultados obtenidos en el aprendizaje de todo el alumnado?
- ¿Se han desarrollado “tertulias literarias dialógicas” en el centro educativo? ¿Han participado familiares, voluntarios, estudiantes en prácticas, socios de asociaciones de

- vecinos, etc.? En caso afirmativo, ¿han sido positivos los resultados obtenidos en el aprendizaje de todo el alumnado?
- ¿Se han establecido una metodología de “bibliotecas tutorizadas” en el centro educativo? ¿Han participado familiares, voluntarios, estudiantes en prácticas, socios de asociaciones de vecinos, etc.? En caso afirmativo, ¿han sido positivos los resultados obtenidos en el aprendizaje de todo el alumnado?
 - ¿Se han organizado aulas de informática tutorizadas? ¿Han participado familiares, voluntarios, estudiantes en prácticas, socios de asociaciones de vecinos, etc.? En caso afirmativo, ¿han sido positivos los resultados obtenidos en el aprendizaje de todo el alumnado?
 - ¿Los recursos didácticos que se emplean en las aulas están adaptados de manera que puedan ser utilizados y captados por todo el alumnado? ¿Contienen suficientes estímulos multisensoriales y permiten la accesibilidad de todo el alumnado?
 - ¿Se han adaptado todos los recursos para posibilitar su uso para el alumnado con NEAE (discapacidad física, discapacidad visual, discapacidad auditiva, alumnado inmigrante, alumnado con trastornos generalizados del desarrollo, alumnado con problemas de atención, etc.), o que posean un estilo de aprendizaje determinado (visual, auditivo, kinestésico, táctil, etc.)?
 - ¿Todos los recursos didácticos y materiales están adaptados de forma que la información pueda ser captada por todo el alumnado según sus necesidades y estilo de aprendizaje? ¿O existen diferentes tipos de recursos pero que la finalidad es transmitir la misma información?
 - A la hora de explicar un contenido en el aula, ¿se utilizan estrategias y recursos de apoyo mutisensoriales para captar la atención de todo el alumnado?
 - ¿Se le posibilita al alumnado la opción de ser evaluado de diferentes maneras, de forma que pueda exponer sus aprendizajes y/o los resultados de sus tareas y trabajos de diferentes formas (lenguaje oral o escrito, expresión artística, utilizando las tecnologías, obras de teatro, mapas, esquemas, gráficos, WebQuest, manipulación de materiales, producción multimedia, etc.)?
 - ¿El profesorado ha sabido motivar a su alumnado de diferentes maneras según la situación?
 - ¿Se han planteado variedad de tareas a lo largo del curso, donde implique ejecutar una serie de habilidades y una forma diferente de recibir y expresar la información?
 - ¿Se han planteado diferentes tareas con el objetivo de desarrollar las diferentes inteligencias múltiples: Lingüístico-verbal, lógico-matemático, espacial, corporal-kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista? En caso afirmativo, ¿se han planteado tareas globalizadas entre todas las materias?
 - A la hora de formar grupos de trabajo, ¿el número de miembros de éste ha variado según las condiciones y requisitos de la tarea?
 - ¿Se ha conseguido que el alumnado con NEAE juegue con sus compañeros y compañeras de clase en los recreos, participando de forma activa?
 - ¿Se ha conseguido que el alumnado con NEAE participe en actividades complementarias y extraescolares organizadas por el centro educativo?
 - ¿Se plantean propuestas de aprendizaje donde el alumnado aprenda conocimientos y habilidades gracias a la puesta en práctica de un proyecto con el objetivo de mejorar algún

- aspecto del centro educativo (convivencia, higiene, etc.)?
- ¿El alumnado participa en actividades de voluntariado en la comunidad en la que viven, donde dichas actividades se gestionen desde el centro educativo?
 - ¿El alumnado participa en actividades junto a diferentes asociaciones u organizaciones sin ánimo de lucro, con el objetivo de que, a la vez que participa, se vea beneficiado en su desarrollo personal y educativo?
 - ¿Se han podido programar actividades globalizadas, es decir, que recojan contenidos y tareas propias de diferentes áreas? Explicar la respuesta.
 - ¿Cómo se ha adaptado el currículum a las características e intereses de todo el alumnado?
 - ¿El profesorado de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje ha ayudado a asesorar para la atención a las necesidades educativas dentro de las aulas?
 - ¿Existe una comisión de coordinación de experiencias inclusivas en el centro educativo? En caso afirmativo, ¿sus miembros han conseguido reunirse mensualmente?
 - ¿Se han creado grupos de trabajo y apoyo entre profesores, con el objetivo de desarrollar recursos y plantear ideas de cara al desarrollo de buenas prácticas inclusivas? En caso afirmativo, ¿qué valoración podríamos hacer de la labor de este grupo?
 - ¿Hay una red de apoyo entre centros educativos que estén implantando o tenga ya experiencia gestionando prácticas inclusivas significativas?
 - ¿Se ha organizado un programa de alumnos ayudantes en el centro educativo? En caso afirmativo, ¿han contribuido en la atención y apoyo al alumnado tanto al alumnado que presenta NEAE como que no tiene ninguna NEAE diagnosticada?
 - En los trabajos en grupo (trabajo cooperativo), ¿los roles asumidos por el alumnado se van rotando en cada actividad?
 - En la organización del centro educativo y de los horarios del profesorado, ¿existe la posibilidad de que, al menos, pueda haber dos docentes por aula (sean especialistas, generalistas, etc.)?
 - Los planes personalizados que se hayan diseñado para el alumnado que repite curso, ¿se han hecho bajo la perspectiva de la educación inclusiva?
 - ¿El especialista en Pedagogía Terapéutica ha asesorado al profesorado en estrategias de intervención dirigida al alumnado con NEAE que pueda aplicar a nivel global dentro del grupo-clase (por ejemplo, aplicar el método TEACCH si tiene alumnado con Trastorno Espectro Autista, y que sirva también para aquellos que tengan dificultades para planificarse el trabajo)?
 - ¿Considera que el ambiente y la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa es muy positivo, resultando el centro “acogedor” a todos los efectos?
 - ¿El centro educativo posee los suficientes profesionales y especialistas para atender a todo el alumnado que presenta necesidades educativas, incluyendo en número suficiente de cada uno de ellos (pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, auxiliar técnico, monitor de educación especial, educador especial, orientador, etc.)?
 - ¿La comunidad educativa está informada de la metodología de trabajo que se lleva a cabo en el centro educativo y de las intenciones de llevar a cabo una escuela lo más inclusiva posible?
 - ¿Toda la comunidad educativa participó, en la medida de lo posible, en el diseño de la programación general anual y de todos los ámbitos organizativos del centro educativo?

- Cuando hay profesorado nuevo en el centro educativo (contratado, sustituto o interino, trasladado, etc.), ¿existe un programa de acogida en el centro educativo para facilitarle la adaptación y el conocimiento de la metodología de trabajo, recursos, compañeros docentes, sistema de trabajo, etc.?
- Además de los funcionarios en prácticas, ¿a todo docente que llega nuevo al centro educativo (sustituto o interino, trasladado, etc.) se le asigna un tutor o tutora que le ayuda a adaptarse a su nuevo centro educativo, a la forma de trabajar, y le guía todo el tiempo?
- ¿Existen momentos para permitir que el profesorado nuevo pueda presentarse a sus compañeros y se le pida su opinión personal sobre cualquier tema educativo?
- ¿Las observaciones del nuevo profesorado sobre el centro educativo son tenidas en cuenta y se valoran porque pueden contener novedosas reflexiones?
- Cuando acuden alumnado en prácticas de la universidad, ¿existe un programa de acogida en el centro educativo para facilitarle la adaptación y el conocimiento de la metodología de trabajo, recursos, compañeros docentes, sistema de trabajo, etc.?
- ¿Existen programas de acogida dirigidos al nuevo alumnado y familias para darles a conocer el centro educativo y todos los servicios e instalaciones de los que dispone? ¿El programa de acogida funciona de forma adecuada para el alumnado y su familia, independientemente de que entre al principio del curso o en cualquier otro momento?
- Dentro de las aulas, ¿se organizan dinámicas de presentación para facilitar que el nuevo alumnado conozca a su nuevo compañero y establezca nuevos vínculos?
- ¿Hay evidencias de que el nuevo alumnado se relaciona en general con todos sus compañeros, o solamente con alumnos que son también nuevos, o incluso está solo?
- ¿El alumnado que presenta cualquier tipo de necesidad educativa (ej: discapacidades) se relaciona habitualmente con todos los compañeros de clase y de otros grupos, o se relaciona con otros compañeros que también tienen dificultades?
- ¿Las normas de convivencia se han llevado a consenso dentro del centro educativo?
- ¿Cómo valoraría las relaciones entre el profesorado? ¿Hay cooperación, compañerismo y respeto mutuo, o por el contrario hay conflictos personales, rivalidades e individualismo?
- ¿Todo el profesorado se implica en las sesiones de claustro de profesores y profesoras, u otras que se convoquen?
- ¿Todo el profesorado se implica en las actividades formativas que se organizan en el centro educativo?
- ¿Hay facilidades para que en el aula pueda haber más de un docente trabajando con el alumnado (docente que le toque hora de apoyo en su grupo, especialistas, auxiliares, voluntarios, etc.)?
- ¿Existe un sistema para el cual el profesorado-tutor puede recoger las opiniones del alumnado para la mejora del centro educativo en todos sus niveles (incluyendo la programación didáctica anual)?
- ¿Existe una sala de reuniones o aula específica habilitada para que la Junta de Delegados y delegadas del centro educativo pueda reunirse?
- En general, ¿considera que el profesorado del centro educativo es respetado por su alumnado, y que éste les transmite seguridad, confianza y estabilidad?
- ¿El centro educativo está implicado en actividades de instituciones de la comunidad o del barrio?

- ¿Se diseñan planes de actuación y sus medidas concretas, incluyendo su enfoque teórico, en coordinación con las instituciones de la comunidad que participan en las actividades del centro educativo?
- ¿Se organizan actividades cooperativas u otras que permiten que el alumnado exponga sus resultados para recibir valoraciones de los demás, y a su vez él pueda valorar las de sus compañeros/as de clase?
- ¿Se ha tratado de evitar el uso de estereotipos y prejuicios a la hora de juzgar a una persona concreta (familiares, profesorado, alumnado, etc.)? En caso afirmativo, ¿qué se ha trabajado en el centro educativo para educar a las personas con vistas a evitar este tipo de conductas?
- ¿Considera que el alumnado respeta a aquellos compañeros de clase que tienen necesidades educativas (discapacidades, población inmigrante, dificultades específicas de aprendizaje, trastornos del desarrollo, trastornos del habla, etc.)? O, por el contrario, ¿considera que existen muchas situaciones de discriminación y de marginación dirigida a estos alumnos?
- ¿Todo el alumnado se encuentra bien acogido y se relaciona positivamente con sus compañeros de clase, o existen alumnos y alumnas que son marginados por sus compañeros de clase y apenas se relacionan con otras personas? En caso afirmativo, ¿qué medidas se están tomando para intervenir?
- ¿Cómo se ayuda y se motiva al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso?
- ¿Se motiva al alumnado para que asista a clase, se esfuerce y muestre interés por los aprendizajes? En caso afirmativo, ¿cómo se lleva esto a cabo?
- ¿El profesorado suele hacer comparaciones entre el alumnado, delante de todos y todas?
- ¿El profesorado ha llegado a ridiculizar a algún alumno o alumna delante de sus compañeros de clase?
- ¿El profesorado ha llegado a discriminar a algún alumno o alumna de forma regular?
- ¿El profesorado se ha mostrado con una actitud negligente (pasota) ante un conflicto sucedido en el aula?
- ¿El profesorado ha resuelto adecuadamente los conflictos, sin perder la calma y la paciencia, o por el contrario se enfada con frecuencia ante cualquier asunto, tomando medidas que no sirven para nada (por ejemplo, castigar a toda la clase sin recreo de golpe, aunque haya personas que no hayan sido responsables)?
- ¿Se valoran las diferencias del alumnado como un valor positivo para el enriquecimiento, o por el contrario hay una tendencia a “homogeneizar” a todos, y ver las diferencias como un “problema” a resolver?
- ¿Toda la comunidad educativa está comprometida con vistas a conseguir construir una escuela más inclusiva?
- ¿Todo el alumnado es valorado positivamente en clase, y el profesorado se ha preocupado por el aprendizaje y el bienestar de todos ellos?
- ¿Se valora igual al alumnado que expresa la intención de seguir estudiando que aquel que quiere incorporarse al mundo laboral?
- ¿El profesorado-tutor ha permitido crear un clima de confianza en el cual todo el alumnado se ha animado a comentar aquellos aspectos que le preocupan?
- ¿El profesorado ha valorado las aportaciones y opiniones de su alumnado sobre su trabajo y cualquier aspecto relacionado con el centro educativo?

- ¿Además de la tutoría, hay espacios de tiempo donde el alumnado puede charlar con el profesorado sobre la materia o sobre aspectos personales?
- ¿Se mantienen las infraestructuras básicas, como baños, duchas y armarios, en buenas condiciones?
- ¿Se respetan los deseos de intimidad de los estudiantes a través de disposiciones en las duchas y en la natación?
- ¿De dónde proceden las principales barreras que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado en la rutina diaria escolar, según su punto de vista?
- Dentro de las aulas, ¿hay evidencias de que se han producido conflictos entre chicos y chicas provocados por formas de pensar machistas y desfasadas? En líneas generales, ¿existe un comportamiento machista entre algunos alumnos del centro educativo?
- Cuando se desarrollan trabajos en grupo, ¿los grupos formados son mixtos o, por el contrario, las chicas van por un lado y los chicos por otro lado?
- ¿El alumnado está sentado en sus pupitres de forma que, como compañeros, hay mezclados chicos y chicas o, por el contrario, los chicos se sientan con chicos y las chicas con chicas?
- ¿El alumnado valora que cualquier hombre o mujer puede acceder a cualquier profesión, independientemente de que tradicionalmente esta profesión se haya relacionado con un género en concreto (por ejemplo: árbitros mujeres, toreras, conductoras de autobuses, fontaneras, enfermeros, auxiliares hombres en guarderías, etc.)?
- ¿Se han trabajado en clase los distintos modelos de familia que existen en nuestra sociedad (tradicional, homosexual, padres y madres solteros, parejas de hecho, parejas con amplia diferencia de edad, etc.)?
- ¿Existe entre el alumnado respeto por las personas que tienen una identidad sexual homosexual, bisexual o transexual? En el supuesto de que hubiese alumnado con este perfil, ¿es respetado por sus compañeros/as de clase y valorado por sus cualidades, o por el contrario es discriminado?
- ¿Se ha trabajado en el aula los temas relacionados con el respeto hacia las personas por su orientación sexual y el rechazo hacia cualquier acto homófobo?
- ¿El profesorado se ha preocupado de que, en todas las actividades cooperativas, el alumnado con necesidades educativas participe en grupos mixtos para favorecer el aprendizaje mutuo gracias al intercambio de conocimientos y habilidades?
- ¿Todo el profesorado se encuentra capacitado para ejercer, en determinados momentos, de profesor de apoyo?
- ¿El profesorado se muestra abierto a que haya otras personas (estudiantes en práctica, voluntarios, especialistas, etc.) dentro del aula para ayudar a desarrollar la clase y atender al alumnado o, por el contrario, se muestra individualista en ese sentido?
- ¿Hay disposiciones establecidas para sustituir al profesorado de apoyo además de a los docentes de aula cuando no pueden asistir?
- ¿El nuevo alumnado se empareja con estudiantes con más experiencia cuando entra por primera vez en el centro?
- ¿Se han tomado medidas para conocer hasta qué punto el nuevo alumnado se siente como en casa después de pocas semanas?
- ¿Se han establecido programas para facilitar la transición entre Educación Infantil y Primaria, y entre Educación Primaria y Secundaria?

- ¿Cuándo el alumnado pasa de un centro a otro, el profesorado de cada centro colabora para suavizar el cambio?
- ¿El profesorado organiza los grupos de forma que éstos sean heterogéneos y se vayan cambiando con el paso del tiempo?
- ¿Cuando se realizan agrupamientos por niveles, se llevan a cabo disposiciones que den al alumnado la misma oportunidad para moverse entre grupos?
- ¿De quién es responsabilidad el apoyo para el alumnado que experimenta barreras de aprendizaje y de la participación (atención a la diversidad)?
- ¿Las actividades formativas dirigidas al profesorado han permitido ayudar al profesorado a gestionar la atención a la diversidad? ¿Y a mejorar sus capacidades para trabajar en equipo?
- Entre las actividades formativas, ¿se encuentran actividades relacionadas con la creación y gestión de actividades de aprendizaje cooperativo?
- ¿El profesorado ha recibido formación específica para aprender a utilizar las tecnologías de información y comunicación (TIC) para plantear tareas de enseñanza-aprendizaje que permitan superar barreras de participación y aprendizaje?
- ¿Se le ha posibilitado al alumnado participar en la elaboración de la programación de aula? En caso afirmativo, ¿de qué manera?
- ¿Cómo valora el profesorado al alumnado que presenta “necesidades específicas de apoyo educativo”?
- ¿El profesorado de apoyo (sea de la especialidad que sea) interviene con el alumnado dentro de las aulas, o suele sacarlo de ella para intervenir con él?
- Al realizar el dictamen de escolarización, ¿se ha intentado posibilitar que el alumnado diagnosticado con “necesidades específicas de apoyo educativo” participe dentro del currículum común y en el aula ordinaria el máximo tiempo posible?
- ¿Quiénes se ocupan de conseguir que el alumnado inmigrante logre aprender el castellano como su nueva “lengua de acogida”?
- ¿Cómo valorarían las expectativas que el profesorado ha mantenido sobre el alumnado inmigrante?
- ¿Se dispone de intérpretes en las clases donde hay alumnado que todavía no domina nuestra lengua (inclusive especialistas en lengua de signos)?
- ¿El centro educativo cuenta con alguien que comparta el contexto cultural de los alumnos para enseñarles y apoyarles?
- ¿Se forma al profesorado para aprender a resolver conflictos en el aula de forma pacífica y reflexiva?
- ¿Considera que el alumnado con NEAE está mejorando su motivación por los estudios y el aprendizaje gracias a la intervención que realiza el profesorado en las aulas?
- ¿Se han convocado reuniones, tanto del Consejo Escolar como de Junta de Delegados y Delegadas y en las aulas, para analizar posibles problemas de convivencia que hubiesen en el centro educativo?
- A la hora de responder ante el alumnado que está metido en conflictos, ¿se emplean medidas relacionadas con las sanciones (recogidas habitualmente en el Reglamento de Régimen Interior), o se toman medidas de carácter educativo y rehabilitador?
- ¿Se ha previsto un sistema de hacer efectivas las medidas reparadoras (como por ejemplo, acudir una tarde al centro a hacer trabajos de reparación, limpieza o embellecimiento), o de

- reparar el daño causado?
- ¿Hay planes claros y positivos para reintegrar a los estudiantes que han sido expulsados por motivos de disciplina?
 - ¿Qué políticas de modificación de la conducta se emplean dentro de las aulas y desde el propio centro educativo? ¿Están siendo efectivas en el sentido de que el alumnado aprende la conducta y reflexiona sobre sus actos?
 - ¿Se guardan informes claros sobre las expulsiones disciplinarias formales e informales?
 - ¿Se presentan informes regulares sobre expulsiones disciplinarias al consejo escolar?
 - ¿Se están reduciendo las expulsiones disciplinarias formales e informales?
 - ¿Hay momentos en los que se permite al profesorado más experimentado compartir sus conocimientos y experiencias con los más novatos?
 - ¿Se permite que aquel profesorado que se haya jubilado participe en el centro educativo para asesorar y colaborar con los profesores más noveles?
 - ¿Se da tiempo en el Claustro de Profesores y Profesoras para compartir conocimientos y ayudarse entre ellos para resolver diferentes situaciones, partiendo de las experiencias y conocimientos diversos de cada uno?
 - ¿Se permite contactar con otros centros educativos para solicitarles asesoramiento y permitirles que compartan sus experiencias con nosotros?
 - ¿Se enseña al alumnado sobre lo que puede aprender de los otros provenientes de distintos contextos y experiencias?
 - ¿El alumnado con mayor nivel de conocimiento y habilidades en un área hace tutoría algunas veces a aquellos con menos?
 - A veces, ¿se proponen actividades donde el alumnado de diferentes grupos-clase participan, todos juntos?
 - ¿Se han planteado, a veces, tareas donde alumnado de diferentes edades trabajan todos juntos en torno a un objetivo (grupos multi-edad)?
 - ¿Existe una variedad amplia entre el alumnado elegido para hacer la tutoría a otros?
 - ¿Los estudiantes que han sobrellevado un problema transmiten a los demás los beneficios de su experiencia?
 - ¿Existe una amplia gama de libros de ficción y no-ficción de buena calidad para todo el alumnado, incluyendo una variedad de lenguas utilizadas por ellos, y Braille y grabaciones para estudiantes con deficiencias visuales?
 - ¿Se utilizan regularmente los ordenadores dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje?
 - ¿Todo el profesorado posee unas competencias digitales adecuadas para aplicar las TIC dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, o aún hay aspectos a mejorar?
 - ¿Existe un sistema para el uso eficaz de programas de televisión educativos dentro del currículo?
 - ¿Se plantean tareas, tanto en el colegio como en casa, donde el alumnado deba sacar el máximo provecho a las TIC para el aprendizaje?
 - ¿El equipo directivo ha sabido motivar adecuadamente a su equipo de trabajo para que asuma sus responsabilidades?
 - ¿El equipo directivo y, en general, toda la comunidad educativa, se implican activamente en actividades de mejora?
 - ¿El equipo directivo y los demás responsables se implican activamente en la planificación,

- puesta en marcha y evaluación de las diferentes propuestas de mejora planteadas?
- ¿Se considera que las familias han sido atendidas y escuchadas debidamente, respondiendo ante sus peticiones?
 - ¿Se han transmitido adecuadamente, a toda la comunidad educativa, los fines, objetivos y valores del centro educativo?
 - A principios de curso, ¿se pactan una serie de criterios o indicadores que se utilizan para evaluar los proyectos programados para el curso escolar?
 - ¿El horario del personal docente está adaptado a las necesidades reales de la comunidad educativa?
 - ¿Existe, entre el profesorado, una cultura de la evaluación, que les permite evaluar de forma continuada su quehacer diario con vistas a seguir mejorando?
 - Además del profesorado, ¿se planifican actividades formativas dirigidas a las familias, al personal de administración y servicios, y a todos aquellos profesionales que forman parte de la comunidad educativa (voluntarios, estudiantes en prácticas, educadores sociales, auxiliares técnicos, etc.)?
 - Cuando hay reuniones entre los miembros de la comunidad educativa, ¿se ha asegurado la participación de todos y todas en la toma de decisiones? ¿Se ha motivado a todo el mundo (alumnado, familias, profesorado, etc.) a participar activamente en las reuniones?
 - ¿Existe una adecuada coordinación entre todos los departamentos didácticos o equipos de ciclo? ¿El equipo directivo ha sabido motivar y atender las sugerencias de todos?
 - ¿Se reconoce y valora a todo el personal laboral (profesorado, personal de administración y servicios, voluntarios, estudiantes en prácticas, etc.) por todo su trabajo?
 - ¿Se considera que la utilización de los recursos económicos del centro educativo ha sido satisfactoria? ¿Su gestión se aprueba de forma positiva?
 - ¿Se han utilizado debidamente todos los recursos e instalaciones que posee el centro educativo, o se considera que podrían haberle sacado más partido a alguno de ellos?
 - ¿Se han difundido las normas de cuidado y utilización de todos los recursos e instalaciones del centro educativo?
 - ¿Se ha generado en el centro educativo un clima de innovación y de creatividad?
 - A lo largo del curso, en las diferentes reuniones de coordinación docente que se celebran, ¿se promueven iniciativas para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje?
 - ¿La comunidad educativa promueve y apoya la implantación de nuevos métodos de trabajo y de nuevas tecnologías para simplificar los procedimientos?
 - ¿Se le ha dado a conocer a las familias, en las diferentes reuniones, el Proyecto Educativo de Centro (Programación General Anual) y su disponibilidad para ser consultado libremente?
 - ¿Existe algún medio para que las familias puedan aportar sugerencias de mejora acerca de cualquier aspecto relacionado con el centro educativo y todos sus planes recogidos en la Programación General Anual?
 - ¿Se les ha animado a las familias a que transmitan sus sugerencias y quejas, informándoles de los medios que existen para ello? A raíz de los resultados obtenidos, ¿considera que la difusión de la existencia de estos medios ha sido adecuada?
 - ¿Las familias están satisfechas con las diferentes propuestas planificadas desde la Programación General Anual?
 - ¿Las familias están satisfechas con los sistemas de comunicación existentes en el centro

- educativo para mantener un contacto continuo con el profesorado y el equipo directivo?
- ¿Existen vías de comunicación positivas para mantenerse comunicados con la Administración educativa?
 - ¿Las familias están encantadas con el trabajo realizado por el centro educativo, y dispuestas a que sus hijos sigan estudiando allí?
 - ¿Se han atendido todas las quejas y peticiones formuladas por las familias debidamente, y lo más rápido posible?
 - ¿Las familias se han implicado en la elaboración de las diferentes actividades complementarias y extraescolares?
 - ¿El profesorado presenta iniciativas y propuestas de mejora, o por el contrario solamente se someten a lo que les dicten desde el equipo directivo y la normativa educativa? En caso afirmativo, ¿se considera que han sido todas atendidas debidamente?
 - En general, ¿el Claustro de Profesores y Profesoras se muestra satisfecho por los resultados obtenidos?
 - ¿Cuál ha sido el impacto del centro educativo en el nivel cultural que tiene la familia?
 - ¿El centro educativo ha llegado a recibir quejas procedentes de personas o instituciones del entorno del centro por algún motivo en concreto?
 - ¿Los fines, objetivos y valores del centro educativo se han implantado debidamente en el funcionamiento de éste? ¿Se ha visto reflejado en la actitud del profesorado?
 - ¿Se han cumplido con todas las guardias programadas? ¿Y se han podido cubrir todas las bajas que ha habido en el centro educativo, a la espera de recibir a trabajadores interinos enviados por la Administración educativa?
 - ¿Las actividades complementarias y extraescolares han aportado resultados positivos?
 - ¿La labor del personal de administración y servicios han sido satisfactoria? ¿Qué se podría mejorar para la próxima vez?
 - ¿Cómo valoraría la labor de la Administración educativa?
 - ¿Se ha cumplido con lo establecido en las programaciones didácticas, independientemente de que haya habido que revisarla (programación didáctica flexible)?
 - ¿La tasa de alumnado con evaluación positiva ha mejorado con respecto al curso anterior?
 - ¿La tasa de alumnado repetidor ha sido reducida con respecto al curso anterior?
 - ¿Cómo valoran el funcionamiento y participación de los departamentos de orientación y/o de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en todo lo relativo al desarrollo de los proyectos del centro educativo?
 - ¿Se han conseguido los objetivos previstos en los proyectos institucionales?
 - ¿Se han conseguido los objetivos referentes a la gestión, control y ejecución del presupuesto?
 - ¿Se han conseguido los objetivos referentes a la gestión de las colaboraciones externas?
 - ¿Se han conseguido los objetivos referentes a la gestión del material y del equipamiento?
 - ¿Ha habido una buena comunicación con los proveedores de recursos didácticos y materiales (por ejemplo, editoriales de libros de texto)?
 - ¿El centro educativo se ha mostrado abierto a participar en actividades de investigación procedentes de las universidades u otras instituciones?
 - ¿Se han publicado artículos, entradas de blog o folletos donde se expongan las tareas que se realizan en el centro educativo y se analicen?

- ¿La Memoria Final de curso se encuentra disponible para su consulta a todo el público?
- ¿Qué valoración les ha transmitido el entorno, y todos los que participan con el centro educativo que sean externos a él, de la labor realizada por el profesorado, el equipo directivo y, en general, toda la comunidad educativa?
- Al profesorado que se jubila o se va del centro educativo por diferentes motivos (traslado, fin de contrato de interinidad, etc.), ¿se le homenajea por toda la labor que ha realizado y se le realiza una despedida formal?
- ¿Existe implantada en el centro educativo una cultura de la evaluación, donde se evalúan de forma periódica las propuestas a partir de una serie de indicadores o criterios consensuados?
- ¿Existen procedimientos para que el profesorado, de forma anónima, pueda expresar su punto de vista?
- En el supuesto de tener a profesorado novel que tenga dificultades para adaptarse al ambiente de trabajo, al grupo-clase, etc., ¿qué medidas de apoyo se implantan?
- ¿Qué valoración realizan de la gestión que se ha realizado del presupuesto del centro educativo? ¿Consideran que ha sido suficiente, o que deberían poder recibir más para cumplir con todas las demandas?
- ¿Los presupuestos diseñados por el equipo directivo están bien justificados?
- ¿La información aportada en la página web y otros medios de difusión (blogs, circulares, etc.) se mantiene actualizada?
- En el supuesto de que se hayan realizado investigaciones en el centro educativo, ¿se ha podido contar con los resultados? En caso afirmativo, ¿cómo estos fueron utilizados por el centro educativo?
- ¿Los servicios e instalaciones del centro educativo están al servicio del entorno para que puedan ser utilizados para diferentes fines (ej: campeonatos deportivos, talleres, charlas, impartición de cursos, uso de la biblioteca para consultar libros e Internet, etc.)?
- ¿El estado del edificio y de las instalaciones es óptimo, o necesita reformas?
- ¿Se ha realizado regularmente un inventario de los recursos disponibles para controlar su utilización, disponibilidad y necesidad de ser restaurados según las necesidades?
- ¿Qué valoración realizan de la gestión administrativa del centro educativo: matrícula y registro de las calificaciones de los alumnos, comunicaciones a las familias, cumplimentación de expedientes, etc.?
- ¿Las medidas de higiene y de seguridad laboral en el centro educativo son satisfactorias?
- En el centro educativo, ¿se han trabajado medidas para prevenir accidentes y riesgos? ¿Se han enseñado estas medidas en las aulas a todo el alumnado?
- ¿Se han hecho simulacros dentro del centro educativo para que la comunidad educativa aprenda a reaccionar en caso de incendios?
- ¿En el centro educativo hay recursos para facilitar una posible reacción ante un desastre (por ejemplo, disponer de extintores en caso de incendio)?
- ¿En el centro educativo se ha entrenado al alumnado para aprender a reaccionar en caso de desastres, sean ocurridos en el centro educativo o en otra parte (terremotos, inundaciones, incendios, atentados terroristas, golpes de estado, etc.)?
- ¿Se han planificado Planes de Mejora para reforzar aquellos contenidos y destrezas que, a nivel general en el centro educativo, carecen o tienen dificultades (ej: comprensión lectora, razonamiento matemático, comunicación en lenguas extranjeras, etc.)?

- Entre las actividades formativas dirigidas a toda la comunidad, ¿hay algunas enfocadas expresamente para el desarrollo de la creatividad y la innovación?
- A la hora de implantar novedades, ¿se inicia un proceso de investigación-acción, donde se planifica una experiencia piloto de la cual se evalúan los resultados? En caso afirmativo, ¿se divulgan los resultados obtenidos? ¿Se cuenta con la participación de asesores externos?
- ¿El alumnado ha recibido una formación en lenguas extranjeras suficiente, que le ha permitido presentarse a pruebas oficiales adaptadas a escolares (por ejemplo, las pruebas de certificación de la Universidad de Cambridge), u otras organizadas por organismos públicos o privados?
- ¿El profesorado se encuentra satisfechos con las condiciones laborales y con el entorno de trabajo que le rodea?
- ¿El alumnado se encuentra satisfecho con las condiciones de su aula, de las diferentes instalaciones y de la armonía que hay en el centro educativo?
- ¿El equipo directivo presenta un estilo de dirección democrático y que incita a la participación, o por el contrario es muy autoritario y déspota?
- ¿Se desarrolla un sistema de dirección y liderazgo donde las funciones se reparten entre toda la comunidad educativa? En caso afirmativo, ¿todos los grupos valoran y opinan sobre el trabajo de los demás, o cada uno se dedica a sus funciones sin entrometerse en las de los demás?
- ¿El profesorado se recicla por cuenta propia, además de la formación que reciba a través de la administración (lectura de revistas y libros, asistencia a congresos y jornadas, realización de cursos de formación a distancia, grados y másteres universitarios, etc.)?
- ¿Se ha formado un equipo docente comprometido y solvente, o hay continuos cambios en la plantilla del profesorado (es decir, que hay un número excesivo de interinos, desplazados, provisionales, en comisión de servicios, etc.)?
- ¿El centro educativo ha participado en la sociedad aportando soluciones para su mejora?
- ¿El alumnado que estudia en el centro educativo, gracias a la preparación y formación que han recibido, ha tenido problemas para superar niveles académicos superiores e incorporarse al mercado laboral?
- Desde el centro educativo, ¿se desarrollan programas formativos que tienen beneficios en el entorno (por ejemplo, programas formativos de “aprendizaje y servicio”)?
- ¿El centro educativo tiene un programa de voluntariado que interviene en la sociedad realizando tareas de caridad?
- ¿El centro educativo acumula fondos para realizar donaciones a asociaciones sin ánimo de lucro u otras fundaciones?
- ¿El centro educativo cede sus instalaciones para diferentes asociaciones para que puedan realizar sus actividades?
- ¿El centro educativo colabora con el ayuntamiento patrocinando el deporte y el cuidado de la salud en la comunidad?
- ¿El centro educativo es un modelo a seguir en lo que se refiere a conservación y cuidado del medio ambiente? ¿Qué prácticas realiza desde el centro educativo para ello?
- ¿Se ha reducido la tasa de abandono escolar y de absentismo escolar en el centro educativo?
- ¿Las actividades que se han planteado para facilitar la transición entre etapas ha sido positiva en el sentido de que los resultados del alumnado han sido positivas y se encuentran

motivados (por ejemplo, transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), entre ESO y Bachillerato, entre Bachillerato y Universidad, etc.)?

- ¿La oferta de optativas del centro educativo ha logrado satisfacer las necesidades e intereses del alumnado, como una medida más de “Atención a la Diversidad”?
- ¿El alumnado entra en clase con puntualidad a la hora de comenzar la jornada escolar? ¿Y el profesorado?
- ¿El centro educativo participa en programas de intercambio de estudiantes u otros proyectos de cooperación a nivel internacional (ej: Proyecto Comenius)?
- En el caso de alumnado de Formación Profesional, ¿existe una buena acogida para realizar intercambios de estudiantes dentro de los programas de Erasmus?
- ¿Valorarían ustedes que el profesorado mantiene una actitud favorable en el sentido de facilitar la inclusión de aquellos estudiantes que presentan “necesidades específicas de apoyo educativo”?
- ¿Pueden ustedes comprobar que el alumnado intenta ayudar a sus compañeros/as de clase con más dificultades? En caso afirmativo, ¿comprueban ustedes que hay “sobrepotección”?
- ¿Las familias valoran positivamente que haya alumnos/as de diferentes culturas en la clase de sus hijos e hijas?
- ¿El Consejo Escolar al completo comparte una misma idea y unos mismos objetivos en lo que se refiere a desarrollo del “Plan de Orientación y Acción Tutorial” (se incluye aquí el Plan de Atención a la Diversidad)?
- A nivel general, ¿el profesorado considera que los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) deben compartir aula y currículum con el resto del alumnado?
- ¿Las familias han sido informadas de todas las vías de comunicación y de participación existentes en el centro educativo?
- ¿El centro educativo informa a la familia sobre las relaciones de cooperación y actividades conjuntas realizadas con otras instituciones?
- ¿El profesorado ha sido suficientemente formado sobre diferentes tipos de necesidades específicas de apoyo educativo, en relación a orientaciones para el diagnóstico en el aula y criterios de intervención (dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, discapacidades, etc.)?
- Dentro del horario destinado a la coordinación docente, ¿hay suficiente tiempo disponible para que el profesorado que participe en la misma aula pueda intercambiar información?
- ¿Considera que el equipo directivo ha sabido motivar a sus compañeros/as docente y asesorado cuando han tenido dificultades en algún momento?
- ¿Se desarrollan proyectos de formación e innovación en el centro educativo impulsados por el equipo directivo?
- Cuando se realizan agrupamientos flexibles, ¿se llevan a cabo disposiciones que den al alumnado la oportunidad de moverse entre grupos?
- ¿Existen criterios para la determinación de horarios que permiten los agrupamientos flexibles?
- ¿Los horarios del centro educativo se han adaptado en función de las características y necesidades del grupo?
- ¿Existe una carpeta de documentación que se entrega al profesorado que se incorpora por primera vez al centro educativo?

- ¿El profesorado ha aceptado las directrices establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP, y ETCP en Andalucía) para la realización de las programaciones didácticas?
- ¿Se establecen criterios claros y consensuados por el equipo de etapa/ciclo para la elaboración de las programaciones de aula?
- ¿Se utilizan diversos procedimientos e instrumentos para evaluar el aprendizaje del alumnado? ¿Se utilizan para los tres momentos clave de la evaluación (inicial, continua y final)?
- ¿Tanto la programación como la práctica docente muestran coherencia con relación al Proyecto Curricular de Centro y a la Programación General Anual?
- ¿La extensión del recinto escolar es adecuada al número de alumnos/as y la finalidad educativa?
- ¿La dotación de zonas de recreo y juego están debidamente acondicionadas y protegidas para la prevención de accidentes?
- ¿Se contemplan medidas de seguridad en infraestructura para todos los alumnos/as y en concreto para los alumnos/as que presenten “necesidades específicas de apoyo educativo” (NEAE)?
- ¿Se transmite información al alumnado sobre la organización y funcionamiento del centro educativo (asamblea de alumnos y alumnas)?
- ¿El centro educativo informa detalladamente sobre los derechos y deberes del alumnado?
- ¿Las familias han sido informadas sobre todo tipo de becas y ayudas para material escolar u libros de texto, comedores escolares, etc.?
- ¿Están previstos los mecanismos para seleccionar al alumnado encargado de hacer la función de tutor o de embajador de los alumnos recién llegados?
- ¿Participan diferentes profesionales de la comunidad en las diferentes actividades complementarias y extraescolares que programamos?
- ¿Cómo le sacan partido, en el centro educativo, a la diversidad de alumnado que tenemos, con respecto a favorecer nuevos aprendizajes y experiencias educativas?
- ¿Se presenta la información utilizando una variedad de modalidades y soportes (visual, auditivo, táctil, icónico, etc.)?
- ¿El centro educativo se ha preocupado por conocer la normativa referida a accesibilidad universal, o cuenta con asesores especializados?
- ¿Se ha permitido que el alumnado pueda salir a explorar el entorno natural para realizar actividades educativas?
- ¿Se han trabajado en clase textos educativos que fomentan la riqueza de la diversidad y valores como el respeto y la solidaridad?
- Dentro del aula, ¿se da un clima adecuado para que el alumnado pueda trabajar autónomamente y con el profesorado actuando como guía, o hay problemas de conducta que impiden el desarrollo de estas metodologías?
- ¿El centro educativo dispone de un protocolo de detección de las necesidades educativas psicopedagógicas y no para categorizarlo?
- ¿Se intentan reducir las categorizaciones del alumnado en función de sus necesidades educativas y realizar la organización de los apoyos en función de las competencias básicas a desarrollar?

- ¿Las adaptaciones curriculares se centran en proporcionar el acceso y apoyar la participación dentro del currículum común?
- ¿Se ofrece a los alumnos participar en una metodología basada en Proyectos de Investigación (o Proyectos de Trabajo), como medida de “Atención a la Diversidad”? En caso afirmativo, ¿han permitido facilitar el aprendizaje de todo el alumnado y el intercambio de conocimientos y refuerzo de destrezas?
- Para aquellos alumnos/as que hayan terminado sus tareas antes de tiempo, ¿se les presenta otras actividades complementarias o de ampliación?
- ¿El alumnado conoce los objetivos que tienen que conseguir en cada unidad didáctica?
- ¿El alumnado puede proponer algunas actividades en el desarrollo de la programación?
- ¿Se proporciona información clara a los alumnos sobre las expectativas de aprendizaje en las clases?
- ¿Se motiva al alumnado a que se haga responsable de su propio aprendizaje?
- ¿Se le favorece al alumnado una progresiva autonomía en relación a planificar su trabajo, regular su desempeño mientras lo realiza y evaluar su actuación y los resultados obtenidos con el fin de introducir mejoras en situaciones futuras?
- ¿Se motiva al alumnado a que resuman de forma oral y escrita lo que han aprendido?
- ¿El alumnado tiene posibilidad de solicitar ayuda si lo necesita?
- ¿Se enseña al alumnado a revisar sus trabajos, sus pruebas y sus exámenes?
- ¿Considera que los boletines de evaluación informan de forma cualitativa y comprensible los progresos del alumnado y los aspectos en que aún debe seguir trabajando?
- ¿El alumnado comprende por qué está siendo evaluado?
- ¿Todo el Claustro de Profesores y Profesoras ha participado activamente en el diseño del Plan de Orientación y Acción Tutorial?
- En los recreos, ¿los grupos de juego que se contemplan son heterogéneos?
- ¿Se utilizan algunos servicios de la comunidad como el juez de paz, la policía local o los servicios sociales para algunas intervenciones?
- ¿El centro educativo está implicado en actividades de instituciones de la comunidad?
- ¿El centro educativo ha logrado implicar a las familias, e informado de todas las oportunidades que tienen para participar?
- ¿Ha aumentado el porcentaje de alumnado con NEAE que ha obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria?
- ¿El alumnado con adaptaciones curriculares significativas adquieren, al finalizar la ESO, competencia social y ciudadana así como competencia en autonomía e iniciativa personal?
- ¿Existen relaciones con asociaciones y/o ONGs para planificar el tránsito de los alumnos a la vida activa?
- ¿El porcentaje de alumnos/as que cursan y finalizan con éxito los ciclos de Formación Profesional Básica (FPB) que se desarrollan en el centro educativo ha aumentado?
- ¿El centro educativo cuenta con un servicio de traducción de documentos oficiales a diferentes idiomas, para cuando sea necesario?
- ¿El centro educativo cuenta con monitores de apoyo al alumnado inmigrante?
- ¿El centro educativo cuenta con educadores de calle como apoyo al alumnado dentro y fuera del centro educativo?
- ¿Existe un Plan de Apoyo donde el profesorado, en las horas que tenga disponibles, acude a

aulas para dar apoyo a alumnado que tenga dificultad con alguna materia concreto (sobre todo las áreas instrumentales de Lengua y Matemáticas)?

- ¿El centro educativo tiene alguna vinculación con centros de recursos externos?
- ¿El transporte escolar se encuentra adaptado para el alumnado con NEAE (por ejemplo, una rampa para facilitar el acceso a alumnado que esté sentado en silla de ruedas por algún motivo)?
- ¿Se considera, en general, que el centro educativo cuenta con suficientes profesionales para apoyar y atender al alumnado que presente “necesidades específicas de apoyo educativo”?
- ¿Se trabaja en el centro educativo desde la filosofía de la co-educación? En caso afirmativo, ¿en qué sentido?
- Para el centro educativo, ¿qué se entiende por “normal”?
- ¿Todo el alumnado sin excepción se considera “dentro de la norma”, con sus puntos fuertes y aquellos aspectos a mejorar?
- Para el centro educativo, ¿cómo valora el origen de las necesidades educativas? ¿Qué papel consideran que tienen en su origen?
- ¿Cuál es el concepto de “diversidad” que se maneja en el centro educativo? ¿Cuál es la valoración que hace de la “diversidad” el alumnado y las familias?
- En el caso de que se lleve a la práctica la metodología de los “agrupamientos flexibles”, ¿se alternan los grupos, de forma que se pueden alternar la composición de grupos homogéneos con grupos más heterogéneos?
- El profesorado, a la hora de colaborar en la realización del diagnóstico, ¿en qué aspectos se fijan? ¿Consideran que realiza una valoración significativa de su estilo de aprendizaje, de su motivación y de su socialización, además de fijarse en los aspectos más académicos?
- ¿Los niveles de logro se adaptan según las necesidades del grupo?
- ¿Los objetivos básicos a alcanzar son los mismos para todos los alumnos/as?
- ¿Existen objetivos básicos y comunes para todos así como objetivos individuales para cada alumno/a?
- ¿Cuál es la ratio profesor-alumno de su centro educativo? ¿La considera adecuada para atender a la diversidad de necesidades, ritmos, intereses y estilos de aprendizaje del alumnado?
- En aquellos grupos-clase donde haya alumnado que presente “necesidades específicas de apoyo educativo” (NEAE), ¿la ratio profesor-alumno es adecuada para poder satisfacer las necesidades de todo el alumnado?
- ¿Hay suficientes profesionales especializados (Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica, auxiliares técnicos, etc.) para atender a todo el alumnado con NEAE del centro educativo de forma satisfactoria en colaboración con el resto del profesorado?
- ¿El centro educativo posee suficiente número de recursos materiales y espaciales para satisfacer las necesidades de todo el alumnado, incluyendo el alumnado que presenta NEAE?
- ¿La estabilidad de la plantilla docente es aceptable, o hay continuos cambios en la plantilla docente (interinidades, desplazados, provisionales, traslados, bajas continuas, etc.)?
- ¿Qué entiende la comunidad educativa por “inclusión”?
- ¿Considera usted que los especialistas han dado mayor prioridad a la intervención educativa que a la clínica, o viceversa?

- Desde que el alumnado trabaja más a fondo ayudando a aquellos compañeros/as con más necesidades, ¿consideran que ha habido un cambio de actitud en ellos?
- ¿Cómo valora el profesorado la presencia de alumnado con NEAE dentro de su aula?
- ¿Cómo valoran las familias que el alumnado con NEAE comparta aula junto a sus hijos/as?
- ¿Existen actuaciones de acogida al alumnado que se incorpora a una nueva etapa educativa (por ejemplo, que pasa de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria, o que entran en 1º de Bachillerato)?
- ¿Existen actuaciones de acogida para aquel alumnado que se incorpora al centro educativo con el curso ya empezado?
- ¿El profesorado especialista ofrece su ayuda a todo el alumnado, o solamente atiende al alumnado con NEAE o que requiere, al menos, apoyo educativo?
- ¿El profesorado especialista atiende siempre al alumnado con NEAE en un aula aparte, dentro de su aula ordinaria o solamente sale fuera en casos en los que resulta imprescindible atenderlo aparte (por ejemplo, por requerir unos recursos y una atención más individualizada para una tarea concreta)?
- A la hora de diseñar las prácticas educativas que se recopilarán en los diferentes proyectos educativos, ¿se ha dedicado tiempo a consultar publicaciones sobre buenas prácticas inclusivas? ¿se ha contado con asesores expertos especializados?
- ¿Cómo se valora el esfuerzo del alumnado a la hora de participar?
- ¿Las programaciones aportan distintas actividades o contenidos para el logro del mismo objetivo, proponiendo distintos recorridos para la misma lección?
- ¿Las tareas y los documentos de evaluación están adaptados a las necesidades de apoyo que requieren los alumnos/as, con el objetivo de poder medir los avances reales de cada uno de ellos?
- ¿Se ha registrado el costo total que ha supuesto llevar a cabo todas las prácticas inclusivas?
- ¿Se han difundido los procesos y resultados obtenidos en las diversas prácticas inclusivas que hemos programado? ¿Se han presentado comunicaciones en congresos y jornadas (reuniones científicas), o en revistas científicas y/o divulgativas? ¿Se han difundido en Internet (blog del centro educativo)?
- Previamente o durante la incorporación de alumnado que presenta NEAE en el grupo-clase, ¿se han trabajado actividades de sensibilización y de comprensión para fomentar en el alumnado actitudes de respeto y tolerancia, además de conocer las características de las necesidades que tienen?
- ¿Las familias se muestran satisfechas con los resultados que están teniendo las diferentes medidas implantadas para favorecer la atención de las necesidades educativas de todo el alumnado?
- ¿Las familias se encuentran satisfechas con la labor del profesorado en lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje de sus hijos e hijas?
- ¿Las familias se encuentran satisfechas con la relación tutorial que ha existido entre ellas y el centro educativo (equipo directivo, profesorado y equipo de orientación educativa, según los casos)?
- En general, ¿el alumnado está satisfecho con lo aprendido?

Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)

El concepto “necesidades específicas de apoyo educativo” engloba los siguientes grupos:

1. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad (motora, sensorial, cognitiva, etc.).
2. Alumnado que presenta dificultades específicas de aprendizaje (DEA) en los procesos lectoescritores y matemáticos (dislexia, discalculia, comprensión lectora, etc.).
3. Alumnado que presenta altas capacidades intelectuales (sobredotación intelectual).
4. Alumnado que presenta trastornos graves de conducta (por ejemplo, el siempre cuestionado Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad).
5. Alumnado que presenta trastornos del desarrollo, como los trastornos generalizados del desarrollo (Autismo, Síndrome de Asperger...) o trastornos del habla (taquifemia, disfemia, disfonía...).
6. Alumnado que se ha incorporado tardíamente al sistema educativo español (población inmigrante).
7. Alumnado que recibe planes de compensación educativa.
8. Alumnado que presenta enfermedades crónicas y/o raras.

Altas capacidades intelectuales

- ¿Se han presentado diferentes contenidos en diversos grados de profundidad, para permitir que el alumnado con altas capacidades intelectuales pueda avanzar a su ritmo? ¿Se han incluido nuevos objetivos?
- Entre las programaciones didácticas, ¿se han incluido una suficiente variedad de tareas que permiten que el alumnado desarrolle la creatividad en cada una de las materias?
- ¿El alumnado con altas capacidades intelectuales ha dispuesto de una buena variedad de actividades de enriquecimiento curricular o de ampliación, en cada una de las áreas del currículum?
- ¿Se han planteado tareas que permiten que el alumnado se esté iniciando a la investigación, y busque información para analizarla, y descubra conocimientos por su propia cuenta, con el objetivo de resolver una tarea?
- ¿Se han planteado en el aula Proyectos de Trabajo, que permiten al alumnado trabajar de forma cooperativa con vistas a un objetivo concreto? ¿Se han introducido aquí, en caso afirmativo, metodologías basadas en el “aprendizaje basado en problemas” y el “aprendizaje basado en proyectos”? En caso afirmativo, ¿han resultado positivas para el aprendizaje del alumnado con altas capacidades intelectuales?
- En relación a las metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en el “aprendizaje basado en problemas” y el “aprendizaje basado en proyectos”, ¿el docente ha optado por un rol de orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Se ha evaluado principalmente el proceso y los avances que ha tenido el alumnado en su aprendizaje (incluyendo valores y hábitos de trabajo y de responsabilidad) más que el resultado del proyecto en sí?
- ¿Se han introducido en los horarios momentos en los que se le permite al alumnado con altas capacidades intelectuales exponer resultados de sus investigaciones u otros conocimientos que había descubierto?

- ¿El alumnado con altas capacidades intelectuales se encuentra integrado en el grupo, en el sentido de que establece relaciones sociales con sus compañeros y juega con ellos durante los recreos?
- ¿Hay indicios de que el alumnado se encuentra motivado y a gusto en el entorno educativo, mostrando bienestar emocional?
- En el supuesto de haber adaptado las medidas de flexibilización curricular (aceleración), ¿el alumnado con altas capacidades intelectuales ha sabido responder ante esta medida adecuadamente, y ha obtenido resultados positivos? ¿Se encuentra más motivado?
- ¿El alumnado se ha encontrado satisfecho con las propuestas curriculares (incluyendo nuevos “retos”) que se han realizado para satisfacer las necesidades educativas e intereses del alumnado, dentro de las adaptaciones curriculares planteadas?
- ¿Se han planteado en el aula una suficiente variedad de actividades diferentes, evitando plantear actividades con procedimientos repetitivos o de memorización?
- ¿El centro educativo posee diversos recursos didácticos y materiales que permiten que el alumnado con altas capacidades intelectuales pueda experimentar actividades variadas y que inciten a la investigación (por ejemplo, Internet, documentales, enciclopedias, juegos de ingenio, instrumentos de laboratorio, bibliografía especializada, software informático, etc.)?
- En las materias de ciencias de la naturaleza, ¿se han llegado a realizar experimentos científicos en el laboratorio? En caso afirmativo, ¿el alumnado con altas capacidades intelectuales ha respondido de forma positiva?
- ¿Se ha trabajado la dinámica de las “tertulias literarias” en las aulas (relacionado con las comunidades de aprendizaje)? En caso afirmativo, ¿han resultado positivas para el desarrollo del alumnado con altas capacidades intelectuales?
- En la medida de lo posible, ¿se han planteado suficientes propuestas didácticas donde se interrelacionen contenidos de diferentes áreas (unidades didácticas globalizadas)?
- ¿Se han trabajado Webquest entre las metodologías de enseñanza-aprendizaje? En caso afirmativo, ¿han resultado de interés para el alumnado con discapacidad intelectual?
- Dentro del Plan de acción tutorial, ¿se ha planteado una propuesta para trabajar las técnicas de estudio? Si es así, ¿ha habido progresos en los resultados académicos del alumnado gracias al refuerzo de estas técnicas?
- ¿El alumnado ha aprendido estrategias de búsqueda y análisis de la información? En caso afirmativo, ¿qué repercusión han tenido estas actividades en el alumnado con altas capacidades intelectuales?
- ¿Se han planteado dinámicas para desarrollar las habilidades sociales y la asertividad? ¿Y la inteligencia emocional (por ejemplo, desarrollar la tolerancia a la frustración)? ¿Fueron necesarias para mejorar el desarrollo social del alumnado con altas capacidades intelectuales?
- ¿Se han introducido contenidos de educación afectivo-sexual? En caso afirmativo, ¿estos contenidos han ayudado al alumnado con altas capacidades intelectuales a relacionarse, comprender a los demás y dar afecto a todos sus compañeros/as?
- ¿Se han incluido programas de enriquecimiento cognitivo (estimulación cognitiva) para el alumnado con altas capacidades intelectuales?
- Dentro del Plan de actividades extraescolares y complementarias, ¿se han incluido talleres relacionados con el desarrollo de habilidades cognitivas (por ejemplo, ajedrez)? En caso

- afirmativo, ¿podrías describir las actividades?
- ¿Se han realizado actividades en lugares que han sido muy estimulantes gracias a su riqueza cultural y educativa?
 - ¿Se han trabajado algunos proyectos adecuados para el enriquecimiento curricular del alumnado con altas capacidades intelectuales en el cual puede participar todo el grupo-clase, como el programa “Andalucía Profundiza” y las Mentorías universitarias? En caso afirmativo, ¿han aportado resultados positivos?
 - ¿Se han alabado todos sus esfuerzos y logros debidamente?
 - ¿Se han planteado en el aula actividades que han permitido desarrollar la autonomía del alumnado con altas capacidades intelectuales?
 - ¿Se ha flexibilizado el horario y la temporalización de las actividades de forma que el alumnado con altas capacidades intelectuales pueda organizarse y profundizar lo necesario en cada una de ellas?
 - ¿Se han planteado actividades en clase que permiten globalizar contenidos de diferentes áreas, para así conectar todos los contenidos en torno a un contenido y sacarle partido a las habilidades aprendidas y generalizables a otros contextos?
 - ¿Se han adaptado los procedimientos e instrumentos de evaluación para el alumnado con altas capacidades intelectuales?
 - En el caso de haber planteado adaptaciones curriculares individualizadas específicas para el alumnado con altas capacidades intelectuales, ¿lo consideran esto una medida inclusiva?
 - ¿Se han planteado diferentes actividades que permiten diferentes posibilidades de realización y expresión?
 - ¿El alumnado con altas capacidades intelectuales puede, si lo desea, salir a un aula alternativa para poder realizar sus actividades (biblioteca, aula de informática, etc.)?
 - Una vez realizadas las tareas, ¿el alumnado con altas capacidades intelectuales tiene la oportunidad de auto-evaluarse y reflexionar sobre lo aprendido, los métodos empleados y qué podría mejorar para la próxima vez?
 - ¿El profesorado ha conseguido crear un clima que promueve la autoestima y la confianza en sí mismos? ¿Ha desarrollado actividades con el objetivo de ayudar al alumnado a aumentar su autoestima? En caso afirmativo, ¿qué efectos ha tenido sobre el alumnado con altas capacidades intelectuales?
 - ¿El profesorado ha logrado transmitir entusiasmo al alumnado, y evitado una actitud autoritaria? ¿Ha logrado evitar enfadarse a la mínima, y sobre todo gritar al alumnado?
 - ¿Se presentan informes regulares sobre las expulsiones que ha habido en el centro educativo? ¿El Consejo Escolar es consciente de ello?
 - ¿Las faltas de respeto o la utilización de actitudes negativas hacia los compañeros es tratada en clase y existen los mecanismos y momentos para ello?

Discapacidad auditiva

- ¿El alumnado con discapacidad auditiva se relaciona positivamente con sus compañeros de clase, o se aísla debido a sus dificultades auditivas para poder mantener una conversación y entender el punto de vista de los demás? En ese caso, ¿se han planteado dinámicas para favorecer el desarrollo de las habilidades sociales y la mejora de las relaciones

- interpersonales entre ellos y sus compañeros y compañeras de clase y de otros grupos?
- ¿Se han planteado en el aula suficientes actividades cooperativas, incluyendo juegos, que han permitido el intercambio de información entre el alumnado? En caso afirmativo, ¿cómo se ha posibilitado la participación del alumnado con discapacidad auditiva en este tipo de actividades?
 - En el área de lenguaje, ¿se ha trabajado la conciencia fonológica utilizando recursos visuales de apoyo que permitían que el alumnado con discapacidad auditiva pudiera realizar el seguimiento de las lecciones?
 - ¿Se ha trabajado adecuadamente la comprensión lectora en el aula, incluyendo recursos visuales como fotografías, imágenes, mapas, etc., que han ayudado, sobre todo al alumnado con discapacidad auditiva, a comprender dichos textos?
 - ¿Se han planteado suficientes tareas para que todo el alumnado aprenda a expresarse por escrito y aprender a escribir diferentes tipos de textos?
 - ¿Se emplean recursos adicionales suficientes para reducir las barreras comunicativas: avisos luminosos, Equipo de frecuencia modulada FM, prótesis auditivas, bucles magnéticos, señalizaciones, megafonías de calidad, teléfonos de texto, videoporteros, etc.?
 - ¿Se utilizan suficientes sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (palabra complementada, sistemas pictográficos, lengua de signos española, lectura labiofacial, dactilología, sistema bimodal, sistema de comunicación total, etc.) y otras estrategias comunicativas de apoyo al lenguaje oral? ¿El profesorado y el alumnado ha sido suficientemente asesorado, y emplea estos sistemas dentro del aula para favorecer la comunicación con personas con discapacidad auditiva?
 - ¿El alumnado con discapacidad auditiva posee ayudas técnicas para estimular y desarrollar su capacidad auditiva: Equipo de frecuencia modulada, audífonos, implante coclear, bucle magnético, metodología verbo-tonal de Guberina, etc.?
 - ¿Se ha controlado adecuadamente el ruido ambiental que hay en el centro educativo? ¿Y la acústica del aula, se ha adaptado de forma que resulte adecuada para el desenvolvimiento del alumnado con discapacidad auditiva en el aula?
 - ¿La distribución del mobiliario del aula está organizada de forma que pueda ver perfectamente la pizarra, al profesorado, a sus compañeros de clase y todos los recursos que se encuentran en el aula (por ejemplo, en forma de U)?
 - ¿Se le ha sacado el suficiente partido a la pizarra analógica (la de toda la vida), a la hora de realizar explicaciones de clase, dibujos y recoger los puntos de vista del alumnado?
 - ¿Se han utilizado cortinas, corchos y murales que permiten disminuir los ruidos del aula, entre otros recursos? ¿Los aparatos tienen silenciadores? ¿Se utilizan abundantes recursos visuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como pantallazos en la pizarra digital, presentaciones de diapositivas, murales y mapas conceptuales?
 - Cuando se ha visionado un vídeo, sea creado por el profesorado, o encontrado en la red o comprado, ¿hemos podido incluir subtítulos en cada uno de ellos?
 - Dentro del aula, ¿existen agenda de pictogramas, normas redactadas en pictogramas, scripts, historias sociales y otros recursos pictográficos que permiten facilitar el aprendizaje, la comunicación y, por ello, la comprensión por parte del alumnado con discapacidad intelectual?
 - ¿Se han trabajado diferentes técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje que permiten

analizar y trabajar los textos, como el resumen y los esquemas? ¿Le han sido útiles al alumnado con discapacidad auditiva?

- ¿Se han empleado recursos como la libreta-correo o los libros viajeros, que permitan que el alumnado se comunique empleando multitud de elementos visuales como dibujos, pictogramas y fotografías? En caso afirmativo, ¿han motivado al alumnado con discapacidad auditiva a comunicarse con sus compañeros de clase?
- ¿El alumnado con discapacidad auditiva se encuentra ubicado en el aula de forma que facilite adecuadamente el acceso a la información auditiva? (situado próximo al docente, con contacto visual con los compañeros, mesas distribuidas en forma de U, patas y sillas de mesas forradas para reducir el ruido al arrastrarlas, recursos técnicos silenciosos, aula bien iluminada...).
- ¿El alumnado con discapacidad auditiva recibe suficientes apoyos logopédicos, en el sentido de que está progresando en sus facultades comunicativas?
- ¿El centro educativo ha logrado posibilitar que el alumnado con discapacidad auditiva pueda utilizar la modalidad comunicativa escogida por la familia? (lenguaje oral con apoyo visual, comunicación bimodal, palabra complementada, lectura labiofacial, método verbo-tonal, dactilología, lengua de signos, etc.?)
- En el supuesto de haber escogido la lengua de signos española, ¿se ha podido contar con un especialista dentro del aula ordinaria para facilitar la comunicación con él y servir de intérprete? ¿Y se han realizado actividades para que la comunidad educativa aprenda las nociones básicas de la lengua de signos española?
- En el supuesto de haber empleado la lectura labiofacial, ¿el profesorado y los compañeros de clase ha sido previamente formado para saber aplicar este método de forma adecuada, de forma que el alumnado con discapacidad auditiva ha podido prestar atención a los labios y comprender el mensaje? ¿El alumnado con discapacidad auditiva ha logrado adquirir nuevo vocabulario, y establecer un proceso comunicativo con las personas?
- En el supuesto de haber empleado la dactilología, ¿el profesorado y los compañeros de clase ha sido previamente formado para saber aplicar este método de forma adecuada, de forma que el alumnado con discapacidad auditiva ha podido prestar atención a los manos y a la boca, y comprender el mensaje?
- En el supuesto de haber empleado la palabra complementada (*cued speech*), ¿el profesorado y los compañeros de clase ha sido previamente formado para saber aplicar este método de forma adecuada, de forma que el alumnado con discapacidad auditiva ha podido prestar atención a los manos y a la cara, y comprender el mensaje?
- ¿Se han trabajado suficientes actividades de “secuencias temporales” en clase (por ejemplo, cómics)? En caso afirmativo, ¿el alumnado con discapacidad auditiva ha logrado responder de forma positiva?
- ¿Se han utilizado textos escritos con pictogramas para desarrollar el lenguaje, fomentar la lectura y establecer una comunicación a través del empleo de sistemas pictográficos? En caso afirmativo, ¿han traído resultados positivos en el alumnado?
- ¿El rendimiento del alumnado con discapacidad auditiva ha logrado ser cada vez más positivo, sobre todo en aquellas áreas o contenidos donde el uso del lenguaje oral es fundamental?
- ¿Existen relaciones con las asociaciones de personas sordas del municipio o de la provincia?

En caso afirmativo, ¿cómo es su contribución para el desarrollo educativo del alumnado con discapacidad auditiva?

- ¿Se ha entrenado al alumnado para mejorar el desarrollo de su inteligencia emocional, incluyendo al que posee discapacidad auditiva? En caso afirmativo, ¿es capaz de detectar las emociones por los gestos utilizados por las personas (es decir, que ha aprendido sobre comunicación no verbal), facilitando así la comunicación? Justificar la respuesta.
- Durante las explicaciones de clase, cuando se han utilizado diferentes recursos didácticos, ¿se han incluido diferentes recursos pictográficos e imágenes (tarjetas de vocabulario, fotografías, gráficos, mapas conceptuales, infografías, diccionario de imágenes, etc.), o muestras de trabajos terminados (por ejemplo, en educación plástica), y se han realizado gestos y aplicado otras técnicas que han ayudado al alumnado con discapacidad auditiva a comprender la información?
- ¿Se han trabajado en el aula ordinaria, en conjunto con todo el grupo-clase, dinámicas para conseguir que el alumnado aumente su autoestima? En caso afirmativo, ¿han resultado positivas para el alumnado con discapacidad auditiva?
- ¿Se han trabajado en clase actividades que permiten desarrollar en el alumnado con discapacidad auditiva la memoria verbal (memoria auditiva de las palabras)? Por ejemplo, memorizar refranes, dichos, canciones, poesías, etc.
- ¿Se han empleado, en el área de matemáticas, estrategias para favorecer que el alumnado con discapacidad auditiva comprenda los contenidos y los enunciados de los problemas, y que a su vez fueron aprovechadas por el resto del alumnado? En caso afirmativo, explicarlo. ¿Se han trabajado adecuadamente conceptos abstractos como “*la mitad*”, “*mayor que*”, “*menor que*”, etc., que según el contexto podrán tener diferentes significados?
- ¿En el aula se han trabajado, utilizando sistemas pictográficos, algunas actividades relacionadas con la “teoría de la mente”, para que el alumnado, incluyendo el alumnado con discapacidad auditiva, comprendiese algunas formas de pensamientos o situaciones como los sarcasmos y las ironías? En caso afirmativo, ¿han sido positivas para el aprendizaje del alumnado con discapacidad intelectual?
- ¿Se ha trabajado en el aula, si ya poseen algunas prótesis auditivas u otros accesorios, la discriminación auditiva de diferentes instrumentos musicales, onomatopeyas, acciones, etc.? ¿Cómo ha respondido el alumnado con discapacidad auditiva? ¿Es capaz de discriminar los ruidos del aula?
- ¿Se ha trabajado la inclusión del alumnado con discapacidad auditiva en el área de Música? ¿Cómo ha podido trabajar el área y aprender los diferentes contenidos? Explicar con detalles.
- ¿Se han adaptado los exámenes para el alumnado con discapacidad auditiva, de manera que se ha priorizado más el dominio del contenido más que de la expresión lingüística (por ejemplo, pruebas tipo-test, de verdadero-falso, de unir flechas, etc.)? ¿Se le ha dejado el suficiente tiempo para que pudiera hacerlas? Explicar la respuesta.
- ¿Se le ha asignado al alumnado con discapacidad auditiva un alumno-tutor? En caso afirmativo, ¿le ha permitido relacionarse mejor con las personas y desenvolverse en la vida diaria en el centro educativo?
- ¿Se están aprovechando al máximo las posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para favorecer la comunicación con personas con discapacidad

auditiva: Herramientas de comunicación sincronizada (chats) y asincrónica (foros, wikis, blogs, libros virtuales hechos con *Myscrapbook*, etc.)?

Discapacidad física

Accesibilidad:

- ¿El servicio de transporte escolar está adaptado para así posibilitar adecuadamente el traslado desde el domicilio al centro de enseñanza?
- ¿El centro educativo dispone de un aparcamiento reservado para los vehículos que transportan a las personas con movilidad reducida?
- ¿El centro dispone de rampas y ascensores accesibles para todo el alumnado?
- ¿Las dimensiones del vestíbulo del centro educativo permiten el desplazamiento de una persona con movilidad reducida o usuaria de silla de ruedas?
- ¿Las zonas y mostradores de administración, las puertas interiores y los pasillos son lo suficientemente accesibles (por ejemplo, sustitución de los pomos por palancas), es decir, cuentan con los accesorios y dimensiones que faciliten su utilización a las personas con movilidad reducida?
- ¿Los ascensores del centro educativo son lo suficientemente amplios para que puedan ser utilizados por una persona en silla de ruedas y un acompañante?
- ¿Las dimensiones y la ordenación de los elementos dentro de las dependencias del edificio deben permitir el desplazamiento, cómodo y seguro, de una persona con movilidad reducida?
- ¿Existen letreros con pictogramas que permiten señalar todas las instalaciones del centro educativo?
- ¿El centro educativo cuenta con aseos adaptados, y poseen camillas y duchas, una grúa de transferencia, y mobiliario que permita el almacenamiento del material higiénico? ¿La colocación y la altura del inodoro es adecuada, y posee barras de sujeción? ¿El espacio de aseo es lo suficientemente accesible como para permitir giros y trasvases de la silla de ruedas?
- En el supuesto de que el centro educativo esté formado por varios edificios, ¿se garantiza la movilidad autónoma o con ayuda entre un edificio y otro?
- ¿Se garantiza el acceso del alumnado con discapacidad física hacia todas las aulas, las instalaciones deportivas y el patio?
- ¿Las dimensiones y la distribución del mobiliario en las aulas permite la movilidad de una persona que utiliza ayudas técnicas para su desplazamiento? ¿La pizarra, los percheros y los útiles escolares son accesibles?
- ¿El centro educativo, y en general el alumnado con discapacidad motora, posee ayudas técnicas para facilitar el desplazamiento y la movilidad (grúas, tablas y soportes de transferencia, andadores, triciclos adaptados, orugas para salvar escaleras, sillas electrónicas, pasamanos, coches eléctricos adaptados, aparatos sube-escaleras, elevadores, ascensores, etc.)?
- ¿El alumnado con discapacidad motora puede utilizar adecuadamente, a través de diferentes medios de apoyo a la accesibilidad, las nuevas tecnologías de la información y

comunicación (ordenadores y periféricos, Internet, calculadoras...)? Bloqueadores de tecla o redefinición del teclado, eliminación del efecto de repetición, programadores de aceptación de tecla, teclado virtual, magnificadores de pantalla, conversor mouse-teclat, mouse Joystick, Rata Plaphoons, Boardmaker, y otros.

- Dentro del aula, ¿los pupitres permiten al alumnado con discapacidad física mantener una postura correcta, cómoda y segura, que no afecta a sus problemas, teniendo un tablero adaptado? ¿Las sillas escolares se encuentran bien adaptadas, favoreciendo el equilibrio postural, regulando la altura, pudiendo inclinar el asiento, etc. (por ejemplo, hay tronas, sillas de la reina, chalecos de sujeción, reposacabezas, ? ¿Posee adaptaciones adecuadas en los reposapiés?
- En los espacios físicos del aula, ¿la amplitud del aula, la disposición de los materiales, la luz, el ruido, las tomas de electricidad...posibilitan la movilidad autónoma del alumnado?
- ¿Se considera que, dentro de las diferentes aulas, el alumnado con discapacidad motora se encuentra ubicado de forma que se le permite visualizar todos los elementos del aula y poder ver a sus compañeros de clase y al profesorado? ¿Se encuentra seguro, en el sentido de que evitará sufrir algún tipo de daño o caída, o que tiren cosas?
- ¿El alumnado dispone de materiales alternativos y adaptados (lápiz, papel, pizarra, borradores, instrumentos musicales, tijeras, libros, cuadernos, mantel antideslizante, etc.), y de ayudas técnicas o alternativas para permitirles realizar las mismas tareas pero con diferentes recursos como piezas imantadas sobre pizarras férricas, sistemas de imprentillas, ayudas técnicas para dibujar y escribir, juguetes adaptados con pulsadores, pulseras lastradas, ordenadores personales, pasapáginas, soporte informático para acceder a las tareas escolares y a los libros de texto, punzones, etc.)?
- ¿Se cuenta con suficiente tecnología de apoyo: cuñas, estabilizadores, rulos, posicionadores multifunción...?
- ¿Las estrategias de comunicación aumentativa utilizadas (gestual, visual, pictogramas e ideogramas, dibujos ricos en detalles, escritura ortográfica, comunicadores electrónicos, nuevas tecnologías, cuadernos de vida, etc.) dan buen resultado, y son bien aceptadas por el alumnado con discapacidad motora?
- En el supuesto de que el alumnado con discapacidad motora presente problemas de control de esfínteres, ¿qué métodos se utilizan para ayudarlo a superarlo? ¿Ha habido progresos desde entonces?
- ¿Existen suficientes recursos para desarrollar al máximo las posibilidades de autonomía del alumnado con discapacidad motora (higiene personal, aseo y control de esfínteres, alimentación, etc.)? ¿Está el aseo adaptado para el lavado de manos, y hay camillas o grúas para poder hacer el cambio de pañal en aquellos casos (sobre todo en alumnado de la etapa de educación infantil)?
- En relación al control de esfínteres, ¿se ha llegado a aplicar con el alumnado en cuestión algunas metodologías de enseñanza como el Pipí-stop, el entrenamiento en retención voluntaria, el Método de Azrin y Foxx, etc.? En caso afirmativo, ¿los resultados están siendo positivos?
- ¿Los compañeros de clase se encuentran lo suficientemente sensibilizados con el alumnado que presenta discapacidad física? ¿Suelen mostrar una actitud de ayuda o de sobreprotección? ¿Existen buenas relaciones entre ellos y ellas?

- ¿Existen ayudas y estrategias adecuadas que dan buenos resultados para facilitar las siguientes condiciones?
- ¿El alumnado con discapacidad motora posee suficientes recursos para poder comunicarse con la comunidad educativa, basados en sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (sistemas pictográficos, lectura labiofacial, etc.)? En caso afirmativo, ¿han tenido un efecto positivo en él, y han podido aplicarse satisfactoriamente?
- En el caso de haber aplicado sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación, ¿se le ha formado adecuadamente a la comunidad educativa para su uso y comprensión?
- En clase, durante las explicaciones, ¿se han reforzado siempre los mensajes con gestos y signos, incluyendo apoyos visuales?
- En el supuesto de que el alumnado con discapacidad motora deba asistir al comedor o al aula matinal, ¿éstos poseen cubiertos u otros utensilios básicos adaptados para ello (por ejemplo, cubiertos adaptados, vasos especiales, aros para platos, plástico antideslizante, etc.)?
- ¿Hay aplicaciones informáticas y otros recursos tecnológicos que se utilizan para ayudar al alumnado con discapacidad motora a acceder y desarrollar la comunicación (microprocesador Autocom, aparatos POSUUM, máquinas de escribir, tableros de letras, ordenadores, etc.)?
- ¿Las aulas de informática presentan suficientes recursos y ayudas técnicas que permiten que el alumnado con discapacidad motora pueda superar la “brecha digital” y acceder a la información y al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (conmutadores e interruptores, pantallas táctiles, ratón cuyo cursor se desplaza a partir de los movimientos de la cabeza y detectados por una WebCam (HeadMouse), emuladores de teclado, teclado de conceptos, digitalizador de voz, tableros de letras, comunicadores específicos, etc.)? En caso afirmativo, ¿los resultados han sido positivos?
- Cuando hay excursiones, ¿cómo se facilita la participación del alumnado con discapacidad motora para que pueda acudir y desplazarse durante la excursión (por ejemplo, una visita a un museo)?
- ¿Qué valoración harían de las siguientes cuestiones?:
 1. Control postural.
 2. Disposición y almacenaje de los materiales.
 3. Atención y percepción visual.
 4. Atención y percepción auditiva y del lenguaje oral.
 5. Aspectos perceptivo-cognitivos y motivacionales.
 6. Compensar y/o sustituir movimientos incontrolados e involuntarios de los brazos, manos y dedos.
 7. Compensar y sustituir la amplitud reducida de movimientos.
 8. Compensar y sustituir la falta de apoyo de la otra mano.
 9. Compensar y sustituir la función magnética (agarre-prensión-prender algo-agarrar/coger-apretar-coger con fuerza-comprimir), o con otra parte del cuerpo.

Desarrollo educativo:

- ¿Se ha controlado el tiempo dedicado a cada tarea y que se haya dividido en pequeñas partes, para facilitarle al alumnado con discapacidad motora suficientes períodos de descanso?
- ¿Se ha posibilitado la realización de actividades de aprendizaje cooperativas con otros compañeros/as de clase? En caso afirmativo, ¿qué repercusión han tenido en el alumnado con discapacidad motora? ¿Han mejorado sus aprendizajes gracias al intercambio comunicativo con sus compañeros/as de clase? ¿Y que les ha aportado el alumnado con discapacidad motora a dichos compañeros?
- ¿Se le ha encargado al alumnado con discapacidad motora pequeñas tareas que impliquen responsabilidad, necesiten desplazamientos y fomenten la autonomía (repartir avisos en el centro, ir al kiosco a comprar algo, encender la luz, etc)? En caso afirmativo, ¿cómo ha ido evolucionando con el paso del tiempo en la realización de este tipo de tareas?
- ¿Cómo valoraría la colaboración del profesorado con el personal rehabilitador?
- ¿Se ha establecido una planificación del trabajo diario en clase estructurada y rutinaria que ha facilitado la adaptación del alumnado con discapacidad motora? En caso afirmativo, ¿se empleó algún sistema de comunicación que le ayudase a anticipar las tareas que iban a realizar a lo largo del día (por ejemplo, tableros de comunicación elaborados con pictogramas)?
- En el área de educación física, ¿se ha implicado al alumnado con discapacidad motora en suficientes actividades de expresión corporal y comunicación, realizadas junto a sus compañeros/as de clase? En caso afirmativo, ¿su rendimiento y progresos en ellas ha sido positivo? Explicar la respuesta.
- ¿Cómo valoraría que ha sido el clima de aceptación por parte de los compañeros/as de clase con respecto a tener como compañeros de clase a personas con discapacidad motora? ¿Las relaciones han sido de ayuda y confianza, o por el contrario han sido muy sobreprotectoras y le han subestimado excesivamente?
- ¿Se han trabajado en clase actividades cuyo objetivo consistía en fortalecer la autonomía del alumnado para realizar actividades cotidianas (alimentación, vestido, aseo, desplazamiento, trabajo autónomo en clase, ordenar sus objetos personales, etc.)?
- ¿Se ha estimulado al alumnado con discapacidad motora empleando medios utilizando diferentes modalidades sensoriales? Explicar la respuesta, y el efecto que haya tenido sobre el alumnado. ¿Se ha realizado una adecuada estimulación basal y multisensorial, utilizando diferentes recursos (ej: kits de estimulación, paneles táctiles, trabajos de causa-efecto, etc.)?
- ¿Qué tal ha sido la coordinación entre el profesorado, los compañeros de clase y el auxiliar técnico educativo a la hora de atender las necesidades del alumnado con discapacidad motora? ¿Ha existido un trabajo en equipo o por el contrario ha sido muy individualista por parte de cada uno?
- ¿Cómo valoraría la participación de los servicios del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) específico para discapacidades motoras?
- En el área de educación física, ¿se han utilizado materiales adaptados o se han adaptado otros recursos con vistas a lograr la participación del alumnado con discapacidad motora en todo tipo de actividades deportivas (por ejemplo, construir un balón de fútbol sala para ciego

- mediante una bolsa de plástico y un cascabel para dotar al balón de una señal acústica)?
- En el área de educación física, ¿el alumnado con discapacidad motora ha podido elegir la mejor manera de participar en cada actividad deportiva grupal (es decir, el rol a tener en ellas), según sus necesidades, intereses y motivaciones, al igual que el resto del alumnado? Explicar la respuesta.
 - ¿El área de educación física le está permitiendo desarrollar al máximo su control corporal y postural, y a controlar sus problemas motores? Justifique su respuesta.
 - ¿Cómo se ha llevado el aprendizaje y refuerzo del alumnado con discapacidad motora? ¿Participa en actividades de lectura, comprensión y expresión escrita junto al resto de sus compañeros/as de clase? ¿Se le han adaptado al sistema pictográfico u otros sistemas alternativos de la comunicación los diferentes textos que se trabajan en clase?
 - ¿Los libros de texto escolares están adaptados de forma que puedan ser utilizados por el alumnado con discapacidad motora (libros virtuales, textos con reconocimiento de voz para convertirlos en audio, actividades interactivas, etc.)?
 - ¿Se cuenta con un especialista en actividad física adaptada para realizar actividades adaptadas en el área de educación física para que participe todo el grupo-clase?
 - ¿El alumnado con discapacidad motora ha participado activamente en actividades cotidianas de clase o colaborando en su organización (por ejemplo, decorando la clase cuando llegan las fiestas navideñas, regando las plantas, pasando lista, etc., dentro de sus posibilidades)?
 - ¿Se han realizado actividades en clase que han permitido ayudar a los compañeros de clase a sensibilizarse con la situación de sus compañeros con discapacidad motora (por ejemplo, correr a la pata coja)?
 - En el área de educación física, ¿se han llegado a realizar actividades propias del ámbito de la “educación física adaptada” (tenis de mesa adaptado, bádminton, billar de troneras, bowling, baloncesto sentado, carreras a la pata coja, etc.)?
 - ¿El alumnado con discapacidad motora posee un cuidador a su disposición, que le ayuda a realizar todas las tareas cotidianas?
 - ¿Qué sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación se han empleado para favorecer la comunicación con el alumnado con discapacidad motora (estimulación basal, comunicación gestual, comunicación basada en pictogramas e ideogramas, comunicación por medio de dibujos ricos en detalles como el sistema MIC, código Morse, etc)? ¿Se ha implicado a toda la comunidad educativa para utilizarlos con regularidad?
 - ¿Qué ayudas técnicas se han empleado para facilitar la comunicación con personas con discapacidad motora (tableros de comunicación, señalizadores mecánicos, tecnología microelectrónica, ordenadores portátiles, tablet PC, sintetizadores de voz, etc.)?
 - ¿Cómo valoraría la labor del fisioterapeuta?

Valorar el grado de consecución de objetivos en relación a los siguientes aspectos:

- Desarrollo de las nociones espaciales, temporales y sensoriomotrices.
- Control postural, equilibrio, lateralización, dominio del esquema corporal, estructuración temporal y adquisición de los conceptos topológicos básicos.
- Capacidad sensorial y destrezas manipulativas que facilitan la expresión gráfica, corporal y musical.

- Autoestima y autodeterminación.
- Habilidades afectivas y sexuales.
- Autoconcepto, estilos de aprendizaje. Nivel de tolerancia a la frustración.

Enfermedades crónicas y raras

- ¿Se ha desarrollado un Plan de Acogida que ha permitido sensibilizar a la comunidad educativa con las necesidades educativas de estos alumnos?
- ¿La comunidad educativa ha recibido suficiente información acerca de las características de la enfermedad, y orientaciones acerca de cómo relacionarnos adecuadamente con estas personas para favorecer su inclusión social y educativa?
- ¿La adaptación curricular realizada, significativa o no significativa, ha permitido que el alumnado progrese positivamente en el desarrollo de sus competencias básicas?
- ¿El alumnado con enfermedades raras y crónicas ha podido contar con el suficiente apoyo de los diferentes especialistas: profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica, profesorado especialista en Audición y Lenguaje, monitores de Educación Especial, profesionales del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), etc.?
- ¿Ha habido una coordinación adecuada que ha permitido un adecuado seguimiento de la evolución académica del alumnado que ha tenido que asistir a las aulas hospitalarias? ¿El profesorado de las aulas hospitalarias se ha coordinado adecuadamente con el centro educativo de referencia (sus tutores) del alumnado? ¿El alumnado ha evolucionado adecuadamente durante su estancia en las aulas hospitalarias gracias al profesorado y a la intervención del personal sanitario en cuestión?
- ¿El profesorado que forma parte de los programas de “Atención educativa domiciliaria”, en el supuesto de que el alumnado con enfermedades raras y/o crónicas forme parte de este programa, se ha coordinado adecuadamente con el profesorado-tutor del alumno en su centro educativo de referencia? ¿Se ha facilitado la inclusión posterior del alumnado en el aula cuando ha podido asistir al centro educativo a continuar sus estudios?
- ¿Han participado activamente profesionales de diferentes asociaciones y ONGs (ej: “Save the Children”) en labores educativas?
- ¿Los diferentes recursos materiales, incluyendo las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), han conseguido potenciar el desarrollo de las siguientes habilidades: Comunicación, acceso/proceso de la información (accesibilidad), desarrollo cognitivo, realización de todo tipo de aprendizajes, adaptación y autonomía ante el entorno, ocio, instrumentos de trabajo, etc.?
- ¿Se disponen de suficientes recursos tecnológicos para favorecer la accesibilidad del alumnado a la información y a las TIC (romper la “brecha digital”)?
- ¿El centro educativo dispone de recursos suficientes y medidas de apoyo para compensar problemas motores, problemas auditivos, problemáticas visuales, problemas cognitivos, problemas de comportamiento, etc.? Si es necesario, utilice las preguntas formuladas para estos casos concretos, adaptándolos a los casos que se encuentre en el centro educativo.
- ¿Cómo se han logrado compensar las ausencias escolares y las posibles limitaciones físicas en su escolarización y socialización con sus compañeros de clase?
- Ante los posibles efectos secundarios de los medicamentos, ¿qué medidas se han tomado

para compensar sus consecuencias (somnolencia, déficit de atención, hiperactividad, depresión, etc.)?

- Ante las posibles consecuencias del tratamiento que está recibiendo por su enfermedad, ¿se han trabajado en el aula dinámicas para aumentar el autoestima?
- ¿Han recibido tratamiento para lograr aumentar su autonomía durante las clases? ¿Qué técnicas se han aplicado para ayudarlo, poco a poco, a aprender los hábitos básicos y a resolver problemas de la vida diaria?
- ¿Se han trabajado dinámicas de grupo y otras técnicas con el objetivo de desarrollar las habilidades sociales de todo el alumnado, con vistas a que el alumnado que presenta enfermedades crónicas se socialice y aumente su autoestima?
- En caso de ser necesario, ¿se han utilizado en clase diferentes sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación para promover el aprendizaje y la participación del alumnado con enfermedades crónicas cuando se encuentre en clase?
- ¿Se han trabajado en el aula actividades con el objetivo de desarrollar en el alumnado la capacidad de iniciativa y de tomar decisiones?
- ¿Cómo se ha asesorado al alumnado que presenta una enfermedad crónica desde el colegio? Es decir, ¿cómo se le ha explicado al niño su enfermedad y tratamiento, además de resolver todas las dudas que le surjan?
- ¿Qué se ha hecho para dar apoyo emocional suficiente tanto al alumnado que presenta la enfermedad crónica como a las familias? ¿Y cómo se les ha asesorado a las familias (incluyendo hermanos) en la intervención con sus hijos para ayudarles en su desarrollo educativo y personal?
- ¿Cómo se ha trabajado este tema en el aula, con el objetivo de dar a conocer la enfermedad que posee su compañero/a de clase, y ayudarles a sensibilizarse y ayudar a sus compañeros y otras personas que puedan poseer estas enfermedades, evitando que puedan surgir burlas o bromas respecto a la enfermedad o aspecto físico de su compañero/a de clase? ¿El alumnado ha sido preparado para aceptar y comprender el nuevo estado de su compañero/a de clase?
- ¿Consideran que la escuela ha sido bien informada sobre las características de la enfermedad y de los tratamientos, secuelas y cuidados que precisa el alumnado que presenta una enfermedad crónica específica?
- ¿Se han eliminado adecuadamente todas las barreras arquitectónicas existentes en el centro educativo, para favorecer el desplazamiento y el acceso al currículum del alumnado que presenta una enfermedad crónica?
- ¿El profesorado y el alumnado ha sido bien preparado para responder ante las posibles reacciones que tengan sus compañeros debido a su enfermedad (por ejemplo, ataques de epilepsia)?
- ¿Se ha dispuesto de todos los aparatos y recursos necesarios para favorecer la permanencia del alumnado con enfermedades crónicas en el centro, cuando se ha encontrado en el aula?
- En el área de educación física, ¿se han realizado actividades complementarias con el objetivo de fortalecer la musculatura de este alumnado, con el objetivo de que la masa muscular actúe de “protector” cuando este alumnado sufra algún golpe?
- ¿Se han tenido que hacer adaptaciones de la jornada escolar y de los horarios para favorecer la inclusión y el aprendizaje de este alumnado (por ejemplo, si presente traumatismos craneales, reducirles la jornada escolar y proporcionarles recreos frecuentes debido a la

- fatiga crónica que padecen)?
- ¿Se han trabajado suficientes dinámicas para trabajar y desarrollar la inteligencia emocional? En caso afirmativo, ¿cómo se ha logrado implicar al alumnado que presenta enfermedades crónicas?
 - ¿Cómo se ha logrado la implicación del alumnado con enfermedades crónicas en actividades de aprendizaje cooperativo? ¿O cuando se ha debatido a nivel de gran grupo un tema o una actividad concreta?
 - ¿Se han aplicado, dentro del aula, técnicas de relajación dirigida a todo el alumnado, de forma que el alumnado con enfermedad crónica resulte beneficiado?
 - En clase, ¿se ha implicado a todos los compañeros del alumnado con enfermedad crónica en el cuidado y atención de su compañero? En caso afirmativo, ¿ha habido síntomas de “sobreprotección”?
 - ¿Qué medidas se han tomado en clase y a nivel de centro para motivar al alumnado que presenta una enfermedad crónica, en el caso de que presente alguna depresión?
 - Debido a la inestabilidad que pueden sufrir sus relaciones sociales debido a ausencias escolares constantes, ¿qué se ha hecho para desarrollar las habilidades sociales y promover la inclusión social del alumnado con enfermedades crónicas?
 - En el caso de que uno de estos alumnos presentase “fobia escolar” cuando llegase el momento de regresar al colegio, ¿qué medidas se tomaron al respecto?
 - ¿Cómo se ha favorecido el contacto del centro educativo y de su aula de referencia con el alumnado con enfermedad crónica cuando ha estado ausente de la escuela (por ejemplo; visitas del tutor al hospital, cartas periódicas de los compañeros de clase, llamadas telefónicas, intercambio de ejercicios y evaluaciones junto con el tutor del hospital, etc.)?
 - ¿Han intervenido profesionales de la psicología durante el tratamiento que ha recibido el niño? ¿Qué labor ha tenido el orientador asignado en el centro educativo?
 - En el supuesto de que haya permanecido escolarizado en aulas hospitalarias o en su propio domicilio, ¿cómo se ha promovido la coordinación entre el tutor de referencia en su centro educativo y el que tiene en el aula hospitalaria o el que realiza la atención domiciliaria (servicio de asistencia domiciliaria)?
 - ¿Se ha promovido la participación del alumnado que presenta enfermedades crónicas en diferentes actividades complementarias y extraescolares? Poner ejemplos.
 - ¿Existen convenios con entidades públicas y asociaciones sin ánimo de lucro para el desarrollo de programas de atención domiciliaria?
 - Cuando regresó el alumnado con enfermedad crónica al centro educativo tras un período de ausencia, ¿cómo se le acogió y se le dio la bienvenida?
 - ¿El profesorado ha tenido dificultades para seguir las instrucciones y adaptarse a las necesidades del alumnado con enfermedad crónica, y de partir de ellas para diseñar sus programaciones didácticas?
 - ¿Se han trabajado en clase suficientes dinámicas que involucren a toda la clase con el objetivo de desarrollar las destrezas comunicativas y así favorecer la atención al alumnado con enfermedad crónica que tenga necesidad de recuperar las capacidades articulatorias y expresivas? ¿Cómo han favorecido estas actividades a este alumno (respiración, ritmo, discriminación auditiva, expresión oral y escrita, etc.)?

Discapacidad intelectual

- ¿Se aplican en las aulas medidas de apoyo y estrategias didácticas con el objetivo de potenciar la atención y la memoria? En caso afirmativo, ¿el alumnado con discapacidad intelectual ha experimentado resultados positivos en estos procesos cognitivos gracias a ellas?
- ¿Se están llevando a cabo técnicas de modificación de la conducta y estrategias para que el alumnado con discapacidad intelectual autorregule su conducta? En caso afirmativo, ¿son positivos los resultados?
- ¿Se están llevando a cabo medidas de estimulación multisensorial? En caso afirmativo, ¿qué efectos produce en el alumnado con discapacidad intelectual?
- ¿Se están llevando estrategias para favorecer que el alumnado con discapacidad intelectual comprenda la información recibida por vías orales y visuales? En caso afirmativo, ¿son positivos los resultados obtenidos, en el sentido de que permiten que comprenda la información y la aplique para resolver diferentes tareas?
- ¿Se llevan a cabo estrategias para favorecer el proceso de comunicación con el alumnado con discapacidad intelectual y el resto de la comunidad educativa? En caso afirmativo, ¿qué resultados se están obteniendo? ¿Se puede favorecer una comunicación positiva con él, a raíz de la coherencia en sus respuestas?
- ¿El alumnado con discapacidad intelectual realiza tareas cotidianas de forma autónoma (aquellas relacionadas con el aseo, alimentación, vestido, higiene y apariencia física)? ¿Cuál es el papel de la comunidad educativa para ayudarle a desarrollar esas habilidades de “auto-cuidado”? ¿Dan resultados positivos, o sobre todo las ha adquirido por sí mismo en su hogar?
- ¿Existen relaciones interpersonales positivas entre el alumnado con discapacidad intelectual y el resto de la comunidad educativa? ¿Suele haber respeto y confianza entre ellos? ¿El alumnado con discapacidad intelectual se encuentra, en los recreos, unido a un grupo de compañeros? ¿Es consciente de las normas de convivencia del centro educativo?
- ¿Las habilidades sociales del alumnado con discapacidad intelectual (incluyendo su capacidad para regular y expresar sus emociones) son positivas? Desde el centro educativo, ¿se han llevado a cabo estrategias didácticas para el desarrollo de estas habilidades? En caso afirmativo, ¿cómo han influido en los resultados?
- ¿Cuál es el grado de importancia que tiene utilizar sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación para favorecer el proceso comunicativo del alumnado con discapacidad intelectual (signos, pictogramas, ayudas técnicas)? ¿Las medidas de apoyo para el aprendizaje del proceso lecto-escritor están dando resultados positivos? En caso afirmativo, ¿de qué tipo de medidas se trata?
- ¿El alumnado con discapacidad intelectual participa en programas de educación afectivo-sexual? ¿Responde positivamente en ellos, y sus aprendizajes se han visto reflejados en el desenvolvimiento en el día a día? (sentimientos, amistad, empatía, afectividad, respeto a su persona y a la voluntad de los demás, etc.)
- ¿El alumnado con discapacidad intelectual solicita ayuda cuando lo necesita? ¿Se le ha dado suficiente confianza para que realice estas acciones?
- ¿Las medidas de atención a la diversidad llevadas a cabo en el aula, en relación al currículo,

permite que el alumnado esté adquiriendo habilidades académicas funcionales (lectura y escritura, nociones matemáticas básicas, orientación espacial y temporal...)? ¿El alumnado está progresando en sus aprendizajes gracias a las medidas llevadas a cabo?

- ¿El alumnado con discapacidad intelectual participa en los juegos y actividades planteados en el área de educación física? ¿Participa en juegos de ocio en las horas de recreo? ¿Y en actividades extraescolares? ¿Cómo es su desenvolvimiento, y qué interés demuestra?
- ¿El centro educativo dispone de diferentes recursos materiales y tecnológicos para favorecer el acceso del alumnado con discapacidad intelectual a la información y al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)? En caso afirmativo, ¿cuáles son los resultados obtenidos en relación con la accesibilidad y la superación de la brecha digital, en su caso?
- ¿Hay suficientes indicios para confirmar que el alumnado con discapacidad intelectual participa activamente en la dinámica de la clase, en actividades donde la participación del alumnado sea fundamental para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Existe coordinación entre el centro educativo y profesionales sanitarios que realizan cuidados médicos ante posibles trastornos que puedan estar asociados a su discapacidad: epilepsia, problemas digestivos, etc.? (en el supuesto de que se dé el caso)
- ¿En el área de educación física se desarrollan suficientes actividades y medidas de apoyo con el objetivo de que el alumnado con discapacidad intelectual conozca y controle su propio cuerpo, y desarrolla la potencialidad motriz?
- ¿El alumnado con discapacidad intelectual realiza un uso independiente de los recursos de la comunidad?
- ¿El alumnado con discapacidad intelectual participa en todas las actividades y fiestas organizadas por la comunidad educativa?
- ¿El centro educativo y el aula dispone de adaptaciones arquitectónicas y del mobiliario para el alumnado con discapacidad intelectual que tiene asociados otros problemas motóricos?
- ¿Todos los materiales didácticos, los necesarios, se encuentran adaptados para las características (potencialidades y necesidades) del alumnado con discapacidad intelectual?
- ¿Se disponen de adecuadas tecnologías para potenciar el desarrollo de la capacidad de comunicación?
- ¿Considera que las expectativas que ha mantenido la comunidad educativa (familias, profesorado, compañeros de clase, etc.) han sido positivas?
- ¿Se han propuesto, dentro del aula ordinaria, actividades que permitan que todo el alumnado, de forma individual y cooperativa, desarrolle sus destrezas relacionadas con las áreas perceptivo-cognitiva, motora, lenguaje y socialización? ¿Qué efectos han tenido dichas actividades en el desarrollo del aprendizaje del alumnado con discapacidad intelectual?
- ¿El alumnado con discapacidad intelectual participa en las actividades de educación física que se plantean? En caso afirmativo, ¿qué efectos está teniendo en su desarrollo psicomotor (actividad gruesa y fina, equilibrio, control postural, tono muscular, etc.) el participar en estas actividades? ¿Participa en actividades de equipo? Explicar.
- A nivel de grupo-clase, ¿se han planteado estrategias para lograr llamar la atención y mantenerla que son igual de efectivas para el alumnado con discapacidad intelectual? ¿Y se plantean actividades para desarrollar la atención a nivel de grupo? Explicar.
- ¿Cómo se elaboran los materiales curriculares para que los contenidos relevantes sean

percibidos y comprendidos por el alumnado? Gracias a ellos, ¿el alumnado con discapacidad intelectual ha podido tenerlos en cuenta para realizar las tareas y aprender de forma significativa? Justificar la respuesta.

- ¿Se ha trabajado a diario la exploración de concepciones a la hora de comenzar a trabajar un nuevo tema, o leer un texto, o plantear una actividad?
- ¿Se le ha asignado al alumnado con discapacidad intelectual un alumno-tutor? En caso afirmativo, ¿le ha permitido relacionarse mejor con las personas y desenvolverse en la vida diaria en el centro educativo?
- ¿La secuenciación de contenidos establecida en las diferentes programaciones didácticas de todas las áreas es adecuada para favorecer la conexión entre todos los contenidos?
- A la hora de evaluar, ¿se prioriza la adquisición de habilidades y la aplicación práctica de los contenidos más que la memorización de éstos?
- ¿La metodología de enseñanza-aprendizaje permite que el alumnado construya sus propios aprendizajes y se encuentre activo en el proceso?
- ¿Los contenidos se le presentan de forma globalizada, de manera que se diseñan unidades didácticas que permiten conectar contenidos de diferentes áreas en torno a un tópico? En caso afirmativo, ¿han permitido favorecer el aprendizaje del alumnado con discapacidad cognitiva?
- ¿Todos los recursos didácticos y materiales escolares para realizar las tareas se encuentran adaptados?
- En relación al uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), ¿los menús de los navegadores de Internet se encuentran bien adaptados, son visibles y fáciles de utilizar? ¿El lenguaje de los contenidos es claro, y de forma sintetizada, para que sea fácilmente utilizada por el alumnado con discapacidad intelectual?
- ¿Se han aprovechado el uso de blogs, wikis y libros virtuales (*Myscrapbook*) para que el alumnado con discapacidad intelectual aprenda conocimientos, los cree y los comparta con otras personas? ¿La estructuración de estos contenidos en dichos recursos y creados por sus propios compañeros han facilitado al alumnado con discapacidad intelectual seguir los aprendizajes?
- ¿Se han utilizado videojuegos en clase, que hayan permitido que el alumnado con discapacidad intelectual interactúe con ellos, aprenda contenidos e incluso desarrolle destrezas motoras?
- Desde la escuela, ¿se han trabajado hábitos de autonomía con el objetivo de ayudar al alumnado a desenvolverse en tareas cotidianas y en el hogar?
- ¿Se han trabajado suficientes dinámicas para desarrollar la inteligencia emocional?
- ¿El especialista de pedagogía terapéutica, o el maestro/a de apoyo, se ha llegado a quedar en el aula para atender al alumnado con discapacidad intelectual y al resto?
- ¿Se han realizado adaptaciones en la programación con el objetivo de que el alumnado con discapacidad intelectual pueda participar en las tareas de clase junto al resto de sus compañeros/as de clase, de forma inclusiva?
- ¿Se han utilizado recursos didácticos específicos de apoyo para facilitarles la comprensión de los contenidos y tareas que se trabajan en clase?
- ¿Se han trabajado, en clase, dinámicas para trabajar la confianza en sí mismos, el autoestima y la motivación? ¿Y para soportar la frustración a la hora de no resolver las cosas a la

- primera? En caso afirmativo, ¿el alumnado con discapacidad intelectual ha experimentado una evolución?
- En clase, ¿se han trabajado dinámicas para mejorar las capacidades de memoria y atención del alumnado?
 - ¿Se han trabajado en clase estrategias para trabajar la resolución de problemas, tanto cotidianos como matemáticos? ¿Se han enseñado auto-instrucciones para la resolución de problemas? En caso afirmativo, ¿han resultado beneficiosas para el alumnado con discapacidad cognitiva?
 - A la hora de evaluar al alumnado con discapacidad cognitiva, ¿en qué nos hemos basado a la hora de evaluarle, tanto de forma continuada como en la evaluación final?
 - ¿Se han aplicado, en clase, programas de estimulación cognitiva, de forma transversal, globalizada o mediante tareas esporádicas? En caso afirmativo, ¿estas tareas han resultado beneficiosas para el alumnado con discapacidad intelectual?
 - ¿Qué estrategias se han empleado en clase para ayudar al alumnado con discapacidad intelectual a mantener la concentración en la realización de tareas?
 - ¿Se han trabajado actividades en clase para trabajar la identidad personal y el autoconcepto? En caso afirmativo, ¿qué efectos positivos han tenido en el alumnado con discapacidad intelectual?
 - ¿Se han planteado suficientes tareas de aprendizaje cooperativo para trabajar todas las áreas? ¿El alumnado con discapacidad intelectual ha estado dentro de un grupo, y ha participado activamente? ¿Cómo le benefició el trabajo cooperativo?
 - ¿Cómo han ayudado al alumnado con discapacidad intelectual a expresarse oralmente en clase?
 - ¿Se han adaptado las tareas de forma que puedan aprender los contenidos de forma secuenciada, paso a paso, en vez de plantear una grande que recopile todo?
 - ¿Se han trabajado en clase estrategias para analizar la información, comprenderla y elaborar sus propios textos escritos? En caso afirmativo, ¿el alumnado con discapacidad intelectual ha progresado gracias a esta intervención?
 - ¿El alumnado con discapacidad intelectual posee suficiente material manipulativo para comprender los conceptos y propiedades matemáticas?
 - Para ayudarle a escribir, ¿se le han facilitado recursos para ayudarle a desarrollar la conciencia fonológica en todos sus niveles?
 - En educación infantil, para trabajar el aprendizaje de la lecto-escritura, ¿se han empleado métodos y recursos alternativos que han podido utilizar todos y con vistas a ayudar al alumnado con discapacidad intelectual a aprender a leer y a escribir?
 - ¿El alumnado con discapacidad intelectual participa en actividades complementarias y extraescolares? ¿Juega en los recreos con sus compañeros de clase, o se encuentra solo?

Síndrome de Down

- ¿Las asociaciones de madres y padres ayudaron, durante la etapa de educación infantil, a intervenir en el desarrollo madurativo del niño durante su etapa en Educación Infantil?
- Cuando el alumno con Síndrome de Down se encontraba en Educación Infantil, ¿asistieron al centro educativo técnicos de Atención temprana procedentes del Equipo de Orientación

educativo especializado?

- ¿Ha ido mejorando la capacidad perceptiva visual y auditiva, los procedimientos de discriminación y reconocimiento de los estímulos visuales? ¿Qué evidencias hay de ello?
- ¿El desarrollo psicomotor del niño con Síndrome de Down (lateralidad, control postural, conductas motrices de base) está siendo positivo, gracias a las medidas tomadas? Justificar la respuesta.
- ¿Se han empleado estrategias para potenciar la atención y la memoria del alumnado con Síndrome de Down en clase, con el objetivo de ayudarle a seguir las enseñanzas que se trabajan en el aula?
- ¿Se han empleado en el aula sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (pictogramas y flashcards, gestos, vídeos con simulacros, etc.) que han permitido ayudar al alumnado con Síndrome de Down a comunicarse y comprender los mensajes que le transmitían? ¿Se han trabajado positivamente sus habilidades sociales, explícitamente o implícitamente en otro tipo de tareas?
- ¿Se han empleado estrategias para mejorar la capacidad lectoescritora del alumnado con Síndrome de Down (flashcards y tarjetas de apoyo, copiado de modelos, formación de frases con tarjetas, etc.)? ¿El alumnado es capaz de decodificar palabras y desarrollar una conciencia fonológica y silábica adecuada? ¿Se han empleado estrategias de apoyo para favorecer la comprensión lectora (preguntas continuas, vocabulario adaptado, imágenes de apoyo, textos adaptados, estrategias de análisis de textos, etc.)?
- ¿El alumnado con Síndrome de Down ha adquirido nociones básicas de cálculo y estrategias para resolver problemas matemáticos? ¿Se han empleado estrategias para adquirir las nociones numéricas básicas previas al aprendizaje del concepto de número, del cálculo y para resolver problemas? ¿Se emplean estrategias de análisis de enunciados de problemas que han ayudado al alumnado con Síndrome de Down a comprender y resolver los problemas de matemáticas? ¿Los recursos de apoyo, recursos manipulativos y adaptaciones planteadas le han ayudado (ábacos, geoplanos, bloques lógicos, esquemas, tarjetas de números y cantidades o “flashcards” donde haya una representación visual de cada número, objetos varios, representaciones gráficas de las operaciones, enunciados de problemas adaptados a un lenguaje más simple, etc.)? ¿Se han compaginado los métodos de pizarra con otros donde el alumnado puede interactuar directamente con objetos y el espacio?
- ¿Se han trabajado en las aulas suficientes experiencias que promueven la participación y la expresión oral del alumnado? ¿Se han potenciado situaciones de diálogo y de debate? ¿Qué efecto han tenido estas dinámicas en el desarrollo cognitivo y lingüístico del alumnado con Síndrome de Down?
- ¿La información de los diferentes textos o materiales de estudio se le ha presentado de forma esquematizada, con el objetivo de ayudarle a relacionar conceptos y comprenderlos (esquemas, mapas conceptuales, diagramas, gráficos, etc.)? ¿Estos recursos le han ayudado al alumnado con Síndrome de Down a seguir las clases y resolver las tareas planteadas?
- ¿El alumnado con Síndrome de Down se desenvuelve con autonomía en diferentes actividades como almorzar su merienda, comer en el comedor (si se da el caso), quitarse el abrigo y colgarlo, coger sus materiales escolar por propia iniciativa (lápices, colores, libros, agenda, etc.), limpiarse las manchas, buscar un aula determinada por sí solo, etc.?
- ¿El alumnado con Síndrome de Down ha desarrollado la iniciativa para realizar diferentes

- actividades, y aporta puntos de vista y sugerencias en trabajos en equipo?
- En el supuesto de haber recurrido a las adaptaciones curriculares individualizadas (ACI), ¿esta medida ha traído resultados positivos en los progresos del alumnado?
 - ¿El alumnado con Síndrome de Down participa en actividades extraescolares organizadas por el centro educativo? En caso afirmativo, ¿cómo es su desenvolvimiento en estas actividades? ¿Le están enriqueciendo positivamente?
 - ¿El alumnado con Síndrome de Down conoce las diferentes instalaciones y recursos del centro educativo, y conoce su utilidad y funciones?
 - ¿El alumnado con Síndrome de Down presenta problemas de salud u otros trastornos asociados? En caso afirmativo, ¿cuál ha sido la reacción del centro educativo? ¿La intervención desde el centro ha ayudado al alumnado con Síndrome de Down?
 - ¿Todos los materiales escolares están adaptados para que el alumnado con Síndrome de Down pueda utilizarlos y acceder a la información partiendo de sus posibilidades cognitivas, lingüísticas, motoras y sociales (por ejemplo, lápices de diferentes grosores para favorecer las dificultades para presionar al escribir)?
 - ¿Cómo valorarían las relaciones entre el alumnado con Síndrome de Down y sus compañeros de clase? ¿Suelen jugar juntos en los recreos? ¿Suelen estar acompañados, y charlando entre ellos, o por el contrario se encuentran aislados? ¿Se ha tratado con las familias la posibilidad de apuntar a su hijo en actividades donde pueda relacionarse con otros niños, y trabajar en casa temas relacionados con la educación afectivo-sexual? En caso afirmativo, valorar los resultados.
 - ¿Se han trabajado en el aula dinámicas basadas en la educación emocional y en el desarrollo de la inteligencia emocional? En caso afirmativo, ¿el alumnado con Síndrome de Down ha experimentado progresos a la hora de expresar sus sentimientos, regular sus emociones y soportar posibles frustraciones?
 - ¿Considera que las expectativas que la comunidad educativa ha mantenido sobre el alumnado con Síndrome de Down han sido positivas? Justificar la respuesta.
 - ¿Qué medidas se han utilizado durante los exámenes que ha tenido que afrontar el alumnado con Síndrome de Down (por ejemplo, darle más tiempo para responder y terminar, lenguaje adaptado, gráficos y mapas que acompañen a los enunciados aprovechando su buena memoria visual, contenidos y actividades desmenuzados, etc.)?
 - ¿El alumnado con Síndrome de Down ha aprovechado el uso del ordenador para favorecer su aprendizaje? Justificar la respuesta.
 - ¿Se han planteado diferentes dinámicas que fomentan aprendizaje y el trabajo cooperativo? ¿Qué efecto han tenido en el desarrollo educativo del alumnado con Síndrome de Down? ¿Se le han aportado instrumentos para ayudarle a tomar decisiones y participar en los grupos de trabajo?
 - ¿Se han empleado estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje autónomo y no dependiente del alumnado con Síndrome de Down? En caso afirmativo, exponerlas y analizar cómo han influido en este objetivo.
 - ¿La Asociación de padres con hijos con Síndrome de Down ha colaborado con el centro educativo de alguna manera? Valorar, en caso afirmativo, su aportación.
 - En el caso de ser un instituto de enseñanza secundaria, ¿existe un profesor de apoyo curricular que se ocupa de reforzar aquellos contenidos específicos de las materias de ESO y

Bachillerato al alumnado con Síndrome con Down? ¿Y tienen un monitor de educación especial asignado que le asista?

- ¿Cuál es la labor del EOEP en la intervención dirigida al alumnado con Síndrome de Down?
- ¿Coopera alguna EOE especializada?
- ¿Existe algún Auxiliar técnico o educador que se ocupa de asistir y ayudar, y favorecer la coordinación escuela-familia?

Discapacidad visual

- ¿Se le aportan suficientes estímulos multisensoriales (olfato, oído, táctil y gusto) para que el alumnado con discapacidad visual pueda recibir suficiente información? (No conviene sobreestimar).
- ¿Se han diseñado medidas de apoyo para facilitar que el alumnado con discapacidad visual pueda mantener una adecuada postural corporal, un conocimiento del esquema corporal, oportunidades para manipular objetos, y hábitos de autonomía personal (vestido, aseo y alimentación)?
- ¿Los recursos didácticos están adaptados al sistema Braille? ¿La comunidad educativa conoce y valora este sistema comunicativo, y se ha trabajado en las aulas?
- Para aquellos que presenten restos visuales y no ceguera, ¿se les ha aportado fotocopias con el tamaño de las letras y grosor más amplias?
- ¿Habitualmente se aplican otros métodos para facilitar que el alumnado con discapacidad visual reciba la información (se verbaliza la información escrita en las pizarras, audiodescripción de imágenes y películas, presentación sonora de libros de texto, etc.)?
- ¿El alumnado con discapacidad visual dispone en el aula de ayudas ópticas y no ópticas con el objetivo de aprovechar sus restos visuales?
- ¿El alumnado con discapacidad visual posee recursos adecuados para facilitar el transporte desde su casa hasta el centro educativo? ¿Posee recursos de apoyo para poder desplazarse con autonomía en las instalaciones del centro educativo?
- ¿Existen medidas para señalar al alumnado con discapacidad visual aquellas posibles obstáculos o barreras (escaleras, puertas, cambio de ubicación de diferentes elementos) de manera que pueda percibirlos?
- ¿Se han programado en el aula actividades de sensibilización que permiten que el alumnado conozca las características y necesidades de las personas con discapacidad visual, y sus diferencias con personas que no lo son (cómo ve en el caso de que posea resto visual, qué aparatos específicos utiliza...)?
- ¿Existe en el centro educativo un plan de acogida para que el alumnado con discapacidad visual, antes de incorporarse a la dinámica escolar, conozca la estructura general del centro educativo y los principales desplazamientos que debe realizar, y pueda conocer a sus nuevos compañeros y compañeras de clase?
- ¿Existen suficientes adaptaciones de acceso al currículum y a la información para el alumnado con discapacidad visual?:

Para el alumnado con restos visuales:

- Ubicación en las primeras filas del aula para acceder a la información de la pizarra.
- Utilización de pautas de escritura reforzadas.
- Uso de ayudas ópticas específicas para la lectoescritura (lupas, telescopios para la lectura de la pizarra, etc.).
- Refuerzo de contornos de dibujos.

Para el alumnado con ceguera total:

1. Verbalización de la información contenida en la pizarra.
 2. Utilización del sistema Braille como código de lectoescritura alternativo.
 3. Uso de aparatos específicos de escritura en Braille (máquina Perkins, Braille hablado, etc.).
 4. Utilización del ordenador como método alternativo de escritura con software lector de pantalla.
 5. Utilización de materiales didácticos específicos.
 6. Intensidad de la luz modulada en función de las características del alumno o alumna.
 7. Uso de pizarras sin brillo o al menos que no reflejan la luz de la ventana.
 8. Taquilla o espacio del armario para el material del niño con déficit visual más grande de lo normal.
- ¿Se promueven estrategias educativas para promover las relaciones sociales entre el alumnado con discapacidad visual y los demás? ¿Qué se hace desde el centro educativo para favorecer el desarrollo de sus habilidades sociales?
 - ¿Se promueven, para el alumnado con discapacidad visual, enseñanzas centradas en el aprendizaje del teclado, programas y herramientas informáticas de ampliadores y revisores de pantalla, etc.?
 - ¿Se ha conseguido que el alumnado con discapacidad visual pueda participar en juegos y actividades durante el recreo, el área de educación física, en otras asignaturas, etc.?
 - ¿Se ha conseguido que el alumnado con discapacidad visual aprenda diferentes habilidades similares a las aprendidas por el resto de sus compañeros? Por ejemplo, ¿ha desarrollado positivamente sus habilidades de autonomía personal básicas, a pesar de su discapacidad?
 - ¿Se dan en el centro educativo y en las diferentes aulas las condiciones óptimas para facilitar el aprendizaje del alumnado con discapacidad visual que presente restos visuales: ubicación, luminosidad, contraste, ubicación cercana a la pizarra, utilización de ayudas ópticas y no ópticas (atril, flexo...), etc.?
 - ¿Se han diseñado actividades para facilitar que el alumnado pueda recibir, en la medida de lo posible, la máxima información posible del entorno?
 - ¿El centro educativo posee, o los recibe, materiales para diseñar recursos para alumnado con discapacidad visual, o se ha preocupado de que los posea el alumnado: Libros en Braille, Máquina de escribir Perkins, libro hablado digital en formato Daisy, impresora para imprimir en relieve, láminas de papel positivo, materiales de escritura y dibujo en papel positivo, maquetas para Thermoform, Braille Hablado para tomar apuntes, lupas de rastreo y de bolsillo, microscopios (bifocal), telescopios manuales o montados en gafas, filtros, tiposcopio, lupa-TV, etc.?
 - ¿Se ha introducido adecuadamente el sistema Braille como código de lectoescritura? ¿Hay

cartillas de lectura adaptadas al Braille? ¿Posee el suficiente material para poder leer y escribir en Braille (ej: regleta amarilla, pizarra de preescritura Braille, pautas, punzones, Dymo-Braille, etc.)? ¿También posee recursos tecnológicos para la escritura en Braille (línea Braille, Braille n-print, Optacon, etc.)?

- ¿El alumnado con discapacidad visual dispone de una máquina de escribir Perkins para escribir sus propios textos en Braille, o al menos una pauta o regleta, un punzón y un papel? ¿Participa en la realización de las mismas actividades que sus compañeros de clase, tanto individuales como cooperativas, gracias a estos recursos? Explicarlo.
- ¿Se ha reforzado la caligrafía en los alumnos con discapacidad visual que mantienen la lectoescritura en tinta?
- ¿Se utilizan libros y cuentos adaptados, presentados en un buen contraste, con los contornos y grafías, y dibujos adaptados? ¿Hay una pizarra adaptada al Braille?
- En el área de Matemáticas, ¿se ha introducido al alumnado a la signografía específica Braille? ¿Se utilizan instrumentos específicos para el área: ábaco, caja aritmética, calculadora parlante, maletín de dibujo, cubarritmo, cubaco, reglas adaptadas, transportador, figuras geométricas planas y tridimensionales, etc.?
- ¿Se han utilizado suficientes recursos para permitirle al alumnado conocer las características de su entorno social y cultural, en las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales?: Reproducciones tridimensionales (volcanes, maquetas, figuras de animales, fallas), láminas y dibujos en relieve (ej: cuerpo humano), salidas programadas, visitas guiadas, maquetas y mapas adaptados, globo terráqueo en relieve, etc. ¿El alumnado ha podido progresar en sus aprendizajes gracias a estos recursos y a la interacción entre alumnado y profesorado?
- En el área de Música, ¿el alumnado ha sido introducido adecuadamente en la signografía y adaptaciones de la escritura musical? ¿Poseen diferentes instrumentos musicales adaptados para que pueda expresarse musicalmente de diferentes maneras? ¿Ha progresado adecuadamente en sus aprendizajes? ¿Cuál es el papel de los especialistas de educación especial y de música para potenciar sus aprendizajes?
- En el área de Educación Plástica, ¿el alumnado tiene un maletín de dibujo especializado (con ruedas dentadas, punzones, bolígrafos, compás, transportador de ángulos, etc.) para realizar trazos en láminas de papel positivo o en materiales de texturas y olores diversos (lana, algodón, papel de lija, papel perfumado, piel de naranja, etc.)? ¿Se trabajan suficientes actividades de modelado de materiales? ¿Cómo ha progresado en sus aprendizajes?
- ¿Se han trabajado suficientes técnicas de orientación y movilidad para ayudar al alumnado con discapacidad visual a desplazarse autónomamente en el entorno escolar y social? ¿Hay señalizaciones específicas a lo largo del centro para indicarles la presencia de escalones u otras barreras, gracias al uso del bastón?
- En el área de educación física, ¿se ha desenvuelto adecuadamente en todas las actividades? ¿Se han utilizado recursos que han permitido promover que el alumnado perciba el entorno y la marcha de la actividad a través de otras modalidades sensoriales (sonidos, palmadas, etc.)? ¿El alumnado con discapacidad visual va acompañado de una persona que le guía en la realización de los diferentes ejercicios?
- ¿Se utilizan tecnologías de la información y la comunicación para favorecer el acceso del alumnado con discapacidad visual a la información (tiflotecnología) o al uso de las propias

tecnologías (ordenadores, Internet, etc.)? ¿Han dado resultados positivos?: Ampliadores de pantalla, línea Braille (transcribir texto a Braille), revisores de pantalla, escáner y programa de reconocimiento de caracteres (OCR) para luego convertirlos a Braille, tabletas digitalizadoras, pizarras interactivas, pantallas interactivas, sintetizadores de voz, Tablet PC, y adaptaciones en periféricos.

- En todas las tareas y pruebas, ¿se le ha dado más tiempo, el necesario, al alumnado con discapacidad visual para que pueda terminarlas?
- ¿Las condiciones de accesibilidad al centro educativo son adecuadas para permitir que el alumnado con discapacidad visual pueda desplazarse con autonomía por el centro educativo y todas sus instalaciones?
- ¿Se han eliminado todas las barreras que puedan dificultar la movilidad del alumnado con discapacidad visual a lo largo de las instalaciones del centro educativo?
- ¿Todos los recursos que aportan información están adaptados para el alumnado con discapacidad visual (lenguaje Braille, reconocimiento de voz, letras en relieve, etc.)?
- ¿El alumnado con discapacidad visual participa en todas las actividades que se organizan en el centro educativo?
- ¿El alumnado con discapacidad visual dispone de macrotipos que le permiten ampliar el tamaño de los textos a uno más adecuado para él, o ya desde el centro educativo se ocupan de aportárselos ya ampliados?
- ¿La iluminación que llega hacia la pizarra y los mapas o pósteres que hay en clase es suficiente, o hay reflejo o excesiva luz que conlleva a deslumbrarnos o tener dificultades para entender lo que hay escrito en esos soportes?
- ¿Considera que el alumnado con discapacidad visual se desenvuelve con suficiente autonomía junto a sus compañeros, o éstos le sobreprotegen en exceso?
- ¿Nos hemos preocupado de que la distribución del mobiliario no sufra cambios, o hemos tenido dificultades en clase que han conllevado a que el alumnado con discapacidad visual se encuentre desorientado?
- ¿Se han utilizado en clase sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación que no estén basados en la visión y que sean complementarios al auditivo para ayudar a facilitar la comprensión de la información?
- ¿Consideran que el alumnado con discapacidad visual ha podido manipular el mayor número de objetos posibles con el tacto?
- En el supuesto de que asista a servicios complementarios como las aulas matinales o los comedores escolares, ¿cómo se ha ayudado a que el alumnado con discapacidad intelectual tenga autonomía en las diferentes actividades que realiza (comer, beber, conocer la comida, etc.)?
- ¿El alumnado con discapacidad visual sabe dónde está situado todo, incluyendo las diferentes instalaciones y dependencias del centro educativo (por ejemplo, el cuarto de baño)?
- En educación física, ¿se han hecho actividades, con las correspondientes ayudas, para estimular sus procesos psicomotrices? Concreta tu respuesta.
- ¿Se ha trabajado en clase el conocimiento del esquema corporal? ¿Cómo se ha conseguido que el alumnado con discapacidad visual pueda conocerlo bien?
- ¿Se han empleado técnicas alternativas para trabajar a través del tacto la inteligencia

emocional?

- ¿Se han promovido suficientes estrategias comunicativas para fomentar el lenguaje en clase?
- En el área de educación artística, ¿se han trabajado diferentes técnicas de psicomotricidad fina y de expresión plástica (punzón, frontar, pinza, pintura de dedos, moldeado, etc.)? En caso afirmativo, ¿cómo se posibilitó la inclusión del alumnado con discapacidad visual en estas actividades?
- En el área de educación artística, ¿cómo se ha trabajado la discriminación auditiva de sonidos e instrumentos musicales, de forma que el alumnado con discapacidad visual sea capaz de diferenciarlos?
- ¿Cómo ha sido el rendimiento académico del alumnado con discapacidad visual en las diferentes tareas planteadas? ¿Con cuáles ha tenido más dificultad y con cuáles más facilidad?
- ¿Se ha contado con recursos tiflotecnológicos que permiten el acceso del alumnado con discapacidad visual al uso de las tecnologías y a la información (Braille Hablado, sistemas de síntesis de voz, sistemas de ampliación de caracteres, impresora Braille, líneas Braille, Salida Braille en aparatos tecnológicos, monitores de gran tamaño, programas magnificadores, emulador lupa-televisión, lectores de documentos, libros hablados digitales, sistema OCR de reconocimiento de caracteres, etc.)? En caso afirmativo, ¿se ha contado con la participación de un instructor de tiflotecnología?
- ¿Cómo valorarían la participación de instituciones externas que se ocupan de ayudar y ofrecer recursos para los estudiantes con discapacidad visual (Centro de recursos educativos de la ONCE, asociaciones sin ánimo de lucro, etc.)?
- ¿El alumnado con discapacidad visual posee los recursos necesarios para facilitar su desplazamiento y la realización de diferentes tareas de la vida diaria (bastón largo, perroguía, auxiliares electrónicos, ayudas ópticas, iluminación adecuada, recursos con indicaciones escritas en Braille, cajetín de escritura en Braille, etc.)?
- En todas las materias, ¿se han trabajado actividades que permiten facilitar la multisensorialidad y la estimulación táctil?
- En el área de ciencias de la naturaleza, ¿el alumnado con discapacidad visual dispone de instrumentos de laboratorio adaptados? ¿Han permitido entrar en contacto con la naturaleza para poder disfrutarla a través de diferentes modalidades sensoriales?
- En el área de Ciencias Sociales, ¿se disponen de mapas táctiles, maquetas, deberes presentados en formato audio, láminas en relieve, etc.?
- En el área de educación artística musical, ¿se considera que se ha aprovechado al máximo su capacidad de percepción auditiva, que puede estar más desarrollada que la del resto de sus compañeros/as de clase?
- En el área de educación artística plástica, ¿se han utilizado diferentes materiales con diferentes texturas que permiten el moldeado? ¿Y se han utilizado materiales específicos de dibujo para el alumnado con discapacidad visual (plantillas de dibujo positivas, tablero de fieltro o caucho; estuche de dibujo con punzones, ruedas dentadas, transportador de ángulos, compás, etc.)?
- En el área de Lengua, ¿se poseen cuentos que utilizan diferentes materiales con diferentes texturas?
- En el área de educación física, ¿existen recursos adaptados para el alumnado con

discapacidad visual (por ejemplo, pelotas que producen sonidos, deportes específicos como el goalball o el torboall, etc.)?

- En el área de matemáticas, ¿el alumnado con discapacidad visual posee suficientes recursos para poder comprender los conceptos matemáticos (por ejemplo, los ábacos chinos, la caja de aritmética, calculadoras parlantes, regletas, bloques aritméticos, geoplano, figuras tridimensionales, dibujos en relieve, ilustraciones realizadas en papel positivo o de Thermoform, materiales de dibujo específico para realizar los dibujos de figuras geométricas, etc.)?
- ¿Se considera que, para realizar las tareas y los exámenes, e incluso para participar de manera oral, se le ha dejado el tiempo suficiente para ello?
- ¿Cómo se han señalado todos los posibles obstáculos que pueden encontrarse en el camino el alumnado con discapacidad visual (por ejemplo, franjas luminosas, diferentes tipos de relieve en el suelo, mesas con reborde que impidan que el material se caiga al suelo, etc.)?
- En el aula, ¿se dispone de una pizarra blanca plastificada para facilitar que el alumnado con discapacidad visual perciba lo que se escriba en ella?

Sordoceguera

- ¿Cómo valora el nivel de cooperación entre todos los profesionales especializados y generalistas del centro educativo? ¿Cuenta con el apoyo de un profesional especialista en sordoceguera (PESZ), y si se da el caso, realiza asesoramiento a familias y al centro educativo? ¿La Unidad técnica de sordoceguera de la ONCE asesora a toda la comunidad educativa debidamente?
- ¿Existen señalizaciones adecuadas en todos los estamentos del centro educativo para favorecer que pueda ser percibido por las personas con sordoceguera a través del resto de sus modalidades sensoriales (tacto, olfato)?
- ¿Se han eliminado todas las barreras arquitectónicas que podrían impedir el acceso del alumnado con sordoceguera a todas las instalaciones del centro educativo, aulas inclusive? Especificar la respuesta.
- ¿El centro educativo dispone de diferentes recursos para favorecer el acceso a la comunicación de las personas con sordoceguera?: Tiflotecnología, sistemas de frecuencia modulada (FM), calendarios de anticipación, lengua de signos adaptada al tacto (apoyada), signos convencionales, tablillas de comunicación con letras ordinarias junto con su correspondiente en Braille, mayúsculas en palma, sistemas dactilológicos en palma, etc.
- ¿El centro educativo dispone de personal especializado que actúa como mediador de manera que, gracias a sus conocimientos de sistemas alternativos de comunicación, pueda favorecer el desarrollo de la comunicación y aportar información del entorno?
- ¿Se han ofrecido suficientes experiencias directas y variadas con objetos y acciones adaptadas a sus capacidades perceptivas? Especificar y valorar su grado de éxito en el aprendizaje del alumnado con sordoceguera.
- ¿Se han desarrollado actividades para ayudar al alumnado con sordoceguera a adquirir habilidades para la vida diaria y autonomía en los desplazamientos?
- ¿El alumnado con sordoceguera se relacione con sus compañeros de clase habitualmente? ¿Se han planteado estrategias para mejorar el desarrollo de sus habilidades sociales?

- ¿Se han potenciado en las aulas estrategias para favorecer la participación del alumnado en clase? ¿Se ha conseguido que el alumnado con sordoceguera participe en estas dinámicas?
- ¿En las aulas se emplean sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación para este alumnado? ¿Cómo responde ante ellos? ¿Permite que pueda producirse el aprendizaje en las aulas?
- ¿Se utilizan diferentes recursos didácticos que permiten que el alumnado con sordoceguera acceda a la información y a los contenidos de las diferentes áreas?: Carteles adaptados al tacto con diferentes texturas, tablillas de comunicación en Braille, mensajes escritos en Braille, dibujos en relieve, línea Braille, teclados de ordenador para escribir en Braille, Screen Braille Communicator (aparato que transcribe un mensaje escrito en teclado normal a Braille), etc.
- ¿Se ha conseguido desarrollar una metodología rutinaria que permite que todo el trabajo diario se desarrolle de forma estructurada y predecible, informándole al alumnado acerca de lo que se va a hacer y cómo está distribuida el aula?
- ¿Se suelen presentar objetos y calendarios de anticipación (calendarios con objetos reales) al alumnado con sordoceguera para aprender a comprender la naturaleza y significado de diferentes actividades (ej: un calendario con un objeto representativo por cada actividad que va a hacer, ordenados por el momento en que hará cada actividad)?
- ¿Se han llevado a cabo estrategias para controlar y educar posibles conductas inadecuadas que haya establecido el alumnado con sordoceguera como forma de comunicarse? ¿Cuáles han sido?
- ¿Se han utilizado sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación adecuados para establecer una comunicación con el alumnado con sordoceguera (sistema dactilológico visual-táctil o táctil, lengua de signos, lectura labiofacial, código Morse, escritura en Braille, escritura en mayúsculas en la palma de la mano, uso del dedo como lápiz, alfabeto Lorm, Malossi, etc.)? En caso afirmativo, ¿se ha conseguido implicar a toda la comunidad educativa para su utilización con el objetivo de que todos puedan mantenerse comunicados con el alumnado sordociego?
- Además de los sistemas mencionados antes, ¿se han empleado otros recursos de apoyo a la comunicación (tablillas de comunicación, tarjetas de comunicación, dibujos, etc.)?

Trastornos generalizados del desarrollo (TGD): Autismo y Síndrome de Asperger.

- ¿Se han trabajado dinámicas de educación emocional o desarrollo de la inteligencia emocional en las aulas? En caso afirmativo, ¿han influido en el desarrollo del alumnado con TGD? ¿Es una persona más afectuosa y comprensiva, expresando las emociones adecuadas en los momentos oportunos? ¿El alumnado es capaz ahora de reconocer expresiones faciales, de reconocer emociones basadas en la situación, en el deseo y en la creencia?
- ¿Se han posibilitado trabajar dinámicas de juego simbólico en el aula (por ejemplo, en clase de educación física)? En caso afirmativo, ¿cómo ha progresado el alumnado con TGD, y cómo se posibilitó su inclusión en el aula?
- ¿Se han utilizado en el aula sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (pictogramas o Sistema Pictográfico de Comunicación, apoyos visuales como fotografías y gráficos, sistema bimodal o de comunicación total, PECS, lengua de signos española,

palabra complementada, dactilología, sistema bimodal, Programa de comunicación total de Benson Schaeffer, presentaciones de diapositivas con Powerpoint o similares, etc.) para favorecer la comunicación y el intercambio de ideas e instrucciones con el alumnado con TGD? ¿Cómo han participado en este sentido sus compañeros de clase? Justificar la respuesta.

- ¿Se han trabajado en el aula ordinaria actividades de discriminación auditiva de diferentes sonidos? En caso afirmativo, ¿ha respondido adecuadamente el alumnado con TGD, de manera que la metodología de la actividad ha resultado provechosa para el aprendizaje del alumnado con TGD?
- ¿Se han trabajado las posibles dificultades conductuales del alumnado con TGD en clase? ¿Qué rol han ejercido sus compañeros de clase a la hora de ayudar a resolver conflictos?
- ¿Se han reforzado sus habilidades motrices positivamente, partiendo de su estado inicial?
- ¿Se han trabajado tareas que permiten “humanizar” al alumnado con TGD, en el sentido de que aprendan a “leer la mente”?
- ¿Se han trabajado actividades que permite a todo el alumnado, incluyendo al alumnado con TGD, a crear su propia identidad y desarrollar su autoconcepto? ¿Y de las competencias de anticipación de situaciones, de generalización de las conductas aprendidas, etc.?
- ¿El alumnado con TGD ha mejorado su autonomía para realizar actividades básicas relacionados con vestirse, alimentarse, asearse, controlar sus esfínteres, dormir tranquilo por las noches, superar fobias y miedos, jugar con personas (juegos diádicos y triádicos), tratar conductas problemáticas, etc.? ¿Cómo el centro educativo ha contribuido en ese sentido?
- En el área de lenguaje, ¿se ha trabajado con profundidad la conciencia fonológica utilizando recursos de apoyo visual, para favorecer que el alumnado con TGD pueda desarrollar su lenguaje?
- ¿Se han trabajado en el aula dinámicas para desarrollar las habilidades sociales? En caso afirmativo, ¿cómo se ha facilitado la inclusión del alumnado con TGD para poder participar y responder positivamente en estas dinámicas (por ejemplo, utilización de sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación)? ¿Sus mensajes han ido adecuándose más al contexto?
- ¿El alumnado con TGD ha logrado aprender normas de conducta en clase, junto al resto de sus compañeros y compañeras de clase? ¿Se han empleado técnicas de modificación de la conducta o para eliminar comportamientos inadecuados (castigo, extinción, refuerzo, tiempo fuera, técnicas de auto-control y auto-instrucciones)? En caso afirmativo, ¿han dado resultado tanto para el alumnado con TGD como al resto de sus compañeros y compañeras de clase?
- ¿Se ha logrado conseguir que, en los recreos, juegue con otros compañeros y compañeras de su clase?
- ¿Se han trabajado, en el aula ordinaria, dinámicas para que el alumnado aprenda a resolver conflictos sociales? En caso afirmativo, ¿cómo ha respondido ante estas dinámicas el alumnado con TGD?
- Cuando se han trabajado en el aula situaciones que implican el debate y la participación activa del alumnado, ¿cómo se ha posibilitado la participación del alumnado con TGD en estas dinámicas?
- ¿Se han aplicado programas de estructuración ambiental? En caso afirmativo, ¿qué efecto

han tenido sobre el alumnado con TGD? ¿La distribución y estructuración del mobiliario y del ambiente del aula, y de la definición de las rutinas es estable y clara, respectivamente (por ejemplo, aplicando los principios del *Método Teachh*)? ¿Se ha señalado con apoyos visuales dónde se realiza cada actividad, la función de cada recurso (biblioteca, cajonera, estantería, pizarra, muebles de gavetas, etc.) y dónde se guardan todos los materiales (recipientes y muebles de gavetas organizados para recopilar diferentes tipos de recursos)? ¿Está todo debidamente señalado, sin que haya presencia de muchos estímulos distractores?

- En el caso de aulas de educación infantil, ¿el aula está estructurada en rincones y zonas? ¿Presenta agenda de actividades de trabajo, paneles de comunicación, rutina diaria estructurada y presentada en tableros de comunicación, se anticipa cada día lo que se va a hacer a través de una secuencia de actividades y acciones presentada con pictogramas?
- ¿Cómo se ha trabajado en clase el hecho de que el alumnado con TGD se acostumbre, poco a poco, a reaccionar positivamente ante posibles cambios en la rutina de trabajo en clase y ante novedades que surjan?
- ¿Se le hace saber con suficiente antelación al alumnado con TGD lo que se va a hacer a lo largo del día (actividades y asignaturas, entre otros) y/o de la semana a través de diferentes medios (tableros de comunicación, agendas de pictogramas, etc.)? ¿Se utilizan sistemas de trabajo y rutinas que permitan facilitar la comprensión de lo que hay que hacer, cuándo sabrá que ha terminado y qué pasará después?
- ¿Se ha controlado la presencia de estímulos sensoriales, de forma que no sean excesivos ni en cantidad ni en intensidad, para evitar que el alumnado con TGD tenga sensaciones de “saturación” y de “malestar” (ruidos, excesiva cantidad de imágenes colgadas por las paredes, etc.)?
- ¿El profesorado de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, los monitores de educación especial y/o educadores están formados específicamente para el tratamiento de las TGD?
- ¿Se han trabajado tareas, en el aula ordinaria, para enriquecer sus habilidades cognitivas que más pueden requerir refuerzo (incluyendo el resto de compañeros de clase), como la percepción, la atención, la memoria semántica, estrategias para la resolución de problemas y generalización de procedimientos a otro tipo de problemas similares, estrategias de razonamiento lógico, la comprensión de la causalidad, etc.? En caso afirmativo, ¿cuáles han sido los resultados obtenidos?
- ¿Considera que el profesorado se encuentra bien formado y asesorado para saber comunicarse con el alumnado con TGD y saber entenderle y ayudarlo?
- ¿Cómo valoraría el aprendizaje desarrollado por el alumnado con TGD?
- ¿Se han desarrollado actividades suficientes para trabajar el área social?
- ¿El alumnado con TGD ha aprendido a señalar gracias a las interacciones entre él y el resto de sus compañeros de clase y el propio profesorado? ¿Utiliza el contacto ocular cuando se relaciona con otras personas?
- ¿Se han trabajado actividades basadas en desarrollar la “teoría de la mente” (adivinar intenciones, detectar falsas creencias, realizar inferencias simples, tomar la perspectiva visual de otra persona, resolver adivinanzas, comprensión del “doble farol”, comprender las ambigüedades, consecuencias de diferentes actos, bromas, chistes, absurdos...)? Es decir, ¿es

capaz ahora de comprender lo que las personas esperan de él, de entender las intenciones de otras personas y reconocer sus emociones, evitando por ello cualquier tipo de malinterpretación?

- ¿Se han desarrollado actividades para desarrollar habilidades sociales y educación emocional, incluyendo las “historias sociales” o “*scripts*”?
- ¿Se han trabajado actividades para que el alumnado con TEA interprete estados mentales y emociones en otras personas?
- ¿Se ha podido trabajar, dentro del aula, dinámicas o situaciones que han permitido que el alumnado con TGD desarrolle dentro del aula sus habilidades básicas de comunicación?
- ¿Se han trabajado en el aula dinámicas con el objetivo de trabajar la comunicación no verbal, como el lenguaje corporal, la mirada, los gestos, etc.?
- ¿El alumnado con TGD ha progresado positivamente, gracias a la intervención educativa, en su capacidad de “autodeterminación” (capacidad para tomar decisiones y de tener autodeterminación, resolver problemas, establecer metas, autorrefuerzo y auto-evaluación, etc.)? ¿Qué se ha realizado en las aulas ordinarias para reforzarlo?
- Para comunicarle su diagnóstico y hacerle consciente de sus características, ¿se han utilizado algún tipo de métodos de apoyo visual para ello?
- ¿Se han promovido situaciones en las que el alumnado con TGD ha ido participando, poco a poco, en juegos con iguales? En caso afirmativo, explicar la respuesta.
- ¿Se ha desarrollado un entrenamiento en el uso funcional de objetos cotidianos y juguetes sencillos?
- ¿Se han trabajado suficientes dinámicas para mejorar en todo el alumnado, incluyendo el alumnado con TGD, la atención, el razonamiento, la memoria, etc.?
- ¿Se han trabajado suficientes dinámicas con el alumnado para trabajar la autonomía y la autorregulación de sus acciones, de forma que aprenda formas adecuadas para desenvolverse en diferentes situaciones y disminuir posibles conductas inapropiadas? En caso afirmativo, ¿el alumnado con TGD se ha beneficiado satisfactoriamente?
- De forma opcional, ¿llegaron a aplicar terapias musicales, artísticas, de baile o, incluso, con animales, para favorecer el desarrollo del alumnado con TGD? En caso afirmativo, ¿qué resultados han aportado? ¿Participó todo el alumnado?
- En el área de educación artística, ¿se ha escuchado música y se han realizado juegos que le han ayudado a entender los cambios en el tono de voz y en el volumen? ¿Los ha ido llevando en práctica (acento, tono, ritmo, entonación del habla)?
- En el área de educación física, ¿ha conseguido mejorar su psicomotricidad gracias a la participación en actividades deportivas junto a sus compañeros de clase? ¿Ha requerido algún tipo de apoyo para poder participar en ellas? Explicarlo.
- ¿Se han planteado suficientes actividades cooperativas dentro del aula para que el alumnado con TGD aprenda a trabajar en equipo y a aprender de sus compañeros, los unos de los otros?
- ¿Se han trabajado en clase dinámicas o cualquier tipo de intervención con el objetivo de conseguir que el alumnado aprenda a tomar decisiones? En caso afirmativo, ¿han resultados provechosas para el desarrollo del alumnado que presenta TGD?
- ¿El alumnado con TGD posee un alumno-tutor? En caso afirmativo, ¿le han ayudado a participar en la vida diaria del centro educativo y a socializar con otras personas?

- ¿El especialista en Audición y Lenguaje ha orientado al profesorado para plantear actividades que permitan desarrollar la integración gestáltica en el alumnado: Seguimiento de la mirada, Habitación-deshabitación, cierre gestáltico, pertenencia-seriación, categorización, simbolización, percepción-inferencia, cierre gestáltico.?

Trastornos graves de conducta (TGC)

Estas cuestiones pueden adaptarse a diferentes tipos de TGC (ej: Trastorno disocial, trastorno negativista-desafiante...).

Déficit de Atención

- ¿Se han llevado a cabo estrategias para facilitar que el alumnado con déficit de atención logre mantener la concentración durante la realización de las tareas, de forma que las realicen atendiendo a los detalles y las terminen de forma adecuada?
- ¿Se han trabajado en el aula técnicas de estudio enfocadas a la mejora de la atención a la hora de planificar y organizar el trabajo en clase?
- ¿Se han incluido, dentro de los recursos didácticos y de las tareas en sí, elementos que permiten llamar la atención del alumnado y ayudarlo a mantener la concentración (colores, texturas, formas, dibujos, etc.)? En caso afirmativo, especificar cuáles han sido esos elementos.
- ¿Se ha ampliado la duración de las tareas para que el alumnado que presente déficit de atención pueda tener el suficiente tiempo para hacerlas y terminarlas con éxito?
- ¿Se han establecido reglas escritas o relojes para establecer el tiempo destinado a cada tarea, de forma que el alumnado con déficit de atención pudiera tenerlo en cuenta para esforzarse?
- ¿Se ha dividido cada tarea en pequeñas partes para facilitar su resolución, de forma que el docente pudiera supervisar cada pequeña parte a medida que la fuese terminando?
- ¿Se han trabajado diferentes dinámicas o pautas de intervención dentro del grupo-clase para prevenir en el alumnado una baja tolerancia a la frustración, incluyendo al alumnado con TDAH?
- ¿Se han trabajado diferentes técnicas de aprendizaje para que el alumnado con TDAH se acostumbre a auto-evaluarse? ¿Se auto-evalúa su conducta de manera regular, analizando sus propios errores con el objetivo de aprender?
- ¿Se han trabajado dinámicas de grupo en clase y otro tipo de actividades con el objetivo de lograr aumentar la autoestima del alumnado, de forma que la valoración que hace el grupo-clase de ellos sea más positiva y, por consiguiente, su autoconcepto?
- ¿Se han utilizado las técnicas relacionadas con el entrenamiento en auto-instrucciones para ayudarlo a mantener la concentración en la realización de diferentes tareas? En caso afirmativo, ¿se han trabajado con todo el grupo-clase o solamente con el alumnado con TDAH?
- ¿Se han trabajado actividades en el aula con el objetivo de desarrollar la autonomía del alumnado? En caso afirmativo, ¿cómo ha respondido el alumnado con TDAH ante estas actividades?
- ¿Las normas de comportamiento han quedado claras para el alumnado con TDAH, o ha

habido dificultades para su cumplimiento por parte de él? Justificar su respuesta.

- ¿El número de tareas planteadas han sido lo suficientemente breves y variadas para que el alumnado con TDAH pueda realizarlas sin dificultades?
- ¿Ha habido momentos en los cuales el alumnado con TDAH, cuando se han realizado actividades individuales, ha tenido que trabajar en un pupitre individual, separado de los demás pero de forma que el profesorado pudiera controlarle? En caso afirmativo, justificar la decisión y valorar si ha sido útil en algunos momentos.
- ¿Se considera satisfecho con los refuerzos que le ha dado al alumnado con TDAH cuando ha rendido de forma adecuada?
- ¿Se han empleado estrategias didácticas que le han ayudado a mejorar su caligrafía, la ortografía y la comprensión lectora de textos (incluyendo instrucciones escritas)? En caso afirmativo, explicarlas.
- ¿Se han empleado estrategias para ayudar al alumnado con TDAH a comprender y resolver problemas matemáticos (por ejemplo, representaciones gráficas, uso de objetivos o recursos didácticos específicos del área de matemáticas)?
- ¿Se han trabajado técnicas de estudio y trabajo intelectual en el aula? En caso afirmativo, ¿cómo han ayudado al alumnado con TDAH a progresar?

Hiperactividad

- ¿Se han aplicado en el aula técnicas de modificación de la conducta, a todo el alumnado, para que así el alumnado con TDAH no se sienta excluido o “señalado” por aplicárseles a él?
- ¿Se han trabajado técnicas de relajación en el aula en los momentos de máxima euforia (por ejemplo, al regresar del recreo)? ¿Han ayudado al alumnado con TDAH a controlar sus síntomas de impulsividad y a mantener la concentración?
- ¿Se han trabajado en el aula dinámicas para ayudar a que el alumnado evolucione su autoconcepto y su autoestima, de forma que influyera también en el alumnado con TDAH?
- ¿Se han trabajado dinámicas de grupo que han posibilitado que el alumnado con TDAH mejore sus relaciones con sus compañeros de clase? ¿Se ha trabajado explícitamente o implícitamente el desarrollo de las habilidades sociales? En caso afirmativo, concretar la respuesta y cómo han repercutido en el alumnado con TDAH.
- ¿Se han trabajado técnicas para que el alumnado aprenda a resolver conflictos sociales de forma asertiva y pacífica, donde se fomente el diálogo entre las personas? En caso afirmativo, ¿han influido positivamente en el desarrollo conductual del alumnado con TDAH?
- ¿Se han trabajado técnicas en el aula cuyo objetivo ha sido promover el autocontrol en el alumnado (ej: técnica de la tortuga)? En caso afirmativo, ¿qué repercusión ha tenido en el alumnado con TDAH?
- ¿Qué técnicas se han empleado para favorecer la memoria y el procesamiento de la información del alumnado con TDAH? ¿Se ha aplicado también en el aula para otros alumnos que no tengan TDAH diagnosticado?
- ¿Se han trabajado en el aula técnicas y dinámicas para desarrollar la inteligencia emocional? ¿Se ha trabajado, en ellas, la percepción social, con el objetivo de ayudar al alumnado a

identificar las expresiones faciales y emocionales)? En caso afirmativo, ¿qué evolución ha experimentado el alumnado con TDAH a nivel emocional?

- ¿Se ha entrenado al alumnado con TDAH para que aprenda él mismo a evitar aquellas situaciones que le ponen nervioso, en el sentido de saber controlarse a sí mismo? En caso afirmativo, ¿se realizaron actividades dentro del grupo-clase?
- ¿El alumnado con TDAH ha logrado controlar su nivel de impulsividad durante la realización de tareas y en el día a día de la clase (ej: esperar turnos para participar o hablar, autocontrol, etc.)?
- ¿Qué se ha realizado en clase para reducir los síntomas de hiperactividad (levantarse continuamente de la silla, mover continuamente los brazos y piernas, etc.) del alumnado con TDAH?
- ¿El aula de los grupos-clase que tienen compañeros con TDAH presenta un ambiente estructurado y predecible para evitar cualquier tipo de ansiedad o excitación en el alumnado?
- ¿El alumnado con TDAH se encuentra sentado en un pupitre que se encuentra delante, en las primeras filas? En caso afirmativo, ¿le resulta favorecedor para trabajar de forma concentrada? ¿Se encuentra en una zona donde no puedan existir elementos distractores (ventanas, gente pasando al lado de él, ruidos, etc.)?
- ¿Qué técnicas se utilizan en clase para reforzar las conductas positivas en el alumnado con TDAH, y de las cuales todos sus compañeros participan?
- ¿Cómo se han trabajado en clase el consenso de normas y la puesta en práctica de las normas de comportamiento de clase y del centro educativo? ¿Cómo ha respondido el alumnado con TDAH ante estas medidas? ¿Cumple las normas con habitualidad? ¿Qué claves se han utilizado para mejorar su comprensión (dibujos, pictogramas, etc.)?
- ¿Se han trabajado dinámicas para fortalecer los vínculos entre el alumnado con TDAH con el resto de sus compañeros de clase?
- ¿Se han tomado medidas para lograr que el alumnado con TDAH tenga una autoestima sana? En caso afirmativo, ¿cuáles han sido? Describirlas.
- ¿Hay compañeros de clase que ayuden a sus compañeros con TDAH para aprender a trabajar y a mejorar sus hábitos de trabajo y estudio?
- ¿Se han trabajado, en clase, el desarrollo de habilidades de auto-control y auto-instrucciones con el objetivo de regular su impulsividad? ¿Cómo ha respondido el alumnado con TDAH?
- ¿Se han trabajado habilidades de orientación y control espacio-temporales? ¿Cómo ha respondido el alumnado con TDAH?
- ¿Se han trabajado habilidades de focalización y mantenimiento de la atención? ¿Cómo ha respondido el alumnado con TDAH?
- ¿Se han trabajado en el aula el desarrollo de habilidades meta-cognitivas con el objetivo de que el alumnado, incluyendo el alumnado con TDAH, reflexione sobre las decisiones que toma, las estrategias de resolución de problemas tomadas y cómo los lleva a la práctica?
- ¿Se han trabajado en el aula estrategias para resolver conflictos u otras situaciones para las que hay que pensar y tomar decisiones? ¿Cómo ha respondido el alumnado con TDAH?
- ¿Se han trabajado en el aula dinámicas para desarrollar la inteligencia emocional (reconocimiento y expresión adecuada de emociones, control emocional, control de la ira, tolerancia a la frustración, desarrollo de la empatía) y la empatía? ¿Cómo ha respondido el

alumnado con TDAH? ¿Se ha visto reflejado, en el día a día, estos aprendizajes en su conducta?

- ¿Se han trabajado en el aula dinámicas para desarrollar las habilidades sociales y la asertividad en el alumnado, y estrategias para la resolución de conflictos? ¿Ha dado sus frutos en el alumnado con TDAH, en el sentido de que han mejorado sus relaciones interpersonales con sus compañeros de clase y en el centro educativo, y su adaptación social y escolar?
- En el caso de que el alumnado con TDAH tenga dificultades de caligrafía, ¿qué se ha trabajado para mejorar que éste controle su escritura y preste atención a sus errores?
- ¿Se ha llegado a emplear la figura del “alumnado-ayudante” (o “alumnado-tutor”) para ayudar al alumnado con TDAH en sus aprendizajes (por ejemplo, a partir de la metodología de “tutoría entre iguales”), en la mejora de sus relaciones sociales, en la convivencia y en la mejora de su conducta, y en aumentar su motivación por los estudios y hacia las personas? ¿Qué resultados han traído?
- ¿Qué estrategias se han empleado para lograr aumentar la motivación del alumnado con TDAH?
- ¿Con qué servicios cooperan ustedes en la intervención del alumnado que presente Trastornos Graves de Conducta (TGC): Servicios sociales, equipo de tratamiento familiar, servicios comunitarios, protección y fiscalía de menores, servicios de salud mental, asociaciones, equipos de orientación educativa especializados en TGC, el pediatra, etc.? En caso afirmativo, ¿cómo valoraría la coordinación con estas instituciones?
- ¿Se han empleado en el aula, pensando en el alumnado con TDAH, técnicas cognitivo-conductuales (contratos pedagógicos y contratos de conducta con el alumnado y con sus familias, programas de economía de fichas, contratos de convivencia, reforzamientos, tiempo fuera, etc.)?
- ¿Qué cambios se han realizado en las metodologías de enseñanza-aprendizaje para adaptarse a las necesidades educativas del alumnado con TDAH?
- ¿Se cuenta, dentro del aula, al menos en determinados momentos del día, con profesorado de apoyo o especialistas que se ocupan de ayudar a controlar al alumnado con TDAH y favorecer su proceso de aprendizaje?
- ¿Existen en el centro educativo las llamadas “aulas de convivencia”, reflejadas en el Plan de Convivencia del centro educativo? En caso afirmativo, ¿han ayudado al alumnado con TGC para reflexionar sobre su conducta y pensar en soluciones para resolver los conflictos o problemas ocasionados?
- Dentro del aula, al igual que con todo el alumnado, ¿se han repartido funciones entre el alumnado para organizar el aula (ej: subir y bajar las persianas, limpiar la clase, anotar la fecha del día en la pizarra, etc.)? En caso afirmativo, ¿cómo ha respondido el alumnado con TDAH ante esta medida? ¿Ha logrado aumentar su autoestima y mejorar su conducta? ¿Se siente por ello más vinculado al grupo-clase?
- ¿Existen los “equipos de mediación” dentro del centro educativo, en relación a los Planes de Convivencia? En caso afirmativo, ¿han ayudado al alumnado con TGD en sus aprendizajes?
- ¿Se han trabajado en el aula dinámicas para mejorar los hábitos de estudio del alumnado? En caso afirmativo, ¿qué beneficios han traído para el alumnado con TDAH? ¿Han progresado en sus estrategias de planificación, análisis de la información y estudio,

- organización del trabajo de clase, adquisición de autonomía y autocontrol)?
- ¿Existe en el centro educativo una persona responsable especializada en la intervención con personas con trastornos graves de conducta? En caso afirmativo, ¿cuál es su papel en el centro educativo? ¿Cómo valorarían su trabajo?
 - ¿El uso de la agenda escolar ayuda al alumnado con TDAH a predecir las tareas que debe hacer y recordar lo que debe hacer por las tardes en casa? ¿Sirve de utilidad como instrumento de comunicación entre las familias y el profesorado?
 - ¿Cómo se han estructurado las tareas para facilitar la realización y la concentración del alumnado con TDAH? ¿Qué resultados han traído?
 - En el caso de tener alumnos que presentan trastorno disocial o trastorno negativista-desafiante, ¿se han tomado medidas para gestionar de forma eficaz el aula?
 - ¿Se han llegado a aplicar adaptaciones curriculares individualizadas (ACI) no significativas al alumnado con TGC? En caso afirmativo, ¿ha habido modificaciones en la metodología, actividades y procedimientos de evaluación?
 - ¿Qué cambios se han realizado en los exámenes que deban realizar los alumnos y alumnas con TDAH (ej: dejar más tiempo para su finalización, pautar las preguntas de los exámenes, dividir cada actividad en una secuencia de tareas más cortas, exámenes orales, etc.)?
 - ¿Se ha organizado el horario escolar semanal, y la distribución de contenidos y materias por día para favorecer el mantenimiento de la concentración en el alumnado?
 - En el caso de alumnos con trastorno disocial o trastorno negativista-desafiante, si se ha tenido que recurrir, como último recurso, a la medida de “flexibilización horaria”, ¿cómo se ha intervenido para evitar perjudicar las relaciones sociales, y evitar la posible exclusión del alumnado del grupo-clase y de las metodologías de enseñanza-aprendizaje llevadas a cabo?
 - ¿Se han desarrollado en las aulas programas para el desarrollo de las funciones ejecutivas y del razonamiento, la atención selectiva y sostenida, programas de enseñar a pensar, metacognición, flexibilidad cognitiva y desarrollo de la creatividad?
 - ¿Se han trabajado en el aula programas de educación moral y de valores? En caso afirmativo, ¿cómo consideran que dichos programas han influido en el comportamiento del alumnado con Trastornos graves de conducta?
 - En el caso de que el alumnado con TGC presente desfase curricular, ¿ha logrado progresar gracias a las medidas de intervención llevadas a cabo, sobre todo en el aula ordinaria?
 - En el caso de que presentase un Trastorno negativista-desafiante, ¿se han tomado medidas a nivel de aula para controlar su comportamiento y fomentar su participación en la dinámica habitual de clase?
 - En el caso de que mantuviera una conducta agresiva hacia sus compañeros de clase, el medio que le rodea y al propio profesorado, ¿se han tomado medidas para ayudarlo a controlar su conducta y mejorar su comportamiento? En caso afirmativo, ¿han dado resultados positivos?
 - ¿El alumnado con TGC presenta problemas de ansiedad? En caso afirmativo, ¿qué medidas se han tomado en clase para ayudarlo a sentirse más relajado, concentrado y a que piense de forma racional antes de actuar?
 - En el supuesto de que el alumnado con TGC presente el Síndrome de Tourette, ¿qué se ha hecho en clase para intervenir sobre él? ¿Ha podido influir negativamente en su rendimiento académico y en la convivencia dentro del grupo-clase? Justificar la respuesta.

- En el supuesto de que hubiera alumnos y/o alumnas que presentasen síntomas de padecer una depresión, ¿cómo se ha intentado acoger y animar a este alumnado para facilitar su participación en clase? Justificar la respuesta.

Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español (inmigración)

- ¿Se han realizado programas de acogida dirigidos a favorecer la inclusión del alumnado inmigrante en su nuevo centro educativo, con el objetivo de conocer su nuevo centro educativo, conocer las normas, las diferentes instalaciones y dependencias del centro educativo, etc.?
- ¿Se han organizado jornadas de presentación dirigidas a las familias de alumnos inmigrantes que se acaban de incorporar al centro educativo?
- ¿Se ha podido contar con la colaboración de un mediador intercultural en aquellas tutorías con familias de inmigrantes que no dominan nuestra lengua?
- ¿Se les ha explicado a las familias inmigrantes el funcionamiento del sistema educativo español, el funcionamiento del centro educativo (incluyendo la programación general anual) y las diferentes normas de convivencia existentes?
- ¿Se les ha asesorado a las familias inmigrantes de todos los recursos que disponen en el centro educativo (biblioteca de centro, jefatura de estudios, secretaría, departamento de orientación, etc.), y de sus funciones y posibilidades que les aportan a ellos?
- ¿Se les ha explicado a las familias inmigrantes cómo funcionan los sistemas y vías de comunicación entre familias y profesorado (reuniones de padres y madres, tutorías individuales, etc.)?
- ¿Las familias inmigrantes conocen la existencia de una asociación de madres y padres (AMPA)? En caso afirmativo, ¿se han unido a participar en ella?
- En las aulas, ¿se han organizado actividades con el objetivo de presentar al alumnado inmigrante de recién incorporación al resto del alumnado?
- ¿Se han trabajado actividades de educación intercultural dentro de las programaciones didácticas? ¿Ha tenido el alumnado inmigrante la oportunidad de hablar de su cultura a la vez que escuchar a sus compañeros hablar de la suya?
- ¿Se han trabajado actividades cuyo objetivo era diagnosticar los estereotipos y prejuicios negativos que pudiera tener el alumnado en relación a personas de otros países y culturales diferentes, y a partir de ello hacerles reflexionar sobre ellos para evolucionarlos a unos más positivos? En caso afirmativo, ¿qué resultado han traído en la forma que tiene el alumnado de ver al alumnado inmigrante?
- En conexión con lo anterior, ¿se han trabajado en el aula dinámicas para reforzar las habilidades sociales del alumnado, que incluyan aprender a conocer a personas de origen inmigrante y comenzar relaciones sociales positivas con ellos?
- ¿Se ha trabajado la comunicación no verbal con el objetivo de favorecer nuevas formas de comunicación entre personas que no hablan el mismo idioma?
- ¿Se han consensuado normas entre toda la comunidad educativa con el objetivo de evitar conductas de discriminación y ofensa hacia las personas de otras culturas (por ejemplo, meterse con la manera de vestir de una persona)?
- ¿Se han analizado en clase algunas lenguas que están en período de extinción, con el

objetivo de sensibilizarse con ellas y valorar la importancia de cuidar el patrimonio lingüístico?

- ¿Se han trabajado dinámicas para aprender a resolver conflictos interculturales? En el caso de haberse producido, ¿se han resuelto de forma positiva? Justificar la respuesta.
- ¿Se han trabajado dinámicas para mejorar en el alumnado la sensibilidad intercultural, esto es, la capacidad de emitir emociones y actitudes positivas y controlar las negativas en relación con las relaciones culturales entre las personas?
- ¿Se han trabajado suficientes dinámicas para favorecer el conocimiento y conciencia de elementos comunicativos y culturales de la propia cultura y de los demás, para así permitir su posterior reconocimiento y valoración, para ser tenida en cuenta?
- En el caso de aquel alumnado cuyo nivel educativo es inferior al que le correspondiera por su edad dentro del sistema educativo español, y fuese escolarizado en el curso directamente inferior al que le correspondiese por edad, ¿le favoreció esta medida para su desarrollo educativo?
- En el caso de que asista el profesional del aula de ATAL (Aula Temporal de Adaptación Lingüística), ¿su intervención educativa ha sido significativa para el desarrollo del aprendizaje de la lengua de acogida?
- ¿Se han llevado a cabo programas de Enseñanza de la Lengua de Origen y Cultura (ELCO) en el centro educativo, para aquellos alumnos que lo solicitasen? En caso afirmativo, ¿qué valoración merecen estos programas con el objetivo de asegurar una educación más intercultural? ¿Se ha logrado implicar en su participación y aprendizaje alumnado autóctono, o solamente han asistido alumnado inmigrante?
- En el centro educativo y en las aulas, ¿hay pictogramas que ayudan al alumnado a entender mensajes y a comunicarse con los demás? ¿Qué otros sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación se utilizan? Concretar la respuesta.
- ¿Se le ha asignado al alumnado inmigrante un “alumno-tutor” o un tutor en especial con el objetivo de ayudarlo a participar más en la dinámica del centro educativo y socializarse con toda la comunidad educativa? En caso afirmativo, ¿han sido positivos los resultados obtenidos?
- ¿Se ha logrado implicar al alumnado de origen inmigrante en las actividades complementarias y extraescolares ofertadas por el centro educativo? En caso afirmativo, ¿han traído resultados positivos? ¿Ha participado activamente?
- ¿Se han llegado a trabajar en las aulas las políticas europeas de igualdad de trato y no discriminación o, al menos, temas relacionados con el respeto, la tolerancia y el rechazo hacia la discriminación de personas? ¿Se han analizado las causas por las que ha existido siempre el racismo y la xenofobia?
- ¿Se han trabajado en las aulas actividades para promover la sensibilización dirigida a personas que están en riesgo de exclusión social?
- ¿Se ha promovido el conocimiento de los fenómenos migratorios y sus causas, analizando de historias de vida de estas personas (ej: la historia de la familia de nuestros compañeros inmigrantes)?
- ¿Hay referencias a la cultura de su país de origen adornando el centro educativo?
- En el aula, ¿se le aportan materiales de vocabulario y otros redactados en su lengua de origen, donde se asocie la traducción con la lengua de acogida?

- En el supuesto de que haya restricciones alimentarias por motivos culturales, ¿se ha tenido esto en cuenta en los comedores escolares?
- ¿Se han llevado a cabo otras medidas de apoyo educativo con el alumnado de origen inmigrante (adaptaciones curriculares, agrupamientos flexibles, asistencia al aula de apoyo a la integración, etc.)? En caso afirmativo, ¿han traído resultados positivos?
- ¿Se han analizado previamente todos los recursos didácticos (por ejemplo, los libros de texto) con el objetivo de detectar y eliminar aquellos sesgos que promuevan contravalores (por ejemplo, que siempre aparezca un tipo de persona con una caracterización estándar, como si esa es la que generalmente tenemos todos los seres humanos y consideramos como “normal”)?
- ¿Se han trabajado actividades en colaboración con asociaciones sin ánimo de lucro dedicadas a la acogida y atención de personas inmigrantes? En caso afirmativo, ¿cómo ha influido su colaboración en el aprendizaje del alumnado?
- ¿Se ha conseguido que las mujeres y madres en general de familias inmigrantes y de minorías culturales participen en la toma de decisiones con respecto a la educación de sus hijos? ¿Forman parte del Consejo Escolar y/o del AMPA?
- ¿Se ha formado, dentro del centro educativo, una comisión donde las familias se reúnen para intercambiar ideas sobre temas de la vida cotidiana (ej: la sexualidad o la educación de sus hijos e hijas)? En caso afirmativo, ¿se ha logrado que asistan a esta comisión las familias de alumnos y alumnas inmigrantes?

Alumnado que presenta dificultades específicas de aprendizaje (DEA)

Lectura y escritura

- ¿Se han utilizado actividades de motivación para conseguir que el alumnado comprenda que sus dificultades pueden ser superadas poco a poco y poder cumplir sus metas personales? Justifique su respuesta.
- ¿Se han trabajado actividades con el objetivo de evaluar y reforzar la orientación espacial y temporal del alumnado, incluyendo afianzar el esquema corporal, el equilibrio, la expresión corporal y la lateralidad, en aquellas áreas conectadas con estas destrezas como la educación física, las matemáticas y la educación artística? Justifique su respuesta.
- En el área de educación artística, ¿se han realizado suficientes actividades que han permitido trabajar la noción de ritmo y los movimientos musicales, reforzando la discriminación auditiva? En caso afirmativo, ¿qué repercusión han tenido en el alumnado con DEA en lectura y escritura?
- ¿Cómo se ha conseguido reforzar la capacidad de atención y de memoria del alumnado (por ejemplo, en el reconocimiento de formas y figuras)?
- ¿Se han trabajado habilidades relacionadas con la integración visual en las áreas de matemáticas y educación artística que han permitido desarrollar las siguientes nociones: Discriminación visual, constancia de forma, cierre visual, percepción analítica, coordinación visomotora, confusión figura-fondo, ilusiones ópticas, comparaciones y clasificación (color, forma, tamaño)? En caso afirmativo, ¿cómo han ayudado al alumnado con DEA a mejorar sus habilidades lectoescritoras?

- ¿Se han trabajado la memoria auditiva y la memoria visual en clase? En caso afirmativo, concretar actividades y explicar cómo han ayudado al alumnado con DEA a mejorar sus habilidades.
- ¿Se ha trabajado, tanto en el aula ordinaria como en clase de educación física, actividades para trabajar la estabilidad postural?
- ¿Se ha trabajado la lectura y la escritura a través de diferentes modalidades sensoriales (metodología VAKT)?: Escritura en el aire, moldear letras con plastilina y tocarlas, letras móviles, tarjetas silábicas, letras para colorear, diccionarios visuales, recursos tecnológicos, etc. En caso afirmativo, ¿participó todo el alumnado en la actividad o solamente el alumnado con DEA?
- ¿Cómo se ha trabajado en el aula la conciencia fonológica? ¿Cómo se incentivaba la participación del alumnado con DEA en este tipo de actividades? ¿Se promovieron solamente actividades individualizadas o también las hubo en grupo?
- ¿Qué tal se han trabajado las destrezas básicas y conocimientos básicos de la lengua en el aula, de forma que se favoreciese la participación y el aprendizaje del alumnado con DEA (léxico, morfología, sintaxis, ortografía, etc.)?
- ¿Se han trabajado suficientes ejercicios pregráficos (mejora de la coordinación visomotriz) para favorecer que todo el alumnado, incluyendo el alumnado con DEA, pueda mejorar su capacidad escritora (por ejemplo, ejercicios de picado, recortado, modelado, rellenado, bucles, arrugado, perforado, doblado, enroscado, enhebrado, calcar dibujos, cortar y pegar papeles, abrochar, teclear, atornillar, etc.)?
- ¿Cómo se ha reforzado su nivel de grafomotricidad en el alumnado? ¿Se ha trabajado de manera simultánea a la realización de una actividad en clase, de manera extraescolar o más bien se reforzó en el aula de apoyo a la integración?
- ¿Se han empleado métodos visuales para favorecer el aprendizaje y la escritura del vocabulario? Explicar ejemplos.
- ¿Se han empleado técnicas específicas para favorecer la comprensión lectora de todo el alumnado, de forma que estas técnicas específicas fuesen utilizadas por el alumnado con DEA pero también aprovechables por el resto del alumnado (por ejemplo, diagramas, mapas conceptuales, gráficos, pictogramas, etc.)?
- ¿Se han llevado a la práctica técnicas de relajación en algunas de las sesiones?
- En educación artística, ¿se han realizado diferentes actividades de pintura que han permitido a todo el alumnado, además del alumnado con DEA, utilizar pinceles de diferentes tamaños y grosores?
- ¿Cómo ha sido el nivel de participación del alumnado en las actividades del área de lengua castellana donde tuviera que realizar tareas de expresión escrita, como describir o narrar? ¿Se han promovido actividades cooperativas donde este alumnado ha participado junto a sus compañeros de clase? En caso afirmativo, ¿qué efecto han tenido estas metodologías en su aprendizaje?
- ¿Se ha trabajado la escritura creativa en el aula? En caso afirmativo, ¿el alumnado con DEA ha participado en las mismas actividades que sus compañeros, tanto individuales como cooperativas? En caso afirmativo, ¿qué efecto han tenido estas metodologías en su aprendizaje?
- ¿Se han utilizado los ordenadores para trabajar la escritura, dentro del grupo-clase? ¿Cómo

ha resultado beneficiosa esta técnica para el alumnado con DEA?

- ¿Se ha promovido que el alumnado con DEA, en clase, trabaje y lea trabalenguas y adivinanzas? ¿Cómo ha sido su rendimiento en estas actividades, y cómo han influido en su aprendizaje?
- ¿Se han trabajado en el aula, en conjunto a toda la clase, algunos de los errores más típicos que se cometen al leer y a escribir (inversiones, confusiones, sustituciones, omisiones, uniones o separaciones), sin señalar quiénes expresamente los cometieron?
- A la hora de trabajar los dictados, ¿cuál es la metodología que se ha aplicado? ¿Se ha aplicado alguna metodología más “innovadora” que haya permitido trabajar la ortografía clave del dictado, de forma que se hayan podido prevenir errores? ¿Qué resultados han provocado en el alumnado con DEA la aplicación de esta metodología?
- ¿Se han utilizado inventarios cacográficos a la hora de trabajar la escritura y aprender reglas básicas de ortografía?
- Cuando se ha trabajado vocabulario en clase, ¿se le ha aportado al alumnado con DEA algún apoyo de tipo visual (tarjetas de vocabulario, fotografías, etc.) o auditivo (según tuviese afectada la ruta visual o fonológica o ambas) que le permitiera favorecer la comprensión del mensaje y aprender la forma en que se escribe
- ¿Se han trabajado en el aula actividades específicas para todo el grupo-clase, cuyo objetivo es favorecer que todos, incluyendo el alumnado con DEA, mejoren su comprensión y utilización de las reglas de conversión grafema-fonema?
- Cuando había actividades de lectura oral en clase, ¿cómo se le ha ayudado al alumnado con DEA para favorecer su participación y su aprendizaje?
- ¿Se han trabajado en clase actividades para favorecer el desarrollo de la fluidez verbal? En caso afirmativo, concretar actividades.
- ¿Se han empleado metodologías para favorecer la comprensión lectora de los textos basadas en la extracción de la exploración de las ideas previas y en la identificación de ideas principales y secundarias? ¿Se han trabajado de forma cooperativa la lectura comprensiva de los textos? Explicar la metodología llevada a cabo en el aula.
- ¿Se ha aplicado, dentro del aula ordinaria y para todo el grupo-clase, algún programa basado en la identificación de la estructura del texto (es decir, esquematizar el texto a partir de su estructura: narración, texto periodístico, descripción, etc., para favorecer su comprensión; por ejemplo, si es un cuento: introducción, personajes, lugares, sucesos, reacciones, desenlace, etc.)? En caso afirmativo, ¿el alumnado con DEA ha mejorado sus capacidades gracias a ello?
- ¿Se han empleado en el aula estrategias significativas para ayudar al alumnado a resumir los textos y extraer sus ideas principales? En caso afirmativo, explicarlo, y comentar cómo el alumnado con DEA ha mejorado sus destrezas gracias a ello.
- ¿El alumnado con dislexia consigue recibir información y ser evaluado a partir de diferentes formatos alternativos (visual, oral, auditivo)? ¿Se le ha dado el suficiente tiempo para realizar todas las tareas? Entre las medidas, ¿se incluye explicarle oralmente al alumnado lo que está escrito y lo que tiene que hacer en cada tarea, como medida de apoyo? ¿Ha respondido adecuadamente a un sistema de evaluación basado en exámenes orales, siempre que esta información la haya aprendido previamente por esta vía?
- ¿El alumnado con dislexia participa activamente en actividades donde se requiere analizar el

- contenido de un texto y explicar las ideas que nos aporta?
- ¿Se han promovido dinámicas de grupo (tertulias) con el objetivo de que todos puedan ayudarse y enriquecerse con las reflexiones e ideas que nos ha aportado un texto determinado?
 - ¿El alumnado con dislexia ha conseguido evolucionar en sus competencias lectoras, de forma que sea capaz de decodificar y comprender aquello que lee?
 - ¿Ha aumentado progresivamente la motivación de los alumnos con dislexia por la lectura, a pesar de sus dificultades y del esfuerzo que debe realizar?
 - ¿El lenguaje del alumnado con dislexia ha ganado fluidez con el paso del tiempo, y se demuestra cuando responde a preguntas que se le formulan?
 - ¿La presentación de las tareas por parte del alumnado con dislexia ha ido evolucionando positivamente?
 - ¿Las diferentes medidas de atención ordinaria y específicas han permitido que el alumnado con dislexia evolucione satisfactoriamente?
 - ¿Los especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje han rendido adecuadamente, y han ayudado positivamente a mejorar el aprendizaje del alumnado con dislexia?
 - ¿El alumnado con dislexia se encuentra, en el aula, ubicado cerca del docente y de la pizarra?
 - ¿Los problemas de matemáticas se trabajan previamente, analizando los enunciados, la extracción de datos y las cuestiones del problema, todo oralmente, para favorecer la participación y comprensión por parte del alumnado con dislexia?
 - ¿Se han diseñado modelos de exámenes escritos con preguntas adaptadas para alumnado con dislexia: Clasificar palabras, rellenar con verdadero/falso, completar frases con una ó dos palabras, unir con flechas, etc.? ¿Ha respondido positivamente a este tipo de pruebas? Y en el caso de que haya preguntas de expresión escrita, ¿se le ha dado la oportunidad al alumnado con dislexia de explicar sus respuestas?
 - ¿Se han acordado con el alumnado con dislexia, previamente, cuándo debe realizar una lectura en voz alta, para prepararlo bien con antelación?
 - ¿El hecho de realizar trabajos escritos por ordenador ha contribuido a que el alumnado con dislexia esté más motivado y se exprese con más soltura? ¿Y a que lea textos utilizando conversores de texto a audio, libros electrónicos y grabadoras de sonido (dictáfonos)? ¿Ha podido el alumnado con dislexia trabajar por ordenador de forma regular?
 - ¿Se aportan apuntes completos y bien redactados para el alumnado con dislexia, para que pueda estudiar a través de ellos, en vista de que si estudiase de sus propios apuntes podría ser frustrante?
 - ¿Se le aportan al alumnado con dislexia esquemas, índices, mapas y gráficos de los contenidos trabajados en las diferentes materias, más elaborados, para favorecer su comprensión y seguimiento de las clases?
 - ¿El alumnado con dislexia tiene otras responsabilidades en el aula (delegado de clase, barrido de la clase, ayuda a otros compañeros, etc.), al igual que el resto de la clase?
 - En el aula, ¿se han aplicado suficientes técnicas para favorecer la comprensión lectora del alumnado, y que se realizan antes, durante y después de la lectura? ¿Cómo dichas técnicas han favorecido el aprendizaje del alumnado con dislexia?

- En el aula, ¿el alumnado con dislexia puede utilizar recursos que le permitan recordar y utilizar información para resolver sus tareas?
- ¿Se ha conseguido que, en las asignaturas de lengua extranjera, el alumnado con dislexia consigue comprender las normas gramaticales y su diferencia con las de la lengua materna? ¿Ha conseguido, al menos, perfeccionar su lenguaje oral?
- Una de las medidas existentes para el alumnado con dislexia, es la de plantear adaptaciones curriculares no significativas. Aunque no se considere una medida inclusiva, ¿se han aplicado adaptaciones que están dando buenos resultados?
- ¿Se llevan a cabo tareas de recuperación de la dislexia, en aquellos procesos que el alumnado disléxico puede tener dificultades: aprendizaje de sonidos, lateralidad, esquema corporal, orientación espacial y temporal, capacidades visomotrices, discriminación auditiva, discriminación visual, asociación auditiva, expresión verbal, cierre gramatical, asociación entre fonemas y grafemas, etc.?
- ¿Se han desarrollado programas para trabajar el autoconcepto y que el alumnado con dislexia conozca su patología, características y cómo saber vivir con ella, adquiriendo técnicas de estudio prácticas, aumentando sus expectativas para el futuro?

Cálculo y resolución de problemas

- ¿Se han reforzado los conceptos básicos en el aula, incluso repasándolos, para así facilitar el refuerzo para el alumnado que presente discalculia (cuantificadores, identificadores, orientación espacial y temporal, etc.)?
- ¿Se ha reforzado la noción de número en el aula, repasando y planteando actividades, tanto individuales como cooperativas (concepto y noción de la conservación de la cantidad, correspondencia término a término, seriación, clasificación, concepto de número, etc.)?
- ¿Se han utilizado variedad de recursos didácticos para la enseñanza de las matemáticas, que permitan una manipulación más concreta y menos abstracta, favoreciendo el aprendizaje de todo el alumnado, incluyendo del alumnado que presenta discalculia (por ejemplo, regletas Cuisenaire, ábacos, bloques lógicos de Dienes, plaquetas de Herbière-Lébiert, balanza numérica o de operaciones, grupos de objetos, cartas numéricas, puzzles de números, dominós, calculadoras, recta numérica, poliminós, juegos de mesa tradicionales, bloques aritméticos multibase, geoplanos, pentominós, recursos caseros, recursos TIC, etc.)?
- ¿Se han empleado diferentes fichas adaptadas para el alumnado con discalculia, que contenga, por ejemplo, instrucciones para realizar operaciones y resolver problemas?
- ¿Se han empleado en el aula procedimientos para facilitarle la realización de actividades de conteo verbal y entender su procedimiento para aplicarlo en la resolución de problemas? En caso afirmativo, explicarlos.
- ¿Se han empleado en el aula procedimientos complementarios para facilitarle la representación de números? ¿Y para entender y aplicar los algoritmos básicos? En caso afirmativo, explicarlos. ¿Han resultado provechosos para el aprendizaje del alumnado con discalculia?
- ¿Se han empleado en el aula procedimientos complementarios para comprender los hechos numéricos? En caso afirmativo, explicarlos. ¿Han resultado provechosos para el aprendizaje del alumnado con discalculia?

- ¿Se han empleado estrategias para la representación gráfica de los problemas matemáticos, a nivel de aula, para facilitar la comprensión de los enunciados y de los problemas en sí? En caso afirmativo, ¿han resultado provechosas para el aprendizaje del alumnado con discalculia?
- ¿Se han planteado en clase, sea en matemáticas o en educación artística, actividades de papiroflexia para favorecer la comprensión de las propiedades geométricas? En caso afirmativo, ¿han resultado provechosas para el alumnado con discalculia?
- ¿Se han planteado actividades para desarrollar las funciones ejecutivas dentro del aula?
- A la hora de resolver problemas, ¿se han planteado primero problemas que permiten que el alumnado pueda manipular objetos en clase, o al menos recursos didácticos específicos (fichas, ábacos, etc.), y así favorecer la comprensión del problema y de las propiedades matemáticas? En caso afirmativo, ¿han resultado provechosas para el alumnado con discalculia?
- ¿Se han empleado, a nivel de aula, los diagramas básicos de representación de cada tipo de problema (cambio, combinación, comparación e igualación), para facilitar la comprensión de estos problemas? En caso afirmativo, ¿han ayudado al alumnado con discalculia a comprenderlos y favorecer, por ello, su aprendizaje significativo de los contenidos?
- ¿Se han planteado en el aula actividades cooperativas de matemáticas, basadas en la resolución de problemas o en el descubrimiento de propiedades matemáticas? En caso afirmativo, ¿han resultado positivas para facilitar el aprendizaje del alumnado con discalculia?
- Entre posibles ayudas para facilitar que el alumnado, incluyendo el alumnado discalcúlico, comprenda los problemas, ¿se han empleado ayudas textuales, o métodos para representar el problema de forma esquemática (por ejemplo: “*Lo que sé/lo que no sé*”), fichas de auto-instrucciones para la resolución de problemas matemáticos, ayudas metacognitivas, etc.?

Trastornos del habla (dislalias, disfonías, disglosias, disartrias, disfemias, etc.), o problemas de comunicación oral asociados a otra discapacidad

- ¿Se han realizado actividades en grupo donde el diálogo y el debate continuo eran las bases fundamentales, tanto ejercicios dirigidos como de expresión espontánea? ¿Cómo se incentivó la participación del alumnado con trastornos del habla, y qué repercusión tuvo en su desarrollo? Justificar la respuesta.
- ¿Se ha logrado implicar al alumnado que presenta trastornos del habla cuando ha habido que realizar actividades orales como describir, leer en voz alta, narrar, dar órdenes, etc.?
- Para ayudarle a mejorar sus destrezas y facilitar una mejor comprensión del lenguaje oral, ¿qué metodología ha utilizado el profesorado y el alumnado (ej: imitación, corregirle automáticamente, modelado, decirle la primera sílaba de la palabra para que después él la complete, etc.)?
- ¿El especialista en Audición y Lenguaje se encontraba trabajando dentro del aula ordinaria o se llevaba al alumnado en cuestión a un aula externa? En el primer caso, ¿colaboraba con el docente para apoyar a todo el grupo-clase o se centraba solamente en el alumnado que tenía necesidades educativas relacionadas con la comunicación?
- ¿Se ha trabajado en el área de educación artística y educación física algunos elementos

básicos de la comunicación como la voz, la articulación, la intensidad, el timbre, el tono, etc.? En caso afirmativo, dentro de estas actividades en grupo, ¿cómo han logrado beneficiar al alumnado que presenta trastornos del habla?

- ¿Se han trabajado en el aula técnicas para favorecer la respiración, sobre todo en áreas como educación física (por ejemplo, ejercicios con espiración nasal, con espiración bucal, con espiración soplante, con espiración soplante, acompañados de movimientos de brazos, etc.)? ¿Han resultado provechosas para el alumnado que presenta trastornos del habla?
- ¿El equipo docente ha participado en el entrenamiento del alumnado con trastornos del habla para mejorar sus destrezas comunicativas, y dentro del aula? ¿Ha pedido la colaboración de otros compañeros de clase? En caso afirmativo, ¿qué efectos ha tenido esta iniciativa en el desarrollo comunicativo de este alumnado?
- Cuando ha habido momentos donde el alumnado se tomaba el desayuno (por ejemplo, durante los recreos), ¿han estado todos pendientes de cómo masticaba y tragaba los diferentes alimentos? ¿Qué labor tenía el profesorado en esta tarea?
- ¿Cómo se ha trabajado en el área de educación artística y educación física el canto? ¿Cómo se ha posibilitado la inclusión del alumnado con trastornos del habla en estas habilidades, con el objetivo de ayudarlo a mejorar su desarrollo partiendo de sus potencialidades y dificultades?
- ¿Cómo se ha trabajado en el área de educación artística y lengua el recitado de textos y de poesías? ¿Cómo se ha posibilitado la inclusión del alumnado con trastornos del habla en estas habilidades, con el objetivo de ayudarlo a mejorar su desarrollo partiendo de sus potencialidades y dificultades?
- ¿Se han trabajado en el aula técnicas de relajación que han permitido reducir los síntomas de nerviosismo al alumnado con trastornos del habla (por ejemplo, los disfémicos)?
- ¿Las actividades de psicomotricidad realizadas en el área de educación física donde participa todo el alumnado junto ha favorecido positivamente el desarrollo del alumnado que presenta trastornos del habla con vistas a mejorar esta habilidad para facilitar la comunicación?
- Cuando había tareas de lectura oral, ¿cómo se ha trabajado con el alumnado con trastornos del habla? Explicar con detalles la respuesta.
- ¿Se han trabajado en clase actividades para mejorar la capacidad de concentración y mantenimiento de la atención? ¿El alumnado que presenta trastornos del habla ha progresado gracias a ellas en dichas habilidades?
- En clase, ¿se ha intentado adaptar el lenguaje hacia el nivel de este alumnado, con el objetivo de que todos aprendamos a comunicarnos con personas que presentan diferentes niveles lingüísticos? En caso afirmativo, ¿cómo se ha desenvuelto el alumnado en estas tareas?
- ¿El profesorado y el alumnado ha aplicado, dentro del aula ordinaria, los principios del método de “desmutización” para comunicarse con aquel alumnado que tuviese necesidad de ella debido a sus trastornos del habla? En caso afirmativo, ¿qué resultados han aportado a este alumnado?
- ¿Se ha enseñado en clase en qué consiste la lectura labiofacial? En caso afirmativo, ¿se ha puesto en práctica para intentar facilitar la comunicación con personas que presentan trastornos del habla, e incluso que presentan déficit auditivo? ¿Cuáles han sido los

- resultados obtenidos?
- ¿Se han empleado otros sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación para favorecer la comunicación con alumnado que presenta trastornos del habla, como apoyo mientras poco a poco se consiguen mejorar sus destrezas (por ejemplo, sistema de comunicación total, palabra complementada, dactilología, lengua de signos española, sistemas pictográficos, etc.)? En caso afirmativo, ¿sus compañeros de clase y el equipo docente en general ha participado en su uso para comunicarse con este alumnado, como complemento al lenguaje oral?
 - ¿Se ha ejercitado en clase los órganos de la fonación y la articulación, haciendo actividades como la deglución o gimnasia con la lengua, para conseguir apoyar entre todos y todas al alumnado que presenta trastornos del habla?
 - ¿Se ha trabajado el juego simbólico en el área de educación física o en otra área? En caso afirmativo, ¿qué repercusión ha tenido en el alumnado que presenta trastornos del habla?
 - ¿Considera usted que se ha abusado de realizar correcciones y repeticiones excesivas de palabras al alumnado con trastornos del habla cuando se expresa? En caso afirmativo, ¿qué plantearían ustedes para evitar el abuso de este hábito?
 - ¿Se ha entrenado adecuadamente en clase la atención y la memoria, a partir de la realización de diversas actividades? En caso afirmativo, ¿qué efectos han tenido dichas actividades en el desarrollo del alumnado con trastornos del habla?
 - ¿El clima que se ha creado dentro del aula es de seguridad y de comprensión, de forma que se ha conseguido motivar al alumnado con trastornos del habla a participar en actividades comunicativas sin miedo ni vergüenza? Justificar la respuesta.
 - ¿Se han trabajado, dentro del aula ordinaria, diferentes dinámicas para promover el desarrollo de las habilidades sociales de todo el alumnado? En caso afirmativo, ¿qué efectos han tenido sobre el alumnado con trastornos del habla?
 - ¿Considera usted que en el aula ha habido siempre un respeto por el alumnado con trastornos del habla, en el sentido de que se ha evitado siempre la existencia de personas que se burlasen de ellos? Justificar la respuesta.

Plan de compensación educativa (absentismo, minorías culturales, escolarizados en aulas hospitalarias o centros de reforma, etc.).

- ¿Qué medidas se han tomado para compensar el posible desfase curricular que pudiera presentar el alumnado en situación de desventaja socioeducativa? ¿Debe salir en algunos momentos del día de su aula ordinaria?
- ¿Se han propuesto actividades de aprendizaje cooperativo en el aula? En caso afirmativo, ¿el alumnado que presenta desventaja socioeducativa ha participado activamente y ha mejorado sus aprendizajes? Justificar su respuesta.
- ¿Se han planteado dinámicas de presentación y juegos de convivencia, entre otros, que han permitido promover relaciones interpersonales positivas entre el alumnado con desventaja socioeducativa y el resto de compañeros-as de clase?
- En el supuesto de haber problemas de convivencia, ¿cómo se han resuelto? ¿todo el alumnado ha podido aprender de los conflictos vividos?
- ¿Se han programado actividades complementarias y extraescolares pensadas para permitir la

atención de las necesidades educativas de alumnado que presenta desventaja socioeducativa?

- ¿Se han trabajado actividades en clase que han permitido que poco a poco, aquel alumnado que lo requiriera, haya aprendido la lengua castellana de forma progresiva gracias al intercambio comunicativo entre sus compañeros de clase?
- ¿Se han empleado recursos didácticos que han permitido contrastar la lengua de origen con la lengua de acogida de aquellos alumnos que aún deben aprender la lengua castellana (fichas de vocabulario, tarjetas de vocabulario, etc.)? ¿Se han empleado otros sistemas alternativos de la comunicación que sirvieran de apoyo mientras se producían estos aprendizajes (por ejemplo, pictogramas, mapas conceptuales, gráficos, fotografías, etc.)?
- ¿Qué medidas se han programado para facilitar la continuidad del proceso educativo del alumnado perteneciente a familias dedicadas a tareas laborales de temporada o a profesiones itinerantes? ¿Se considera que el aprendizaje del alumnado ha sido satisfactorio?
- ¿Las instalaciones deportivas y recreativas, la biblioteca de centro, la sala de estudios, etc., entre otros, están abiertas a la comunidad? En caso afirmativo, ¿se ha promovido su uso para aquellas familias que tienen necesidades socioeducativas para facilitarles el acceso al conocimiento y a la información, entre otros recursos (por ejemplo, un patio para jugar al baloncesto y entrenar)?
- ¿La asistencia a clase del alumnado ha sido, en líneas generales, positiva? En caso contrario, ¿qué medidas se han tomado para combatir el absentismo escolar? ¿cuáles han sido los resultados obtenidos? ¿cómo valoraría la participación de monitores, educadores sociales y trabajadores sociales en el programa de absentismo?
- En aquellos casos de absentismo escolar diagnosticados, ¿se le ha explicado a las familias las consecuencias legales y penales de no controlar la asistencia de su hijo menor de edad al centro educativo?
- ¿Se han trabajado actividades en clase que han permitido trabajar y reforzar el autoconcepto y el autoestima de todo el alumnado? En caso afirmativo, ¿aquel alumnado que presenta necesidades debido a desventajas socioeducativas ha evolucionado positivamente?
- ¿Se han trabajado actividades en clase con el objetivo de reforzar los vínculos y lazos afectivos entre todo el alumnado y la comunidad educativa en general, así como dinámicas de grupo que han permitido mejorar sus habilidades sociales y el trabajo en equipo? En caso afirmativo, ¿qué efecto han tenido sobre el alumnado que presenta desventaja sociocultural?
- ¿Se han llevado a cabo medidas para lograr motivar al alumnado a asistir a clase y aprender? En caso afirmativo, ¿cuáles han sido?
- ¿Se han analizado en clase las diferentes vías académicas (regladas y no regladas) y salidas profesionales existentes en nuestro país? En caso afirmativo, ¿ha permitido motivar al alumnado a asistir e implicarse en su aprendizaje, y por ello reducir los niveles de absentismo escolar?
- ¿Se han tomado en clase estrategias didácticas para favorecer el refuerzo y el aprendizaje significativo del alumnado absentista? En caso afirmativo, ¿se han trabajado siempre dentro de su aula ordinaria junto a sus compañeros de clase, o ha tenido que salir algunas veces del aula para recibir ese apoyo?
- ¿Cómo valoraría la contribución del ayuntamiento (los servicios sociales municipales) y de otras entidades sin ánimo de lucro a la hora de participar en su centro educativo en los

- planes de compensación educativa que hayan programado desde su Plan Anual de Centro?
- ¿Se han tomado medidas desde la escuela para ayudar a aquellas familias con escasos ingresos económicos a poder adquirir o facilitarles los recursos básicos (libros de texto, cuadernos, material de escritura, material de plástica, uniformes, etc.) para poder participar en los procesos de enseñanza-aprendizaje?
 - ¿Se han podido facilitar ayudas para que aquellas familias más necesitadas puedan acceder a los servicios complementarios del centro educativo como el transporte urbano, los comedores escolares, las actividades complementarias y extraescolares y las aulas matinales, entre otros?
 - ¿El centro educativo ha asesorado y ayudado a aquellas familias con más necesidades a la hora de solicitar ayudas sociales que puedan permitir facilitar la inclusión del alumnado absentista (por ejemplo, que pueda ir a clase sin necesidad de faltar por trabajo)?
 - En el supuesto de tener escolarizado a alumnado perteneciente a la comunidad gitana, ¿se han incorporado al Proyecto curricular de centro elementos de la historia, lengua, costumbres, expresión artística y demás manifestaciones de la cultura del pueblo gitano en las áreas del currículo? ¿Y en actividades extraescolares? En caso afirmativo, explicar cómo se ha programado, al menos sus principales líneas de actuación.
 - ¿Se ha permitido programar actividades formativas con vistas a que el alumnado de origen gitano pueda conocer su cultura, y a la vez compartir lo aprendido con sus compañeros de clase?
 - En el caso de recibir a estudiantes procedentes de un centro de Reforma, ¿qué medidas se han programado para facilitar su inclusión social y educativa? ¿se han trabajado suficientes dinámicas para favorecer la convivencia positiva entre todos y todas?
 - En el caso de tener a alumnado escolarizado en aulas hospitalarias debido a su enfermedad, ¿cómo valoraría usted la coordinación entre las aulas hospitalarias y el centro educativo?
 - ¿Se ha dispuesto de recursos tecnológicos a utilizar por el alumnado que está escolarizado en aulas hospitalarias o no puede asistir al centro educativo, con el objetivo de ayudarle a realizar un seguimiento de las actividades académicas?
 - En otros casos que requieran hospitalización o no pueda asistir a clase por enfermedad, ¿existe en el centro educativo un Programa de Atención Educativa en Domicilio en el que intervienen profesores y profesoras itinerantes en coordinación con el profesorado-tutor del alumnado? En caso afirmativo, ¿cómo valorarían la coordinación entre los profesionales y los resultados obtenidos en el aprendizaje del alumnado?
 - ¿El centro acoge activamente al alumnado que transitoriamente reside en la localidad?
 - ¿Se les ha negado la entrada a algunos estudiantes de la localidad en el último curso?
 - ¿El alumnado con más necesidad de ayuda es visto como un reto para la mejora del centro?

Otras circunstancias

En las siguientes cuestiones, incluiremos algunas referidas a otros aspectos del comportamiento del alumnado, como posibles estados de depresión, u otros trastornos a tener en cuenta. También se menciona el absentismo escolar, que para muchos es considerado como una “necesidad educativa especial” más.

Autoconcepto

- A raíz del rendimiento que ha tenido el alumnado durante la realización de diversas tareas, ¿consideran que éstas han sido lo suficientemente complejas de forma que su rendimiento ha sido positivo y han aprendido, o incluso han sido demasiado fáciles?
- ¿El profesorado considera que ha reforzado adecuadamente al alumnado, alabando sus progresos?
- ¿El profesorado considera que ha atendido y ha pedido la participación de todo el alumnado de forma regular?
- ¿Considera que se han mantenido expectativas positivas hacia todo el alumnado?
- ¿Se le ha dado a todo el alumnado suficiente tiempo para responder a las preguntas que se le formulan, incluyendo tareas escritas y exámenes?
- ¿El clima de aula que se ha generado es lo suficientemente positivo para potenciar que el alumnado tenga su autoestima sana y positiva?
- Cuando el alumnado se confunde al responder, ¿cómo responde el profesorado?
- ¿El profesorado ha mantenido conversaciones regulares con todo su alumnado, manteniendo una relación de cercanía a la vez que de respeto?
- ¿El profesorado se ha preocupado de que, en clase, durante los debates y conversaciones, se haya promovido la libertad de expresión y el escuchar todas las aportaciones de todos los compañeros/as de clase?
- Cuando hay nuevos contenidos que se trabajen en clase, o nuevos tipos de problemas a resolver, ¿cómo se les introduce al alumnado? ¿Poco a poco han desarrollado actitudes de superación ante las nuevas dificultades, gracias a que han generalizado estas habilidades?
- Con el objetivo de facilitar un clima positivo, ¿de vez en cuando se han cambiado de ubicación al alumnado, incluso para hacer actividades cooperativas? ¿O se han mantenido todos sentados en los mismos pupitres durante todo el curso?
- ¿Todo el alumnado tiene una función dentro del aula, la cual se va rotando? En caso afirmativo, ¿cómo influye esto en su autoconcepto?
- ¿Se promueve la cooperación en clase, o hay síntomas de que hay competitividad entre algunos alumnos/as?
- ¿El profesorado ha sabido descubrir quién es el “líder” o “líderesa”? En caso afirmativo, ¿se le han transmitido sugerencias para ayudar a que colabore en el desarrollo del bienestar de la clase?
- ¿El profesorado ha dado orientaciones al alumnado sobre sus resultados, en el sentido de aportarle una retroalimentación que le permita mejorar?
- ¿Hay alumnos/as a los que se considera que se les ha podido criticar en exceso, e incluso delante de sus compañeros/as de clase?
- ¿A todo el alumnado se les ha exigido lo mismo?
- ¿Se les ha transmitido regularmente al alumnado mensajes de apoyo que permiten demostrarle que confiamos en ellos (por ejemplo: “Sé que podéis conseguirlo”)?
- Al final de cada tarea o de cada unidad didáctica, ¿se ha dedicado tiempo en clase para promover la “auto-evaluación”? ¿Qué efectos ha tenido esto en el alumnado en relación a su nivel de tolerancia a la frustración y su autoconcepto?

Absentismo escolar

- ¿Se analizan todas las barreras que impiden la asistencia a clase, incluyendo las actitudes de los alumnos y las de sus familias?
- ¿Evita el centro educativo utilizar las ausencias injustificadas de los estudiantes como razón de expulsión?
- ¿Se han identificado cuáles son las causas reales por las que ciertos alumnos y/o alumnas no asisten regularmente a clase? En caso afirmativo, ¿qué medidas se han planificado para controlar esta situación?
- En el caso de que haya alguna alumna que no haya asistido regularmente a clase por motivos de embarazo, ¿el centro educativo ha decidido planificar una adaptación del horario u otros métodos para facilitarle el seguimiento de las asignaturas?
- En el caso de alumnado que se haya ausentado por motivo de enfermedad crónica (por ejemplo, un cáncer), ¿se han trabajado en clase experiencias con el objetivo de facilitar que sus compañeros/as de clase se sensibilicen con su situación?
- En el caso de alumnado que haya faltado a clase por el fallecimiento de un familiar, ¿se tienen preparadas medidas de acogida y de apoyo psicológico para facilitar su inclusión y su bienestar?
- ¿Hay un plan específico para mejorar la cooperación entre el centro educativo y las familias con el objetivo de conseguir la asistencia regular de sus hijos e hijas a las clases?
- ¿Considera que el sistema de control de faltas de asistencia, recogida de justificantes y seguimiento de su asistencia es positiva?
- ¿Se ha conseguido reducir el índice de absentismo escolar progresivamente?

Problemas de conducta

Se incluyen cuestiones referidas a los siguientes contenidos:

1. Baja autoestima.
2. Timidez. Niño retraído.
3. Niños enojados.
4. Depresión.
5. Conducta agresiva y opositorista.
6. Psicopatologías diversas.

Cuestiones para los instrumentos:

- ¿Considera que el autoestima que mantiene su grupo-clase es positivo y saludable, o que debería mejorar? En caso afirmativo, ¿qué se hace desde el centro educativo y las diferentes aulas para cuidar y mejorar el autoestima y el autoconcepto de su alumnado?
- ¿Cómo se ayuda al alumnado a aumentar su motivación por los estudios y a que valoren positivamente sus cualidades y analicen sus dificultades como “aspectos a mejorar” que son mejorables y no imposibles?
- ¿Considera el profesorado que ha transmitido expectativas positivas a todo su alumnado

(efecto Pigmalión)? En caso afirmativo, ¿han influido en el rendimiento y actitud de su alumnado?

- ¿Se han planteado actividades o dinámicas con la intención de mejorar el clima del aula y la convivencia y relaciones interpersonales entre todo el alumnado?
- ¿El profesorado ha estado pendiente, durante los recreos, de que todo el alumnado se relacionaba con otros compañeros/as de clase?
- En el área de educación física, ¿se ha ayudado a todo el alumnado a ganar confianza en sí mismos, asumiendo en principio un rol adecuado para ir poco a poco progresando?
- ¿Cómo se ha conseguido trabajar el autoestima en alumnado que presenta diferentes necesidades educativas, o dificultades en algunas áreas (deportes, relaciones sociales, matemáticas, etc.)?
- ¿Cómo valorarían las expectativas que tienen los familiares sobre sus hijos? ¿Son bajas, o demasiado altas, de forma que influyen negativamente en el autoestima de sus hijos e hijas?
- ¿Consideran que hay alumnos que se encuentran muy sobreprotegidos por sus padres? En caso afirmativo, ¿cómo afecta esto a su autoestima y nivel de autonomía?
- ¿El profesorado ha sido lo suficientemente humilde, reconociendo sus errores delante de su alumnado, para demostrar humanidad y que cualquiera puede cometer errores (en relación a su autoestima)?
- ¿Cuál es la política de refuerzos que se siguen en clase, con el objetivo de motivar al alumnado y elevar su autoestima cuando ejecutan bien una conducta determinada?
- ¿Se han trabajado en clase suficientes actividades para promover la sensibilización del alumnado hacia las necesidades y circunstancias que tienen sus compañeros/as de clase?
- ¿Se han trabajado dinámicas en clase para trabajar el respeto y valoración de la diversidad, y a saber respetar a las personas?
- ¿Ha existido una coordinación con las familias para consensuar pautas de actuación y valores?
- ¿Existen alumnos que se aíslan del grupo, como dando la sensación de que sufren “ansiedad social”? En caso afirmativo, ¿qué medidas se han tomado para lograr su inclusión dentro del grupo-clase (incluyendo durante los recreos)?
- ¿Existen alumnos que son rechazados por sus compañeros, o simplemente que se meten con él? En caso afirmativo, ¿qué medidas se han tomado para lograr su inclusión dentro del grupo-clase y conseguir que se gane el respeto de sus compañeros/as de clase (incluyendo durante los recreos)?
- ¿Se han trabajado, en clase, dinámicas para entrenar al alumnado en el desarrollo de sus habilidades sociales a través de diferentes técnicas (diálogo y discusión, modelado, representación de papeles y dramatización, etc.)? En caso afirmativo, ¿cómo ha salido favorecido de esto aquel alumnado considerado tímido o retraído? ¿Se han enseñado además comportamientos sociales motores (contacto visual, comunicación no verbal, conducta verbal) y comportamientos cognitivos (auto-instrucciones positivas) y afectivas (expresión de emociones)?
- ¿Se han realizado actividades en clase con el objetivo de desarrollar la asertividad (capacidad para defender su postura de forma positiva y pacífica) al alumnado? En caso afirmativo, ¿ha ayudado a mejorar las actitudes de aquellos alumnos/a que, por diversas razones, pueden mostrarse enojados?

- ¿Se han realizado actividades en clase con el objetivo de aprender a resolver conflictos de forma pacífica, de manera que aprenden a responder de forma alternativa a las agresiones y se promueva el diálogo y la negociación? En caso afirmativo, ¿las relaciones entre el alumnado han mejorado? ¿Ha disminuido el número de conflictos?
- ¿Qué técnicas se han trabajado en clase para ayudar al alumnado a reducir los síntomas de agresividad o nerviosismo, de forma que le ayuden a reaccionar y resolver situaciones de forma positiva (técnicas de auto-control, tarjetas de ayuda, auto-instrucciones, etc.)?
- Para ayudar al alumnado a expresar sus sentimientos de forma asertiva y no agresiva, ¿se han trabajado técnicas de inteligencia emocional y estrategias para ayudarles a expresar sus sentimientos (mímica de sentimientos, disco rayado, la silla vacía, técnicas de respiración, técnica de la tortuga, etc.)?
- ¿Cuál es el protocolo que se sigue para actuar cuando notamos que un alumno o alumna se encuentra triste o incluso deprimido? ¿Cuál es el papel que tienen las familias?
- ¿Qué estrategias se emplean para tratar, en clase, con aquel alumnado que presenta una conducta oposicionista? ¿Cómo se coordinan las intervenciones entre padres y profesorado?
- ¿Considera que en clase se producen situaciones de tensión que provocan al alumnado con una conducta en riesgo de ser oposicionista? En caso afirmativo, ¿qué se hace para controlarlas y ayudar al alumnado a saber reaccionar ante ellas?
- En el caso de haber trabajado técnicas de inteligencia emocional, ¿ha ayudado al alumnado a controlar y expresar sus emociones? ¿Se han reducido por ello los síntomas depresivos del alumnado?
- ¿Cómo se le ayuda al alumnado pre-adolescente a comprender y superar los efectos de la pubertad (comprender los cambios que sufre y evitar que puedan afectarle)?
- ¿Se han trabajado en clase técnicas para ayudar al alumnado a aprender a tolerar la frustración?
- ¿Qué medidas se han puesto, desde el centro educativo, para tratar a aquellos alumnos que presentan fobia escolar? ¿Cómo se ha involucrado al grupo-clase?
- ¿Qué medidas se han tomado en clase para controlar y trabajar la conducta del alumnado? ¿Se ha involucrado a todo el grupo-clase en ellas?
- En el caso de tener a alumnos pequeños que tienen trastornos de la eliminación (enuresis y encopresis, es decir, dificultad para retener y controlar la orina y la caca), ¿cómo se ha controlado esto dentro de clase? ¿qué medidas de refuerzo se han llevado a cabo?
- Basándose en los contenidos relacionados con la educación para la salud (tema transversal), ¿se han controlado los hábitos alimenticios del alumnado en los recreos e incluso en el comedor escolar, para aquellos que se quedan?
- En el supuesto de que haya alumnado que esté en riesgo de presentar “obesidad infantil”, ¿qué se hace en clase para enseñar hábitos alimenticios saludables para todos y todas?
- ¿Se han tomado medidas para ayudar al alumnado con depresión, para entre todos ayudarlo a sentirse mejor y trabajar auto-comentarios positivos y estrategias para resolver problemas, todos juntos?
- En el supuesto de que haya alumnado con miedos o fobias específicos, que incluso estén presentes en la escuela, ¿se han trabajado métodos para ayudar al alumnado a superar sus miedos en colaboración con sus compañeros/as de clase?

Comunidades de aprendizaje

1-Constitución de las comunidades de aprendizaje. Se incluye la constitución de “comunidades de profesionales”.

- Antes de iniciar cualquier estrategia propia de las comunidades de aprendizajes, ¿se han planteado previamente estrategias para promover la socialización entre el alumnado (programas de habilidades sociales, programar para motivar al alumnado a incluir en su grupo de trabajo alumnado con diferentes necesidades educativas, programas para potenciar la interacción entre iguales, etc.)?
- ¿Se considera que la participación que se ha desarrollado en las comunidades de aprendizaje ha sido igualitaria? ¿Qué valoración cualitativa le daría a este hecho?
- ¿Se ha contactado con todas las familias de todo el alumnado matriculado en el centro educativo, aunque no pudieran venir en persona al centro educativo, para pedirles su punto de vista acerca de lo que esperaban del centro educativo en relación a la educación de sus hijos e hijas?
- ¿El proyecto educativo que se ha decidido desarrollar ha sido resultado de la puesta en común de todas las voces que forman parte de la comunidad educativa?
- Desde que la comunidad educativa está implicada en la toma de decisiones en asuntos relacionados con el centro educativo, ¿el número de incidencias y conflictos ha sido reducido progresivamente?
- ¿Se han desarrollado actividades formativas para las familias, con el objetivo de ayudarles a lograr que se impliquen en las actividades educativas de sus hijos, tanto dentro como fuera de la escuela?
- ¿Se ha contado con la ayuda de intérpretes y mediadores para facilitar que las familias inmigrantes que aún no dominan nuestra lengua puedan participar en reuniones para tomar decisiones?
- ¿Toda la comunidad educativa, incluyendo el alumnado, las familias y otros agentes sociales externos, han participado en el diseño del currículum y en el planteamiento de la evaluación? En caso afirmativo, ¿se han logrado diseñar propuestas adaptadas a las necesidades de todos y todas que han conllevado a aumentar la motivación y el rendimiento académico del alumnado?
- ¿Las familias se han implicado activamente en las actividades cooperativas organizadas por el centro educativo que requieren la participación de agentes sociales diversos (grupos interactivos, tertulias literarias, aulas de informática y bibliotecas tutorizadas, etc.)?
- ¿Hay indicios de que aquellas familias que han participado en las diferentes actividades cooperativas organizadas en clase, hayan mejorado su formación y su situación laboral gracias a las habilidades adquiridas?
- ¿La visión que tienen las familias sobre la escuela y sus expectativas en relación a la educación de sus hijos han mejorado significativamente gracias a su participación dentro de las comunidades de aprendizaje?
- ¿Cómo se ha adaptado el alumnado a esta nueva manera de trabajar? ¿Se les ha preparado previamente, para acostumarlos poco a poco a esta nueva dinámica de trabajo?
- Al nuevo profesorado que ha llegado al centro educativo, con el sistema de “comunidades

de aprendizaje” implantado, ¿se les ha asesorado y ayudado a adaptarse a este nuevo sistema?

- ¿Todo el profesorado se ha implicado en implantar todas las innovaciones metodológicas propias de las comunidades de aprendizaje?
- ¿La Administración educativa ha facilitado el desarrollo de los proyectos educativos derivados de las comunidades de aprendizaje, sin poner trabas burocráticas?
- ¿Se ha contado con asesores externos, tanto de los CEP y EOEP, como otros particulares (por ejemplo, profesorado universitario), para asesorarles acerca de la constitución de comunidades de aprendizaje en el centro educativo?
- ¿Se hicieron actividades para lograr que el clima del centro fuese agradable, para así facilitar llevar a cabo proyectos de comunidades de aprendizaje en el centro educativo?
- Aunque sea un trabajo en equipo, ¿hay al menos una persona que ejerza un liderazgo para dirigir y facilitar la implantación de los proyectos educativos basados en las “comunidades de aprendizaje”?
- ¿El alumnado posee mejores estrategias de pensamiento, mayor capacidad de argumentación y diálogo, y mayor autonomía, gracias a su participación en los proyectos de “comunidades de aprendizaje”?
- ¿El profesorado y los adultos que dirigen los grupos han estado activos orientando y planteándoles preguntas significativas al alumnado para animarles a seguir debatiendo e investigando?
- ¿El profesorado, cuando su alumnado comete errores, les orienta para que los analicen y reflexionen sobre ellos, o les dice directamente la respuesta?
- ¿Se han posibilitado momentos para que el alumnado argumente las conclusiones obtenidas durante el trabajo en grupo?
- ¿La motivación del alumnado por los estudios y sus expectativas de aprendizaje han aumentado gracias a su participación en las comunidades de aprendizaje?
- ¿Hay indicios de que el alumnado ha aumentado la confianza en sí mismos gracias a su participación en las comunidades de aprendizaje, al ir teniendo más protagonismo en la construcción de sus aprendizajes y en la vida del centro educativo?
- ¿Considera que gracias a las dinámicas como los grupos interactivos o las tertulias literarias, el alumnado ha mejorado sus habilidades de comunicación oral y escrita de forma progresiva? ¿Se ve esto reflejado en sus nuevas producciones?
- El alumnado de origen inmigrante y pertenecientes a minorías culturales, ¿se siente más unido al centro educativo y a sus compañeros de clase gracias a su participación en las comunidades de aprendizaje?
- Cuando ha habido sesiones para debatir sobre un aspecto relacionado con la organización del centro educativo, a cualquier nivel, ¿todos los participantes han ido bien preparados para poner sus puntos de vista en contraste, si previamente se les informó con antelación de la “orden del día”?
- Dentro del grupo de comunidades de aprendizaje, ¿están muy concienciados con la importancia de “innovar” sus prácticas educativas cuando es necesario mejorar los resultados? En caso afirmativo, ¿qué prácticas innovadoras se han llevado a cabo?
- ¿Se ha conseguido sacar el suficiente tiempo para permitir que el profesorado pueda reunirse y asistir a las sesiones de trabajo de las comisiones que forman la comunidad de aprendizaje

de nuestro centro educativo?

- ¿Se ha conseguido romper con posibles conductas individualistas del profesorado para conseguir una cultura más colaborativa?
- ¿El director del centro educativo ha sabido motivar a sus docentes para que emprendan iniciativas innovadoras en sus prácticas docentes?
- ¿El compañerismo entre el profesorado ha mejorado gracias a la constitución de las comunidades de aprendizaje? ¿Hay más trabajo en equipo entre ellos y ellas?
- ¿Cómo valora el alumnado el liderazgo que ejerce el profesorado dentro de las aulas? ¿El alumnado considera que el profesorado les ha conseguido motivar a resolver los problemas planteados en el aula?
- ¿Se ha posibilitado, dentro de las reuniones de la comunidad de aprendizaje, la posibilidad de compartir historias, realizar lecturas profesionales y de reflexionar todos juntos sobre diferentes cuestiones?
- ¿Se ha procurado mantener altas expectativas en relación al rendimiento, progreso, aprendizaje y participación del alumnado y de las familias en las comunidades de aprendizaje?
- ¿El absentismo escolar se ha visto reducido desde que se implantaron metodologías de trabajo basadas en las “comunidades de aprendizaje”?
- ¿El alumnado ha mejorado su capacidad para mantener la concentración (incluyendo alumnado que pueda presentar, por ejemplo, TDAH) gracias a su participación en actividades dentro de grupos interactivos, tertulias literarias, etc.?
- ¿La participación del alumnado en actividades propias de la metodología de las comunidades de aprendizaje les ha permitido comprender mejor los contenidos de las diferentes materias del currículum?
- ¿El número de interrupciones producidas en el aula ha disminuido gracias a la implantación de las metodologías de enseñanza-aprendizaje donde el trabajo en grupo es clave?
- ¿Se considera que la gestión del voluntariado participante dentro de las comunidades de aprendizaje del centro educativo ha sido positiva? Justificar la respuesta.
- ¿Las relaciones sociales e interpersonales entre el alumnado han mejorado gracias a su participación en las tareas grupales propias de las comunidades de aprendizaje?
- ¿Se han establecido, en algunos momentos de la jornada, ratos para que los docentes establezcan “comunidades de profesionales” para compartir ideas y resolver problemas comunes?
- ¿Las “comunidades de profesionales” que se hayan podido constituir han resultado enriquecedoras para la formación tanto del profesorado novel como del más experimentado?
- ¿El interés por los aprendizajes que ha tenido el alumnado ha ido aumentando de forma progresiva?
- ¿Se ha controlado que todo el alumnado aporte su punto de vista y se involucre en todas las actividades cooperativas planteadas? En caso afirmativo, ¿cómo se ha realizado?
- Antes de comenzar a trabajar en equipo, ¿se han dedicado momentos para explorar las concepciones del alumnado?
- A lo largo del curso y de los posteriores años, ¿se han ido creando nuevas comisiones mixtas de trabajo (voluntariado, convivencia, teatro, etc.)?
- ¿Se ha logrado intensificar la relación con otros agentes educativos externos?

- ¿Se ha desarrollado una reunión final, al terminar el curso escolar, con el objetivo de evaluar los avances y detectar las nuevas necesidades e intereses para incluir mejoras en el próximo curso?
- ¿Hay al menos un miembro de cada equipo de ciclo o de cada departamento didáctico (según la enseñanza) dentro de cada una de las comisiones? En caso afirmativo, ¿han ayudado a agilizar el conocimiento de las decisiones que se van tomando al resto del profesorado?
- ¿La gestión que realiza cada comisión mixta del tiempo dedicado a sus reuniones de trabajo ha sido satisfactoria?
- ¿Se ha logrado fomentar la participación del alumnado y de las familias en la gestión de las bibliotecas de aula y de centro (escolares)?
- ¿Se han preparado actividades que han logrado fomentar la participación de toda la comunidad educativa en el mantenimiento de las dependencias educativas (instalaciones, infraestructuras, etc.)?
- ¿Se ha creado alguna comisión o se han planificado actividades para promover el bilingüismo dentro de las actividades de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Se considera que el personal voluntariado que ha participado en la comunidad de aprendizaje ha sido suficientemente alabado y reforzado?
- ¿Se ha creado una comisión pedagógica orientada a la planificación de actividades de enseñanza-aprendizaje que recojan metodologías específicas del aprendizaje dialógico y de las comunidades de aprendizaje (grupos interactivos, tertulias literarias, bibliotecas tutorizadas, etc.)?
- ¿Se considera que el presupuesto planificado entre la comunidad educativa para gestionar los proyectos programados ha sido suficiente, es decir, ni escaso ni excesivo?
- ¿La universidad ha colaborado activamente con el desarrollo de la comunidad de aprendizaje y todos los proyectos derivados de ésta?
- ¿Existe una comisión gestora formada por un miembro de cada comisión pedagógica con la finalidad de que cada comisión pueda presentar sus actuaciones y valorar las de los demás, aprobando aquellas propuestas que consideren oportunas?
- ¿Hay una persona nombrada “coordinador/a del proyecto” en relación a las comunidades de aprendizaje en sí? En caso afirmativo, ¿cómo se valoraría su labor?
- ¿Se han programado actividades formativas regulares relacionadas con la metodología específica de las comunidades de aprendizaje, para así enriquecer el proyecto?
- ¿Se han difundido los diferentes proyectos que se están llevando a cabo en el centro educativo a través de diferentes medios (investigación realizada por universidades, comunicaciones en congresos y jornadas, blog, artículos en revistas divulgativas, prensa, televisión, radio, etc.)?
- ¿Se han programado actividades conjuntas a realizar con otros centros educativos?
- ¿El equipo directivo ha facilitado y colaborado en la organización de reuniones entre los miembros de cada comisión y de la comisión gestora?
- ¿Hay indicios de que el profesorado, por cuenta propia, se ha preocupado por formarse para poder desarrollar mejor las actividades programadas (asistencia a congresos y jornadas, lectura de libros y revistas, realización de cursos, consultas a expertos, etc.)?
- ¿Los medios publicitarios utilizados para informar a la sociedad (asociaciones, vecinos,

familias, ONGs, centros culturales, etc.) de la constitución y desarrollo de la comunidad de aprendizaje de nuestro centro educativo han sido los adecuados (ej: folletos, redes sociales, buzoneo, etc.)? En caso afirmativo, ¿han dado resultados? ¿cuáles han sido los medios que más han ayudado a que la gente conozca y se interese por nuestro centro, y cuáles no?

- ¿Se ha recogido, a través de actas, todo lo desarrollado en cada reunión de cada comisión pedagógica, comisión gestora y de todas las reuniones que se han producido dentro de la comunidad de aprendizaje, para que puedan utilizarse para realizar evaluaciones y ser consultadas por cualquier interesado?
- ¿Da la sensación de que el alumnado es más solidario, tolerante y empático desde el inicio de su participación en las comunidades de aprendizaje?
- ¿Se han empleado estrategias diversas para recoger información de todos los miembros de la comunidad educativa para evaluar el proyecto de comunidades de aprendizaje desarrollado?
- ¿Se han utilizado recursos que permiten evaluar el proceso del alumnado, como los portafolios, dentro de las dinámicas basadas en el aprendizaje dialógico?
- ¿El rol que asume el Consejo escolar y el equipo directivo es más próximo al de “gestos de recursos”, o siguen ejerciendo sus roles tradicionales?
- ¿Se ha logrado resolver la posible barrera de comunicación existente por la habitual falta de cooperación y de diálogo constante entre profesorado, alumnado y familias?
- ¿Las familias participan en la evaluación de sus hijos e hijas?
- ¿Las comisiones mixtas pedagógicas (o de trabajo) han ido clase por clase explicando las propuestas planificadas y orientando al alumnado acerca de cómo pueden participar en ellas?
- ¿Los delegados y delegadas de cada grupo-clase han tenido el adecuado protagonismo para ayudar a las comisiones mixtas a que sus propuestas se vayan cumpliendo y desarrollando dentro de sus respectivos grupos-clase?
- ¿Se han consensuado entre toda la comunidad de aprendizaje las normas y valores que guiarán nuestro día a día, con el objetivo de prevenir conflictos?
- ¿Se han creado comisiones o asociaciones de alumnos y alumnas que trabajan juntos con la intención de desarrollar algún proyecto o realizar alguna tarea determinada (por ejemplo, diseñar una propuesta de currículum alternativo enfocado a sus necesidades e intereses)?
- ¿Existe, al menos, una reunión de coordinación mensual entre todos los principales componentes de la comunidad de aprendizaje? ¿Y una asamblea anual abierta a toda la comunidad educativa en un salón más amplio? ¿Y al menos una reunión mensual entre todos los miembros de cada comisión de trabajo?
- ¿Se han incorporado, en el Claustro de profesoras y profesoras, docentes que contaban con conocimientos y experiencias en la creación y puesta en marcha de comunidades de aprendizaje?
- ¿Se han realizado actividades formativas suficientes durante la “fase de sensibilización” cuando se comenzó a introducir las comunidades de aprendizaje en el centro educativo?
- ¿Se han utilizado blogs públicos (Blogger, Wordpress, Blogia, etc.) como herramienta para compartir lo que se está trabajando en la comunidad de aprendizaje, para compartir entradas y recursos a comentar entre todos y todas, incluyendo por cualquier interesado?
- ¿El centro educativo se encuentra abierto al entorno, incluyendo todas sus instalaciones para ser utilizadas por la sociedad?

- Dentro de las metodologías de enseñanza-aprendizaje propias del aprendizaje dialógico y de las comunidades de aprendizaje, ¿se han incluido diferentes tipos de actividades con el objetivo de, además de desarrollar aprendizajes, aumentar la motivación del alumnado (por ejemplo: estudios de casos, narración de experiencias, demostraciones, juegos de roles, simulaciones sociales, grupos de discusión, etc.)?
- ¿Se ha conseguido que a las asambleas, donde se reúne la comunidad de aprendizaje para debatir, acuda el mayor número de representantes posibles (es decir, que se ha controlado el “absentismo”)?
- ¿El profesorado ha llegado a participar, como ponentes, en actividades formativas organizadas por la Administración educativa para formar a profesorado de otros centros educativos o estudiantes de grados universitarios, entre otros?
- Para facilitar la participación del alumnado tanto en los grupos interactivos como en las tertulias dialógicas, entre otras dinámicas propias del aprendizaje dialógico, ¿se han trabajado previamente con el alumnado con NEAE competencias y habilidades que posteriormente trabajarán en equipo?
- ¿Las diferentes tareas, incluyendo los recursos utilizados, cumplen con los principios del “Diseño Universal de Aprendizaje” (adaptados para todos los estilos de aprendizaje)?
- Previamente al trabajo en equipo, ¿se le ha enseñado al alumnado, con la colaboración del voluntariado, estrategias para trabajar y ayudar a aquellos compañeros y compañeras con más dificultades?
- ¿Las familias, gracias a su participación en las comunidades de aprendizaje, se muestran ahora más preocupadas por los progresos de sus hijos a nivel educativo?
- ¿Ha habido actitudes sobreprotectoras entre las familias cuando ayudaban a estudiantes con más dificultades?
- ¿Ha habido familias que prestaban más atención a lo que hacían sus hijos que al resto de alumnos y alumnas?
- ¿El voluntariado participante en las comunidades de aprendizaje ha demostrado compromiso y preocupación por el aprendizaje del alumnado?
- ¿Las ayudas que el voluntariado y las familias han dado al alumnado, han sido adecuadas para lograr que desarrollen un aprendizaje autónomo, o en su lugar los han sobreprotegido, haciéndolos más dependientes?
- El voluntariado, ¿suele participar guiando al alumnado en la construcción de sus aprendizajes, o por el contrario han terminado prácticamente “haciéndoles la tarea”?
- ¿El profesorado ha sabido evaluar adecuadamente el aprendizaje del alumnado y el desarrollo de las actividades planificadas dentro de dinámicas que recogen los principios del “aprendizaje dialógico”?
- Entre las actividades de formación previa dirigidas a las familias para facilitar su participación en las comunidades de aprendizaje, ¿se han incluido el desarrollo de tertulias literarias pedagógicas?
- Entre las actividades de formación previa dirigidas al profesorado para facilitar su participación en las comunidades de aprendizaje, ¿se han incluido el desarrollo de tertulias literarias pedagógicas?
- Entre las actividades de formación previa dirigidas al voluntariado para facilitar su participación en las comunidades de aprendizaje, ¿se han incluido el desarrollo de tertulias

literarias pedagógicas?

- ¿Existe una comisión mixta de trabajo que está formada por todos los voluntarios con el objetivo de coordinar su labor en el centro educativo?
- ¿Nos hemos asegurado de que todas las comisiones mixtas tienen un representante dentro de la comisión gestora?
- ¿Existe una comisión gestora formada por representantes de cada comisión y por miembros del equipo directivo, con el objetivo de coordinar y evaluar todos los proyectos que se llevan a cabo en el centro educativo?
- ¿La comisión gestora ha cumplido con su programa de reuniones periódicas?
- ¿Las diferentes comisiones mixtas han cumplido con su programa de reuniones periódicas?
- ¿Existe una comisión de infraestructuras que se ocupa de valorar las infraestructuras del centro educativo, con el objetivo de mejorarlas para atender las necesidades de la comunidad educativa?
- A las reuniones de la comisión gestora, ¿acude un miembro representante del ayuntamiento del municipio?
- ¿Existe una comisión de divulgación y difusión, que se ocupa de difundir toda la información relativa a los proyectos y actividades que se realizan en el centro educativo a toda la comunidad educativa, inclusive los progresos del alumnado y de la comunidad de aprendizaje?
- ¿Existe una comisión de educación ambiental, que se ocupa de diagnosticar y orientar en la intervención para el cuidado del centro educativo a nivel de higiene y salud, y de sus alrededores?
- ¿Existe un “buzón de sugerencias” en el centro educativo para que todo aquel que lo desee pueda echar una nota con sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc.?
- ¿La motivación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) ha aumentado gracias a su participación dentro de la comunidad de aprendizaje?
- ¿El profesorado se ha vuelto cada vez más tolerante a recibir valoraciones acerca de su trabajo por parte de la comunidad educativa?
- ¿El nivel de absentismo escolar ha disminuido desde que hay más personas (voluntarios y familiares) trabajando en las aulas?
- ¿Encuentra al voluntariado que participa en las experiencias de aprendizaje dialógico y en la comunidad de aprendizaje en general más motivado conforme pasa el tiempo, y más comprometido?
- Entre el voluntariado, ¿se encuentran personas que asisten a asociaciones sin ánimo de lucro que intervienen en dificultades o problemas que tengan (por ejemplo, drogodependencias)? En caso afirmativo, ¿el hecho de participar en la comunidad de aprendizaje les ha servido como “técnica terapéutica”?
- ¿Se ha procurado transmitir al personal voluntario unas expectativas positivas acerca del alumnado y del proyecto en sí?
- ¿La existencia de una diversidad de personas voluntarias, con diferentes perfiles, ha creado en el alumnado un sentimiento de aceptación positiva de la diversidad?
- ¿El alumnado ha valorado positivamente los conocimientos y valores que les ha aportado el estar en contacto con las personas voluntarias?
- ¿La presencia de personas voluntarias (incluyendo familiares) ha ayudado al profesorado a

- que se pueda facilitar una atención más personalizada al alumnado?
- ¿El personal voluntario, incluyendo las familias, asisten regularmente a las actividades formativas organizadas en relación a las actuaciones relacionadas con la metodología de las comunidades de aprendizaje?
 - ¿La formación recibida tanto por las familias como por el personal voluntario ha sido adecuada para responder a las demandas del proyecto?
 - ¿La coordinación entre el profesorado y el personal voluntario ha sido positiva para facilitar el trabajo en equipo y los resultados positivos?
 - ¿Las familias y el personal voluntario interesado fue informado previamente de forma suficiente antes de unirse al proyecto?
 - ¿Existe un convenio de colaboración entre el centro educativo y la universidad? ¿Se incluye la participación del centro educativo en actividades formativas para el alumnado universitario?
 - ¿El profesorado del centro educativo se reúne con otros docentes, dentro de una actividad formativa (por ejemplo, un seminario) para compartir experiencias y avanzar en la mejora de la organización de las aulas y de los centros educativos siguiendo el enfoque teórico de las “comunidades de aprendizaje”?
 - ¿Han asistido profesores universitarios expertos en comunidades de aprendizaje y en educación inclusiva a algunas de las sesiones de la comisión gestora con el objetivo de asesorar?
 - ¿El especialista en Pedagogía Terapéutica ha aportado información a todos los participantes en las comunidades de aprendizaje sobre el perfil y caracterización del alumnado que presenta NEAE?
 - ¿Cómo se han valorado los avances, éxitos y esfuerzos del alumnado con NEAE con el objetivo de reforzar su autoestima y su imagen delante del resto del grupo-clase?
 - ¿Los instrumentos de recogida de datos para la evaluación diseñados por el profesorado son adecuados?
 - ¿El alumnado y el resto de participantes han ido eliminando estereotipos de género gracias a la interacción con diversas mujeres (pluralidad de identidades de mujeres) dentro de las dinámicas de aprendizaje dialógico planteadas?
 - ¿Se ha conseguido que las mujeres de familias inmigrantes y de minorías culturales formen parte de la comunidad de aprendizaje, y que se impliquen en la toma de decisiones y en los proyectos de intervención planificados?
 - ¿Existe una mayor motivación por aprender en todas las familias que participan en las experiencias de aprendizaje dialógico?
 - ¿Las relaciones entre las familias han mejorado desde que éstas interaccionan más dentro del centro educativo? ¿Las familias inmigrantes, con diferente origen cultural y religioso, interaccionan mejor entre ellas desde que participan dentro de nuestra comunidad de aprendizaje?
 - Dentro de cada comisión mixta de trabajo, ¿hay una persona que ha ejercido un rol de líder dentro de la comisión? En caso afirmativo, ¿ha sabido responder ante todos los problemas que nos hemos encontrado?
 - ¿El rol de liderazgo ejercido dentro de cada comisión mixta de trabajo ha sido rotado a lo largo del curso?

- Durante el proceso de constitución de las comunidades de aprendizaje, ¿ha habido una persona que ejerció un rol de liderazgo y que logró dinamizar el grupo para debatir y así tomar decisiones de cara al futuro del centro educativo?
- ¿Existe una comisión o grupo de trabajo formada por líderes o los directores de los centros educativos que han transformado sus centros educativos en comunidades de aprendizaje (sea presencial o virtual)?
- ¿Se han constituido “comunidades de práctica” entre profesionales de diversos centros educativos con el objetivo de compartir información, ideas y experiencias que se generan? En caso afirmativo, ¿qué valoración realiza el profesorado?
- ¿Valorarían que su centro educativo se encuentra en condiciones de unirse a la red de escuelas asociadas a la UNESCO?
- ¿El centro educativo se encuentra unido a una red de escuelas del entorno con el objetivo de ayudarse y compartir recursos, entre otras necesidades?
- ¿Hay familias que, gracias a su participación en la comunidad de aprendizaje, han mejorado sus conocimientos de forma que les ha podido ayudar a encontrar un trabajo (por ejemplo, el manejo de las TIC al participar en las aulas de informática tutorizadas, si se diera el caso)?
- ¿Las familias han llegado a formar una comisión aparte donde se reúnen para intercambiar conocimientos sobre temas de la vida cotidiana (ej: la educación de sus hijos e hijas, la sexualidad, etc.)?
- ¿El hecho de que haya más adultos presentes en el aula ayuda a que el alumnado se distraiga menos en clase?
- A la hora de constituir la comunidad de aprendizaje, ¿se hizo necesario firmar un “contrato de inclusión dialógica” (CID) para lograr el compromiso de la comunidad educativa para establecer a través del diálogo igualitario estrategias eficaces en la superación de la exclusión (incluyendo las “actuaciones de éxito” propias del aprendizaje dialógico)?
- ¿La universidad ha participado en el proceso de evaluación de la implantación de las “actuaciones de éxito” (las propias basadas en el aprendizaje dialógico) como observador externo, entre otras tareas propias de la investigación evaluativa?
- ¿El equipo directivo ha promovido una “ética de comunidad” entre toda la comunidad educativa, donde compartan valores, actitudes, concepciones, etc., y se promueva la participación entre todos y todas?

2-Constitución de comunidades virtuales de aprendizaje, como complemento de interés.

- ¿Se han utilizado las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para facilitar el desarrollo de comunidades de aprendizaje, incluso para fomentar el trabajo en equipo dentro de las aulas? En caso afirmativo, ¿considera que han sido aprovechadas de forma eficaz?
- ¿Se han establecido “comunidades virtuales de aprendizaje” con profesionales de otros centros educativos e instituciones? ¿Y para comunicarse con aquellas familias que no pueden acudir presencialmente al centro educativo? En caso afirmativo, ¿la comunicación se ha desarrollado de forma positiva, incluyendo el aprendizaje?
- En el caso de haber constituido redes sociales de intercambio de información entre profesionales, ¿la participación ha sido positiva y muy fluida? ¿Se han producido numerosos debates de diferentes temas y se han compartido experiencias personales?

- ¿Se han podido formar grupos de trabajo de forma que hayan podido intercambiar sus puntos de vista pacíficamente?
- ¿Se considera que, durante el trabajo en grupo, las conclusiones finales recogidas recopilan el pensar de todo el grupo o solamente de una persona o un grupo selecto de personas?
- ¿Hay indicios de que la participación en comunidades de aprendizaje haya favorecido que todos hayan desarrollado nuevas competencias, aprendido conocimientos y aumentado su autoestima?
- ¿Ha habido suficiente compañerismo y valoración de las aportaciones y aptitudes de todos, sin discriminación por razones de género, edad, raza, país, formación, etc.?
- ¿Se han utilizado plataformas virtuales como “Moodle”, redes sociales y similares para promover la comunicación entre los miembros de la comunidad de aprendizaje y de otros miembros de la comunidad educativa (es decir, crear “comunidades virtuales de aprendizaje”)?
- ¿Se han utilizado plataformas virtuales como “Moodle”, redes sociales y similares para plantear trabajos en grupo donde el alumnado deba trabajar desde los ordenadores?
- En el caso de haber creado comunidades virtuales de aprendizaje, ¿la participación de cada grupo social (alumnado, familias, profesorado, administración, asociaciones, etc.) ha sido positiva?
- A través de las comunidades virtuales de aprendizaje, ¿se han utilizado herramientas como las wikis con el objetivo de crear producciones y proyectos entre diferentes personas? En caso afirmativo, ¿cómo valorarían el resultado obtenido?
- ¿Las plataformas virtuales utilizadas para la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa han sido fáciles de utilizar por todos y todas? En su caso, ¿se hizo alguna actividad formativa o tutorial para orientar en su utilización?
- ¿El sistema informático de la plataforma virtual permite cuidar la privacidad de los datos sensibles de los usuarios de la comunidad educativa?
- ¿La plataforma permite que todos y todas puedan rastrear y visualizar todas las aportaciones realizadas por los usuarios hasta el momento?
- ¿La plataforma permite almacenar, en un archivo, todos los debates y producciones realizadas desde la plataforma virtual?
- ¿Los foros de discusión permiten que los usuarios adjunten archivos en sus conversaciones (documentos, presentaciones, imágenes, vídeos, etc.)?
- ¿Existe capacidad para que puedan registrarse un número indeterminado de usuarios dentro de la plataforma virtual?
- ¿La plataforma virtual es accesible para todas las personas, de forma que se elimine cualquier síntoma de “brecha digital”?
- ¿La plataforma virtual puede utilizarse desde diferentes sistemas operativos (Windows, Macintosh, Linux, etc.) y soportes (móvil “smartphone”, tablets, etc.)?
- ¿El coordinador TIC del centro educativo ha desarrollado una importante labor asesorando a la comunidad educativa acerca del uso de la plataforma virtual y la creación de “comunidades virtuales de aprendizaje”?
- ¿La plataforma virtual posee el recurso del “chat” para facilitar sesiones de comunicación sincronizada, por ejemplo, debates en tiempo real sobre un aspecto a revisar del centro educativo?

- Dentro de los foros de discusión, ¿existe la posibilidad de crear foros privados, donde las comisiones mixtas de trabajo o pedagógicas puedan trabajar en grupo, incluso compartir archivos?
- Dentro de la plataforma virtual, ¿existen dispositivos de control y coordinación del flujo de trabajo (workflow) que permiten rastrear y seguir las actuaciones del resto de los participantes (tablón de anuncios, muros, notificación de los cambios en los archivos, notificación de nuevas aportaciones en los foros de trabajo, registro de las actividades desarrolladas, etc.)?
- ¿Se ha posibilitado que miembros de diferentes centros educativos y universidades compartan experiencias y líneas de investigación en relación a buenas prácticas inclusivas dentro de la plataforma virtual? En caso afirmativo, ¿ha habido posibilidad de que estos recursos fueran analizados y debatidos entre los usuarios?
- ¿La participación de los diferentes grupos sociales (alumnado, familias, profesorado, equipo directivo, personal de administración y servicios, voluntarios, asociaciones, estudiantes de Grado en prácticas, etc.) ha sido muy positiva? En caso afirmativo, ¿hay algún grupo del cual debemos prestar más atención para fomentar su participación?
- ¿Se ha posibilitado la apertura de la biblioteca de centro (en el caso de que tenga ordenadores y conexión a Internet) y del aula de informática del centro educativo para posibilitar que cualquier miembro de la comunidad educativa pueda tener acceso a la plataforma virtual sin problemas?
- ¿Los antiguos alumnos y alumnas del centro educativo tienen derecho a acceder a la plataforma como usuarios para conocer las novedades que surgen en su centro educativo, pudiendo incluso participar?
- ¿Se han planteado tareas basadas en el “aprendizaje basado en proyectos” donde se hayan utilizado plataformas virtuales para favorecer el trabajo en equipo sin límites en espacio y tiempo? En caso afirmativo, ¿se ha difundido el trabajo realizado por el alumnado?
- ¿Los moderadores que se ocupan de coordinar la gestión de las plataformas y de los grupos de trabajo (incluyendo los foros) han logrado dinamizar positivamente el trabajo en equipo y la participación?
- ¿Los moderadores que se ocupan de moderar los debates y discusiones en los foros de trabajo, han promovido actitudes de respeto y han valorado todas las aportaciones de los usuarios?
- ¿Los moderadores que se ocupan de moderar los debates y discusiones en los foros de trabajo, han realizado críticas constructivas a las aportaciones de los usuarios?
- ¿Se han debatido y puesto en consenso diferentes normas de participación en los foros de trabajo?
- ¿El número de actividades propuestas a través de las plataformas virtuales ha sido adecuado, es decir, ni escaso pero tampoco excesivas en determinados períodos de tiempo?
- Antes de implantar las comunidades virtuales de aprendizaje, ¿la comunidad educativa fue asesorada e incluso recibió una formación básica en competencias digitales para facilitar su uso y aprovechamiento?
- ¿Se han creado redes de centros educativos (“*ciberescuelas*”) con el objetivo de trabajar en equipo para desarrollar proyectos y asesorarse los unos a los otros con el objetivo de facilitar la transformación de los centros educativos en comunidades de aprendizaje?

3-Actuaciones de éxito: Los grupos interactivos.

- Cuando se han trabajado los grupos interactivos, ¿la convivencia dentro de las aulas ha mejorado posteriormente de forma progresiva?
- En los grupos interactivos, ¿el voluntariado que se ocupa de dirigir los diferentes grupos ha recibido una formación previa adecuada para desempeñar su rol?
- ¿El equipo de personas voluntarias que coordinan los diferentes grupos interactivos está formado por personas con diferentes roles: familiares, vecinos, voluntarios procedentes de asociaciones, estudiantes universitarios, estudiantes en prácticas, etc.?
- ¿El personal voluntario ha conseguido que los diferentes grupos interactivos comprendan las tareas que deben realizar?
- ¿El persona voluntario ha conseguido dinamizar los grupos, promoviendo la participación de todos los miembros del grupo, evitando así el aislamiento o marginación de alguno de ellos?
- ¿Las tareas planteadas en los grupos interactivos han durado entre 15 y 20 minutos, o muchas veces éstas han tenido que durar más de la cuenta? En caso afirmativo, ¿se ha planteado alguna medida para mejorar esto, con el objetivo de favorecer las rotaciones de tareas entre grupos?
- ¿Cuántas actividades se han podido realizar diariamente siguiendo la metodología de los grupos interactivos?
- En los grupos interactivos, ¿el profesorado ha ejercido un rol basado en la supervisión, el asesoramiento, la resolución de dudas y en el diseño de las tareas (incluyendo los materiales)?
- ¿Se ha procurado controlar que los grupos interactivos sean los más heterogéneos posibles en todas las dimensiones posibles (nivel de aprendizaje, género, origen cultural, personalidad, capacidades, etc.)?
- ¿El profesorado ha sabido explicar claramente a los voluntarios, en los grupos interactivos, la tarea que tenía que realiza el alumnado?
- Para realizar la tareas planteadas en los grupos interactivos, ¿se ha podido contar con todas las dependencias necesarias del centro educativo (laboratorio de ciencias, aula de informática, biblioteca de centro, sala de psicomotricidad, patio del colegio, etc.)?
- Dentro de las tareas, ¿hay diferentes niveles de complejidad, ítems adecuados para alumnado con necesidades educativas, entre otros?
- ¿El personal voluntario que participa en los grupos interactivos ha sabido motivar al alumnado para participar e implicarse en las diferentes tareas propuestas?
- ¿El persona voluntario que participa en los grupos interactivos ha sabido reforzar los aprendizajes del alumnado?
- ¿Se han utilizado las tecnologías de información y la comunicación dentro de los grupos interactivos para desarrollar algunas actividades (por ejemplo, WebQuests, wikis, programas para crear mapas conceptuales, etc.)?
- Al final de cada sesión donde se trabaje con grupos interactivos, ¿se ha dialogado sobre lo trabajado para reflexionar sobre lo aprendido?
- Durante el trabajo dentro de los grupos interactivos, ¿se han aprendido valores como la solidaridad, el compañerismo y la empatía?

- ¿Se ha tenido cuidado en intentar que los miembros que forman los grupos interactivos sean diferentes en cada diferente sesión, para así favorecer mejor el intercambio de diferentes conocimientos y habilidades, además de favorecer la socialización entre todos y todas?
- Entre las actividades planteadas para trabajar en los grupos interactivos, ¿se han planteado actividades interdisciplinarias, es decir, que globalizan dos o más de un área, para así organizar mejor los tiempos? En caso afirmativo, ¿cómo valorarían la coordinación entre el profesorado?
- Dentro de los grupos interactivos, ¿alguien ha llegado a ejercer el rol de líder? En caso afirmativo, ¿hay evidencias de que este rol se ha ido rotando en cada actividad?

4- Actuaciones de éxito: Las tertulias dialógicas.

- En las tertulias dialógicas, ¿se ha asegurado la promoción de un diálogo igualitario entre todos los participantes? ¿Se tienen en cuenta las aportaciones de todos y todas por su valor argumental y no por motivos de jerarquía o perfil de las personas (nivel de aprendizaje, origen sociocultural, género, etc.)?
- ¿Los participantes han sabido guardar el respeto hacia las aportaciones de los demás, evitando actitudes de discriminación, malas formas o de prepotencia hacia sus compañeros y compañeras?
- ¿Qué tipo de actuaciones se han realizado para lograr motivar a los participantes para la realización de las tareas propuestas en las tertulias dialógicas?
- Aunque las tertulias dialógicas van dirigidas a todo el mundo, ¿se ha intentado conseguir que asistan el número mayor de personas que tengan niveles académicos iniciales?
- ¿Se han trabajado diversas variantes de tertulias dialógicas: Musicales, matemáticas, artes, científicas, periodísticos, literarias, etc.?
- ¿El autoestima del alumnado ha aumentado gracias a su participación en tertulias dialógicas?
- ¿El alumnado se encuentra más interesado por la lectura y por el aprendizaje a través de ésta gracias a su participación en las tertulias dialógicas?
- ¿Se ha contado con la participación de un moderador (no tiene por qué ser siempre la misma persona) para los debates preparados en las tertulias dialógicas?
- ¿Se han trabajado significativos clásicos universales en tertulias literarias dialógicas? En caso afirmativo, ¿los participantes han valorado positivamente su lectura y su valor didáctico?
- Además de trabajar clásicos literarios universales, ¿se han trabajado otros tipos de textos literarios (más propio de los clubs de lectura que de las tertulias dialógicas, ciertamente, pero también pueden ser adaptables)?
- ¿Se ha procurado que en las tertulias dialógicas se trabaje una amplia variedad de vocabulario? ¿Se ha procurado explicar todo aquel vocabulario que pueda ser percibido como nuevo o poco frecuente?
- ¿Se ha procurado que todos los participantes de las tertulias dialógicas participen y a la vez dejen participar a los demás?
- ¿Se ha entrenado previamente, sobre todo al alumnado, en habilidades sociales adecuadas para iniciar, mantener y finalizar conversaciones, y respetar los turnos de palabras, para

- favorecer positivamente su participación en tertulias dialógicas?
- Entre las cuestiones que el moderador haya podido emplear, ¿se han incluido cuestiones con el objetivo de promover que las personas expresen sus sentimientos y así favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional?
 - Para aquellas personas cuyas competencias lectoras no sean muy avanzadas (nivel lingüístico, lenguaje restringido, etc.), tanto adultos como niños (por ejemplo, de la etapa de educación infantil), ¿se han adaptado los textos a sus competencias y habilidades diagnosticadas?
 - ¿Las personas participantes en las tertulias dialógicas ha logrado mejorar su léxico y su nivel de expresión oral de forma progresiva?
 - ¿Se han propuesto medidas para facilitar que el alumnado que no domine aún nuestra lengua pueda participar en las tertulias dialógicas?
 - ¿Las lecturas seleccionadas en las tertulias dialógicas han permitido cosechar numerosos aprendizajes, no solo a nivel de conocimientos sino también a nivel emocional y actitudinal?
 - ¿El alumnado ha mostrado mayor interés por seguir leyendo por cuenta propia nuevos libros gracias a su participación en las tertulias dialógicas?
 - ¿Se han producido nuevos vínculos entre los asistentes a las tertulias dialógicas?
 - ¿Se analizan los textos trabajados, extrayendo posibles hipótesis o inferencias de lo leído?
 - ¿Se ha priorizado debidamente la asistencia de personas con menor formación académica a las tertulias dialógicas? En caso afirmativo, ¿nos hemos preocupado de que al menos haya las personas suficientes con nivel de formación más o menos avanzado para contrastar puntos de vista?
 - ¿Las personas con mayor formación académica han respetado y valorado las aportaciones y análisis de aquellas personas que no poseen dicha formación? ¿En qué se refleja?
 - ¿El moderador de las tertulias dialógicas ha sabido controlar las aportaciones, las personas que participaban y así darles voz a todos? ¿Ha sabido resolver cualquier incidente que haya surgido durante el desarrollo de las actividades de las tertulias dialógicas?
 - ¿El moderador ha conseguido crear un clima de participación donde todos y todas se sienten cómodos y respetados, y con seguridad para aportar libremente su punto de vista?
 - Dentro de las tertulias dialógicas, ¿se ha posibilitado que cada uno escriba un texto y sea debatido por todos los participantes, para así trabajar también la expresión escrita?
 - ¿Da la sensación de que las relaciones sociales y la convivencia entre el alumnado ha mejorado a raíz de su participación en las tertulias dialógicas?
 - ¿Se han organizado tertulias dialógicas tanto en horario escolar, sobre todo pensando en el alumnado, como en horario extraescolar, para facilitar la asistencia del resto de miembros de la comunidad educativa?
 - ¿Se ha elaborado un listado de obras clásicas universales adaptadas para los diferentes niveles educativos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), sean obras originales que sean adecuados para ellos, o adaptaciones de otras obras clásicas de la literatura universal?
 - ¿Se han planteado actuaciones para prevenir que alguno de los participantes en las tertulias dialógicas no se le olvide de leerse el texto que debe haber leído previamente a la asistencia a la tertulia?
 - ¿Se ha planteado la posibilidad de incorporar el rol del “cronista” (o secretario/a) dentro de

las tertulias, que es quien toma nota de lo que se dice en la tertulia para redactar las conclusiones? En caso afirmativo, ¿se han planteado criterios para rotar esta figura entre todos los asistentes?

- ¿Se han utilizado las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como una herramienta complementaria para el desarrollo de las tertulias dialógicas?
- En el supuesto de haber creado un blog sobre las tertulias dialógicas, ¿el cronista se ha ocupado de actualizar el blog publicando la crónica con los resultados de la tertulia?
- En el supuesto de haber creado un blog sobre las tertulias dialógicas, además de las crónicas, ¿se introduce cada obra leída aportando un fundamento teórico sobre la obra, información sobre el autor y la obra en sí, además del contexto histórico?
- ¿Se ha conseguido que las personas, independientemente de que hubiesen participado o no en la tertulia, aporten comentarios en el blog sobre las entradas creadas (impresiones, valoraciones, destacando pasajes de las obras, etc.), en el supuesto de haber creado el blog?
- ¿La motivación y el autoestima del alumnado han aumentado gracias a su participación periódica en las tertulias dialógicas?
- ¿Los clásicos universales literarios seleccionados aportan reflexiones sobre valores y hechos aún vigentes en la vida cotidiana actual?
- ¿Se han utilizado poesías con el objetivo de ayudar a las personas también a enriquecerse a nivel emocional, dentro de las tertulias literarias dialógicas?
- ¿Los asistentes a las tertulias, durante el debate, han llegado a transmitir reflexiones originadas a partir del debate con sus compañeros/as (es decir, estimular el pensamiento divergente)?
- ¿Se le ha permitido al alumnado opinar acerca de cómo desea decorar y preparar el aula donde se vaya a desarrollar la tertulia dialógica, para hacerlo lo más acogedora posible y que no parezca un aula de clase?
- Previamente al comienzo de las tertulias dialógicas, ¿se han planteado juegos que permitan facilitar que los asistentes a las tertulias dialógicas se conozcan y cojan confianza entre ellos y ellas?
- ¿El número de asistentes a las tertulias dialógicas ha sido adecuado para promover la participación y controlar el rendimiento de todos los asistentes, o ha sido excesivo, o incluso muy bajo para que la actividad salga bien?

5-Actuaciones de éxito: Las bibliotecas y aulas de informática tutorizadas.

- En las bibliotecas tutorizadas, ¿está disponible para realizar actividades tanto en horario escolar como extraescolar?
- ¿Toda la comunidad educativa ha recibido una formación específica para aprender a utilizar la biblioteca escolar? En caso afirmativo, ¿qué procedimientos se han utilizado para ello?
- ¿Se han realizado diferentes actividades como lecturas colectivas, narraciones orales, realización de deberes, etc., entre otras actividades, dentro de las bibliotecas tutorizadas?
- ¿La biblioteca del centro educativo está disponible para que cualquier persona de la comunidad educativa pueda consultar libros, conectarse a Internet, o estudiar o leer, entre otras actividades?
- ¿Se han realizado actividades de dinamización de la lectura (animación) dentro de las

bibliotecas tutorizadas?

- ¿Se han trabajado, dentro de las bibliotecas, otras dinámicas como los grupos interactivos y las tertulias dialógicas?
- Cuando hay actividades relacionadas con la lectura y su análisis, ¿se ha enseñado al alumnado a respetar el turno de palabra?
- En el caso de que hubiera ordenadores dentro del aula (o se plantase una experiencia del tipo “aula de informática tutorizada”), ¿ha habido personas que se ocupaban de guiar al alumnado y a otras personas en el uso de los ordenadores para obtener información y utilizarla para la composición escrita?
- ¿Hay personas, dentro de la biblioteca tutorizada, que se ocupan de guiar al alumnado y a otras personas en el uso de la biblioteca para buscar información (es decir, enseñarles a buscar libros sobre temas que le interesen en ese momento)?
- ¿Se han diseñado actividades donde cada alumno deba escoger un libro y al cabo del tiempo exponer en la biblioteca de qué ha tratado su libro, para así animar a otros a que lo lean?
- ¿Se han realizado diferentes juegos y actividades relacionadas con la lectura (por ejemplo, “*gymkhanas literarias*”)?
- ¿Se han realizado actuaciones con el objetivo de que el alumnado y todos aquellos participantes que asistan a la biblioteca conozcan los diferentes tipos de libros y recursos que hay en la biblioteca?
- ¿La comunidad educativa, en general, se ha mostrado al final más interesada en la lectura como actividad de ocio?
- ¿Se ha trabajado diferente vocabulario y temas cuando se han realizado actividades de lectura colectiva en la biblioteca?
- Dentro de la biblioteca tutorizada, ¿ha habido suficientes personas disponibles para resolver todas las dudas que hayan surgido durante la realización de los deberes de clase?
- ¿Se han coordinado adecuadamente todos los voluntarios para atender al alumnado y otras personas que han asistido a la biblioteca para trabajar?
- ¿El alumnado ha aprendido a mostrar una actitud de respeto ante las demás personas que están trabajando y estudiando en la biblioteca?
- ¿Los recursos que posee las bibliotecas son aceptables, tanto en cantidad como en calidad, para poder desarrollar actividades de aprendizaje?
- ¿Ha habido oportunidades para reforzar contenidos relacionados con el aprendizaje de la lengua castellana (gramática, ortografía, expresión escrita, etc.)?
- ¿Se han hecho actividades de escritura creativa, donde el alumnado cree sus propios libros para que puedan ser consultados por todos los interesados?
- Dentro de la biblioteca, ¿se pueden consultar todos los portafolios y proyectos elaborados por el alumnado en años anteriores?
- ¿Se tienen programadas actividades de refuerzo y ampliación a realizar por los alumnos en la biblioteca tutorizada, de todas las materias del currículum?
- ¿Hay suficiente mobiliario disponible para que puedan trabajar tanto grupos de personas que trabajen en grupo como personas individuales que solamente deseen estudiar?
- ¿La conexión a Internet es rápida, en el sentido de que no da problemas para que el alumnado pueda navegar por Internet, y que no se caiga continuamente?
- ¿Se han promovido actividades de aprendizaje y trabajo cooperativo dentro de las

bibliotecas tutorizadas?

- ¿Se han organizado diferentes talleres con temáticas concretas, donde se promueva la lectura de textos en un idioma concreto o de una cultura determinada, dentro de la biblioteca?
- ¿Se han organizado dinámicas como los cuenta-cuentos y los juegos de roles, donde el alumnado pueda escuchar e interpretar diferentes historias, tanto en castellano como en otros idiomas que se estudien?
- ¿Se han organizado exposiciones sobre diferentes temas dentro de la biblioteca (por ejemplo, fotografías de excursiones, fotografías de la ciudad hace cincuenta años, etc.) donde toda la comunidad educativa ha participado en su creación?
- El hecho de asistir a la biblioteca tutorizada formando grupos heterogéneos donde realicen juntos actividades de aprendizaje y de estudio, ¿ha ayudado a mejorar la convivencia entre todos y todas, y las relaciones sociales entre ellos y ellas?
- ¿La motivación por el estudio y el sentimiento de “auto-eficacia” para superar las dificultades en el alumnado, ha aumentado desde que asisten a las bibliotecas tutorizadas?
- ¿El alumnado también participa junto a los voluntarios ayudando a otros estudiantes a través de técnicas como la “tutoría entre iguales”?
- ¿Hay actuaciones por parte de toda la comunidad educativa para ayudar a aprender a leer a aquellos que tienen más dificultades, dentro de la biblioteca tutorizada?
- ¿La participación de las familias en las bibliotecas tutorizadas ha permitido favorecer su formación y el aumento de las expectativas sobre el trabajo de la escuela y el aprendizaje de sus hijos?
- Dentro de las bibliotecas tutorizadas, ¿el profesorado ha ejercido una labor dinamizadora satisfactoria, es decir, promoviendo la participación de todos y todas en las diferentes tareas planteadas?
- ¿Se han empleado estrategias de refuerzo y de motivación dentro de las bibliotecas tutorizadas, dirigidas al alumnado?
- ¿Se han consensuado las normas de funcionamiento y de comportamiento en las bibliotecas, entre toda la comunidad educativa?
- ¿Hay indicios de que las normas trabajadas en la biblioteca hayan sido transferidas a otras biblioteca u otros contextos diferentes al escolar?
- Dentro de la biblioteca, ¿se ha ayudado al alumnado a usar adecuadamente el lenguaje en lo que se refiere a la construcción de frases, pronunciación de palabras y ampliación del vocabulario?
- Gracias a la lectura guiada por un adulto o un alumno “experto”, ¿el alumnado ha mejorado su entonación?
- ¿Se ha reforzado la corrección de faltas de ortografía dentro de las bibliotecas tutorizadas, gracias a la guía y supervisión de todo el personal participante? ¿Se han reforzado las normas de ortografía?
- ¿Se ha favorecido que el alumnado interactúe entre ellos dentro de las bibliotecas tutorizadas, promoviendo un aprendizaje dialógico, o por el contrario el profesorado interviene excesivamente?
- ¿Se han finalizado, a nivel de grupo, todas las tareas que se han planteado dentro de las bibliotecas tutorizadas?
- ¿La biblioteca es lo suficientemente amplia y está acondicionada para desarrollar todas las

dinámicas planteadas, o ha habido problemas de espacio?

- ¿El alumnado ha mejorado, gracias a las actividades desarrolladas desde la biblioteca tutorizada, el ritmo de lectura y la comprensión lectora?
- ¿La biblioteca posee un catálogo, tanto impreso como informático, con el listado de todos los recursos que posee la biblioteca?
- ¿La biblioteca tiene, en un tablón de anuncios, anunciadas todas las novedades que hay en la biblioteca en ese mes?
- ¿La biblioteca posee una hemeroteca donde se encuentran los diarios y revistas que se reciben periódicamente?
- ¿Hay suficientes libros de todos los temas necesarios para la impartición de las diferentes materias dentro de la biblioteca?
- ¿Se han actualizado los recursos de forma regular en la biblioteca (por ejemplo, renovar libros por otros más actualizados)?
- ¿Existe, en la biblioteca, una zona acondicionada para la lectura placentera y otra para el estudio?
- ¿En la biblioteca hay películas y documentales con importante valor pedagógico? En caso afirmativo, ¿se ha llegado a plantear alguna tertulia dialógica basada en el “cine-fórum”?
- ¿Los resultados han sido positivos?

6- Actuaciones de éxito: El modelo comunitario de resolución de conflictos.

- A la hora de resolver conflictos generales, ¿se han resuelto de manera que se han consensuado normas y métodos de resolución entre todos y todas?
- ¿Ha habido oportunidades para establecer un consenso de las normas y valores que regirán el centro educativo, entre todos los miembros de la comunidad educativa? ¿Los delegados y delegadas de alumnos han tenido un papel clave representando a sus compañeros de clase en esta toma de decisiones?
- ¿El profesorado ha participado ejerciendo de mediador en la resolución de conflictos que pudiesen haberse producido en el centro educativo? En caso afirmativo, ¿su actuación ha sido positiva?
- ¿Se han planteado actividades con el objetivo de prevenir conflictos e incidentes críticos dentro del centro educativo?
- ¿Se han programado diferentes dinámicas de grupo y otras actividades para promover el uso del diálogo para la resolución de conflictos?
- ¿Hay indicios de que el alumnado está empleando más el diálogo para resolver sus conflictos? ¿Han disminuido los casos de agresiones, acoso escolar, violencia y otro tipo de conflictos con resultados similares en el centro educativo?
- ¿Se han planteado propuestas de prevención entre todos y todas para prevenir la violencia de género? ¿Han participado activamente las mujeres de diferentes perfiles en su diseño y desarrollo?
- ¿Se han consensuado normas preventivas por todas las personas de la comunidad de aprendizaje, independientemente de su edad, cultura, discapacidad, etc. (modelo comunitario de resolución de conflictos)?
- ¿Se ha procurado intentar buscar siempre soluciones consensuadas entre las partes afectadas

en un conflicto?

- ¿Existen programas de mediación comunitaria dentro del centro educativo, para resolver conflictos entre pares y entre grupos? En caso afirmativo, ¿han contribuido significativamente
- ¿Hay programas de mediación entre familias e hijos organizado en el centro educativo?
- ¿Existen programas de mediación comunitaria destinados a resolver conflictos entre el profesorado?
- ¿Existen programas de mediación donde diferentes profesionales ayudan a resolver conflictos laborales y cuestiones judiciales?
- ¿Todos los participantes dentro del modelo comunitario son conscientes de que el diálogo es la única manera que existe para resolver un conflicto?
- ¿Se han creado espacios de respeto y tolerancia suficientes como para implantar un modelo comunitario de resolución de conflictos?
- ¿Las personas que forman parte de los programas de mediación comunitaria han sido debidamente formados previamente?
- Durante el proceso de formación, ¿los participantes de los programas de mediación comunitaria han llegado a asistir a una situación de mediación real como parte de su formación?
- ¿Existe un espacio disponible para que las personas puedan acudir a trabajar en la resolución de los conflictos surgidos?
- ¿Hay disponibles ordenadores con acceso a Internet y otros medios bibliográficos que pueden ser utilizados para que las partes en conflicto puedan tomar sus propias decisiones y aplicar sus soluciones?
- ¿El equipo de mediadores está formado tanto por voluntarios como por docentes y alumnos/as, entre otros?
- ¿Qué valoración realizan los usuarios de estos programas de su labor a la hora de ayudar en la resolución dialógica de los conflictos?
- Dentro del equipo de trabajo, ¿hay mediadores interculturales?
- ¿Hay muestras de imparcialidad en todos los componentes del equipo de trabajo, a la hora de resolver los conflictos?

7-Actuaciones de éxito: Las asambleas de aula

- ¿Existe una “asamblea de representantes de aula” que sirve como voz de todos los grupos-clase en las reuniones de la comisión gestora?
- Dentro de los grupos-clase, aunque estén en Educación Secundaria Obligatoria, ¿se han organizado asambleas de aula para debatir y tomar decisiones sobre aspectos que afectan al grupo-clase?
- En las asambleas de aula, ¿se han repartido los roles entre el alumnado de forma rotatoria, para que todos puedan tener la oportunidad de enriquecerse con la experiencia (ej: el moderador, el secretario, etc.)?
- ¿Se han debatido las normas de convivencia en la “asamblea de aula”?
- ¿El profesorado ha tenido un papel colaborativo significativo para ayudar a desarrollar las “asambleas de aula”?

- ¿Se han debatido las metodologías de enseñanza-aprendizaje en todos sus aspectos (contenidos, tareas, recursos, evaluación, etc.) dentro de las “asambleas de aula”, con el objetivo de proponer propuestas de mejora?
- ¿La “asamblea de grupo” tiene un buzón de sugerencias donde, aquel que lo desee, puede echar notas con sugerencias de debate o propuestas a analizar para la próxima asamblea?
- ¿El alumnado ha sabido centrar el tema a la hora de debatir cuestiones en las “asambleas de aula”?
- ¿El alumnado ha sabido respetar el turno de palabra en las “asambleas de aula”?
- ¿Se ha asegurado promover la libertad de expresión dentro de las “asambleas de aula”?

Aprendizaje y Servicio

Cuestiones:

- ¿Se han programado actividades cooperativas donde el alumnado deba desarrollar un proyecto a aplicar en su escuela o en su barrio?
- En los grupos cooperativos donde han tenido que desarrollar proyectos reales a aplicar, ¿los grupos han sido heterogéneos?
- ¿Se ha organizado previamente un seminario de formación dirigido al alumnado, para que comprendiera qué iba a hacer, cómo y con qué finalidad?
- ¿El alumnado ha mostrado confianza desde el primer momento en esta forma de trabajar, y en que podría traer resultados positivos?
- ¿El alumnado que presenta más dificultades ha aprendido gracias a las aportaciones y a la ayuda de sus compañeros/as dentro de los grupos cooperativos establecidos?
- ¿Las relaciones entre el alumnado con necesidades educativas con los que no las poseen ha sido de ayuda, de sobreprotección o de cooperación?
- ¿El profesorado ha orientado adecuadamente al alumnado a la hora de diseñar sus proyectos y ponerlos en práctica?
- ¿El profesorado ha participado con cada grupo cooperativo en la búsqueda de información?
- ¿El profesorado ha sido útil como mediador o portavoz en las relaciones entre los grupos y la comunidad, es decir, en el entorno donde iban a aplicar el proyecto?
- ¿El alumnado se encuentra satisfecho con lo aprendido en las experiencias de “aprendizaje y servicio” que se han llevado a cabo?
- ¿El alumnado valora positivamente lo que ha aprendido y el servicio que presta a la comunidad?
- El alumnado, a la hora de comenzar a analizar la realidad y diseñar el plan de actuación, ¿es consciente de lo que está haciendo y por qué lo está haciendo, en relación a la metodología de “aprendizaje y servicio” que se está llevando a cabo en el aula?
- ¿El profesorado ha tenido dificultades a la hora de llevar a la práctica esta metodología de enseñanza-aprendizaje? En caso afirmativo, justificar la respuesta.
- ¿El profesorado ha sabido mediar en los conflictos que hayan podido surgir durante el trabajo en equipo en cada grupo?
- ¿Se ha entrenado al alumnado, previamente, en habilidades sociales para el trabajo en

- equipo dentro de grupos heterogéneos?
- ¿El alumnado ha aprendido a resolver conflictos de forma pacífica durante el trabajo en equipo (por ejemplo: negociación, asertividad, diálogo, etc.)?
 - ¿Se ha trabajado, de manera transversal, la educación en valores, dentro de los proyectos planteados? Justificar la respuesta.
 - ¿Se han promovido momentos para permitir que el alumnado se acostumbre a debatir y tomar decisiones antes de llevar a cabo una actuación determinada?
 - ¿El alumnado se ha mostrado motivado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje que se estaba llevando a cabo con esta metodología?
 - ¿Considera que los objetivos de aprendizaje que se habían marcado al inicio de estos proyectos se han alcanzado?
 - ¿La comunidad se encuentra satisfecha con la labor realizada con el alumnado?
 - ¿El alumnado, a pesar de estar trabajando autónomamente, suele pedir ayudar al profesorado cuando la necesita?
 - ¿El alumnado está desarrollando hábitos de autonomía, iniciativa y toma de decisiones gracias a estas experiencias?
 - ¿Considera que el alumnado está desarrollando el espíritu emprendedor y habilidades para ponerlas en práctica gracias a su participación en estas experiencias?
 - El alumnado que presenta altas capacidades intelectuales, ¿ejecuta un rol activo dentro de estas experiencias, ayudando a sus compañeros y pidiéndoles ayuda para aquellas tareas que más les cuesten?
 - El alumnado más avanzado, ¿afianza sus conocimientos y habilidades cuando ayuda a otros compañeros/as del grupo?
 - ¿Se considera que el alumnado está mejorando sus estrategias de comunicación gracias a su participación en estos proyectos?
 - ¿El ambiente de cooperación es óptimo, o en su lugar hay alguien que ejerce de “líder” y hace de todo mientras los demás miran?
 - ¿Las familias tienen un papel relevante en las dinámicas de trabajo de “aprendizaje y servicio”?
 - ¿Las familias han apoyado que se implanten las dinámicas de trabajo de “aprendizaje y servicio” aunque suponga que sus hijos e hijas deban salir algunas veces de su aula?
 - ¿La Administración educativa ha puesto demasiadas limitaciones a la hora de permitir la propuesta de dinámicas de trabajo basadas en el “aprendizaje y servicio”?
 - ¿La participación en dinámicas de trabajo de “aprendizaje y servicio” ha permitido que todos (alumnado, profesorado, familias, etc.) hayan reflexionado de forma crítica sobre su propia escuela y comunidad, en relación a lo que necesita mejorar?
 - ¿Considera que el autoestima y el autoconcepto del alumnado ha evolucionado de forma positiva gracias a su participación en dinámicas de trabajo de “aprendizaje y servicio”?
 - Los resultados obtenidos en las experiencias de “aprendizaje y servicio”, gracias a la labor del alumnado, ¿han sido difundidos en diversos medios (redes sociales, prensa, televisión, blog del centro, etc.) con el objetivo de informar y dar a conocer nuevas maneras de aprender?
 - ¿El alumnado ha tenido oportunidad de exponer los resultados de sus proyectos?

- ¿El alumnado recoge sus progresos y las tareas que va realizando en algún medio escrito (diarios, portafolios, mapas, etc.)?
- ¿El profesorado ha facilitado la disponibilidad de momentos para que el alumnado pudiese establecer una comunicación con los sujetos a los cuales ayudaba o intervenían (familiares, vecinos, asociaciones, etc.)?
- ¿Se puede considerar que todo el alumnado, incluyendo aquel que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, ha evolucionado positivamente gracias a su implicación en proyectos de “aprendizaje y servicio”?
- Al finalizar el proyecto, ¿el alumnado tiene la oportunidad de recibir una valoración de su trabajo y de auto-evaluarse? ¿Qué se hace para lograrlo?
- ¿Cómo se evalúa al alumnado por su participación en proyectos de “aprendizaje y servicio”?
- ¿Las personas de la comunidad a la cual han intervenido dentro del proyecto que han ejecutado han valorado positivamente la labor de estos alumnos y alumnas?
- ¿Las personas de la comunidad a la cual han intervenido dentro del proyecto han aportado sus conocimientos y propuestas a lo largo del proyecto, o se han mostrado muy pasivos?
- ¿El alumnado de cada grupo de trabajo cooperativo que ha desarrollado un proyecto o tareas específicas dentro de un proyecto de “aprendizaje y servicio” tiene la oportunidad de reunirse para contrastar sus aprendizajes y resolver dudas? En caso afirmativo, ¿en qué momentos y cómo se plantea?
- ¿El profesorado puede dedicar suficiente tiempo para que tanto ellos como el alumnado puedan reflexionar sobre lo que están aprendiendo y viviendo con la realización de estos proyectos de “aprendizaje y servicio”?
- ¿Cómo el alumnado va evaluando los progresos y resultados que sus proyectos están produciendo en el contexto donde está interviniendo? ¿Cuál es el papel que tiene el profesorado en esta función?
- ¿El alumnado siente que lo que está haciendo en el entorno está resultando útil para mejorarlo, al menos algún aspecto concreto?
- ¿Se han logrado integrar dentro del proyecto de “aprendizaje y servicio” diferentes contenidos de diferentes áreas del currículo?
- ¿El alumnado ha mostrado satisfacción por lo realizado, e interés en volver a participar en proyectos similares o al menos unirse a asociaciones u otras instituciones para participar en actividades de voluntariado?
- ¿El alumnado ha aprendido más sobre ciudadanía democrática, derechos humanos y respeto a medida que iba desarrollando el proyecto?
- ¿El alumnado ha desarrollado la capacidad de ponerse en el lugar de los demás (la empatía) a la hora de analizar los problemas de la sociedad que tiene a su alrededor y de intentar ayudarles con sus proyectos?
- ¿El alumnado ha ganado mayor confianza en sí mismos gracias al desarrollo y puesta en práctica de sus proyectos?
- ¿Las habilidades sociales del alumnado han sufrido mejoras gracias a su participación en el proyecto?
- ¿El alumnado se siente orgulloso por todo lo que ha logrado, o manifiesta que podría haber hecho más? ¿Considera que todo el esfuerzo ha valido la pena?

- ¿El alumnado está dispuesto a seguir participando en proyectos de “aprendizaje y servicio”?
- ¿El alumnado se ha sensibilizado más con los problemas de su entorno gracias a su participación en proyectos de “aprendizaje y servicio”?
- ¿El nivel de absentismo escolar se ha visto reducido en clase a partir de la implantación de los proyectos de “aprendizaje y servicio” dentro de la programación didáctica?
- ¿El alumnado ha mejorado sus competencias profesionales gracias a su participación en proyectos de “aprendizaje y servicio”?
- ¿El alumnado ha aprendido a respetar a sus compañeros/as, a ayudarlos y a respetar sus puntos de vista desde que se están trabajando en proyectos de “aprendizaje y servicio”?
- ¿El alumnado ha tenido posibilidad de reflexionar acerca de sus principios y de su escala de valores gracias a la participación en los proyectos de “aprendizaje y servicio”?
- ¿Ha habido ocasión de analizar cuáles de los estereotipos que tenía el alumnado al comenzar su participación en proyectos de “aprendizaje y servicio”, en relación a un grupo social determinado, han evolucionado tras su participación?
- ¿El grupo-clase tiene un blog o un libro virtual (*Myscrapbook*) donde puede compartir los resultados de sus respectivos proyectos con el objetivo de enriquecerse mutuamente?
- ¿El profesorado ha posibilitado que los diferentes grupos de trabajo puedan disponer de una plataforma de trabajo virtual en la cual puedan reflejar el proceso de aprendizaje que están llevando a cabo y subir los materiales elaborados para que el profesorado pueda valorar dicho proceso?

Aspectos organizativos

Liderazgo y dirección escolar

- ¿Existen personas, dentro del centro educativo, con suficiente capacidad como para dinamizar y sacar a todo el equipo educativo de cualquier atolladero en todas las ocasiones y situaciones?
- ¿Las personas que ejercen el liderazgo en el centro educativo poseen los suficientes conocimientos técnicos y pedagógicos para llevar a cabo esos roles?
- ¿Las habilidades comunicativas de las personas que ejercen el liderazgo son suficientemente adecuadas como para que sus mensajes causen efecto en la comunidad educativa?
- ¿El equipo directivo ha ayudado a crear en el aulas las condiciones necesarias para que se pueda trabajar adecuadamente?
- ¿El equipo directivo está suficientemente capacitado como para resolver todas las dudas y problemas que surjan?
- ¿El equipo directivo se ha mostrado abierto a cualquier revisión de los planes educativos y a cualquier sugerencia en general, o por el contrario se ha mostrado demasiado autoritario?
- ¿El delegado/a de cada grupo-clase ha sabido ser un auténtico líder de su grupo-clase?
- ¿El delegado/a de cada grupo-clase ha sabido responder satisfactoriamente a todas las demandas de sus compañeros/as de clase y del profesorado?
- ¿El delegado/a de cada grupo-clase se ha mostrado respetuoso con todo el mundo?
- ¿El delegado/a de cada grupo-clase ha sabido mantener una conducta positiva en el centro?

educativo, de forma que se ha convertido en un modelo a seguir por todos/as?

- ¿El liderazgo ejercido en el centro educativo por las personas que asumen ese rol ha contribuido al enriquecimiento del personal docente con sus ideas, conocimientos y propuestas?
- ¿El liderazgo se encuentra presente en una sola persona, o hay un liderazgo distribuido entre todos el Claustro de Profesores y Profesoras, donde se reparten las funciones conforme a sus potencialidades?
- ¿Las personas que ejercen el liderazgo en el centro educativo han ayudado a crear un clima de trabajo positivo, motivador y pacífico?
- ¿Las personas que ejercen el liderazgo ha contribuido a promover y facilitar el desarrollo profesional del profesorado?
- ¿Las personas que ejercen el liderazgo han conseguido incrementar la capacidad de todo el profesorado para resolver los problemas que se encuentren en el día a día?
- ¿El equipo directivo promueve un ambiente dentro del Claustro de Profesores y Profesoras que permite animar al diálogo profesional entre todos y todas?
- En general, ¿la comunidad educativa se encuentra satisfecha con la labor del equipo directivo?
- ¿El liderazgo ejercido en el centro educativo transmite seguridad y respeto entre el alumnado? Es decir, ¿el alumnado valora la figura del liderazgo en el centro educativo y valora positivamente su labor?
- ¿El director del centro educativo aporta entusiasmo por la profesión a toda la comunidad educativa?
- ¿El director del centro educativo le da un trato personal respetuoso y atento hacia las necesidades de todas las personas que se dirigen a él?
- ¿El equipo directivo está lo suficientemente motivado como para apostar por el cambio y la innovación para mejorar los resultados en los aprendizajes del alumnado y en la calidad de la enseñanza?
- ¿El director del centro educativo suele ser una persona cercana a la gente?
- ¿La comunidad educativa se siente orgullosa de poder trabajar con un director de sus características?
- ¿El equipo directivo presenta un comportamiento honesto?
- ¿El director del centro educativo es un modelo a seguir por los demás, gracias a su actitud y a su profesionalidad?
- ¿El equipo directivo demuestra que está muy comprometido con las tareas que tienen encargadas y con la mejora de la calidad de la enseñanza en el centro educativo?
- ¿El equipo directivo siempre está dispuesto a ofrecer atención personalizada a cualquier miembro de la comunidad educativa?
- ¿El equipo directivo suele tener en cuenta a las personas por encima de cuestiones organizativas o netramados legales?
- ¿El equipo directivo se mantiene al tanto de los intereses, prioridades y necesidades de las personas?
- ¿El equipo directivo, antes de tomar decisiones que puedan afectar al centro educativo, se informa con detenimiento consultando a las personas oportunas?

- ¿El equipo directivo suele ayudar mucho a los docentes recién llegados, para facilitarles su integración dentro de la dinámica del centro educativo?
- ¿El equipo directivo suele escuchar atentamente todas las ideas, propuestas y sugerencias aportadas por la comunidad educativa?
- ¿El equipo directivo conoce todos los puntos fuertes y débiles de cada uno de los miembros del Claustro de Profesores y Profesoras? En caso afirmativo, ¿cómo aprovecha los puntos fuertes y ayuda a superar los puntos débiles?
- ¿El equipo directivo suele ayudar a sus compañeros docentes a reflexionar sobre su propia práctica educativa?
- ¿El equipo directivo apoya siempre a todos aquellos docentes, sean nuevos o veteranos, cuando tienen dificultades con un grupo-clase determinado?
- ¿El equipo directivo estimula al profesorado a desarrollar ideas innovadoras?
- ¿El equipo directivo ha ayudado a resolver conflictos surgidos en las aulas o en cualquier dependencia del centro educativo?
- ¿El equipo directivo aporta nuevos modelos de resolución de conflictos?
- ¿El equipo directivo estudia y aporta nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje para el profesorado, con el objetivo de que valoren si son pertinentes incluirlas dentro de sus programaciones?
- ¿El equipo directivo ha conseguido implicar a todo el profesorado en los diferentes proyectos educativos que se hayan planificado?
- ¿El equipo directivo ha conseguido motivar e implicar a las familias en la educación de sus hijos e hijas?
- ¿El equipo directivo se ha mostrado abierto ante la posibilidad de trabajar en equipo con personas voluntarias procedentes de asociaciones o fundaciones, entre otros casos?
- ¿Todo el Claustro de Profesores y Profesoras, incluyendo el equipo directivo, comparten una cultura escolar determinada, unos principios psicopedagógicos y además hay entre ellos un “sentimiento de comunidad”?
- ¿El equipo directivo ha abierto sus puertas para tratar cualquier tema de interés con cualquier alumno/a y cualquier familiar?
- ¿El director del centro educativo ha representado a su centro educativo en reuniones o actos institucionales donde han ido representantes de otros centros educativos?
- ¿Las personas que ejercen el liderazgo han demostrado, generalmente, humildad y empatía, o por el contrario ha demostrado prepotencia, egocentrismo y falta de control de su ego?
- ¿El equipo directivo ha mostrado siempre una actitud democrática y negociadora, o por el contrario es demasiado autoritario?
- ¿El equipo directivo ha demostrado tener empatía, capacidad de escucha y comprensión de las preocupaciones, intereses y sentimientos de los demás, y responder a ellos?
- ¿El equipo directivo ha tenido suficiente capacidad para generar ilusión y compromiso entre el Claustro de Profesores y Profesoras?
- ¿El equipo directivo demuestra tener los suficientes conocimientos a nivel organizacional, en el sentido de que sabe utilizar la dinámica existente en las organizaciones?
- ¿El equipo directivo demuestra tener capacidad para trabajar en equipo junto a sus compañeros docentes con el fin de conseguir los objetivos marcados?

- ¿El equipo directivo ha demostrado tener suficiente sensibilidad para apreciar y respetar las diferencias y la diversidad que presentan las personas?
- ¿El equipo directivo demuestra tener resistencia al estrés y a la ansiedad ante situaciones complicadas?
- ¿El equipo directivo demuestra tener un espíritu emprendedor que le conlleva a tener iniciativa para plantear ideas para futuros proyectos educativos o de tipo organizacional?
- ¿Considera que el equipo directivo confía en sí mismo y en sus posibilidades, o por el contrario requiere reforzar su autoestima y autoconcepto?
- ¿El equipo directivo ha sabido motivar al profesorado, sobre todo con vistas al aprovechamiento de todas sus posibilidades personales y profesionales?
- ¿El equipo directivo fomenta la constitución de grupos de trabajo entre el profesorado?
- ¿El equipo directivo ha respetado todas las aportaciones de todos los miembros de la comunidad educativa?
- ¿El equipo directivo se ha preocupado por crear espacios en los que compartir ideas, conocimientos, dudas, discrepancias, etc., con el objetivo de promover el desarrollo profesional del profesorado?
- ¿Podrían considerar que el equipo directivo confía en la capacidad de todo el profesorado para desempeñar sus funciones?
- ¿El equipo directivo motiva y alaba el trabajo de sus compañeros docente con regularidad?
- ¿El equipo directivo ha sabido mantener adecuadas relaciones con instituciones externas?
- ¿El equipo directivo se ha implicado activamente para conseguir mejorar la participación de las familias en el centro educativo y en la educación de sus hijos e hijas?
- ¿El equipo directivo se ha implicado en la creación de una cultura profesional colaborativa dentro del centro educativo? En caso afirmativo, ¿valorarían que han realizado bien esta tarea?
- ¿Miembros del equipo directivo y/u otras personas consideradas “líderes” han llegado a asistir a reuniones de madres y padres para apoyar al profesorado-tutor?
- ¿Cómo valorarían la contribución del equipo directivo a la obtención de los actuales resultados en los aprendizajes del alumnado?
- ¿El equipo directivo ha sabido tener en cuenta todas las aportaciones de la comunidad educativa a la hora de tomar decisiones?
- ¿El equipo directivo, al menos alguno de sus miembros, ha llegado a asistir de vez en cuando a las clases para supervisar y realizar sugerencias?
- ¿El centro educativo tiene implantado un liderazgo compartido, donde diferentes tareas directivas son distribuidas? En caso afirmativo, ¿existen actitudes individualistas entre estos líderes o hay un sistema para permitir recoger diferentes sugerencias?
- ¿Existe una red de directores y directoras de centros educativos que trabajan con el objetivo de compartir ideas y resolver problemas comunes, con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza en sus respectivos centros educativos?
- ¿El equipo directivo se ha implicado de forma eficaz en el diagnóstico de cualquier necesidad o situación que requiera una intervención específica?
- ¿El equipo directivo se ha mantenido una relación cercana con las familias y con el alumnado?

- ¿El equipo directivo ha desarrollado adecuadamente sus funciones administrativas y de tipo organizacional que les corresponde según las competencias atribuidas por la legislación educativa?
- A la hora de motivar tanto al profesorado como a las familias por el cambio y la innovación (incluyendo en valores y actitudes), ¿ha sabido justificar los motivos y animar a todos y a todas a comprometerse y apostar por dicho cambio?
- ¿El equipo directivo se ha comprometido en modificar cualquier actitud individualista para pasar a una “cultura colaborativa”?
- ¿El equipo directivo ha promovido y cultivado nuevos significados sobre la diversidad, en relación a considerarla como un valor?
- ¿El equipo directivo ha cultivado un sentido compartido de comunidad inclusiva implicando a alumnos/as, docentes, familias, etc.?
- ¿El equipo directivo está muy implicado en la proposición de prácticas inclusivas dentro del centro educativo?
- ¿El equipo directivo ha sabido desarrollar y transmitir una cultura escolar inclusiva en el centro educativo, a toda la comunidad educativa?
- ¿El equipo directivo ha promovido una “ética de comunidad” entre toda la comunidad educativa, donde compartan valores, actitudes, concepciones, etc., y se promueva la participación entre todos y todas?
- ¿El equipo directivo se ha preocupado por diseñar y promover medidas de protección ante posibles accidentes y otros riesgos laborales?
- ¿El equipo directivo ha mantenido contactos con la Administración educativa para plantearles aquellas actividades formativas que más son necesarias para el profesorado y las familias?
- ¿El equipo directivo se ha mostrado, en todo momento, abierto al cambio?
- ¿Considera que las personas que forman parte del equipo directivo tienen “vocación” para ejercer esos roles?
- ¿Consideran que las personas que ejercen el liderazgo son lo suficientemente ambiciosas, es decir, ni escaso ni tampoco surrealistas?
- ¿Las personas que ejercen el liderazgo, además de preocuparse por el centro educativo en sí, se preocupan por el entorno y la sociedad que les rodean?
- ¿El equipo directivo tiene en cuenta al Consejo Escolar a la hora de tomar decisiones?
- ¿El equipo directivo facilita que el profesorado pueda asistir a actividades formativas externas (por ejemplo, congresos, jornadas y otras reuniones de carácter científico)?
- Con respecto al fomento del desarrollo profesional del profesorado, ¿hay indicios de que el equipo directivo se recicla constantemente, de modo que resulta ser un modelo a seguir para el resto del profesorado?
- ¿El equipo directivo ha sido lo suficientemente paciente con sus compañeros docentes en relación a la obtención de determinados resultados?
- ¿El equipo directivo ha impulsado actuaciones coordinadas con el resto de centros educativos de su zona educativa? ¿Y con las instituciones del entorno, y con otros servicios educativos de la zona?
- ¿El equipo directivo ha favorecido la participación del centro educativo en redes de centro

que promueven planes y proyectos educativos para la mejora permanente de la enseñanza?

- ¿La dirección ha ejercido correctamente su rol de representante del centro educativo, para hacerle llegar a la Administración educativa los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa? Justifica su respuesta.
- ¿El equipo directivo ha dirigido y coordinado satisfactoriamente todas las actividades del centro educativo?
- ¿El equipo directivo ha promovido relaciones positivas con los centros de trabajo que colaboran en la formación del alumnado y en su inserción profesional?

Programación didáctica

- El currículum que recopila la programación didáctica, aunque parta de una base que parta de la legislación educativa, ¿se considera que ha sido reconstruido y evaluado de forma continuada para adaptarse mejor a las necesidades e intereses del alumnado?
- ¿Se ha dedicado en clase suficiente tiempo para explorar las ideas previas del alumnado? ¿Se han tenido en cuenta las experiencias del alumnado a la hora de introducir las unidades didácticas?
- ¿Qué se ha hecho en clase para tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado?
- ¿Se han trabajado tareas que permiten globalizar destrezas de diferentes áreas, o al menos de las diferentes “inteligencias” (según la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner)?
- ¿Las tareas son variadas, y permiten desarrollar diferentes destrezas?
- ¿Se trabaja vocabulario básico de diferentes lenguas cuando se trabaja cada unidad didáctica?
- ¿Cómo diagnosticamos el nivel de lenguaje que traen desde fuera del centro educativo? ¿Cómo se logra adaptarse a ese lenguaje para ir poco a poco evolucionándolo a uno menos restringido y más enriquecido?
- ¿Reflejan los materiales curriculares los contextos y las experiencias de todos los alumnos?
- ¿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?
- ¿Hay oportunidades para los estudiantes que están aprendiendo castellano como una segunda lengua para que hablen y escriban en su lengua materna?
- ¿Se motiva a los estudiantes que están aprendiendo castellano como segunda lengua a que desarrollen habilidades de traducción de la lengua materna al castellano?
- ¿Pueden los estudiantes participar en todas las áreas curriculares, por ejemplo, en ciencias y en educación física, en la ropa apropiada según sus creencias religiosas?
- ¿Se hacen adaptaciones al currículo, por ejemplo en arte, o en música, para los estudiantes que tienen reservas en participar en ellas debido a sus creencias religiosas?
- ¿Reconoce el profesorado el esfuerzo físico que algunos estudiantes con discapacidad o enfermedades crónicas emplean para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles?
- ¿Reconoce el profesorado el esfuerzo mental que emplean algunos estudiantes, por ejemplo, porque tienen que leer en los labios o utilizar ayudas visuales?

- ¿Reconoce el profesorado el tiempo suplementario que necesitan y emplean algunos estudiantes con discapacidad para utilizar los instrumentos en el trabajo práctico?
- ¿Proporciona el profesorado modalidades alternativas de acceso a la experiencia o a la comprensión para estudiantes que no pueden participar en actividades específicas, por ejemplo, utilizando instrumentos alternativos en ciencias o planteando algunos ejercicios diferentes en educación física?
- ¿Se motiva a los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a las propias?
- ¿Demuestran el profesorado que respeta y valora las opiniones alternativas en los debates que se desarrollan en las clases?
- ¿Se debate sobre el clasismo, el sexismo, el racismo, la discriminación por discapacidad, la homofobia o los prejuicios religiosos?
- ¿Se procura desde el currículo desarrollar un entendimiento de las diferencias de contexto, cultura, etnia, género, discapacidad, orientación sexual o religión?
- ¿Se enseña a los estudiantes sobre las influencias multiculturales en la propia lengua y el currículo?
- En el centro educativo, ¿existe la posibilidad de que el alumnado pueda comunicarse con estudiantes de otros centros educativos e incluso países?
- ¿El centro educativo está hermanado con otros centros educativos, de otros países incluso?
- ¿Se fomentan actividades que promuevan el desarrollo de la empatía (juegos de rol, simulación, análisis de casos...)?
- Dentro del currículo, ¿se analizan las causas por las que algunos grupos (mujeres, razas, homosexuales, etc.) han sido discriminados?
- ¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?
- ¿Se le informa al alumnado acerca de lo que se va a aprender y de lo que se espera de ellos?
- ¿Se le permite al alumnado regular su aprendizaje, avanzar a su propio ritmo y conocer lo que se espera de ellos en cada unidad didáctica?
- ¿Se le enseña al alumnado a realizar pequeñas tareas de investigación, y a presentar los resultados de éstos de diferentes maneras (informe escrito, mural, exposición oral, mapas conceptuales, etc.)?
- ¿Son capaces los estudiantes de utilizar la biblioteca y los recursos tecnológicos por ellos mismos?
- ¿Se enseña a los estudiantes a tomar apuntes de las clases y de los libros y a organizar su trabajo?
- ¿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?
- ¿Se motiva a los estudiantes a que resuman de forma oral y escrita lo que han aprendido?
- ¿Se enseña a los estudiantes a revisar sus pruebas y sus exámenes y/o la de sus compañeros?
- ¿Se le pide al alumnado valorar lo que han aprendido en las clases, la programación didáctica, la labor del profesorado y los apoyos que reciben?
- ¿Se involucra al alumnado en el diseño de los recursos didácticos para sus compañeros/as de clase, según sus necesidades?
- ¿Tienen los estudiantes oportunidades para elegir entre actividades distintas?
- ¿Se identifican y se utilizan los intereses de los estudiantes para construir a partir de ellos el

currículum?

- ¿Se han establecido reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos para hablar, escuchar y pedir aclaraciones a los demás compañeros y al profesorado?
- Antes de iniciar cualquier tipo de actividad de aprendizaje cooperativo, ¿se le ha enseñado al alumnado habilidades sociales previas para favorecer que el aprendizaje cooperativo dé sus frutos?
- ¿Se utiliza una amplia variedad de estrategias de diálogo y de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, parejas de aprendizaje, rueda de ideas, Puzzle de Aronson, juicios, mesas redondas, etc.)?
- ¿Los estudiantes comparten lo que han aprendido con otros compañeros en las tareas cooperativas que van realizando?
- ¿Los compañeros/as de clase ayudan a alumnos enfrentados a calmarse o les animan a seguir enfrentados e incluso a pelearse?
- ¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?
- ¿Las diferentes tareas y pruebas que se utilizan para realizar evaluaciones continuas y finales son lo suficientemente variadas como para permitir al alumnado demostrar lo que han aprendido?
- ¿Se potencia la auto-evaluación?
- En las actividades de aprendizaje cooperativo, ¿se valora también tanto el trabajo en equipo como el rendimiento que ha tenido cada miembro del grupo (incluyendo su aprendizaje)?
¿Cada alumno/a es consciente de la valoración que ha recibido, a nivel cualitativo?
- Cuando se realizan actividades cooperativas, ¿el grupo-clase posee un recurso tecnológico como un blog, una wiki o un libro virtual con Myscrapbook con el objetivo de compartir conclusiones y resultados con todo el grupo-clase?
- ¿Todo el profesorado ha diseñado una propuesta compartida para gestionar el clima de aula y controlar el comportamiento de la clase?
- ¿Las normas de comportamiento consensuadas resultan ser lo suficientemente claras para toda la comunidad educativa?
- Cuando surge un conflicto en el aula entre alumnos específicos, ¿se le pide ayuda al alumnado para que ayuden a resolver el conflicto?
- A la hora de sancionar a un alumno/a por algo que ha hecho, ¿todo el alumnado participa a la hora de decidir cómo debe reparar el daño causado?
- ¿Se consulta a los estudiantes cómo se puede mejorar el clima social del aula?
- ¿Si hay más de un adulto en el aula, ¿comparten las responsabilidades para que el manejo de las clases sea fluido?
- ¿Existe coordinación entre todo el profesorado a la hora de programar las tareas que se envían para casa?
- ¿El profesorado programa tareas en conjunto, combinando diferentes materias, donde ambos se encuentran en el aula trabajando juntos con el alumnado?
- ¿Considera que dentro del Claustro existe un ambiente de cooperación, donde se aceptan y valoran las críticas entre compañeros/as, o todo lo contrario?
- ¿Valorarían que las reuniones del equipo docente han resultado positivas en el sentido de

que todos se implican para compartir información sobre el alumnado, especialmente en relación a sus necesidades educativas?

- ¿Se considera positiva la presencia de otras personas (familiares, voluntarios, estudiantes en prácticas, etc.) dentro del aula para cooperar en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cómo valora el profesorado tener a alumnado con diferentes características, necesidades educativas, intereses, ritmos, etc., dentro del aula?
- Y en relación al alumnado que presenta “necesidades específicas de apoyo educativo”, ¿qué opinan de su presencia en las aulas?
- ¿Se involucra al profesorado de apoyo en la programación de aula y en su oportuna revisión?
- ¿Se asigna a los profesores y profesoras de apoyo un área curricular o un nivel en vez de unos estudiantes específicos?
- ¿Tiene el profesorado de apoyo una descripción clara y precisa respecto a las funciones y tareas que debe realizar?
- ¿El centro educativo dispone de unas directrices claras de cómo debe organizarse y llevarse a cabo el trabajo conjunto entre el profesorado de aula y el de apoyo?
- ¿Cuál es el sentido que tienen los deberes que se envían para casa?
- ¿Considera que el rendimiento del alumnado con sus deberes en casa es igual, mejor o peor que cuando trabaja en clase? ¿A qué creen que es debido?
- ¿Se da la oportunidad de presentar los deberes para casa de distintas maneras?
- ¿Se apoyan los profesores entre ellos a la hora de elaborar los deberes para casa que deben realizar los estudiantes para que éstos sean útiles?
- ¿Se brindan a los estudiantes suficientes oportunidades para clarificar los requisitos de los deberes para casa antes de finalizar las clases?
- ¿Se modifican las tareas para casa si las opiniones de los alumnos expresan que no son significativas o apropiadas para algunos estudiantes?
- ¿Se brindan oportunidades de hacer los deberes para casa dentro del centro educativo, durante el tiempo del almuerzo o fuera del horario escolar?
- ¿Los deberes para casa motivan a los estudiantes a adquirir responsabilidades respecto a su propio aprendizaje?
- ¿Hay oportunidades para que los estudiantes se ayuden con sus deberes?
- ¿Los estudiantes pueden elegir tareas relacionadas con sus deberes de forma que puedan desarrollar sus propios intereses?
- ¿Se muestra a las familias formas de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa?
- ¿Cómo se evalúan los recursos didácticos para promover su uso para la atención a la diversidad?
- A la hora de seleccionar los contenidos, ¿se establecieron criterios para seleccionar aquellos que se consideraban prioritarios de cara a su importancia a nivel cultural y práctico, es decir, para desenvolverse en la vida cotidiana?
- ¿La clase tiene una wiki donde el alumnado redacta sus apuntes tomados en clase para que, entre todos, construyan unos apuntes generales de cada materia para todo el grupo-clase (ideal por si alguien no tiene tanta capacidad para tomar apuntes o no ha podido asistir a

clase, o incluso estudia a distancia por enfermedad)?

- ¿Se han incluido recursos tecnológicos como los “portafolios digitales” para que exista una interacción entre docente y alumnado y vea además reflejado su evolución, su aprendizaje?
- ¿Se han posibilitado el uso de plataformas de trabajo para que los diferentes grupos de trabajo reflejen su proceso de aprendizaje, suban sus producciones y así el profesorado pueda valorar el proceso de aprendizaje?

Actividades extraescolares

- ¿Hay en la comunidad una oferta suficientemente amplia de actividades extraescolares para que atraigan el interés de todos los estudiantes?
- ¿Se dispone de transporte que permita a los estudiantes que tienen que trasladarse desde lejos o que tienen una movilidad reducida, para que puedan participar en las actividades extraescolares?
- ¿Se anima a todos los estudiantes a que participen en música, teatro y actividades físicas?
- ¿Hay oportunidades para que los niños o las niñas participen indistintamente en actividades en las que suele predominar la presencia de un solo género, tales como la danza, el fútbol, los grupos de informática?
- ¿El patio de recreo está bien repartido para que el alumnado pueda jugar a diferentes juegos?
- A la hora de organizar eventos y de elegir a los representantes de las clases, ¿se comprueba de que hay diversidad entre ellos y ellas?
- ¿Los viajes escolares, incluyendo las visitas al extranjero, son accesibles para todos los estudiantes del centro, independientemente de su rendimiento académico o de que pudieran tener una discapacidad, por ejemplo?
- Cada año, ¿el centro educativo recopila información sobre todos los recursos que dispone en su comunidad para aprovecharlos como recursos para iniciar nuevas tareas de aprendizaje (museos, galerías de arte, parques, asociaciones, ayuntamiento, diputación provincial, bibliotecas, hospitales, etc.)?
- ¿Las familias han participado en clase aportando sus experiencias de la vida en alguna actividad concreta?
- ¿En el centro se involucra a adultos con discapacidad en el apoyo del alumnado o para aportar sus experiencias de la vida?

Convivencia y Bullying

- ¿Qué valoración atribuiría al desarrollo e implantación del Plan de Convivencia del centro educativo? Justificar respuesta.
- ¿El sistema de detección del incumplimiento de normas de convivencia ha dado sus frutos? Justificar respuesta.
- ¿Las correcciones y medidas disciplinarias aplicadas han ayudado a que el alumnado mejore su conducta? Y en el caso de que se hubiera optado por la expulsión del alumno, ¿se aplicaron medidas para facilitar que no se desvinculase del proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Y el cambio de grupo, en el supuesto de que se hubiera recurrido a ello?

- En casos extremos, ¿ha habido que recurrir al cambio de centro educativo? ¿Se considera que esta ha sido una medida justa que ha traído resultados positivos para ese alumno o alumna en cuestión? Justificar respuesta.
- ¿Las relaciones interpersonales entre el alumnado han sido satisfactorias? ¿Se han producido regularmente conflictos entre ellos?
- En el supuesto de que hayamos tenido conflictos, ¿cómo se han resuelto? ¿Las partes intervinientes han sabido resolver el conflicto de forma pacífica?
- ¿Cómo valoraría el papel de los delegados y delegadas del centro educativo en la mediación para la resolución pacífica de los conflictos que se hayan presentado en el alumnado? ¿Han colaborado positivamente con el profesorado-tutor?
- ¿Considera usted que en el centro educativo, la comunidad educativa ha valorado los conflictos como “oportunidades para el aprendizaje”?
- ¿Existe en el centro educativo un “Aula de Paz” o “Aula de convivencia”? En caso afirmativo, ¿su labor ha favorecido para mejorar la convivencia en el centro educativo y crear una cultura de paz? ¿El alumnado que ha asistido a dichas aulas por su conducta ha podido reflexionar sobre la situación, y ha experimentado una evolución en su comportamiento con el paso del tiempo?
- ¿Los criterios y procedimientos propuestos por el ETCP para el aula de convivencia han ayudado a que las funciones de dicha aula se hayan desarrollado positivamente? ¿Cómo podrían mejorarse? Justificar la respuesta.
- ¿Toda la comunidad educativa conoce las normas de convivencia y el reglamento de régimen interno?
- ¿Se ha tenido que sancionar en exceso al alumnado, con faltas leves, graves y muy graves? En caso afirmativo, ¿este procedimiento ha ayudado a que el alumnado reflexione y mejore su conducta con el paso del tiempo?
- ¿El profesorado ha trabajado significativamente la enseñanza de normas compartidas en las aulas? ¿El alumnado ha demostrado entenderlas y llevarlas a la práctica?
- ¿Se han producido situaciones de falta de respeto y de discriminación dirigida a diferentes personas por razones de género, país de procedencia, cultura, discapacidad, orientación sexual u otras razones? En caso afirmativo, ¿cuáles han sido las consecuencias una vez que se ha actuado para responder ante ellas?
- ¿Se han trabajado en las aulas dinámicas para trabajar la sensibilización hacia las personas inmigrantes, con discapacidad, y otras características específicas? ¿El alumnado ha reaccionado positivamente ante estos contenidos trabajados?
- ¿Se han promovido dinámicas de trabajo y aprendizaje cooperativo, con el objetivo de permitir la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), y de aquellos que no presentan ningún tipo de diagnóstico específico?
- ¿Se han organizado eventos educativos en días específicos para reflexionar sobre conflictos nacionales e internacionales: Violencia de género, terrorista fundamentalista, homofobia, racismo, xenofobia, pobreza, paz, etc.?
- En el caso de que se hubiesen instaurado dinámicas de trabajo basados en los principios de las comunidades de aprendizaje, ¿han conseguido favorecer la convivencia dentro de las aulas y del centro educativo en general?

- ¿Se han promovido en el aula dinámicas para aprender a resolver conflictos de forma asertiva, empática y a partir de la negociación?
- ¿Las relaciones entre el alumnado y el profesorado han sido positivas e igualitarias y llenas de respeto, sin que en ningún momento se haya cuestionado la autoridad del profesorado-tutor ante su alumnado?
- ¿La autoridad del profesorado se ha visto en peligro en alguna ocasión? ¿Cómo se ha intervenido para afianzarla, sin perjudicar las relaciones positivas entre el alumnado?
- ¿Qué valoración le atribuiría a la comisión de convivencia del Consejo escolar en relación a su labor a la hora de participar en la aplicación adecuada del Plan de Convivencia? ¿Han ayudado a revisar las decisiones adoptadas en relación a posibles sanciones dirigidas a alumnos y alumnas? ¿Han propuesto medidas e iniciativas para favorecer la convivencia en el centro educativo, la igualdad entre hombres y mujeres, y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social?
- ¿El Claustro de profesores y profesoras han propuesto medidas e iniciativas que favorecen la convivencia del centro educativo?
- ¿Los equipos docentes, en las sesiones de coordinación existentes, han trabajado activamente para establecer medidas para prevenir los problemas de convivencia que pudieran presentarse, aportando toda la información necesaria?
- ¿Cómo valoraría el clima laboral existente entre el profesorado? ¿Se han establecido relaciones positivas entre todo el claustro de profesores y profesoras? En el caso de que se hubiesen producido conflictos, ¿se resolvieron pacíficamente?
- ¿Existen relaciones de confianza, afecto y respeto entre el alumnado y el profesorado?
- ¿Se han planteado medidas para prevenir el acoso escolar o “bullying”, y la violencia de género? ¿Cuáles han sido los resultados?
- A pesar de las posibles medidas de prevención implantadas, ¿se han producido situaciones de acoso escolar en el centro educativo en cualquiera de sus tres formas (físico, no físico/verbal/aislamiento y daños materiales), o combinadas? ¿Las medidas de intervención planteadas han traído resultados positivos? ¿Se llegó a contar con un mediador?
- ¿Se han analizado los posibles contenidos con connotaciones racistas, xenófobas, homófobas o violentas que aparecen en los medios de comunicación, con el objetivo de evitar que puedan influir en el alumnado?
- ¿El profesorado se ha mostrado siempre preocupado cuando ha habido cualquier incidente que pueda ser catalogado como de “violencia de género” (por ejemplo, un niño le levanta la falda a una niña)?
- ¿El profesorado se ha mostrado siempre preocupado y ha reaccionado ante cualquier conflicto que se haya producido entre el alumnado?
- ¿Se ha priorizado por un sistema de prevención más que de intervención, en relación a los conflictos?
- ¿Consideran que toda la comunidad educativa se encuentra bien informada sobre las causas y consecuencias del “acoso escolar” o “bullying”? ¿Qué se ha hecho desde el centro educativo para lograrlo?
- ¿Se han planteado medidas para registrar posibles situaciones de intimidación entre alumnos y alumnas, alumnado y profesorado, profesorado y profesorado, profesorado y familias,

profesorado y personal de administración y servicios, etc.?

- ¿Existen documentos y materiales sobre la intimidación y el acoso escolar disponibles para ser consultados por toda la comunidad educativa?
- ¿Existe en el centro educativo una persona experta en mediación con la que poder dialogar sobre intimidación y situaciones de acoso?
- ¿Saben los estudiantes a quién acudir si sufren intimidación?
- ¿Hay personas dentro y fuera del centro educativo a la que el personal puede acudir si están siendo intimidados?
- ¿Se involucra a los estudiantes en la creación de estrategias para prevenir y reducir la intimidación?
- ¿Se guardan registros claros sobre los incidentes de intimidación?
- ¿Se ha logrado reducir el nivel de acoso escolar registrado en el centro educativo?

Consejo escolar

- En líneas generales, ¿los miembros del consejo escolar asisten con regularidad a las reuniones convocadas, o hay un nivel de absentismo a tener en cuenta?
- A pesar de los cambios legislativos que han afectado a las funciones del Consejo escolar para tomar decisiones, ¿desde el equipo directivo se valora positivamente las aportaciones de todos sus miembros?
- ¿La coordinación entre los miembros de cada comisión ha sido positiva, llevando a cabo proyectos que han dado resultados positivos (por ejemplo, en el plan de convivencia)?
- ¿Se considera que se han tenido en cuenta todas las aportaciones de cada miembro, independientemente de su rol (profesorado, familias, alumnado, personal de administración y servicios, miembro del ayuntamiento, etc.)?
- Entre los miembros del Consejo escolar, ¿se encuentran familiares de hijos inmigrantes?
- ¿Cómo se les informa a los miembros del Consejo escolar de todas las políticas y planes de actuación que se llevan a cabo?
- ¿Los miembros del Consejo escolar comparten actividades formativas con el profesorado?
- ¿Todos los miembros del Consejo escolar comparten un mismo enfoque en relación a cómo debe gestionarse la “atención a la diversidad” en el centro educativo?

Colaboración de las familias

- ¿Las familias han mostrado preocupación por el progreso educativo de sus hijos e hijas?
- Habitualmente, ¿las familias suelen ayudar a sus hijos con las tareas escolares, o al menos contratan servicios externos (academias de estudios, profesores particulares, gabinetes psicopedagógicos, etc.)?
- ¿Las familias han solicitado por propia iniciativa tutorías con el profesorado? En caso de que no haya sido así, ¿han asistido con regularidad a las tutorías convocadas por el profesorado?
- ¿Las familias han cumplido con su compromiso pedagógico, a raíz de los resultados y la

información recopilada? ¿Han reforzado a diario los aprendizajes de sus hijos e hijas?

- ¿Las familias han solicitado tutorías no solamente con el profesorado-tutor, sino también con los especialistas y con el orientador asignado en el centro educativo?
- ¿Las familias han estado dispuestas a dialogar y escuchar las sugerencias emitidas por el profesorado? ¿Han tenido en cuenta sus aportaciones, o se han mostrado negados a reconocer algunos argumentos o críticas? Es decir, ¿las familias han confiado en el centro educativo y en su profesorado?
- ¿Las familias han apoyado suficientemente al profesorado, facilitándoles su tarea educativa?
- ¿Hay indicios de que la familia ha sobreprotegido a sus hijos debido a su patología, impidiéndole el aprovechamiento de algunas actividades que podría haberle aportado mucho a nivel educativo?
- ¿Las familias han participado significativamente en el proceso de toma de decisiones que afectan a la modalidad de escolarización escogida para sus hijos e hijas?
- En el centro educativo, ¿se han promovido actividades formativas con el objetivo de ayudarles a conocer temas sociales y orientaciones para la educación de sus hijos e hijas? ¿Se han trabajado también actividades formativas dirigidas a la sensibilización de las familias hacia personas inmigrantes, discapacitadas, que presentan diferentes trastornos del desarrollo, que presentan enfermedades crónicas, etc.? En caso afirmativo, ¿cómo respondieron ante estas actividades?
- ¿Las asociaciones de madres y padres (AMPA) se han implicado activamente en la realización de actividades complementarias y extraescolares en el centro educativo?
- ¿El profesorado-tutor ha utilizado diferentes sistemas de comunicación con las familias que han permitido que éstas conozcan cualquier tipo de novedad o incidencia (plataforma PASEN, Whats-App, SMS, redes sociales, correos electrónicos, etc.)?
- ¿Existen entidades sin ánimo de lucro que han podido asesorar y ayudar a aquellas familias que tienen diferentes necesidades? ¿Qué tal ha sido la acogida de las familias hacia estas ayudas?
- ¿Las familias han participado, como un miembro más de la comunidad educativa, en el diseño y desarrollo de la programación general anual y de otros documentos y proyectos del centro educativo?
- ¿Existen espacios y vías de comunicación para que las familias puedan aportar sus sugerencias en relación a la mejora del centro educativo?
- ¿Se les facilita a las familias muchas oportunidades para que participen en el centro educativo? En caso afirmativo, explicar las más importantes.
- ¿Las familias sienten que desde el centro educativo se tienen en cuenta todas sus preocupaciones, a raíz de los comentarios que surgen?
- En general, ¿el profesorado ha evolucionado sus percepciones respecto a la eficacia y la capacidad de todas las familias, incluso de minorías culturales, para influir en la educación de sus hijos e hijas?
- ¿Existe un programa de Escuelas de Madres y Padres en el centro educativo? En caso afirmativo, ¿la participación de las familias en este programa ha sido satisfactoria?
- En el caso de tener un programa de Escuela de Madres y Padres en el centro educativo, ¿las familias se encuentran satisfechas con la formación recibida? ¿Se tuvo en cuenta su opinión

para diseñar el programa?

- ¿Las familias tienen un papel relevante en la toma de decisiones con respecto al desarrollo de los proyectos educativos y de la programación general anual (PGA) del centro educativo?
- ¿Las familias participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo?
- ¿Las familias participan en la evaluación general del centro educativo?
- ¿Las familias participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar?
- ¿Las familias se reúnen a veces en el centro educativo, dentro de una comisión, para intercambiar conocimientos y dialogar sobre temas de la vida cotidiana (por ejemplo, la sexualidad o la educación de sus hijos e hijas)?

Metodología de enseñanza-aprendizaje. Clima de aula.

- ¿Se considera que el centro educativo ha tenido suficiente autonomía pedagógica, según lo que a nivel práctico permite la legislación? En caso negativo, ¿qué propuestas de mejora plantearían?
- ¿El profesorado ha logrado cumplir con la programación anual diseñada a principios, en mayor o menor medida?
- ¿Se puede considerar que, en términos generales, el aprendizaje desarrollado por el alumnado ha sido satisfactorio, habiendo desarrollado sus competencias básicas en niveles adecuados?
- ¿Se han programado suficientes actividades de aprendizaje y trabajo cooperativo? En caso afirmativo, ¿el alumnado ha logrado reforzar aprendizajes y ha aprendido a trabajar en equipo? ¿Esta metodología ha favorecido al alumnado con necesidades educativas?
- ¿La organización del aula y la distribución del mobiliario ha promovido un desarrollo positivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje?
- ¿La coordinación entre el profesorado a la hora de coordinar diferentes enseñanzas ha sido positiva? ¿Se han promovido tareas interdisciplinares? Si es así, ¿se han podido llevar a la práctica adecuadamente? ¿El alumnado ha mejorado sus aprendizajes significativamente?
- ¿Se han promovido nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, diferentes a las habituales? ¿Cuáles han sido los resultados obtenidos?
- ¿Se han diseñado tareas que fomentan el aprendizaje y el trabajo cooperativo? ¿Y tareas donde el alumnado es el sujeto protagonista y el docente actúa de guía del proceso de enseñanza-aprendizaje? Explicarlo.
- A modo transversal, ¿se han trabajado contenidos relacionados con la orientación académica y profesional en cada asignatura? ¿Se ha podido conocer las características de los sectores profesionales predominantes en el contexto sociocultural y económico en el que nos encontramos, y los pasos que tuvieron que dar las personas para poder ejercer de dichas profesiones (formación, búsqueda de trabajo, creación de empresas...)?
- ¿Se han incluido en el currículo contenidos relacionados con la educación financiera?
- ¿Se han trabajado, dentro del currículo, contenidos relacionados con la cultura del emprendimiento?

- ¿Las actividades complementarias y extraescolares propuestas han sido exitosas? ¿El alumnado ha respondido positivamente ante ellas? ¿Se han logrado los objetivos propuestos?
- ¿El alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) ha podido seguir los contenidos y tareas trabajados en el aula gracias a las medidas empleadas?
- ¿Se han controlado los posibles problemas de absentismo escolar que hubiera en el centro educativo y en cada grupo-clase? ¿La asistencia del alumnado a clase ha sido regular, justificándose debidamente todas aquellas faltas de asistencia?
- ¿El alumnado ha respetado a su profesorado, su autoridad y todas las normas de convivencia establecidas dentro del aula?
- ¿La gestión del clima de aula (normas, resolución de conflictos, respeto entre el alumnado, participación activa, etc.) desarrollada por el profesorado ha sido positiva? En caso negativo, ¿cuáles son los problemas que se han encontrado?
- ¿Puede considerarse que en clase se ha respetado la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales y la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, así como la igualdad entre hombres y mujeres?
- ¿El alumnado utiliza adecuadamente las instalaciones y el material didáctico, contribuyendo a su conservación y mantenimiento?
- ¿Se han tenido en cuenta los intereses, motivaciones y ritmos de aprendizaje del alumnado a la hora de llevar a cabo las metodologías de enseñanza-aprendizaje? Justificar la respuesta.
- ¿Ha habido en las aulas algún caso donde pueda decirse que se ha privado de la libertad de expresión a una persona o grupos de personas? En caso afirmativo, ¿cuál fue la reacción del centro educativo?
- ¿El profesorado se ha mostrado dispuesto a probar nuevos métodos educativos y participar en investigaciones (ej: de la Universidad) con el objetivo de contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje? Justificar respuesta.
- ¿Se han posibilitado suficientes actividades formativas para el profesorado a lo largo del curso? ¿Cuál es su nivel de satisfacción con lo aprendido? Justificar respuesta.
- ¿Cómo valora la participación del profesorado en las reuniones de los equipos docentes para aportar suficiente información para prevenir problemas de aprendizaje y de convivencia?
- ¿Cuál es el grado de satisfacción que tiene el alumnado sobre lo que ha aprendido? ¿Y las familias? ¿Qué técnicas se han utilizado para recoger esta información, y qué conclusiones podemos obtener de su análisis?
- ¿Las entradas y salidas del alumnado y de las familias del centro educativo se han desarrollado con total normalidad, de forma coordinada y evitando conflictos y descuidos?
- ¿Cuál es la valoración que realizan de las tasas de promoción del alumnado (porcentajes de aprobados y suspensos)?
- ¿Se podría decir que existe un clima positivo de trabajo cooperativo entre todo el profesorado del centro educativo, en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje?
- ¿La ratio profesor/alumno es lo suficientemente baja como para poder atender las diferentes necesidades educativas del alumnado? ¿Y el juego simbólico?
- ¿Se han planteado tareas que permiten que el alumnado aprende a aprender?
- ¿Se han planteado tareas que permiten que el alumnado desarrolle su creatividad a partir de

diferentes medios de expresión, y aplicado a diferentes temas del medio que le rodea?
Explicar algún que otro ejemplo.

Cauces de participación

41. ¿Existen junta de delegados y delegadas donde el alumnado se reúna para debatir cualquier asunto que les preocupe?
42. ¿El delegado o delegada de clase es respetado y valorado por sus compañeros?
43. ¿El delegado o delegada de clase ha sabido atender las preocupaciones de sus compañeros, y se ha comunicado con el profesorado actuando como representante de ellos?
44. ¿El delegado o delegada de clase ha sabido cumplir satisfactoriamente con todas sus obligaciones?
45. ¿El centro educativo ha facilitado al alumnado crear sus propias asociaciones dentro del centro educativo?
46. ¿Las asociaciones de alumnos y alumnas han participado activamente en la labor educativa del centro y en el desarrollo de las actividades complementarias y extraescolares del mismo?
47. ¿Las asociaciones de alumnos y alumnas han favorecido que el alumnado pueda expresar su opinión, y potenciando la participación de todos?
48. ¿Se ha cumplido con la programación de reuniones del Consejo escolar del centro educativo?
49. ¿Todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, personal de administración y servicios, representante del Ayuntamiento, representante de instituciones laborales, equipo directivo) han participado activamente en las reuniones con vistas a participar en el gobierno del centro educativo? ¿Hay algún grupo que se ha implicado poco? Justificar respuesta.
50. ¿Las diferentes comisiones establecidas en el Consejo escolar han funcionado adecuadamente, realizando una labor ejemplar que ha sido útil para el desarrollo de la práctica educativa del centro? Justificar respuesta.
51. ¿Ha habido faltas de asistencia prolongadas de algún miembro del Consejo escolar? ¿Cuál ha sido la reacción del equipo directivo?
52. ¿El centro educativo posee una asociación de madres y padres (AMPA)? En caso afirmativo, ¿colaboran activamente en las actividades educativas del centro educativo?
53. ¿El Claustro de Profesores y profesoras del centro educativo se ha implicado activamente a la hora de formular propuestas al equipo directivo para la elaboración del Plan de Centro?
54. ¿El Claustro de profesores y profesoras ha demostrado iniciativa a la hora de promover iniciativas en el ámbito de la experimentación, de la innovación y de la investigación pedagógica y de la formación del profesorado del centro educativo?
55. ¿El profesorado-tutor ha recogido la opinión del alumnado a su cargo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en las distintas materias, ámbitos o módulos que conforman el currículo?

Orientación y acción tutorial

- ¿El profesorado ha sabido responder adecuadamente ante las preocupaciones de sus

alumnos?

- ¿El profesorado-tutor ha sabido favorecer la inclusión del alumnado en las aulas?
- ¿El profesorado ha mantenido una relación de comunicación constante con las familias? A raíz del material elaborado por el profesorado (actas de reuniones y tutorías), ¿considera que las relaciones entre profesorado y familia han sido fructíferas, en el sentido de que han ayudado a mejorar el proceso de aprendizaje y desarrollo del alumnado?
- ¿Las familias se han mostrado preocupadas por el aprendizaje de sus hijos? ¿Han acudido siempre a las tutorías citadas por el profesorado, o ellos mismos han tomado la iniciativa de solicitar una tutoría con el profesorado?
- ¿Se ha convocado siempre una reunión de padres y madres al comienzo de cada trimestre, además de las reuniones finales para recoger los boletines de notas?
- A raíz del rendimiento que ha ido demostrando el alumnado en cada faceta (estudios, implicación, conducta y comportamiento, etc.), ¿se considera que las familias y el profesorado se han coordinado adecuadamente a la hora de pactar estrategias educativas?
- ¿El profesorado se ha preocupado por educar en valores a su alumnado? ¿Han incluido tareas o estrategias educativas específicas para trabajar, de manera transversal o en sesiones de tutoría lectiva (en el caso de Educación Secundaria Obligatoria), estos contenidos?
- ¿El profesorado ha elaborado sus propios instrumentos para recoger información acerca de las relaciones entre el alumnado, posibles necesidades educativas, conducta y dudas acerca de su futuro académico y profesional?
- ¿Se han diseñado suficientes intervenciones para asesorar al alumnado acerca de las diferentes vías educativas que existen una vez finalizada la escolaridad obligatoria? ¿Éstas han ayudado a aclarar las ideas del alumnado y saber diseñar su propio “proyecto de vida académica y vocacional”?
- ¿El departamento de orientación ha participado activamente dentro de las aulas para realizar tareas enfocadas a la orientación académica y profesional?
- ¿Se han diseñado dinámicas y tareas que han permitido al alumnado conocer las características del mercado laboral, el ambiente laboral y cómo saber buscar trabajo (elaboración de CV y cartas de presentación, superación de entrevistas de trabajo, etc.)?
- ¿Se han trabajado dinámicas para trabajar las técnicas de estudio y trabajo intelectual? ¿Se han incluido, entre esas dinámicas, desarrollar habilidades de búsqueda y tratamiento de la información? ¿Hay evidencias, a raíz de los progresos del alumnado, de que estas dinámicas han ayudado a mejorar los aprendizajes significativos y los resultados académicos del alumnado?
- ¿Se ha trabajado adecuadamente la educación afectivo-sexual en el aula? En caso afirmativo, ¿el alumnado muestra signos de madurez una vez trabajadas estas temáticas? ¿Se han resuelto sus principales preocupaciones sobre estos temas?
- ¿El profesorado ha sabido diagnosticar las principales preocupaciones y problemáticas del alumnado, para posteriormente diseñar actividades para incluir dentro de los planes de acción tutorial?
- ¿El profesorado ha mantenido entrevistas personales con su alumnado? ¿Hay actas e informes que demuestran los resultados cosechados? A raíz de éstas, ¿el alumnado ha mostrado signos de mejora a lo largo del curso?
- ¿Se han desarrollado en el aula actividades con el objetivo de desarrollar la identidad

- personal del alumnado, su autoconcepto y su autoestima?
- ¿Se han desarrollado en el aula dinámicas de grupo que permiten desarrollar habilidades sociales y técnicas para el fomento de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos?
 - ¿Se han explorado las expectativas del alumnado acerca de su futuro académico y laboral? ¿Se han analizado y trabajado para que puedan evolucionar de forma positiva?
 - ¿Se han trabajado en el aula dinámicas cuyo objetivo es desarrollar la madurez vocacional?
 - ¿Los procedimientos para recoger y organizar datos acerca del alumnado han permitido recoger la suficiente información para realizar procesos de diagnóstico y de evaluación (inicial, continua y final)? Explicarlos y analizar cómo han contribuido significativamente a ello.
 - ¿El profesorado recogió suficiente información sobre el nuevo grupo-clase del cual ha sido tutor este curso? ¿Los métodos empleados fueron adecuados?
 - ¿El profesorado-tutor ha coordinado adecuadamente las adaptaciones curriculares no significativas propuestas y elaboradas por el equipo docente?
 - ¿La distribución del mobiliario en el aula ha permitido que el alumnado participe activamente, el profesorado pueda atender a todo su alumnado y estar pendiente de su rendimiento, evitando darles la espalda?
 - ¿Se han planteado diferentes técnicas para potenciar el diálogo en clase?
 - ¿Se han empleado sistemas alternativos para fomentar la comunicación entre el profesorado y las familias, donde se incluya el aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)?: Mensajes a móviles (SMS, WhatsApp), correos electrónicos, portales telemáticos (PASEN), llamadas telefónicas, etc.
 - ¿Se les ha informado a las familias de las alternativas académicas y profesionales existentes?
 - ¿Las familias han sido informadas de los criterios de evaluación que son aplicados a sus hijos e hijas?
 - ¿Las familias han sido informadas puntualmente de las faltas de asistencia de sus hijos e hijas al instituto?
 - ¿A las familias se les ha dado a conocer la Programación General Anual (PGA)?
 - ¿Las familias han recibido, cuando se ha dado el caso, notificaciones acerca de las conductas contrarias o gravemente perjudiciales para la convivencia realizadas por sus hijos e hijas? ¿Han respondido ante ellas, y se ha notado una reacción en sus hijos? ¿Se han llegado a suscribir compromisos de convivencia para coordinar actuaciones entre profesorado y familias con respecto a las posibles conductas inadecuadas de sus hijos? Justificar respuesta.
 - ¿Se les ha informado a las familias que tienen hijos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) de las características de su diagnóstico (resultados de la evaluación psicopedagógica), de las medidas de intervención que se llevan a cabo y del rol que deben ejercer ellos como padres? ¿Se han suscrito compromisos para establecer pautas de intervención entre todos?
 - ¿Las familias han sido citadas regularmente a tutorías para informarles de los progresos de sus hijos e hijas a nivel educativo?
 - ¿Se ha conseguido la participación de las familias en diferentes proyectos educativos organizados por el centro educativo? En caso afirmativo, concretar la respuesta.
 - ¿La familia ha respetado la autoridad y orientaciones del profesorado?

- A la hora de redactar los consejos de orientación dirigido a cada alumno, ¿la respuesta de éstos ha sido positiva?
- ¿Se han organizado visitas a diferentes instituciones que han explicado las características y posibilidades al estudiar diferentes opciones formativas (formación profesional, Bachillerato de artes, enseñanzas de idiomas, enseñanzas deportivas, enseñanzas artísticas, grados universitarios, etc.)?
- ¿Las familias han participado activamente en actividades de orientación académica y profesional (por ejemplo, padres autónomos que cuentan cómo fue su experiencia emprendedora)?
- ¿Las familias se han preocupado por el futuro académico y laboral de sus hijos? ¿Han solicitado información, o se les ha aportado, acerca de todas las opciones académicas existentes? ¿Se les ha informado acerca de todos los pasos a seguir (documentación, trámites) para acceder a niveles post-obligatorios, si deciden continuar estudios? ¿Y de aquellas opciones académicas existentes para aquellos que no obtengan titulación?
- ¿Existen vías de comunicación alternativas entre profesorado y alumnado (plataformas virtuales tipo Moodle, correo electrónico, SMS y WhatsApp, etc.)?

Departamento de Orientación

- ¿El profesorado alaba la labor del departamento de orientación a la hora de recibir asesoramiento y de diseñarles materiales adecuados para trabajar en el aula con el alumnado?
- ¿El departamento de orientación ha realizado una labor significativa a la hora de realizar tareas de prevención y detección precoz de las dificultades de aprendizaje que presenta el alumnado?
- ¿La gestión de las medidas de atención educativa ordinarias (ej: refuerzo educativo) y extraordinarias (ej: adaptaciones curriculares)?
- ¿La puesta en funcionamiento y desarrollo del Aula de Apoyo a la Integración ha sido positiva?
- ¿El departamento de orientación se ha implicado activamente en el diseño de unidades didácticas, incluyendo los materiales, para el desarrollo de técnicas de estudio y trabajo intelectual en el alumnado?
- ¿El departamento de orientación ha contribuido a que el alumnado haya desarrollado una postura crítica ante diferentes temas de actualidad?
- ¿El departamento de orientación ha asesorado y ha desarrollado dinámicas para ayudar al alumnado en el proceso de toma de decisiones y desarrollo de su madurez vocacional?
- ¿El departamento de orientación ha diseñado una información completa, significativa y realista sobre las diferentes alternativas académicas existentes en el sistema educativo de enseñanza reglada y no reglada, con vistas a facilitar una elección responsable?
- ¿El desarrollo de los diferentes programas de apoyo a la diversidad (Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento/Programas de Diversificación curricular, Formación Profesional Básica) han logrado reinsertar al alumnado en la vida académica y prosperar en el desarrollo de sus competencias básicas?
- ¿El departamento de orientación ha atendido debidamente a las familias, habiendo sido

- asesoradas en cualquier asunto relacionado con la educación de sus hijos?
- ¿El departamento de orientación ha asesorado adecuadamente, de forma significativa, al profesorado a la hora de llevar a la práctica estrategias didácticas para favorecer la inclusión y el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas en las diferentes áreas del currículo?
 - ¿Hay evidencias, a raíz de las reuniones mantenidas entre familias y el orientador, que se llevan a cabo las medidas educativas consensuadas entre ambos para favorecer positivamente el desarrollo educativo de sus hijos?
 - ¿Se han organizado programas de acogida dirigido a alumnos que son nuevos en el centro? ¿Y al alumnado que se incorpora al centro (por ejemplo, si es un instituto, alumnado que viene de centros de Educación Primaria y cursa por primera vez 1º de ESO)? ¿Y al alumnado inmigrante? ¿Y a los nuevos docentes que se incorporan al centro educativo (con destino provisional, profesorado interino, trasladado, etc.)?
 - ¿Se han desarrollado programas de tránsito entre etapas educativas? ¿Se han coordinado los proyectos curriculares de las diferentes etapas y ciclos educativos? ¿El intercambio de datos, documentación e información de interés se ha desarrollado positivamente? ¿Las familias han sido asesoradas en todo momento? Concretar la respuesta, justificando la postura adoptada.
 - ¿El departamento de orientación ha contribuido significativamente a la hora de diseñar un proyecto educativo inclusivo, con medidas organizativas, metodológicas y curriculares facilitadoras de la atención a la diversidad del conjunto del alumnado?
 - ¿El departamento de orientación ha asesorado adecuadamente al profesorado sobre Atención a la diversidad en todos sus niveles?
 - ¿El departamento de orientación ha realizado una satisfactoria gestión de la evaluación psicopedagógica realizada a aquellos diferentes alumnos y alumnas a los que se les ha propuesto para realizarles dicha evaluación? Justificar la respuesta, especificando si siempre ha sido así o si ha habido excepciones.
 - ¿El departamento de orientación educativa ha sabido asesorar adecuadamente a las familias que tienen hijos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)?
 - ¿Se han coordinado actuaciones con servicios y agentes externos de forma adecuada (centros de salud, EOEP, CEP/CRIF, bibliotecas, asociaciones, fundaciones, ONG, otros centros educativos, etc.)?
 - ¿El departamento de orientación ha asesorado debidamente al profesorado en el diseño de los módulos de los ciclos de Formación Profesional Básica?
 - ¿El departamento de orientación ha participado en el asesoramiento a la comunidad educativa en torno a los siguientes temas: Prevención de riesgos laborales y de accidentes, primeros auxilios, intervención ante determinadas situaciones (caídas en juegos de patio, reacciones alérgicas de alumnado, etc.)?
 - ¿El departamento de orientación se ha implicado activamente en el desarrollo de las aulas de convivencia del centro educativo? ¿Y en el plan de convivencia en general?
 - ¿Se considera que el Plan de Orientación y Acción tutorial elaborado por el centro educativo, donde el departamento de orientación ha tenido un papel relevante, recoge los principios de la educación inclusiva?
 - ¿Se puede considerar que la evaluación psicopedagógica realizada por los departamentos de orientación recoge los principios de la educación inclusiva?

Coordinación docente

- ¿Se ha cumplido con la programación de reuniones de coordinación docente establecida (Claustro de Profesores y Profesoras, comisión de coordinación pedagógica o ETCP, equipos docentes, reunión de departamentos didácticos y de orientación, y de evaluación e innovación docente; Consejo escolar, reunión de equipos de ciclo, reuniones de coordinación de nivel, etc.?)
- ¿El profesorado se ha implicado activamente en los Claustros de Profesores y profesoras? ¿Han mostrado continuamente sus preocupaciones, han compartido información suficiente, y han dado muestras del nivel de trabajo en equipo desarrollado en el centro educativo?
- ¿Ha habido diálogo constante, intercambio de información, respeto a las diferentes opiniones, y participación activa de todo el profesorado, en cada uno de las modalidades de coordinación docente?
- Valore la implicación del profesorado en los siguientes órganos de coordinación, en relación al cumplimiento de sus funciones, de forma justificada y detallada:
 1. Equipos docentes.
 2. Departamentos de coordinación didáctica: Área social-lingüística, área científico-tecnológica, área artística y área de formación profesional.
 3. Departamento de orientación.
 4. Departamento de formación, evaluación e innovación docente.
 5. Equipo técnico de coordinación pedagógica/Comisión de coordinación pedagógica.
 6. Departamento de actividades complementarias y extraescolares.
 7. Equipos de ciclo y de nivel educativo.

Centro educativo

- ¿El centro educativo dispone de suficientes recursos humanos para poder desarrollar todas sus actuaciones adecuadamente, según lo establecido por la normativa vigente y la programación general anual (PGA)?
- ¿Considera que la Administración educativa ha dotado de suficientes recursos materiales y humanos para facilitar el desarrollo de su autonomía pedagógica?
- ¿El personal de administración y servicios (PAS) ha respondido adecuadamente a todas las demandas solicitadas, y ha realizado una satisfactoria gestión de sus funciones? Justificar la respuesta.
- ¿Qué valoración le merece la gestión administrativa del centro educativo? Justifique su respuesta.
- ¿Las condiciones higiénicas del centro educativo han sido adecuadas, y éstas se han mantenido a lo largo de los días? ¿La comunidad educativa está concienciada de la importancia de cuidar la limpieza de su centro educativo, y colabora en mantenerlo bien cuidado (ej: no arrojando papeles al suelo)?
- ¿La infraestructura del centro educativo ha sufrido daños a lo largo del curso (estructura del edificio, losas, tuberías, circulación del agua, electricidad, mobiliario, etc.)? En caso

- afirmativo, ¿los daños se repararon a la mayor brevedad posible?
- ¿El centro educativo de un servicio de cafetería para la comunidad educativa? En caso negativo, justificar si se considera necesario o no su existencia.
 - ¿Existen servicios de aulas matinales en el centro educativo? En caso afirmativo, ¿han logrado satisfacer las necesidades familiares con el objetivo de conciliar los horarios escolares con los laborales? ¿La labor de estos profesionales ha sido positiva, o han surgido algunos incidentes que habría que tener en cuenta?
 - ¿Se considera necesaria la existencia de un servicio de transporte urbano para recoger al alumnado? En caso afirmativo, ¿se ha logrado disponer de él?
 - ¿Qué valoración se realiza del servicio de comedor escolar? ¿Los menús presentados por el servicio de comedor contratado han sido equilibrados, variados y completos? ¿La calidad del género y de los platos cocinados ha sido óptima? En caso de no existir un comedor escolar, ¿está justificada su no existencia?
 - En el caso de que hubiese alumnado que presentase alergias o intolerancias específicas, ¿el comedor escolar ha estado al corriente de esta situación? ¿Han surgido conflictos en torno a este asunto?
 - ¿Considera que existen barreras arquitectónicas en el centro educativo que impiden el acceso de diferentes miembros de la comunidad educativa a todas sus instalaciones?
 - ¿Existe la posibilidad de ubicar una zona verde para plantar un huerto escolar, con el objetivo de trabajar actividades relacionadas con la educación ambiental (educación para la sostenibilidad)?
 - ¿El patio del centro educativo es suficientemente amplio como para que el alumnado del centro educativo pueda desplazarse sin tropezar, jugar a diferentes juegos y facilitar la convivencia? ¿Cuenta con diferentes instalaciones para realizar juegos de equipo (pista de baloncesto, pista de fútbol, juegos de parque como columpios o palancas, etc.), y suficientes contenedores para arrojar basura?
 - ¿Las condiciones acústicas del centro educativo son positivas para facilitar el desarrollo de las clases? ¿Se producen excesivos ruidos en zonas externas e internas al centro educativo? (obras, música, chirrío de muebles, gritos del alumnado, etc.)
 - Revisando el proyecto de gestión, ¿la partida de presupuesto anual ha sido suficiente para satisfacer todas las necesidades? ¿Las medidas establecidas en dicho proyecto para la conservación y renovación de las instalaciones y del equipamiento escolar se han cumplido?
 - ¿La Agencia andaluza de evaluación educativa ha contribuido significativamente a la hora de ayudar al centro educativo a evaluar su funcionamiento?
 - ¿Se ha establecido un horario semanal para el uso de las diferentes instalaciones y equipamientos del centro educativo (aula de informática, aula de tecnología, sala de psicomotricidad, etc.) por parte del profesorado?
 - ¿Las aulas específicas de apoyo a la integración (Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica) poseen los recursos materiales necesarios para realizar las tareas de intervención educativa pertinentes? Justificar la respuesta.
 - ¿Las aulas de informática o de recursos multimedia presentan suficientes ordenadores para los grupos-clase que trabajan? ¿Los recursos son nuevos, funcionan adecuadamente y están actualizados? ¿Presentan, además, una amplia variedad de recursos didácticos que permiten desarrollar la competencia digital y el resto de competencias básicas? Justificar respuesta.

- ¿Las aulas de psicomotricidad presentan suficientes equipamientos y recursos para fomentar el desarrollo de habilidades psicomotrices y, en general, el área de educación física?
- ¿El aula de tecnología presenta suficientes recursos para realizar todas las unidades didácticas de las materias correspondientes?
- ¿Las aulas de música y educación plástica presentan suficientes recursos, sonoridad y distribución del mobiliario adecuadas para desarrollar las diferentes actividades?

Participación de instituciones de la sociedad

- Valore la implicación y participación de las siguientes instituciones y agentes externos en el desarrollo de las actividades del centro educativo, justificando con detalles la respuesta:
 1. Bibliotecas y centros culturales.
 2. Asociaciones sin ánimo de lucro, fundaciones y organizaciones no gubernamentales (ONG).
 3. Empresas e instituciones laborales (incluyendo aquellos centros de formación donde el alumnado de ciclos formativos realiza sus prácticas).
 4. Profesionales externos privados (educadores sociales, mediadores, animadores socioculturales, monitores de ocio y tiempo libre, etc.).
 5. Equipos de orientación educativa y psicopedagógica.
 6. Centro de formación del profesorado (CEP)/Centros regionales de innovación y formación (CRIF).
 7. Administración educativa.
 8. Ayuntamiento.
 9. Servicios públicos de salud.
- ¿El Consejo escolar se ha implicado en la elaboración de directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos?
- ¿Cómo valoraría usted la influencia del centro educativo en la sociedad (vecinos, barrio, municipio, etc.)? ¿Han participado en proyectos sociales en el barrio con el objetivo de satisfacer diferentes necesidades socioculturales? ¿El centro educativo se encuentra abierto a la comunidad?
- ¿La universidad ha participado junto al centro educativo realizando tareas de asesoramiento sobre metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en los principios de la educación inclusiva?
- ¿La universidad ha participado en la evaluación de centro como observador externo utilizando técnicas de recogida y análisis de datos propias de la investigación evaluativa?
- ¿Existe en el centro educativo un “amigo crítico” que visita el centro educativo de vez en cuando para ayudar a proponer soluciones ante diversos casos?

Formación del profesorado

- ¿El plan de formación del profesorado, donde el departamento de innovación y evaluación tiene un papel relevante, ha respondido a las necesidades formativas del profesorado? ¿Qué

valoración merece el Plan de formación del profesorado ofertado por el sistema educativo andaluz?

- ¿La coordinación entre el departamento de formación e innovación y los centros de profesores ha sido satisfactoria a la hora de desarrollar los proyectos de formación?
- ¿Se ha cumplido con toda la programación de actividades formativas? ¿Los docentes que han impartido esas actividades han estado a la altura de las expectativas? Justificar su respuesta.
- Dentro de las propuestas innovadoras, ¿se han incluido prácticas educativas que recogen los principios de la educación inclusiva? En caso afirmativo, explicar en qué han consistido y qué resultados han aportado.
- ¿Se han fomentado iniciativas, desde el departamento, para desarrollar buenas prácticas inclusivas dentro de las diferentes áreas del currículo? ¿Se ha asesorado debidamente a los departamentos didácticos?
- ¿El profesorado se ha mostrado siempre muy dispuesto para participar en actividades formativas?
- ¿Hay indicios de que, por cuenta propio, se demuestra que el profesorado lee libros y revistas sobre educación?
- ¿Hay docentes que, en sus horas libres, están matriculados en cursos, escuelas de idiomas y otros estudios universitarios con el objetivo de mejorar su formación?
- ¿El profesorado del centro educativo asiste a reuniones científicas sobre temas educativos (congresos, jornadas, simposios, etc.)?
- ¿El profesorado forma parte de grupos de trabajo, de los cuales pueden formarse en torno a un tema en concreto para así desarrollar prácticas educativas basadas en ello?
- ¿El departamento de orientación ha participado en el diseño de actividades formativas necesarias para el equipo docente?
- En los Claustros de Profesores y Profesoras, ¿se aprovecha para intercambiar ideas para resolver situaciones que viven otros docentes?
- ¿Hay comisiones o grupos de profesionales que se reúnen periódicamente con vistas a formarse a través de su participación en diferentes actividades (por ejemplo, tertulias dialógicas)?
- ¿El profesorado forma parte de alguna red social o “comunidad de profesionales”, virtual o presencial, con el objetivo de debatir temas de interés sobre educación?
- Si un docente implanta una metodología de enseñanza-aprendizaje más innovadora, ¿da la oportunidad para que otros compañeros docentes puedan observar cómo trabaja para aprender de él y de la experiencia?
- ¿Docentes universitarios asisten al centro educativo para asesorar al profesorado en buenas prácticas inclusivas? ¿Se les muestran ejemplos reales de otros centros educativos, y resultados de investigaciones?
- ¿Hay docentes que, voluntariamente, forman a sus compañeros docentes en metodologías de enseñanza-aprendizaje (por ejemplo, uso de plataformas virtuales en el aula)?
- ¿El profesorado está muy implicado participando en programas de innovación educativa, de investigación y de elaboración de materiales curriculares?
- A veces, ¿suelen acudir asesores expertos para observar las prácticas docentes y plantearles sugerencias?

Documento de Trabajo

- ¿Se ha promovido la “investigación en el aula”, y metodologías de “investigación-acción” enfocadas a la mejora de las prácticas educativas y de la calidad de la enseñanza, dentro del centro educativo?
- ¿El profesorado de nueva incorporación al centro educativo tiene asignado un “profesor-mentor” o tutor que le guía en su incorporación y adaptación al entorno de su nuevo centro educativo y a su forma de trabajar?

Anexo 2

**Primera toma de contacto con los centros
educativos**

Tras la conversación con el Centro educativo de profesorado (CEP) de Cádiz, se comenzó a contactar con los diferentes centros educativos que estaban desarrollando prácticas inclusivas y que eran asesorados por éstos. Esta primera toma de contacto tenía los siguientes objetivos:

1. Presentar el proyecto de investigación que se está desarrollando, con vistas a animar a los centros educativos a participar en él.
2. Conocer las prácticas educativas de carácter inclusivo que se estaban llevando a cabo en los centros educativos con vistas a adaptar el instrumento de diagnóstico al contexto educativo de dichos centros.

Esta primera toma de contacto se hizo bien por vía telefónica o a través de concertar una entrevista personal con el equipo directivo o con la persona encargada de coordinar el desarrollo de todas las prácticas inclusivas. En algunos casos, también se analizó documentación facilitada por el centro educativo (proyectos, páginas web, blogs, etc.). En este anexo, expondremos los rasgos característicos de cada centro educativo, sin revelar su identidad para así mantener el objetivo de conservar el anonimato. Para referirnos a ellos, les hemos puesto un seudónimo, y no hemos indicado la localidad a la que pertenecen. Las cuestiones básicas que todos han respondido han sido las siguientes, y a raíz de ello surgieron nuevas preguntas y conversaciones:

1. ¿Qué tipo de prácticas educativas están llevando a cabo, y que recogen los principios de la educación inclusiva?
2. ¿Qué nivel de participación tiene la comunidad educativa (refiriéndome a las familias, instituciones de la comunidad, el propio alumnado, etc.)?

1-Centro educativo “A”

Este centro educativo está transformándose, poco a poco, en una **comunidad de aprendizaje**, pero consideran que no es suficiente y que todavía tienen mucho camino que recorrer. Están, poco a poco, consiguiendo implantar las actuaciones de éxito. Por el momento está funcionando bien, pero aún necesitan terminar de consolidar las prácticas educativas y de mejorar algunos aspectos. Dentro de las llamadas “*actuaciones de éxito*”, sí está muy presente la inclusión educativa, ya que se producen continuas interacciones entre el alumnado y esto lo consideran muy positivo. Si acaso, el “*talón de Aquiles*” que por el momento tienen se encuentran en el trabajo de los especialistas con el alumnado que presenta diversidad NEAE. Todavía *los tres especialistas (Pedagogía Terapéutica, apoyo escolar, y el maestro de Audición y Lenguaje) insisten en trabajar con sus alumnos/as en un aula específica*. Los especialistas de Pedagogía Terapéutica y de apoyo escolar se encuentran siempre a tiempo completo en el centro educativo, pero el especialista de Audición y Lenguaje solamente acude dos días al centro educativo y a tiempo parcial. El centro educativo quiere que todas las horas de clase que tenga todo el alumnado sean inclusivas, a pesar de que estos profesionales todavía tengan tendencia a sacar al alumnado fuera de las aulas. Los tutores/as actúan un poco de “cómplices” de esta situación, debido a que no ponen “barreras” a que saquen a este alumnado fuera de clase, ya que suelen ser alumnos y alumnas que presentan conducta disruptiva y prefieren que se lo lleven “un tiempo”. La propuesta del jefe de estudios es intentar que los

especialistas se encuentren siempre dentro del aula trabajando en los grupos donde se encuentre, dentro de ellos, el alumnado al cual deben atender. Es decir, que si por ejemplo se forman cuatro grupos de estudiantes dentro de la actuación de éxito denominada “grupos interactivos”, cada uno de ellos con su voluntario/a concreto, pues el especialista deberá apoyar a los alumnos/as en cuestión dentro de los grupos. Es decir, se sienta dentro del grupo, al lado del alumno/a o de los alumnos/as con los que debe trabajar, y apoyarles. También han implantado las **tertulias dialógicas**, para lo cual mostró un blog donde presentaban todas estas prácticas. Por ejemplo, escogen una propuesta de arte, de literatura o de música, presentada por un miembro del centro educativo, e investigan algo sobre el autor, su obra, y de dicha obra (por ejemplo, un capítulo del Quijote, un cuadro de ese autor, etc.) se selecciona una parte, se explica por qué la han elegido y seleccionado, y se comienza a analizar entre todos y todas en una tertulia dialógica. Entre los temas que han trabajado, se encuentran los siguientes: El Quijote, María Blanchard, Leonardo Da Vinci, cuento musical “El aprendiz de brujo”, de la película “Fantasía” de Walt Disney; Jorge Bucay, “La verdadera historia de Caperucita Roja” de Agnese Baruzzi y Sandro Natalini; música celta de Carlos Núñez, etc. También trabajan las ciencias, como la construcción de puentes siguiendo a Leonardo Da Vinci y los cambios de estado físico-químicos. Finalmente, para el presente curso escolar, desean implantar las *bibliotecas tutorizadas*, y poco a poco están implantando el **modelo dialógico de resolución de conflictos** y las **asambleas de aula**. Todos los años realizan un proyecto de “**aprendizaje y servicio**” con alguna asociación.

2-Centro educativo “B”

Este centro educativo está muy concienciado con la idea de crear una escuela inclusiva. Se tiene instaurada una “**comunidad de aprendizaje**”, y se realizan las siguientes “*actuaciones de éxito*”: Grupos interactivos, bibliotecas tutorizadas, tertulias dialógicas, modelo comunitario de resolución de conflictos, etc. Los especialistas de Pedagogía Terapéutica y el profesorado de apoyo escolar participa dentro de las aulas. Se intentan resolver los conflictos de forma dialógica, aunque no siempre se consigue. Es difícil para algunos niños/as trabajar así los conflictos, olvidándose de cómo reaccionaron en ese momento para tenerlo como referencia y trabajarlo en el aula. En algunos casos especiales, *el especialista de Audición y Lenguaje se lleva a sus alumnos/as fuera del aula para trabajar sus trastornos de comunicación*. Están muy satisfechos con el nivel de participación de la comunidad educativa, donde se incluyen 190 familias y 100 personas voluntarias, incluyendo la Universidad de Cádiz. También se unen a ellos gente que está desempleada u otros compañeros/as docentes. En Educación Infantil, por ejemplo, se trabaja por proyectos y ambientes, y el educador social colabora con ellos/as desde la Escuela de Madres y Padres. Todavía, no obstante, consideran que deben mejorar mucho. Afortunadamente, cuando se ausenta un voluntario/a, siempre hay alguien por el centro educativo que se presta a sustituirle. Con respecto a la Universidad de Cádiz, se están llevando a cabo proyectos de “**aprendizaje y servicio**” dentro del centro educativo, donde estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación organizan actividades como el huerto escolar y juegos en el patio, dirigida a los niños/as. Para este año, aunque todavía no han empezado, se están planteando otros servicios, relacionados con el trabajo cooperativo y la investigación. En cuanto al alumnado con NEAE, sobre todo tienen estudiantes que presentan desfase curricular debido a que vienen de otros centros educativos, o falta de escolarización.

3-Centro educativo “C”

Es un centro educativo que está muy concienciado con la importancia de llevar a cabo una educación inclusiva de calidad; incluso han llegado a publicar un libro en el cual emitían orientaciones y ejemplos de prácticas para llevar a cabo la educación inclusiva en centros educativos. Han instaurado una “**comunidad de aprendizaje**”, con las siguientes “actuaciones de éxito”: Grupos interactivos, bibliotecas tutorizadas, alumnado-mentor, etc., y todos los grupos de estudiantes y personas participantes (voluntarios, familias, etc.) distribuidos de forma que ningún alumno/a debe salir del aula para recibir apoyos. *Todos los especialistas trabajan en el aula salvo en aquellos casos en los cuales deben ser atendidos por el especialista de Audición y Lenguaje.* En lo que respecta al nivel de participación de la comunidad educativa, el porcentaje es altísimo: Había 250 padres y madres voluntarios trabajando en las aulas con los maestros/as al final del curso pasado, y en el presente curso hay aún más. También hay muchos estudiantes de grados universitarios de titulaciones relacionadas con la educación que están haciendo prácticas o participando en la comunidad de aprendizaje. También vienen muchas madres a trabajar con los niños/as por las tardes en la biblioteca tutorizada. El centro educativo está muy satisfecho con el nivel de participación que hay. ¿Cómo está organizada su “comunidades de aprendizaje”? Hasta ese momento, solamente el Consejo Escolar era el único cauce de participación de las familias en la escuela. Ahora, se organizan una serie de comisiones mixtas que se ocupan de construir el centro educativo que todos/as sueñan. En primer lugar, se encuentra la comisión gestora, que es la comisión mixta principal, la cual está integrada por profesorado, alumnado y familias en igual proporción y que se ocupa de velar por el correcto funcionamiento de la “comunidad de aprendizaje”, y por el funcionamiento de cada una de las comisiones mixtas creadas y diferentes actuaciones desarrolladas. Cada una de las comisiones mixtas están integradas también por miembros de la comunidad educativa en igual proporción y con otros miembros de la comunidad que participan como “miembros colaboradores”. Existen cinco comisiones mixtas: Comisión mixta curricular, comisión mixta organizativa y de funcionamiento, comisión mixta de infraestructuras, comisión mixta de convivencia y comisión mixta del voluntariado. Para todas las actuaciones de éxito (grupos interactivos, etc.), hay un cuadro donde se distribuyen las personas voluntarias que participarán en la comunidad de aprendizaje, y todos los voluntarios reciben una formación sobre cada una de las “actuaciones de éxito”, estrategias comunicativas con el alumnado para cuando trabajen con él en cada una de las dinámicas, el decálogo del voluntario/a, etc. Con respecto a prácticas de “**aprendizaje y servicio**”, hay estudiantes que vienen a participar en el centro educativo una vez finalizada la carrera, o estudiantes que desarrollan proyectos relacionados con sus estudios. El alumnado con “necesidades específicas de apoyo educativo” (NEAE) es muy diverso. Suelen participar en diferentes encuentros desarrollados en diferentes municipios, en relación con las comunidades de aprendizaje con vistas a desarrollar el proyecto “Juntos alcanzando un sueño”, y organizando en dichos encuentros diferentes actividades educativas y culturales.

4-Centro educativo “D”

Este centro educativo ya ha implantado el sistema de trabajo propio de las “**comunidades de aprendizaje**”. Trabajan a partir de comisiones donde gestionan los principales ámbitos del centro

educativo. Todas las decisiones que se toman en el centro educativo se llevan a consenso. Dentro de las aulas, se ha implantado la actuación de éxito de los “**grupos interactivos**”. Los niños y niñas trabajan por equipos, y dentro del aula hay voluntarios/as y familiares que trabajan con los niños/as, incluso estudiantes de grado universitario que se han mostrado interesados en colaborar. Todo el alumnado trabaja dentro del aula, dentro de los grupos, y en ningún momento se saca a un niño/a fuera del aula. Los especialistas y profesorado de refuerzo también trabajan dentro del aula. Hay voluntarios procedentes de asociaciones participan en las prácticas inclusivas, y se les invita siempre a que personas de la comunidad de aprendizaje puedan venir a la asociación a participar (*no es “aprendizaje y servicio”, pero sí voluntariado*). Hay una **asociación de voluntarios**, formada por personas que han tenido a sus hijos/as estudiando ahí, y que vienen a colaborar porque quieren que el proyecto siga adelante y beneficiando a toda la comunidad educativa y de vecinos en cuanto a aprendizajes. El alumnado con “necesidades específicas de apoyo educativo” (NEAE) es muy diverso. Como actividad de interés, entre toda la comunidad educativa pintaron un mural en un muro del centro educativo con dibujos varios. Entre las actividades que han hecho dentro de la “comunidad de aprendizaje”, durante el curso pasado, un grupo de alumnos y alumnas venían por las tardes con un padre y una madre voluntarios para poner en marcha el huerto escolar del centro educativo, cosechando diferentes hortalizas y legumbres, además de plantas aromáticas.

5-Centro educativo “E”

Poco a poco, están implantando las **comunidades de aprendizaje** en su centro educativo, aunque es cierto que su centro educativo siempre ha estado abierto a la participación de las familias y de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Antes de esto, la inclusión solamente se producía cuando una persona entraba en clase para ayudar a un niño/a, pero a pesar de ello todavía había niños/as que eran sacados fuera del aula. Este año se decidió que ningún niño/a debía salir del aula. En Educación Infantil, suelen trabajar por rincones y por proyectos, de forma que el alumnado va rotando entre los rincones, trabajando cada uno a su propio ritmo de aprendizaje. También una forma de promover la inclusión es que, si se crean programas de estimulación cognitiva dirigidos al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) o que tienen más dificultades, se invita a todos/as aquellos/as niños/as a participar voluntariamente, y así poder disfrutar de la actividad. Están consiguiendo que desaparezca la idea de que el especialista en Pedagogía Terapéutica entra en el aula solamente a trabajar con unos niños/as concretos, al igual que los maestros/as de refuerzo y apoyo escolar. *Tan solo el especialista en Audición y Lenguaje, que es itinerante, sigue sacando a los niños/as fuera del aula para trabajar sus actividades*. Dentro de las clases, se intenta que todos los niños/as interaccionen entre ellos, que se cambien de grupo, que resuelvan conflictos, que se organicen prácticas de “*tutoría entre iguales*”, participen en las asambleas, etc. Se hace mucho hincapié en plantear actividades de “**aprendizaje cooperativo**”, sobre todo realizando experimentos donde deben manipular materiales. Consiste en dividir a los niños y niñas en grupos, y estos tienen que realizar un experimento. Cada uno de los componentes de dicho grupo tienen una responsabilidad, se reúnen para trabajar su experimento dentro y fuera de las aulas, interaccionando entre ellos/as, aprendiendo los unos de los otros. Dentro de las comunidades de aprendizaje, los familiares ayudan al alumnado a realizar los experimentos (aprenden manipulando materiales y expresando sus vivencias con ellos), a buscar información, a preparar los materiales que vaya a utilizar el alumnado

y participar en la preparación de la Feria de las Ciencias. También se plantean actividades numerosas para desarrollar sus procesos cognitivos, y siempre poniéndoles un nivel superior al que les correspondería. Las evaluaciones que emite el centro educativo son siempre “en positivo”, con expresiones del tipo “Han conseguido...” o comunicándoles a las familias los objetivos que han conseguido, para darles seguridad de que están avanzando. Se les emiten informes cualitativos para que comprueben las habilidades que sus hijos/as están desarrollando. Finalmente, en el centro educativo llevan tiempo desarrollando proyectos de “**aprendizaje y servicio**”, donde acuden estudiantes de la Universidad de Cádiz en prácticas o en proyectos de colaboración con la propia universidad. Se ha trabajado el huerto escolar, el acondicionamiento de la biblioteca, y este año harán una fiesta denominada “El proyecto del sueño”.

En líneas generales, de cara al diseño de los diferentes instrumentos de diagnóstico, podemos obtener unas primeras conclusiones:

1. Existe un claro compromiso de todos los centros educativos con el objetivo de desarrollar prácticas inclusivas y de convertirse en “comunidades de aprendizaje”, desarrollando actuaciones de éxito que cumplen los principios del “aprendizaje dialógico”.
2. Valoran la importancia de que todo el alumnado permanezca en el aula ordinaria aprendiendo junto a sus compañeros/as de forma cooperativa.
3. Como inconvenientes, algunos especialistas, sobre todo los especialistas de Audición y Lenguaje, siguen sacando al alumnado con el que debe intervenir fuera de su aula para llevárselo a trabajar a un aula aparte.
4. Se están obteniendo progresos para desarrollar proyectos educativos basados en los principios del “aprendizaje y servicio”.
5. Existe un compromiso claro de las familias con vistas a participar en el centro educativo dentro de las comunidades de aprendizaje.

Anexo 3

Cuestionarios para el Alumnado

COMPONENTE 1: Accesibilidad y Diseño para Todos

Nombre del centro educativo:

A continuación, te vamos a hacer una serie de preguntas acerca de las condiciones que existen en vuestro colegio para permitir que cualquier persona pueda participar adecuadamente en cada una de las actividades que se organizan en las aulas, sin encontrar barreras que se lo puedan impedir o dificultar. Nos gustaría que respondieras al siguiente cuestionario con total sinceridad, ya que será anónimo (nadie sabrá quién es el autor, y más aún cuando solamente debes rodear un número, ¡nadie va a reconocer tu letra!). Por favor, responde a TODAS las preguntas.

Responde a las siguientes expresiones dándoles una puntuación del 1 al 7, donde 1 significa “Totalmente en desacuerdo” y 7 significa “Totalmente de acuerdo”:

1	Totalmente en desacuerdo
2	Muy en desacuerdo
3	En desacuerdo
4	Ni en desacuerdo ni de acuerdo
5	De acuerdo
6	Muy de acuerdo
7	Totalmente de acuerdo

CUESTIONARIO 1: Accesibilidad y Diseño para Todos

FACTOR 1: Accesibilidad a la información.

1- Todo el alumnado, incluso los que tienen alguna discapacidad, pueden acceder a los materiales que usamos en clase (textos, libros, cuadernos, murales, esquemas, vídeos, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
2- Todo el alumnado puede utilizar todos los materiales de clase sin problemas, sin ninguna dificultad para realizar las tareas.	1	2	3	4	5	6	7
3- El profesorado utiliza diferentes recursos (visuales, escritos, etc.) mientras explican los contenidos en clase.	1	2	3	4	5	6	7
4- Las aulas de informática poseen recursos adaptados para que aquellas personas que tienen dificultades de movilidad o sensoriales puedan utilizar los ordenadores	1	2	3	4	5	6	7
5- Cuando se trabaja nuevo vocabulario en clase, los maestros/as utilizan recursos visuales y gráficos (imágenes representativas) que nos ayudan a entender su significado.	1	2	3	4	5	6	7
6- Los textos están bien adaptados para nuestro nivel de lectura, y	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionarios para el Alumnado

los entendemos perfectamente.							
-------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

FACTOR 2: Accesibilidad a la expresión de aprendizajes.

7-El profesorado nos da posibilidades para poder ser evaluados de diferentes maneras (ej: exámenes escritos y orales, murales, trabajos escritos, presentaciones de diapositivas, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
8-Aquellos estudiantes que terminan antes sus deberes o se aburren con las tareas planteadas, siempre pueden realizar otras tareas de ampliación que el maestro/a les propone.	1	2	3	4	5	6	7
9-Al alumnado que tiene alguna dificultad se le envían tareas de refuerzo para casa o para hacer en clase.	1	2	3	4	5	6	7
10-Hay alumnos a los que se les permite disponer de más tiempo para terminar las tareas y exámenes.	1	2	3	4	5	6	7
11-Hay alumnos que reciben las tareas divididas en pequeños pasos para ayudarles a que puedan resolverlas.	1	2	3	4	5	6	7
12-Para el área de Educación Física, existen materiales adaptados para que aquellos estudiantes con dificultades puedan en las actividades que hacemos en la asignatura.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 3: Accesibilidad en los entornos.

13-El patio del colegio no tiene obstáculos que dificulten que un estudiante pueda jugar o caminar perfectamente, sin que haya riesgo de accidente.	1	2	3	4	5	6	7
14-El colegio dispone de rampas y ascensores que pueden ser usados fácilmente por todas las personas, sin dificultades para acceder a ellos.	1	2	3	4	5	6	7
15-Las dimensiones de todas las instalaciones y dependencias del colegio permiten el desplazamiento de una persona con dificultades para moverse o en silla de ruedas.	1	2	3	4	5	6	7
16-La distribución del mobiliario (pupitres, sillas, estanterías, etc.) dentro de las aulas permiten que no haya dificultades para que una persona que tiene dificultades para caminar pueda desplazarse.	1	2	3	4	5	6	7
17-Existen letreros que pueden ser percibidos a través del sonido y del tacto que permiten señalar todas las instalaciones y los posibles obstáculos presentes.	1	2	3	4	5	6	7
18-El colegio cuenta con cuartos de baño amplios y adaptados para personas que van en sillas de ruedas o con dificultades para moverse (altura del inodoro y del lavabo adecuada, grifos, barras para sujetarse, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
19-Las personas que caminan con dificultades para desplazarse o en sillas de ruedas pueden acceder a todas las clases, pistas deportivas y al patio del colegio sin problemas.	1	2	3	4	5	6	7
20-En el comedor, todos los alumnos se encuentran ubicados en	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionarios para el Alumnado

todas las mesas sin que nadie se encuentre apartado.							
--	--	--	--	--	--	--	--

Comentarios, sugerencias y valoraciones personales

--

COMPONENTE 2: Competencias para la educación inclusiva.

Nombre del centro educativo:

A continuación, te vamos a hacer una serie de preguntas acerca de las diferentes actividades que se están desarrollando en tu clase. Vas a valorar el trabajo que realizan tus maestros y maestras, tu familia, las personas que habitualmente entran dentro de tu clase para ayudarnos con las tareas, y otros asuntos relacionados con el trabajo que realizan todas las personas que os ayudan en el colegio. Nos gustaría que respondieras al siguiente cuestionario con total sinceridad, ya que será anónimo (nadie sabrá quién es el autor, y más aún cuando solamente debes rodear un número, ¡nadie va a reconocer tu letra!). Por favor, responde a TODAS las preguntas.

Responde a las siguientes expresiones dándoles una puntuación del 1 al 7, donde 1 significa “*Totalmente en desacuerdo*” y 7 significa “*Totalmente de acuerdo*”.

1	Totalmente en desacuerdo
2	Muy en desacuerdo
3	En desacuerdo
4	Ni en desacuerdo ni de acuerdo
5	De acuerdo
6	Muy de acuerdo
7	Totalmente de acuerdo

CUESTIONARIO 2: Trabajo en equipo.

FACTOR 1: Dentro de las aulas.

1-Cuando hay más de un profesor en clase, el profesor que viene a ayudar no solamente atiende a aquellos alumnos con dificultades.	1	2	3	4	5	6	7
2-No hay alumnos que salgan de clase para ser atendidos por otros maestros.	1	2	3	4	5	6	7
3-En clase los maestros trabajan con otras personas adultas (padres, madres, voluntarios, etc.).	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionarios para el Alumnado

4-Las personas adultas que vienen a trabajar en clase junto al profesorado nos han ayudado a resolver nuestras dificultades para entender los contenidos y hacer las tareas de clase.	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

FACTOR 2: Fuera de las aulas.

5-Cuando los estudiantes nos hemos reunido con los profesores y padres para para trabajar, todos se han implicado muy activamente.	1	2	3	4	5	6	7
6-Se han tenido en cuenta todas las aportaciones y puntos de vista aportados por todos los miembros de la comunidad educativa.	1	2	3	4	5	6	7
7-A la hora de organizar actividades, se han tenido en cuenta los intereses de aquellas familias y compañeros que son inmigrantes y tienen unas creencias culturales diferentes a las del resto de la clase.	1	2	3	4	5	6	7
8-Personas de diferentes asociaciones o fundaciones, o vecinos, de aquellos barrios en donde llevábamos a la práctica los proyectos de “Aprendizaje y servicio” que diseñábamos, han estado presente en el centro educativo para ayudar a nuestros profesores en determinados momentos.	1	2	3	4	5	6	7

CUESTIONARIO 3: Formación.

FACTOR 1: Formación del alumnado.

9-En clase, hemos trabajado sobre las diferentes discapacidades que existen (ceguera, sordera, parálisis, etc.) para aprender a valorarlas.	1	2	3	4	5	6	7
10-Hemos aprendido a trabajar en equipo y a respetar las ideas de los demás.	1	2	3	4	5	6	7
11-Se nos ha enseñado a resolver conflictos que surgen en clase.	1	2	3	4	5	6	7
12-En clase, hemos trabajado diferentes actividades para aprender a relacionarnos con las personas y actuar en situaciones sociales.	1	2	3	4	5	6	7
13-Hemos recibido formación sobre cómo participar en las comisiones mixtas y ayudar a mejorar nuestra escuela.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 2: Formación de familiares y voluntariado.

14-En el colegio, se organizan actividades educativas destinadas a nuestros padres y madres.	1	2	3	4	5	6	7
15-Hay personas adultas, de las que acudan a clase a ayudar, que aprovechan que trabajan con nosotros para aprender nuevos conocimientos.	1	2	3	4	5	6	7
16-Las personas adultas (voluntarios) que trabajan con nosotros reciben formación dentro del centro educativo.	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionarios para el Alumnado

CUESTIONARIO 4: Liderazgo.

FACTOR 1: Profesorado.

18-El equipo directivo (director, jefe de estudios, secretario) ha acudido a nuestra clase para preguntarnos qué tal nos iba y si teníamos algún problema.	1	2	3	4	5	6	7
19-El profesorado nos transmite confianza y seguridad.	1	2	3	4	5	6	7
20-El profesorado ayuda a resolver los conflictos que se producen en clase (discusiones, peleas, desacuerdos, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
21-El profesorado de este colegio es respetado por todos los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7
22-El profesorado ha ayudado a conseguir que el ambiente de trabajo y de respeto entre los alumnos/as sea muy positivo.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 2: Alumnado.

23-Cuando trabajamos en pequeños grupos, el liderazgo de mi grupo es repartido entre nosotros según la actividad.	1	2	3	4	5	6	7
24-Nuestro delegado o delegada de clase ha sabido escucharnos.	1	2	3	4	5	6	7
25-Nuestro delegado de clase ha sabido transmitir nuestras necesidades y deseos al profesorado.	1	2	3	4	5	6	7

CUESTIONARIO 5: Participación y actitud.

FACTOR 1: Participación en actividades.

26-Opinamos sobre lo que hacemos en clase (normas, reglas de juego, comportamiento de los maestros y maestras, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
27-Los alumnos podemos hablar con nuestros maestros en calma, para analizar cualquier asunto que nos preocupe.	1	2	3	4	5	6	7
28-En clase, existen momentos donde todos los estudiantes nos reunimos para debatir cualquier asunto que nos preocupa al grupo-clase.	1	2	3	4	5	6	7
29-Cuando los estudiantes nos hemos reunido, ha habido diferentes cargos que nos hemos ido cambiando con el paso del tiempo (moderador, secretario, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
30-Todos participan activamente en las asambleas de clase, sin que nadie se muestre “pasota” o no participe por vergüenza.	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionarios para el Alumnado

FACTOR 2: Participación en la organización del centro educativo.

31-En nuestro colegio, existe un programa donde alumnos del colegio ayudan a los nuevos alumnos del colegio a integrarse en clase y en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
32-El delegado de mi clase se ha preocupado en conocer nuestras necesidades y transmitir las a las diferentes comisiones mixtas y a la comisión gestora.	1	2	3	4	5	6	7
33-Hay miembros de mi clase que forman parte de las comisiones mixtas, donde trabajan junto a maestros/as, familias y otras personas para mejorar nuestra escuela.	1	2	3	4	5	6	7
34-En el colegio, existe un “buzón de sugerencias” para que todos y todas podamos echar una nota con nuestras sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc.	1	2	3	4	5	6	7
35-En nuestro colegio, existe una Junta de delegados y delegadas donde todos los delegados de cada clase se reúnen para debatir asuntos.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 3: Actitud ante la educación inclusiva

36-Las personas con discapacidad deberían poder aspirar a trabajar de lo que desean.	1	2	3	4	5	6	7
37-Las personas inmigrantes, que vengan de otros países, deberían tener derecho a aspirar a trabajar de lo que desean en nuestro país.	1	2	3	4	5	6	7
38-Los compañeros de clase que tienen más problemas para aprender y seguir el ritmo de trabajo de la clase, deben recibir los apoyos necesarios dentro de clase.	1	2	3	4	5	6	7
39-Mis compañeros de clase son cada vez más solidarios.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 4: Relaciones interculturales.

40-En clase, hemos analizado diferentes culturas que poseen las personas de nuestro entorno (población gitana, chinos, marroquíes, latinoamericanos, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
41-En clase, hemos analizado creencias e ideas que tenemos sobre determinados colectivos de personas (ej: inmigrantes), para revisarlas y reflexionar sobre ellos.	1	2	3	4	5	6	7
42-En clase, hemos trabajado actividades para aprender a resolver conflictos entre personas con diferentes costumbres y comportamientos debido a su cultura de origen.	1	2	3	4	5	6	7
43-Hemos analizado en clase las causas de por qué las personas emigran a otros países.	1	2	3	4	5	6	7
44-Hay padres y madres de niños inmigrantes que ayudan en nuestra clase.	1	2	3	4	5	6	7

Comentarios, sugerencias y valoraciones personales

--

COMPONENTE 3: Trabajo con el alumnado

Nombre del centro educativo:

A continuación, te vamos a hacer una serie de preguntas acerca de las diferentes actividades que se están desarrollando en tu clase. Vas a valorar el trabajo que realizan tus maestros y maestras, tu familia, las personas que habitualmente entran dentro de tu clase para ayudarnos con las tareas, y otros asuntos relacionados con las relaciones con tus compañeros y compañeras de clase. Nos gustaría que respondieras al siguiente cuestionario con total sinceridad, ya que será anónimo (nadie sabrá quién es el autor, y más aún cuando solamente debes rodear un número, ¡nadie va a reconocer tu letra!). Por favor, responde a TODAS las preguntas.

Responde a las siguientes expresiones dándoles una puntuación del 1 al 7, donde 1 significa “Totalmente en desacuerdo” y 7 significa “Totalmente de acuerdo”.

1	Totalmente en desacuerdo
2	Muy en desacuerdo
3	En desacuerdo
4	Ni en desacuerdo ni de acuerdo
5	De acuerdo
6	Muy de acuerdo
7	Totalmente de acuerdo

CUESTIONARIO 6: Metodología de trabajo con los estudiantes.

FACTOR 1: Heterogeneidad.

1-Cuando trabajamos en equipo, todos los grupos están formados por chicos y chicas mezclados, sin que haya “grupos de chicos” ni “grupos de chicas”.	1	2	3	4	5	6	7
2-Aquellos alumnos que tienen más dificultades con los estudios pasan todo el tiempo en clase aprendiendo con nosotros, y dentro de los grupos de trabajo que formamos.	1	2	3	4	5	6	7
3-De mi clase ya no salen aquellos alumnos que habitualmente salían para ser atendidos por otros profesores.	1	2	3	4	5	6	7
4-Los alumnos con discapacidad (sordos, ciegos, mental, etc.) forman parte dentro de los grupos de trabajo que formamos.	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionarios para el Alumnado

FACTOR 2: Apoyo entre iguales.

5-Hay compañeros que trabajan al lado de otros ayudándoles a entender los contenidos que estamos trabajando en clase o enseñando nuevas habilidades que ellos sí dominan.	1	2	3	4	5	6	7
6-Los alumnos con más dificultades también aportan ideas y enseñan habilidades a sus compañeros/as de clase.	1	2	3	4	5	6	7
7-No tengo la sensación de que mis compañeros sobreprotegen a otros compañeros en trabajos en grupo y en juegos de patio.	1	2	3	4	5	6	7
8-En ningún momento, se ha evitado que un compañero haga una actividad porque pensábamos que no iba a ser capaz de hacerla.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 3: Apoyo externo.

9-Cuando nos estuvieron enseñando a crear el proyecto de “Aprendizaje y Servicio”, hubo personas procedentes de asociaciones u otros grupos escolares que nos ayudaron.	1	2	3	4	5	6	7
10-Participar junto a otras personas de la comunidad en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” nos ha ayudado a comprender los problemas que ocurren en nuestro entorno.	1	2	3	4	5	6	7
11-Los maestros nos han facilitado poder hablar con aquellas personas que iban a recibir el servicio que estábamos diseñando para ellos.	1	2	3	4	5	6	7
12-También hemos aprendido de las personas sobre las que hemos realizado el proyecto de aprendizaje y servicio.	1	2	3	4	5	6	7
13-En clase han participado adultos (abuelos, padres, madres, profesionales del barrio, etc.) que nos han ayudado a entender los contenidos y las tareas, y a aprender nuevas habilidades.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 4: Satisfacción por el aprendizaje.

14-Me siento muy satisfecho con todo lo que estoy aprendiendo.	1	2	3	4	5	6	7
15-Me siento más motivado por los estudios desde que hacemos actividades en grupo dentro de clase y contando con más personas adultas que nos ayuden.	1	2	3	4	5	6	7
16-Siento cada vez más interés por todas las actividades y contenidos que se están trabajando en clase.	1	2	3	4	5	6	7
17-Siento que mi interés por la lectura ha aumentado desde que participo en tertulias en el colegio.	1	2	3	4	5	6	7
18-Siento que lo que estamos haciendo en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” es útil para mejorar, al menos, una parte de nuestro entorno.	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionarios para el Alumnado

CUESTIONARIO 7: Convivencia entre el alumnado.

FACTOR 1: Relaciones interpersonales.

19-Las relaciones sociales con los compañeros de clase han mejorado desde que trabajamos en equipo.	1	2	3	4	5	6	7
20-En la hora del recreo, no hay compañeros de clase que están solos en el patio, sin relacionarse.	1	2	3	4	5	6	7
21-En el recreo, siempre juegan chicos y chicas juntos, sin que estén separados.	1	2	3	4	5	6	7
22-En mi clase, no hay ningún niño o niña que está apartado de los demás.	1	2	3	4	5	6	7
23-De mi clase, no hay compañeros que son amenazados o insultados por los demás.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 2: Acogida.

24-Cuando llega un niño nuevo a clase, mis compañeros lo integran en el grupo fácilmente.	1	2	3	4	5	6	7
25-Cuando llegan nuevos compañeros a clase, se organizan actividades de presentación para integrarlos y conocernos.	1	2	3	4	5	6	7
26-Ayudamos al alumnado que ha llegado nuevo al centro educativo a conocer las normas de convivencia y nuestra forma de trabajar en clase.	1	2	3	4	5	6	7
27-En el recreo, hemos procurado que el alumnado que ha llegado nuevo se anime a jugar con nosotros.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 3: Resolución de conflictos.

28-El profesorado trabaja ayudando a resolver los conflictos que se producen en clase (discusiones, peleas, desacuerdos, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
29-Cuando surgen conflictos en clase o en colegio, se debaten sus causas en clase y se proponen métodos para resolverlos.	1	2	3	4	5	6	7
30-El número de conflictos (peleas, discusiones, insultos, etc.) e interrupciones producidos en clase por mis compañeros han disminuido.	1	2	3	4	5	6	7
31-El número de conflictos graves (peleas, discusiones, insultos, etc.) surgidos en el recreo han disminuido.	1	2	3	4	5	6	7
32-En nuestro centro educativo, hay personas adultas y alumnos del colegio que trabajan juntas para ayudar a que aprendamos a resolver nuestros conflictos utilizando el diálogo y la negociación.	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionarios para el Alumnado

FACTOR 4: Capacitación.

33-Las normas de convivencia se han debatido entre toda la clase, incluyendo al profesorado.	1	2	3	4	5	6	7
34-En clase, hemos hecho actividades que tenían como objetivo que aprendiéramos a resolver cualquier asunto a través del diálogo.	1	2	3	4	5	6	7
35-Hemos aprendido estrategias para mejorar nuestras habilidades sociales y nuestra forma de dirigirnos a las personas.	1	2	3	4	5	6	7
36-Hemos aprendido estrategias para mejorar nuestra capacidad para trabajar en equipo.	1	2	3	4	5	6	7

Comentarios, sugerencias y valoraciones personales

--

Anexo 4

Cuestionarios para el Equipo Directivo

COMPONENTE 1: Accesibilidad y Diseño para Todos

Nombre del centro educativo:

A continuación, nos gustaría pedirte que respondieras a un cuestionario, anónimo, para evaluar tus progresos para saber si estás consiguiendo ser un centro educativo lo más inclusivo posible. Hemos tenido en cuenta las prácticas que estás llevando actualmente en tu centro educativo para conseguir crear una escuela para todos y todas, donde además se fomente la participación de toda la comunidad educativa. El objetivo con este cuestionario es ayudarte a realizar un diagnóstico del “estado actual” en el que os encontráis ahora para luego elaborar un informe con los resultados, con el objetivo de orientaros para plantear una serie de propuestas de mejora. En el presente cuestionario, valoraremos las condiciones de accesibilidad y de eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. Por favor, responde a TODAS las preguntas.

Responde a las siguientes expresiones dándoles una puntuación del 1 al 7, donde 1 significa “*Totalmente en desacuerdo*” y 7 significa “*Totalmente de acuerdo*”.

1	Totalmente en desacuerdo
2	Muy en desacuerdo
3	En desacuerdo
4	Ni en desacuerdo ni de acuerdo
5	De acuerdo
6	Muy de acuerdo
7	Totalmente de acuerdo

CUESTIONARIO 1: Accesibilidad y Diseño para Todos

FACTOR 1: Accesibilidad a la información.

1-Los recursos didácticos y curriculares que se emplean en las aulas están adaptados para que su contenido pueda ser captados a través de diferentes modalidades sensoriales y estilos de aprendizaje (visual, audio, táctil...).	1	2	3	4	5	6	7
2-Los estudiantes que presentan discapacidad motora o sensorial pueden utilizar los recursos informáticos gracias a que están adaptados para que puedan acceder a la información que facilitan.	1	2	3	4	5	6	7
3-El centro educativo dispone de diferentes recursos que permiten al profesorado diseñar sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) adaptados a sus necesidades.	1	2	3	4	5	6	7
4-Los materiales utilizados en las aulas han sido adaptados en	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionarios para el Equipo Directivo

diferentes niveles de complejidad lingüística, para poder ser usados y comprendidos por personas con diferentes niveles.							
--	--	--	--	--	--	--	--

FACTOR 2: Accesibilidad a la expresión de aprendizajes.

5-Se dispone de diferentes ayudas técnicas y de materiales de trabajo adaptados (material de escritura, material de plástica, etc.), según las necesidades motoras y sensoriales que detectemos.	1	2	3	4	5	6	7
6-Se permite que el alumnado pueda elegir la manera en que puede exponer los resultados de sus aprendizajes (pruebas escritas y orales, vídeos, presentaciones de diapositivas, murales, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
7-Se adapta el calendario de entrega de deberes y de trabajos de resolución a medio y a largo plazo a las necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado.	1	2	3	4	5	6	7
8-Para aquellos estudiantes con dificultades para mantener la concentración o que por sus necesidades se agotan con mayor facilidad, la tarea está dividida en pequeñas partes.	1	2	3	4	5	6	7
9-Para el área de Educación Física, existen materiales adaptados para que aquellos estudiantes con movilidad reducida puedan participar en las mismas actividades que sus compañeros.	1	2	3	4	5	6	7
10-Las tareas propuestas en las aulas presentan diferentes niveles de complejidad.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 3: Accesibilidad en los entornos.

11-Los espacios de recreo (patio escolar y otros) no presentan barreras arquitectónicas que puedan provocar accidentes o impedir el acceso a determinados alumnos y alumnas.	1	2	3	4	5	6	7
12-Dentro de las aulas, existen sistemas de anticipación y de aviso al alumnado elaborados con SAAC (pictogramas, objetos, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
13-El centro educativo cuenta con aseos amplios y adaptados para personas con movilidad reducida (altura del inodoro y lavabo adecuada, grifos, barras de apoyo, camillas, duchas, grúa de transferencia, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
14-La ordenación de los diferentes recursos dentro todas las dependencias del centro educativo y de las aulas permiten el desplazamiento autónomo de las personas.	1	2	3	4	5	6	7
15-Los comedores escolares tienen cubiertos u otros utensilios adaptados para que puedan ser utilizados por estudiantes con movilidad reducida.	1	2	3	4	5	6	7
16-El centro educativo puede disponer fácilmente de ayudas técnicas para aquellas personas que presentan limitaciones en la movilidad o sensoriales.	1	2	3	4	5	6	7

Comentarios, sugerencias y valoraciones personales

--

COMPONENTE 2: Competencias para la educación inclusiva.

Nombre del centro educativo:

A continuación, nos gustaría pedirte que respondieras a un cuestionario, anónimo, para evaluar tus progresos para saber si estás consiguiendo ser un centro educativo lo más inclusivo posible. Hemos tenido en cuenta las prácticas que estás llevando actualmente en tu centro educativo para conseguir crear una escuela para todos y todas, donde además se fomente la participación de toda la comunidad educativa. El objetivo con este cuestionario es ayudarte a realizar un diagnóstico del “estado actual” en el que os encontráis ahora para luego elaborar un informe con los resultados, con el objetivo de orientaros para plantear una serie de propuestas de mejora. En esta ocasión, nos centraremos en explorar factores como la participación, el trabajo en equipo y la formación de la comunidad educativa con vistas a conseguir crear una escuela más inclusiva. Por favor, responde a TODAS las preguntas.

Responde a las siguientes expresiones dándoles una puntuación del 1 al 7, donde 1 significa “Totalmente en desacuerdo” y 7 significa “Totalmente de acuerdo”.

1	Totalmente en desacuerdo
2	Muy en desacuerdo
3	En desacuerdo
4	Ni en desacuerdo ni de acuerdo
5	De acuerdo
6	Muy de acuerdo
7	Totalmente de acuerdo

CUESTIONARIO 2: Trabajo en equipo.

FACTOR 1: Dentro de las aulas.

1-Los especialistas educativos (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, etc.) apoyan al alumnado con NEAE dentro del aula y de los grupos de trabajo donde se encuentran en ese momento, sin sacar a éstos del aula.	1	2	3	4	5	6	7
2-En las aulas, con ayuda del profesorado y de otros especialistas complementarios, se ha trabajado adecuadamente el desarrollo de hábitos de autonomía con el alumnado con NEAE.	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionarios para el Equipo Directivo

3-La gestión del voluntariado participante dentro de las “actuaciones de éxito” ha sido positiva.	1	2	3	4	5	6	7
4-La coordinación entre el profesorado y el voluntariado ha sido positiva, promoviendo resultados de aprendizaje positivos en el alumnado.	1	2	3	4	5	6	7
5-La presencia de un mayor número de personas adultas presentes en el aula ayuda a que el alumnado se distraiga menos en clase.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 2: Fuera de las aulas.

6-El profesorado especialista en Audición y Lenguaje y en Pedagogía Terapéutica ha realizado una labor satisfactoria asesorando al profesorado en la atención al alumnado con NEAE presente en nuestras aulas, dentro de sus competencias.	1	2	3	4	5	6	7
7-Existe un programa de “alumnos-tutores” con la finalidad de que haya alumnos que ayuden al alumnado con NEAE a desarrollar sus aprendizajes y a relacionarse con el resto de compañeros.	1	2	3	4	5	6	7
8-Todos los miembros de la comunidad educativa que han participado en las comisiones mixtas y la comisión gestora se han implicado en el desarrollo de los proyectos puestos en marcha.	1	2	3	4	5	6	7
9-La participación de los miembros de cada comisión mixta ha sido igualitaria, teniéndose en cuenta todas las voces presentes (alumnado, voluntariado, familias, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
10-Los delegados de cada grupo-clase han ayudado a las comisiones mixtas a tener en cuenta las necesidades del alumnado a la hora de plantear las diferentes actividades en las aulas.	1	2	3	4	5	6	7
11-Se ha utilizado una plataforma virtual que ha posibilitado que la comunidad educativa pueda debatir cuestiones de interés para el centro educativo y diseñar proyectos en conjunto.	1	2	3	4	5	6	7

CUESTIONARIO 3: Formación.

FACTOR 1: Formación del profesorado.

12-Se organizan actividades formativas dirigidas al profesorado en materia de educación inclusiva.	1	2	3	4	5	6	7
13-Todo el profesorado del Claustro participa en las actividades formativas que se organizan en el centro educativo.	1	2	3	4	5	6	7
14-Las actividades formativas han permitido ayudar al profesorado a gestionar de forma más eficaz e inclusiva la atención a la diversidad.	1	2	3	4	5	6	7
15-Las actividades formativas han permitido ayudar al profesorado a aprender a trabajar en equipo.	1	2	3	4	5	6	7
16-Dentro de las actividades formativas, se han incluido dinámicas y técnicas de mediación para que el profesorado pueda emplearlas	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionarios para el Equipo Directivo

para resolver conflictos .							
17-El profesorado ha sido suficientemente formado para emplear, dentro del aula, diferentes sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) de apoyo al lenguaje.	1	2	3	4	5	6	7
18-El profesorado ha participado en actividades formativas enfocadas al análisis de las causas del fenómeno migratorio y de la interpretación de las diferentes culturas presentes.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 2: Formación del alumnado.

19-El alumnado ha sido formado para emplear diferentes SAAC que les pueda ayudar a comunicarse con compañeros y compañeras.	1	2	3	4	5	6	7
20-El alumnado ha recibido formación específica en habilidades sociales y en trabajo en equipo.	1	2	3	4	5	6	7
21-El alumnado ha recibido formación sobre las necesidades de diversos grupos sociales (por ejemplo, discapacitados y minorías culturales) para promover la sensibilización y la empatía.	1	2	3	4	5	6	7
22-El alumnado ha recibido formación específica en estrategias para resolver conflictos de forma dialógica.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 3: Formación de familiares y voluntariado.

23-Las familias y el voluntariado han recibido formación específica para participar en las diferentes propuestas didácticas.	1	2	3	4	5	6	7
24-Las familias que han participado en las diferentes actividades organizadas a través de las comunidades de aprendizaje, han perfeccionado sus conocimientos y habilidades.	1	2	3	4	5	6	7
25-Las familias y el personal voluntario han recibido formación específica práctica sobre las diferentes NEAE.	1	2	3	4	5	6	7
26-Las familias y el voluntariado han participado en actividades formativas enfocadas al análisis de las causas del fenómeno migratorio e interpretación de las diferentes culturas presentes.	1	2	3	4	5	6	7

CUESTIONARIO 4: Liderazgo.

FACTOR 1: Profesorado.

27-El profesorado se ha mostrado capacitado para gestionar un clima de aula adecuado.	1	2	3	4	5	6	7
28-Las funciones de dirección son repartidas entre todo el profesorado según sus cualidades.	1	2	3	4	5	6	7
29-El profesorado que forma parte de las comisiones mixtas ha ayudado a dinamizar el trabajo en aquellas ocasiones de mayor	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionarios para el Equipo Directivo

dificultad.							
30-El profesorado ha sabido animar a todos los padres, madres o tutores legales de sus alumnos a participar en la comunidad de aprendizaje y en todas nuestras iniciativas educativas.	1	2	3	4	5	6	7

CUESTIONARIO 5: Participación y actitud.

FACTOR 1: Participación en actividades.

31-Dentro de los grupos-clase, se dedican momentos para que el alumnado pueda reunirse y organizar una “asamblea de aula”.	1	2	3	4	5	6	7
32-Se posibilita al alumnado participar en el diseño y en la evaluación de las programaciones didácticas de aula.	1	2	3	4	5	6	7
33-La presencia de personas voluntarias dentro de las aulas ha ayudado al profesorado a poder facilitar una atención más personalizada al alumnado.	1	2	3	4	5	6	7
34-Las familias se han implicado activamente en el desarrollo de las diferentes “actuaciones de éxito” (grupos interactivos, tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
35-Las familias han creado una comisión propia donde se reúnen para intercambiar conocimientos y puntos de vista.	1	2	3	4	5	6	7
36-Las familias se han implicado en el desarrollo de las diferentes actividades complementarias y extraescolares.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 2: Participación en la organización del centro educativo.

37-El nivel de participación desarrollado por el alumnado perteneciente a las diferentes comisiones mixtas ha sido positivo.	1	2	3	4	5	6	7
38-En el centro educativo, participan diferentes fundaciones, ONGs y asociaciones sin ánimo de lucro.	1	2	3	4	5	6	7
39-Existe un “buzón de sugerencias” en el centro educativo para echar notas con sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc.	1	2	3	4	5	6	7
40-El centro puede acceder a servicios de traducción de documentos oficiales a diferentes idiomas y lenguajes (por ejemplo, el Braille) para cuando sea necesario.	1	2	3	4	5	6	7
41-Toda la comunidad educativa puede participar a través de una red social o plataforma virtual para aportar sugerencias.	1	2	3	4	5	6	7
42-El nivel de participación desarrollado en las comisiones mixtas y en la comisión gestora por parte de las familias ha sido igualitario.	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionarios para el Equipo Directivo

FACTOR 3: Actitud ante la educación inclusiva.

43-El profesorado encuentra como una “oportunidad para el aprendizaje” tener a alumnado con diferentes NEAE y cualquier tipo de necesidad educativa en general dentro de las aulas.	1	2	3	4	5	6	7
44-Todo el profesorado del centro educativo se muestra abierto a que haya otras personas adultas voluntarias dentro del aula para ayudar a desarrollar la clase.	1	2	3	4	5	6	7
45-Toda la comunidad educativa se muestra abierta a aceptar diferentes perspectivas culturales.	1	2	3	4	5	6	7
46-El centro se muestra abierto a atender las necesidades de formación religiosa de todos los miembros de la comunidad educativa.	1	2	3	4	5	6	7
47-El alumnado y el resto de participantes ha ido eliminando estereotipos de género gracias a la interacción con diversidad de mujeres dentro de las “actuaciones de éxito” desarrolladas.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 4: Relaciones interculturales.

48-El centro educativo puede contar con la participación de un mediador intercultural en aquellas tutorías con presencia de familias inmigrantes.	1	2	3	4	5	6	7
49-En las aulas, se organizan diferentes actividades de educación intercultural, que permiten dar a conocerlas diferentes características de las diversas culturas que existen.	1	2	3	4	5	6	7
50-En las aulas, se trabaja la detección de posibles estereotipos y prejuicios que existen en relación a las personas por razones de cultura, género, discapacidad, orientación sexual, país, etc.	1	2	3	4	5	6	7
51-En las aulas, se trabajan dinámicas con el objetivo de desarrollar competencias comunicativas interculturales.	1	2	3	4	5	6	7
52-En la programación del menú semanal en el comedor escolar, hay medidas para solicitar menús especiales para aquellas personas que, por razones culturales, tengan restricciones alimentarias.	1	2	3	4	5	6	7
53-Se ha conseguido que las mujeres de familias inmigrantes y de minorías culturales formen parte de la comunidad de aprendizaje, implicándose en la toma de decisiones.	1	2	3	4	5	6	7

Comentarios, sugerencias y valoraciones personales

--

COMPONENTE 3: Trabajo con el alumnado

Nombre del centro educativo:

A continuación, nos gustaría pedirte que respondieras a un cuestionario, anónimo, para evaluar tus progresos para saber si estás consiguiendo ser un centro educativo lo más inclusivo posible, con el objetivo de orientaros para plantear una serie de propuestas de mejora. En este modelo, nos centraremos en valorar la metodología de trabajo que se desarrolla en las aulas con el alumnado y la convivencia que se desarrolla en el centro educativo y en sus aulas. Por favor, responde a TODAS las preguntas.

Responde a las siguientes expresiones dándoles una puntuación del 1 al 7, donde 1 significa “*Totalmente en desacuerdo*” y 7 significa “*Totalmente de acuerdo*”.

1	Totalmente en desacuerdo
2	Muy en desacuerdo
3	En desacuerdo
4	Ni en desacuerdo ni de acuerdo
5	De acuerdo
6	Muy de acuerdo
7	Totalmente de acuerdo

CUESTIONARIO 6: Metodología de trabajo con los estudiantes.

FACTOR 1: Heterogeneidad.

1-Cuando se plantea un trabajo cooperativo, dentro de los grupos de trabajo hay niños y niñas trabajando entre ellos y ellas.	1	2	3	4	5	6	7
2-Cuando se plantea un trabajo cooperativo, dentro de los grupos de trabajo hay estudiantes que presentan diferentes NEAE, repartidos entre todos los grupos.	1	2	3	4	5	6	7
3-Aquellos alumnos que habitualmente salían de clase para ser atendidos por otros profesores, forman parte de los grupos de trabajo que se forman en las aulas.	1	2	3	4	5	6	7
4-Los alumnos con discapacidad (sordos, ciegos, mental, etc.) pueden formar parte dentro de los grupos de trabajo que se forman dentro de las aulas.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 2: Apoyo entre iguales.

5-El alumnado que presenta más dificultades ha aprendido gracias a las aportaciones y a la ayuda de sus compañeros/as dentro de los	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

Cuestionarios para el Equipo Directivo

grupos de trabajo.							
6-Hay momentos para que todos los grupos de trabajo del alumnado puedan reunirse y contrastar sus aprendizajes y resolverse dudas entre ellos y ellas.	1	2	3	4	5	6	7
7-El alumnado trabaja junto a compañeros/as de clase con diferentes NEAE.	1	2	3	4	5	6	7
8-Se ha implantado como metodología habitual que aquellos estudiantes más avanzados ayuden a aquellos con más dificultades (“tutoría entre iguales”).	1	2	3	4	5	6	

FACTOR 3: Apoyo externo.

9-Las personas voluntarias que han participado en las aulas han sabido mediar en los conflictos que han surgido durante el trabajo en equipo en cada grupo de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
10-Las personas que han participado en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” desde cada uno de los roles disponibles, han ayudado al alumnado a desarrollar diversos aprendizajes.	1	2	3	4	5	6	7
11-En las aulas, han acudido personas expertas en las problemáticas para las cuales se estaba desarrollando un proyecto de “Aprendizaje y Servicio”.	1	2	3	4	5	6	7
12-Se ha facilitado al alumnado disponer de momentos para que pudiese establecer comunicaciones con las personas “beneficiarias” de los servicios que estaban realizando.	1	2	3	4	5	6	7
13-Los adultos que han estado presentes en las aulas han ayudado satisfactoriamente al alumnado a adquirir sus aprendizajes y a desarrollar su autonomía.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 4: Satisfacción por el aprendizaje.

14-La motivación del alumnado por los estudios y sus expectativas de aprendizaje han aumentado desde que se trabaja a partir de metodologías basadas en el “aprendizaje dialógico”.	1	2	3	4	5	6	7
15-El autoestima y la confianza del alumnado en sí mismo ha evolucionado de forma positiva gracias a su participación en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	1	2	3	4	5	6	7
16-El alumnado ha mostrado interés por volver a participar en proyectos similares de “Aprendizaje y Servicio”.	1	2	3	4	5	6	7
17-El interés del alumnado por la lectura ha aumentado desde que se implantaron las tertulias dialógicas como metodología de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionarios para el Equipo Directivo

CUESTIONARIO 7: Convivencia entre el alumnado.

FACTOR 1: Relaciones interpersonales.

18-En la hora del recreo, el alumnado con NEAE juega con sus compañeros de clase, estando siempre acompañado por ellos y participando de forma activa.	1	2	3	4	5	6	7
19-Las relaciones sociales e interpersonales entre el alumnado con NEAE con los que no presentan una NEAE son muy positivas, predominando el respeto y el diálogo constante.	1	2	3	4	5	6	7
20-El clima que se ha creado en todas las aulas promueve las relaciones interpersonales positivas y el respeto hacia todas las personas.	1	2	3	4	5	6	7
21-En el recreo, suelen jugar chicos y chicas juntos, sin formar por separado “grupos de chicos” o “grupos de chicas”.	1	2	3	4	5	6	7
22-No hay estudiantes que se encuentren marginados en el aula o en el recreo.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 2: Acogida.

23-Se organizan jornadas de presentación dirigidas a todas las familias del alumnado de nuevo incorporación en el centro educativo.	1	2	3	4	5	6	7
24-El alumnado que llega nuevo al centro educativo se relaciona con el resto de compañeros de clase.	1	2	3	4	5	6	7
25-Dentro de las programaciones, se suele incluir dinámicas de presentación que permiten que el alumnado de nueva incorporación conozca a sus nuevos compañeros/as.	1	2	3	4	5	6	7
26-Se procura que el alumnado que llega nuevo al centro pueda contar con un “alumno-tutor” que le ayude a socializar con los compañeros y a conocer nuestra metodología de trabajo en el aula.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 3: Resolución de conflictos.

27-Cuando surgen conflictos dentro del aula, se intentan resolver entre todos a partir del diálogo y de la negociación.	1	2	3	4	5	6	7
28-Los casos de acoso escolar han sido reducidos desde que empleamos modelos dialógicos para resolver conflictos.	1	2	3	4	5	6	7
29-Se ha formado un equipo de mediadores y de personas que ayudan a resolver conflictos utilizando el diálogo, formado por educadores, profesorado, familias y otros voluntarios/as.	1	2	3	4	5	6	7
30-Los casos de conflictos violentos desarrollados en las aulas y en el centro educativo se han reducido desde que establecimos el modelo dialógico para resolver conflictos.	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionarios para el Equipo Directivo

FACTOR 4: Capacitación.

31-Las normas de convivencia han sido consensuadas entre todo el alumnado junto con el profesorado.	1	2	3	4	5	6	7
32-El comportamiento del alumnado ha mejorado, y el número de interrupciones ha disminuido en el aula gracias al desarrollo de las “actuaciones de éxito”.	1	2	3	4	5	6	7
33-El alumnado es más solidario, respetuoso, tolerante y empático desde que se constituyó la comunidad de aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7
34-Se han trabajado en las aulas dinámicas para trabajar el diálogo para resolver conflictos y así aprovechar que éstos puedan convertirse en “oportunidades para el aprendizaje”.	1	2	3	4	5	6	7
35-Las habilidades sociales y la capacidad de empatizar del alumnado ha mejorado gracias a su participación en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	1	2	3	4	5	6	7
36-Las relaciones sociales y de respeto entre todo el alumnado han mejorado desde que trabajan juntos en proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	1	2	3	4	5	6	7

Comentarios, sugerencias y valoraciones personales

--

Anexo 5

Cuestionario para el Profesorado

COMPONENTE 1: Accesibilidad y Diseño para Todos

Nombre del centro educativo:

A continuación, nos gustaría pedirte que respondieras a un cuestionario, anónimo, para evaluar si tu centro educativo está consiguiendo ser una escuela inclusiva. Hemos tenido en cuenta las prácticas que estás llevando actualmente en tu centro educativo para conseguir crear una escuela para todos y todas, donde además se fomente la participación de toda la comunidad educativa. El objetivo con este cuestionario es ayudarte a realizar un diagnóstico del “estado actual” en el que os encontráis ahora para luego elaborar un informe con los resultados, con el objetivo de orientaros para plantear una serie de propuestas de mejora. En este cuestionario, queremos que nos ayudes a valorar el nivel de accesibilidad y de superación de barreras para el aprendizaje y la participación, dentro de tu centro educativo. Por favor, responde a TODAS las preguntas.

Responde a las siguientes expresiones dándoles una puntuación del 1 al 7, donde 1 significa “Totalmente en desacuerdo” y 7 significa “Totalmente de acuerdo”.

1	Totalmente en desacuerdo
2	Muy en desacuerdo
3	En desacuerdo
4	Ni en desacuerdo ni de acuerdo
5	De acuerdo
6	Muy de acuerdo
7	Totalmente de acuerdo

CUESTIONARIO 1: Accesibilidad y Diseño para Todos

FACTOR 1: Accesibilidad a la información en los medios/productos.

1-Los materiales para realizar las tareas (lápices, gomas, tijeras, etc.) están adaptados para que todo el alumnado pueda utilizarlos, según sus posibilidades motoras y sensoriales.	1	2	3	4	5	6	7
2-El centro educativo dispone de diferentes recursos que permiten al profesorado diseñar sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) adaptados a sus necesidades.	1	2	3	4	5	6	7
3-Dentro del aula, existen sistemas de anticipación y de aviso al alumnado redactados con pictogramas u objetos reales (calendarios, historias sociales, tableros de comunicación, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
4-Las aulas de informática poseen periféricos y recursos adaptados para que personas con movilidad reducida y problemas sensoriales puedan acceder a la información facilitada por las TIC.	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionario para el Profesorado

5-Se han adaptado los textos para aquellas personas con un nivel de competencia lingüística más bajo.	1	2	3	4	5	6	7
6-Los materiales curriculares (libros, apuntes, etc.) presentan diferentes adaptaciones para que puedan ser captados a través de diferentes sentidos (vista, oído, tacto, etc.).	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 2: Accesibilidad a la expresión de aprendizajes.

7-El alumnado tiene la posibilidad de elegir la manera en que desea expresar sus aprendizajes (ej: pruebas orales y escritas, trabajos escritos, murales, presentaciones de diapositivas, Webquest, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
8-Para aquellos estudiantes con dificultades para mantener la concentración o que por sus necesidades se agotan con mayor facilidad, la tarea está dividida en pequeñas partes.	1	2	3	4	5	6	7
9-Existe la posibilidad de que el alumnado con mayores dificultades pueda disponer de más tiempo para realizar las tareas y los exámenes.	1	2	3	4	5	6	7
10-El proyecto curricular de centro ha proporcionado una buena variedad de metodologías y tipos de tareas que permite adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje del alumnado.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 3: Accesibilidad en los entornos.

11-El centro educativo dispone de rampas y ascensores accesibles y amplios para toda la comunidad educativa.	1	2	3	4	5	6	7
12-Las dimensiones de las diferentes dependencias del centro educativo permiten que una persona con movilidad reducida o usuaria de silla de ruedas pueda desplazarse satisfactoriamente.	1	2	3	4	5	6	7
13-Existen letreros multisensoriales (es decir, que pueden ser captados a través de diferentes sentidos) que permitan advertir de las localizaciones y posibles barreras que hay en el centro.	1	2	3	4	5	6	7
14-El centro educativo cuenta con aseos amplios y adaptados para personas con movilidad reducida (camillas, duchas, grúa de transferencia, altura del inodoro adecuada, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
15-El alumnado que presenta movilidad reducida puede acceder a todas las aulas, instalaciones deportivas y al patio sin problemas.	1	2	3	4	5	6	7
16-Los comedores escolares tienen cubiertos u otros utensilios adaptados para que puedan ser utilizados por estudiantes con movilidad reducida.	1	2	3	4	5	6	7

Comentarios, sugerencias y valoraciones personales

COMPONENTE 2: Competencias para la educación inclusiva.

Nombre del centro educativo:

A continuación, nos gustaría pedirte que respondieras a un cuestionario, anónimo, para evaluar si tu centro educativo está consiguiendo ser una escuela inclusiva. Hemos tenido en cuenta las prácticas que estás llevando actualmente en tu centro educativo para conseguir crear una escuela para todos y todas, donde además se fomente la participación de toda la comunidad educativa. El objetivo con este cuestionario es ayudarte a realizar un diagnóstico del “estado actual” en el que os encontráis ahora para luego elaborar un informe con los resultados, con el objetivo de orientaros para plantear una serie de propuestas de mejora. Por favor, responde a TODAS las preguntas.

Responde a las siguientes expresiones dándoles una puntuación del 1 al 7, donde 1 significa “Totalmente en desacuerdo” y 7 significa “Totalmente de acuerdo”.

1	Totalmente en desacuerdo
2	Muy en desacuerdo
3	En desacuerdo
4	Ni en desacuerdo ni de acuerdo
5	De acuerdo
6	Muy de acuerdo
7	Totalmente de acuerdo

CUESTIONARIO 2: Trabajo en equipo.

FACTOR 1: Dentro de las aulas.

1-El profesorado de apoyo y de refuerzo educativo que acude en determinados momentos al aula para trabajar con algunos alumnos, trabaja con ellos siempre dentro del aula ordinaria.	1	2	3	4	5	6	7
2-El centro educativo tiene la posibilidad de contar con intérpretes en lengua de signos cuando tenemos alumnos/as con discapacidad auditiva.	1	2	3	4	5	6	7
3-El profesorado especialista de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje atiende al alumnado dentro de su aula ordinaria, sin sacarlo de ésta para realizar apoyos individualizados.	1	2	3	4	5	6	7
4-La coordinación entre el profesorado y el personal voluntario ha sido positiva para facilitar el trabajo en equipo y los resultados positivos.	1	2	3	4	5	6	7
5-El voluntariado ha ayudado al alumnado a aportarles información y orientaciones para desarrollar los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionario para el Profesorado

FACTOR 2: Fuera de las aulas.

6-El profesorado de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje ha ayudado a asesorar al profesorado para la atención a las necesidades educativas dentro de las aulas.	1	2	3	4	5	6	7
7-Las comisiones mixtas disponemos de tiempo suficiente como para intercambiar información y programar el desarrollo de nuevas líneas de actuación acordes a las necesidades detectadas.	1	2	3	4	5	6	7
8-Todos los miembros de la comunidad educativa participaron activamente en todas las comisiones mixtas de las que formaron parte, de forma igualitaria.	1	2	3	4	5	6	7
9-Hay cooperación entre toda la comunidad educativa, sin que existan actitudes individualistas entre algunos de sus miembros.	1	2	3	4	5	6	7
10-Se ha dispuesto de tiempo suficiente para trabajar fuera del horario lectivo en la puesta en marcha de las “actuaciones de éxito”.	1	2	3	4	5	6	7
11-El centro educativo dispone de una plataforma virtual en la cual toda la comunidad educativa comparten ideas y preocupaciones, y trabajan cooperativamente desarrollando proyectos a través de ella.	1	2	3	4	5	6	7

CUESTIONARIO 3: Formación.

FACTOR 1: Formación del profesorado.

12-Las actividades formativas en las que hemos participado me han ayudado a poner en marcha las “actuaciones de éxito” y los proyectos de “Aprendizaje y servicio” dentro de las aulas.	1	2	3	4	5	6	7
13-Las actividades formativas en las que hemos participado nos han ayudado a aprender a gestionar de forma adecuada la atención a la diversidad en nuestras aulas, promoviendo aulas inclusivas.	1	2	3	4	5	6	7
14-En la programación de las actividades formativas que hemos recibido, se ha trabajado la creación de actividades de aprendizaje cooperativo en cada una de las materias del currículum.	1	2	3	4	5	6	7
15-Los docentes hemos sido suficientemente formados para emplear diferentes sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) en las aulas, según las necesidades.	1	2	3	4	5	6	7
16-El profesorado hemos recibido formación específico con el objetivo de entender el fenómeno migratorio e interpretar las diferentes creencias y valores de diferentes perspectivas culturales.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 2: Formación del alumnado.

17-El alumnado ha sido formado para emplear diferentes SAAC que les pueda ayudar a comunicarse con determinados compañeros	1	2	3	4	5	6	7
--	---	---	---	---	---	---	---

Cuestionario para el Profesorado

y compañeras de clase en ciertos momentos.							
18-En las aulas, se han trabajado actividades cuyo objetivo es dar a conocer las diferentes NEAE existentes para promover la sensibilización entre el alumnado pero nunca el “etiquetado”.	1	2	3	4	5	6	7
19-Dentro de las programaciones didácticas, hay incluidos momentos para trabajar dinámicas de grupo para promover el respeto, la tolerancia y las relaciones positivas entre el alumnado.	1	2	3	4	5	6	7
20-El alumnado ha participado en dinámicas de grupo con el objetivo de desarrollar sus habilidades sociales.	1	2	3	4	5	6	7
21-El alumnado ha participado en dinámicas de grupo con el objetivo de desarrollar la capacidad para trabajar en equipo, previo a su participación en las diferentes “actuaciones de éxito”.	1	2	3	4	5	6	7
22-El alumnado ha sido previamente formado para aprender a participar en las comisiones mixtas junto a personas adultas.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 3: Formación de familiares y voluntariado.

23-El voluntariado y las familias han recibido una formación adecuada para poder participar satisfactoriamente en la puesta en marcha de las “actuaciones de éxito” programadas.	1	2	3	4	5	6	7
24-Las familias han recibido una formación adecuada para ayudar al profesorado a participar en el desarrollo educativo de sus hijos sobre temas que afectan a su bienestar y desarrollo personal.	1	2	3	4	5	6	7
25-Las familias han recibido una formación específica para que puedan ayudar a sus hijos con los estudios cuando estén en casa.	1	2	3	4	5	6	7
26-Las familias y el voluntariado han podido participar en actividades y talleres enfocados a que adquieran una serie de competencias básicas determinadas, según sus necesidades.	1	2	3	4	5	6	7

CUESTIONARIO 4: Liderazgo.

FACTOR 1: Profesorado.

27-El equipo directivo ha sabido ayudar y motivar al profesorado para que asumamos las nuevas responsabilidades que conllevan las nuevas prácticas inclusivas que estamos poniendo en marcha.	1	2	3	4	5	6	7
28-El equipo directivo presenta un estilo de dirección democrático, pidiendo la participación de todo el profesorado para colaborar en la organización y gestión del centro educativo.	1	2	3	4	5	6	7
29-El equipo directivo está suficientemente capacitado como para ayudar a resolver todos los conflictos, dudas y situaciones que surgen a diario.	1	2	3	4	5	6	7
30-El liderazgo ejercido en el centro educativo por las personas que asumen ese rol ha contribuido al enriquecimiento de la comunidad educativa con sus ideas, conocimientos y propuestas.	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionario para el Profesorado

31-El equipo directivo siempre toma decisiones relevantes consultando, en primer lugar, a toda la comunidad educativa.	1	2	3	4	5	6	7
32-El equipo directivo se ha mostrado, en todo momento, abierto al cambio y a la crítica constructiva.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 2: Alumnado.

33-El delegado de cada grupo-clase ha sabido responder satisfactoriamente a todas las demandas de sus compañeros de clase y del profesorado.	1	2	3	4	5	6	7
34-En el alumnado, el rol de “líder” se ha repartido entre todos los componentes de cada grupo de trabajo formado.	1	2	3	4	5	6	7
35-En cada grupo de trabajo, el rol de “líder” ha sido rotatorio a lo largo de las diferentes actividades desarrolladas (actuaciones de éxito y proyectos de “Aprendizaje y Servicio”).	1	2	3	4	5	6	7
36-El alumnado, en determinadas ocasiones, ha sido capaz de resolver por sí mismos determinados conflictos de forma dialógica.	1	2	3	4	5	6	7

CUESTIONARIO 5: Participación y actitud.

FACTOR 1: Participación en actividades.

37-Se ha conseguido que el alumnado con NEAE participe en actividades complementarias y extraescolares organizadas por el centro educativo.	1	2	3	4	5	6	7
38-Dentro de los grupos-clase, hay momentos para organizar “asambleas de aula” entre todo el alumnado para debatir cualquier aspecto que les preocupe.	1	2	3	4	5	6	7
39-El voluntariado ha sabido responder adecuadamente a sus funciones, ayudando a que las “actuaciones de éxito” se desarrollasen de forma satisfactoria.	1	2	3	4	5	6	7
40-La presencia de personas voluntarias ha ayudado al profesorado a realizar una atención más personalizada al alumnado.	1	2	3	4	5	6	7
41-Todas las familias valoran positivamente que sus hijos e hijas estudien junto a niños y niñas que presenten NEAE.	1	2	3	4	5	6	7
42-El hecho de que haya más adultos presentes en el aula ayuda a que el alumnado se distraiga menos en clase.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 2: Participación en la organización del centro educativo.

43-En el centro educativo, hay un programa de “alumnos-tutores” con el objetivo de acoger al alumnado de nuevo ingreso e integrarlo en el aula y en el centro educativo.	1	2	3	4	5	6	7
--	---	---	---	---	---	---	---

Cuestionario para el Profesorado

44-El alumnado se ha implicado activamente durante las sesiones de trabajo de las diferentes comisiones mixtas a las que pertenecían.	1	2	3	4	5	6	7
45-Existe un “buzón de sugerencias” en el centro educativo para que todo aquel que lo desee pueda echar una nota con sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc.	1	2	3	4	5	6	7
46-El voluntariado ha ayudado al profesorado a localizar contextos con diversas necesidades para ser beneficiarios de un proyecto de “Aprendizaje y Servicio” realizado en su contexto.	1	2	3	4	5	6	7
47-Las familias se han implicado activamente en el desarrollo de las “actuaciones de éxito” que hemos programado en nuestras aulas y en el trabajo desarrollado dentro de las comisiones mixtas.	1	2	3	4	5	6	7
48-Se dispone de medios tecnológicos y de redes sociales para promover la participación de toda la comunidad educativa y que aporten sugerencias para mejorar.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 3: Actitud ante la educación inclusiva e intercultural.

49-Toda la comunidad educativa se encuentra comprometida para crear una escuela más inclusiva.	1	2	3	4	5	6	7
50-Entre mis compañeros docentes, existe una buena actitud y disposición para crear una escuela inclusiva.	1	2	3	4	5	6	7
51-Mis compañeros docentes están de acuerdo en que el alumnado con NEAE permanezca siempre dentro del aula ordinaria.	1	2	3	4	5	6	7
52-Estoy de acuerdo con la siguiente afirmación: “ <i>Lo normal es la diferencia</i> ”.	1	2	3	4	5	6	7
53-Hay buena disposición en el Claustro de profesores y profesoras a que acudan personas adultas en nuestra aula a ayudarnos.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 4: Relaciones interculturales.

54-El centro educativo tiene la posibilidad de contar con intérpretes y mediadores interculturales cuando hay inmigrantes que no dominan el castellano.	1	2	3	4	5	6	7
55-Las familias valoran positivamente que haya alumnos/as de diferentes culturas en la clase de sus hijos e hijas.	1	2	3	4	5	6	7
56-El centro educativo cuenta con un servicio de traducción de documentos oficiales a diferentes idiomas, para cuando sea necesario.	1	2	3	4	5	6	7
57-En relación con la educación intercultural, se intenta que todo el alumnado comprenda e interprete las influencias multiculturales que hay en su propia cultura e historia.	1	2	3	4	5	6	7
58-El alumnado de origen inmigrante y perteneciente a minorías culturales se siente más unido al centro educativo desde que	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionario para el Profesorado

participa en las actividades propias de las “actuaciones de éxito”.							
59-Se ha conseguido que las mujeres de familias inmigrantes y de minorías culturales formen parte de la comunidad de aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7
60-En las aulas, se trabajan dinámicas con el objetivo de desarrollar competencias comunicativas interculturales, las cuales han ayudado a que se resuelven diversos conflictos interculturales.	1	2	3	4	5	6	7

Comentarios, sugerencias y valoraciones personales

COMPONENTE 3: Trabajo con el alumnado

Nombre del centro educativo:

A continuación, nos gustaría pedirte que respondieras a un cuestionario, anónimo, para evaluar si tu centro educativo está consiguiendo ser una escuela inclusiva. Hemos tenido en cuenta las prácticas que estás llevando actualmente en tu centro educativo para conseguir crear una escuela para todos y todas, donde además se fomente la participación de toda la comunidad educativa. El objetivo con este cuestionario es ayudarte a realizar un diagnóstico del “estado actual” en el que os encontráis ahora para luego elaborar un informe con los resultados, con el objetivo de orientaros para plantear una serie de propuestas de mejora. En este modelo responderás a una serie de cuestiones acerca de la metodología de enseñanza-aprendizaje llevada a cabo y la convivencia en las aulas y en el centro educativo. Por favor, responde a TODAS las preguntas.

Responde a las siguientes expresiones dándoles una puntuación del 1 al 7, donde 1 significa “*Totalmente en desacuerdo*” y 7 significa “*Totalmente de acuerdo*”.

1	Totalmente en desacuerdo
2	Muy en desacuerdo
3	En desacuerdo
4	Ni en desacuerdo ni de acuerdo
5	De acuerdo
6	Muy de acuerdo
7	Totalmente de acuerdo

Cuestionario para el Profesorado

CUESTIONARIO 6: Metodología de trabajo con los estudiantes.

FACTOR 1: Heterogeneidad.

1-En clase, cuando se han formado grupos de trabajo, se ha procurado cambiar los componentes que formaban cada grupo en cada tarea.	1	2	3	4	5	6	7
2-Cuando se forman grupos de trabajo, hay niños y niñas mezclados en todos los grupos.	1	2	3	4	5	6	7
3-Se ha procurado que en cada grupo de trabajo, se encuentre al menos un alumno con NEAE.	1	2	3	4	5	6	7
4-Aquellos alumnos que habitualmente salían de clase para ser atendidos por otros profesores, forman parte de los grupos de trabajo que formamos en las aulas.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 2: Apoyo entre iguales.

5-Se ha implantado la “tutoría entre iguales” para permitir que alumnado más avanzado afiance sus conocimientos asesorando a otros alumnos y alumnas.	1	2	3	4	5	6	7
6-El alumnado que presenta más dificultades ha aprendido gracias a las aportaciones y a la ayuda de sus compañeros dentro de los grupos de trabajo establecidos.	1	2	3	4	5	6	7
7-El alumnado siempre intenta ayudar al alumnado con NEAE en todo lo que necesite, sin llegar a sobreprotegerlo.	1	2	3	4	5	6	7
8-El alumnado con NEAE contribuye aportando sus ideas y enseñando diferentes habilidades al resto de sus compañeros de clase en todas las actividades cooperativas organizadas.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 3: Apoyo externo.

9-El voluntariado ha ayudado al profesorado a mediar entre los conflictos que pudieran surgir en los grupos de trabajo del alumnado.	1	2	3	4	5	6	7
10-Durante la fase formativa en el desarrollo de los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”, se ha podido contar con la participación de una entidad social o grupo escolar experimentado.	1	2	3	4	5	6	7
11-El voluntariado ha ayudado al profesorado a que el alumnado entendiera los contenidos y actividades trabajadas.	1	2	3	4	5	6	7
12-Los beneficiarios participantes en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” han asesorado satisfactoriamente al alumnado para que éste conociera mejor sus necesidades.	1	2	3	4	5	6	7

Questionario para el Profesorado

FACTOR 4: Satisfacción por el aprendizaje.

13-El interés y la motivación del alumnado por los aprendizajes ha mejorado desde que implantamos las “actuaciones de éxito” y los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” en nuestra metodología.	1	2	3	4	5	6	7
14-El alumnado se encuentra más interesado por la lectura y por el aprendizaje a través de ésta gracias a su participación en las tertulias dialógicas.	1	2	3	4	5	6	7
15-El alumnado se muestra más preocupado por el entorno desde que comenzó a participar en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	1	2	3	4	5	6	7
16-El alumnado muestra más interés por aprender nuevas competencias laborales a partir de su participación en proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	1	2	3	4	5	6	7

CUESTIONARIO 7: Convivencia entre el alumnado.

FACTOR 1: Relaciones interpersonales.

17-El alumnado con NEAE juega activamente con grupos de niños y niñas en el patio durante el recreo, sin que estén solos o marginados.	1	2	3	4	5	6	7
18-El alumnado que presenta una discapacidad se relaciona con todos sus compañeros de clase, y no solamente con compañeros/as discapacitados o que posean otras dificultades.	1	2	3	4	5	6	7
19-El alumnado respeta a aquellos/as estudiantes que presentan necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).	1	2	3	4	5	6	7
20-No hay alumnos ni alumnas que sean marginados por sus compañeros/as de clase.	1	2	3	4	5	6	7
21-En el recreo, los chicos y chicas juegan juntos en el patio, sin que haya “grupos de chicos” ni “grupos de chicas” por separado.	1	2	3	4	5	6	7
22-El clima del aula permite que se pueda trabajar adecuadamente y que la convivencia en ésta sea adecuada.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 2: Acogida.

23-Dentro de las aulas, se organizan dinámicas de presentación para facilitar que el nuevo alumnado conozca a su nuevo compañero y establezcan nuevos vínculos sociales y afectivos.	1	2	3	4	5	6	7
24-El nuevo alumnado que se incorpora al centro educativo se relaciona con todos sus compañeros, y no solamente con otros que sean nuevos o quedándose solo.	1	2	3	4	5	6	7
25-Se organizan jornadas de presentación y acogida para las familias del alumnado de nueva incorporación al centro educativo que han aportado resultados positivos.	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionario para el Profesorado

26-El alumnado de nueva incorporación recibe una capacitación enfocada al conocimiento de las dependencias del centro educativo y de nuestra metodología de trabajo en las aulas.	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

FACTOR 3: Resolución de conflictos.

27-Todo el alumnado se respeta mutuamente, no existiendo casos de “acoso escolar” de ningún estilo.	1	2	3	4	5	6	7
28-El número de conflictos dentro de las aulas ha sido reducido progresivamente desde que implantamos las comunidades de aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7
29-Existe un equipo de mediadores formado por miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, voluntariado, etc.) para ayudar a prevenir y resolver conflictos de forma dialógica.	1	2	3	4	5	6	7
30-El alumnado ha sabido resolver los conflictos ocasionados en el aula empleando el diálogo.	1	2	3	4	5	6	7
31-La comunidad educativa ha desarrollado una buena labor ayudando al alumnado a resolver los conflictos de forma dialógica.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 4: Capacitación.

32-Las normas de convivencia se han llevado a consenso dentro del centro educativo, entre toda la comunidad educativa.	1	2	3	4	5	6	7
33-Se han trabajado en las aulas diferentes dinámicas para trabajar la sensibilización hacia determinados colectivos, para fomentar en el alumnado actitudes de respeto y tolerancia.	1	2	3	4	5	6	7
34-El alumnado se ha vuelto más solidario, tolerante y empático desde que se han implantado las “actuaciones de éxito” y participan en comisiones mixtas de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
35-El alumnado ha participado en actividades formativas con el objetivo de aprender a resolver conflictos de forma dialógica.	1	2	3	4	5	6	7

Comentarios, sugerencias y valoraciones personales

--

Anexo 6

Cuestionario para las Familias

COMPONENTE 1: Accesibilidad y Diseño para Todos

Nombre del centro educativo:

A continuación, vas a responder a una serie de preguntas acerca de las condiciones de accesibilidad que presenta el centro educativo en donde estudian tus hijos y donde sueles participar en la comunidad de aprendizaje. El objetivo es valorar si existe la presencia o no de posibles barreras que puedan limitar el aprendizaje y la participación del alumnado en todas las experiencias de enseñanza-aprendizaje planificadas. Por favor, responde a TODAS las preguntas.

Responde a las siguientes expresiones dándoles una puntuación del 1 al 7, donde 1 significa “Totalmente en desacuerdo” y 7 significa “Totalmente de acuerdo”.

1	Totalmente en desacuerdo
2	Muy en desacuerdo
3	En desacuerdo
4	Ni en desacuerdo ni de acuerdo
5	De acuerdo
6	Muy de acuerdo
7	Totalmente de acuerdo

CUESTIONARIO 1: Accesibilidad y Diseño para Todos

FACTOR 1: Accesibilidad a la información.

1-En clase, los niños han podido utilizar materiales curriculares adaptados de diferentes formas para que pudieran comprender su contenido y captar sus ideas a través de diferentes sentidos.	1	2	3	4	5	6	7
2-Dentro del aula, existen sistemas de anticipación y de aviso redactados con pictogramas u objetos reales (calendarios, agendas, normas, guiones sociales, tableros de comunicación, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
3-Los niños no tienen dificultades para comprender los textos con los que trabaja en clase.	1	2	3	4	5	6	7
4-En las aulas, el profesorado puede emplear sistemas de comunicación alternativos para dirigirse al alumnado mientras explica los contenidos.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 2: Accesibilidad a la expresión de aprendizajes.

5-El profesorado dispone de materiales de trabajo (lápices, tijeras,	1	2	3	4	5	6	7
--	---	---	---	---	---	---	---

Cuestionario para las Familias

gomas, etc.) a los niños que están adaptados para que pueda utilizarlos adecuadamente.							
6-Los niños han podido elegir entre diferentes formas de poder demostrar que ha alcanzado sus aprendizajes.	1	2	3	4	5	6	7
7-Las tareas que se han realizado en clase han sido muy variadas.	1	2	3	4	5	6	7
8-La información que el profesorado ha utilizado para evaluar al alumnado ha sido fiel para lo que ha sido el rendimiento del alumnado.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 3: Accesibilidad en los entornos.

9-El acceso al centro educativo, tanto en la entrada como en todas sus dependencias, es óptimo para desplazarse por éste sin encontrarse con obstáculos que impidan el paso.	1	2	3	4	5	6	7
10-El centro educativo dispone de rampas y ascensores accesibles y amplios para toda la comunidad educativa.	1	2	3	4	5	6	7
11-Las dimensiones de las diferentes zonas, despachos y mostradores del centro permiten que una persona con movilidad reducida o usuaria de silla de ruedas pueda desplazarse.	1	2	3	4	5	6	7
12-Existen letreros multisensoriales (que pueden ser captados a través de diferentes sentidos) que permitan señalar todas las instalaciones y posibles obstáculos o barreras que hay.	1	2	3	4	5	6	7
13-El centro educativo cuenta con aseos amplios y adaptados para personas con movilidad reducida (camillas, duchas, grúa de transferencia, altura del inodoro adecuada, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
14-El alumnado que presenta movilidad reducida puede acceder a todas las aulas, instalaciones deportivas y al patio sin problemas.	1	2	3	4	5	6	7
15-La ordenación de los diferentes recursos dentro de las aulas, salas e instalaciones del centro permiten el desplazamiento autónomo de las personas.	1	2	3	4	5	6	7

Comentarios, sugerencias y valoraciones personales

--

COMPONENTE 2: Competencias para la educación inclusiva.

Nombre del centro educativo:

A continuación, vas a responder a una serie de preguntas sobre el trabajo que se está desarrollando en el centro educativo donde tus hijos e hijas están estudiando. Como sabrás, se están llevando a cabo una serie de prácticas educativas que tienen el objetivo de fomentar una educación basada en los principios de la “igualdad de oportunidades”, que permite a todo el alumnado poder ser educados en la misma aula junto al resto de sus compañeros y compañeras de clase, trabajando los mismos contenidos y tareas, y fomentándose el trabajo en equipo. Además, se está promoviendo una participación más significativa por parte de las familias en la organización del centro educativo y en el desarrollo de las diferentes actividades de clase, diferente a como lo hacían habitualmente desde el Consejo Escolar o desde el AMPA. Por ello, nos gustaría que colaboraras en esta evaluación, para valorar si las prácticas que se están llevando a cabo en el centro educativo de tus hijos e hijas están logrando resultados positivos en su educación. Por favor, responde a TODAS las preguntas.

Responde a las siguientes expresiones dándoles una puntuación del 1 al 7, donde 1 significa “*Totalmente en desacuerdo*” y 7 significa “*Totalmente de acuerdo*”.

1	Totalmente en desacuerdo
2	Muy en desacuerdo
3	En desacuerdo
4	Ni en desacuerdo ni de acuerdo
5	De acuerdo
6	Muy de acuerdo
7	Totalmente de acuerdo

CUESTIONARIO 2: Trabajo en equipo.

FACTOR 1: Dentro de las aulas.

1-Las familias no han tenido dificultades para coordinarse con el profesorado durante el desarrollo de las diferentes actividades en clase.	1	2	3	4	5	6	7
2-El profesorado nos ha asesorado adecuadamente para poder ayudar al alumnado en sus aprendizajes.	1	2	3	4	5	6	7
3-Los especialistas de Educación Especial y Audición y Lenguaje han asesorado a las familias para prestar apoyo al alumnado con mayores dificultades dentro de las aulas.	1	2	3	4	5	6	7
4-El profesorado nos ha permitido a las familias participar en las aulas aportando nuestros conocimientos e ideas.	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionario para las Familias

FACTOR 2: Fuera de las aulas.

5-Estoy satisfecho/a con las relaciones que existen entre el profesorado y las familias, estando dispuestos a escucharnos y atender nuestras necesidades y aportaciones.	1	2	3	4	5	6	7
6-Estoy satisfecho/a con las relaciones que existen entre el equipo directivo y las familias, estando dispuestos a escucharnos y atender nuestras necesidades y aportaciones.	1	2	3	4	5	6	7
7-Estoy satisfecho/a con las relaciones que existen entre el orientador/a del centro educativo y las familias, estando dispuesto a escucharnos y atender nuestras necesidades y aportaciones.	1	2	3	4	5	6	7
8-Dentro de las reuniones de las comisiones mixtas en las que he podido participar o tener constancia de ellas, la participación de todos los componentes del grupo ha sido muy positiva.	1	2	3	4	5	6	7
9-Durante las reuniones de las comisiones mixtas y de la comisión gestora, alumnado, familias, voluntariado, etc. han tenido una participación en la que sus puntos de vista eran tenidos en cuenta.	1	2	3	4	5	6	7

CUESTIONARIO 3: Formación.

FACTOR 2: Formación del alumnado.

10-Los alumnos han participado, antes de constituir la comunidad de aprendizaje y las actividades grupales, en programas para mejorar sus habilidades para trabajar en equipo.	1	2	3	4	5	6	7
11-El alumnado ha recibido formación acerca de las diferentes necesidades y dificultades que pueden tener algunos compañeros de su clase.	1	2	3	4	5	6	7
12-El alumnado ha participado en actividades educativas dirigidas a aprender a resolver conflictos de forma dialógica y asertiva.	1	2	3	4	5	6	7
13-Los alumnos han participado, antes de constituir la comunidad de aprendizaje y las actividades grupales, en programas para mejorar sus habilidades sociales.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 3: Formación de familiares y voluntariado.

14-Desde el centro educativo, se organizan actividades formativas destinadas a las familias y al voluntariado, sobre temas educativos o sociales relevantes.	1	2	3	4	5	6	7
15-Se han organizado actividades formativas destinadas a las familias para que aprendamos nuevas destrezas y habilidades esenciales para la vida cotidiana.	1	2	3	4	5	6	7
16-El centro educativo ha organizado actividades formativas destinadas a las familias para ayudar a sus hijos/as en sus estudios	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionario para las Familias

y a participar en las actividades organizadas dentro de las aulas.							
17-Participar en las comisiones mixtas y en las “actuaciones de éxito” me ha aportado nuevos conocimientos y habilidades.	1	2	3	4	5	6	7

CUESTIONARIO 4: Liderazgo.

FACTOR 1: Profesorado.

18-Considero que el tutor o tutora nos avisa con la suficiente antelación de cualquier aspecto de mi hijo/a a nivel educativo y social, para así poder tomar medidas de intervención a tiempo.	1	2	3	4	5	6	7
19-El profesorado del centro educativo mantiene motivado a mi hijo/a durante todo el curso escolar.	1	2	3	4	5	6	7
20-El profesorado ha sabido atender todas las necesidades de mi hijo/a, tanto a nivel educativo como social.	1	2	3	4	5	6	7
21-El profesorado siempre ha estado dispuesto a hablar y a escuchar a las familias en todo momento.	1	2	3	4	5	6	7
22-Considero que el profesorado ha sabido responder adecuadamente ante todos los conflictos que han surgido en las aulas.	1	2	3	4	5	6	7
23-El equipo directivo nos ha motivado a las familias para implicarlos en la comunidad de aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7

CUESTIONARIO 5: Participación y actitud.

FACTOR 1: Participación en actividades.

24-En cada aula, se organiza una asamblea donde el alumnado se reúne para debatir aspectos que les preocupan, en relación a los métodos de enseñanza o al centro educativo en sí.	1	2	3	4	5	6	7
25-El alumnado valora muy positivamente todo lo que le aportan las personas voluntarias que trabajan dentro de las aulas.	1	2	3	4	5	6	7
26-Las familias no estamos preocupadas de que puedan pasarle algo a nuestros hijos/as si realizan alguna actividad fuera del centro educativo.	1	2	3	4	5	6	7
27-Las familias hemos podido valorar y aportar ideas para la programación de aula de las clases de nuestros hijos e hijas.	1	2	3	4	5	6	7
28-Las familias que han participado dentro de las aulas se han coordinado muy positivamente para desarrollar sus funciones.	1	2	3	4	5	6	7
29-Las familias, en caso de no poder asistir a ayudar en las diferentes actividades que se organizan en las aulas, podemos aportar nuestro punto de vista en un blog creado sobre ellas.	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionario para las Familias

FACTOR 2: Participación en la organización del centro educativo.

30-El número de representantes del grupo del “Alumnado” que participa en las comisiones mixtas y en la comisión gestora es suficiente.	1	2	3	4	5	6	7
31-El voluntariado se ha implicado en la toma de decisiones durante las reuniones de las comisiones mixtas y la comisión gestora.	1	2	3	4	5	6	7
32-La comisión gestora permite siempre a las familias participar en la toma de decisiones y tiene en cuenta sus ideas para seguir construyendo nuestro proyecto de escuela.	1	2	3	4	5	6	7
33-Existe un “buzón de sugerencias” para que todas las personas podamos aportar ideas, quejas, propuestas de mejora, información de interés, etc., dentro del centro educativo.	1	2	3	4	5	6	7
34-Hay padres y madres de estudiantes del centro educativo que forman parte de cada una de las comisiones mixtas formadas.	1	2	3	4	5	6	7
35-El profesorado ha utilizado diferentes recursos para facilitar la comunicación con aquellas familias que no pueden asistir al centro educativo (e-mail, móvil, redes sociales, WhatsApp, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
36-Existe una plataforma virtual donde las familias y el resto de la comunidad educativa podemos participar en foros, chat, wikis, etc.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 3: Actitud ante la educación inclusiva.

37-Estoy a favor de que los estudiantes con mayores dificultades trabajen en la misma aula que los demás, sin ser sacados de ella para ser atendidos individualmente.	1	2	3	4	5	6	7
38-Me parece adecuado que mi hijo/a trabaje en equipo con compañeros/as que tienen dificultades y problemas para aprender.	1	2	3	4	5	6	7
39-Todos los estudiantes deberían compartir la misma aula, sin ser separados por capacidades o dificultades.	1	2	3	4	5	6	7
40-Comparto la idea que transmite esta frase: “ <i>Lo normal es la diferencia</i> ”.	1	2	3	4	5	6	7
41-Encuentro positivo que mi hijo/a juegue y se relacione con niños que presentan una discapacidad.	1	2	3	4	5	6	7
42-Encuentro positivo que mi hijo/a juegue y se relaciona con niños/as que son inmigrantes o pertenecen a minorías.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 4: Relaciones interculturales.

43-Valoro positivamente que haya personas de diferentes culturas en el centro educativo y en las aulas.	1	2	3	4	5	6	7
44-En el centro educativo, hay información y murales sobre diferentes culturas que existen, al menos de aquellas a las que	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionario para las Familias

pertenece el alumnado.							
45-He podido establecer relaciones con familias de niños inmigrantes y de minorías culturales.	1	2	3	4	5	6	7
46-En el centro hay familias de alumnos inmigrantes y de minorías culturales, participando de forma activa dentro de la comunidad de aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7
47-El alumnado ha establecido relaciones positivas con aquellos compañeros de origen inmigrante o pertenecientes a minorías culturales.	1	2	3	4	5	6	7

Comentarios, sugerencias y valoraciones personales

COMPONENTE 3: Trabajo con el alumnado

Nombre del centro educativo:

A continuación, vas a responder a una serie de preguntas acerca de las relaciones cooperativas e interpersonales que se desarrollan en las aulas entre el alumnado. Como sabes, dentro de las aulas se están implantando nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje donde el alumnado trabaja diversas actividades a través del diálogo, en grupos heterogéneos y contando con la ayuda de diversas personas adultas. Queremos que respondas a unas preguntas acerca de esta metodología de trabajo y de la convivencia existente en el centro educativo y en las aulas, para valorar si se cumplen las condiciones para ser considerado como un contexto escolar inclusivo. Por favor, responde a TODAS las preguntas.

Responde a las siguientes expresiones dándoles una puntuación del 1 al 7, donde 1 significa “*Totalmente en desacuerdo*” y 7 significa “*Totalmente de acuerdo*”.

1	Totalmente en desacuerdo
2	Muy en desacuerdo
3	En desacuerdo
4	Ni en desacuerdo ni de acuerdo
5	De acuerdo
6	Muy de acuerdo
7	Totalmente de acuerdo

Cuestionario para las Familias

CUESTIONARIO 6: Metodología de trabajo con los estudiantes.

FACTOR 1: Heterogeneidad.

1-El alumnado ha trabajado junto a alumnado con dificultades y problemas de aprendizaje dentro de los grupos de trabajo formados en las aulas.	1	2	3	4	5	6	7
2-Los grupos de trabajo formados por el alumnado están formados por chicos y chicas mezclados, sin que haya “grupos de chicos” ni “grupos de chicas”.	1	2	3	4	5	6	7
3-El alumnado con discapacidad (sordos, ciegos, mental, etc.) puede formar parte de los grupos de trabajo formados.	1	2	3	4	5	6	7
4-No hay estudiantes que hayan tenido que abandonar el aula durante la realización de las actividades para recibir apoyos individualizados.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 2: Apoyo entre iguales.

5-El alumnado aprende más si trabaja en equipo.	1	2	3	4	5	6	7
6-El alumnado ha aprendido a ayudar a aquellas personas con más dificultades.	1	2	3	4	5	6	7
7-Todo el alumnado ha sido ayudado por sus compañeros/as de grupo, adquiriendo nuevos aprendizajes.	1	2	3	4	5	6	7
8-Se han posibilitado oportunidades para que aquellos alumnos con más dificultades académicas puedan aportar ideas a todo el grupo-clase.	1	2	3	4	5	6	7
9-Se han posibilitado oportunidades para que aquellos alumnos con mayores capacidades puedan aportar ideas y conocimientos a todo el grupo-clase.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 3: Apoyo externo.

10-En nuestra escuela los estudiantes aprenden a partir del desarrollo de servicios dirigidos a la comunidad.	1	2	3	4	5	6	7
11-Cuando estuvieron enseñando al alumnado a crear el proyecto de “Aprendizaje y Servicio” y a saber en qué consistía, hubo personas procedentes de asociaciones u otros grupos escolares que acudieron a nuestra clase a contarnos su experiencia.	1	2	3	4	5	6	7
12-El alumnado ha comprendido los problemas que suceden en su entorno cercano gracias a su participación en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	1	2	3	4	5	6	7
13-Las familias hemos podido establecer contacto con la comunidad o beneficiarios del servicio que iba a ofrecerles el alumnado a través del proyecto de “Aprendizaje y Servicio”.	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionario para las Familias

FACTOR 4: Satisfacción por el aprendizaje.

14-Mi hijo/a está más motivado por los estudios desde que se trabajan las “actuaciones de éxito” (grupos interactivos, tertulias dialógicas, etc.) dentro de las aulas.	1	2	3	4	5	6	7
15-Mi hijo/a está mostrando mayor interés por la lectura en casa, desde que participa en tertulias dialógicas.	1	2	3	4	5	6	7
16-Mi hijo/a está satisfecho en su centro educativo, trabajando con estas nuevas formas de enseñar, diferentes a los métodos tradicionales.	1	2	3	4	5	6	7
17-Mi hijo/a se encuentra satisfecho con su participación en las tertulias dialógicas, ya que todos/as escuchan sus aportaciones.	1	2	3	4	5	6	7
18-Mi hijo/a siente que lo que está haciendo a partir de los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” sirve para mejorar su entorno más inmediato.	1	2	3	4	5	6	7
19-Mi hijo/a está muy entusiasmado con las tareas que se están haciendo en clase basadas en los proyectos de “aprendizaje y servicio”.	1	2	3	4	5	6	7

CUESTIONARIO 7: Convivencia entre el alumnado.

FACTOR 1: Relaciones interpersonales.

20-Todo el alumnado es respetado por todos sus compañeros y compañeras de su clase.	1	2	3	4	5	6	7
21-En general, el alumnado no ha recibido agresiones de ningún tipo, ni verbal ni física ni psicológica, dentro del centro educativo.	1	2	3	4	5	6	7
22-Las relaciones entre todo el alumnado son positivas en el sentido de que todos y todas conversan con todos y todas.	1	2	3	4	5	6	7
23-El ambiente del aula es positivo, en el sentido de que pueden permitirse plantear trabajos en grupo y otras actividades más lúdicas dentro de ésta.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 2: Acogida.

24-Cuando llegan estudiantes nuevos al centro educativo, las familias participan en la acogida a las familias de los nuevos estudiantes para ayudarles a conocer el centro educativo.	1	2	3	4	5	6	7
25-Cuando llegan nuevos compañeros a clase, se organizan en las aulas actividades de presentación para integrarlos y conocernos.	1	2	3	4	5	6	7
26-Las familias hemos tenido la oportunidad de ayudar al alumnado que ha llegado nuevo al centro educativo a conocer las normas de convivencia y nuestra forma de trabajar en clase.	1	2	3	4	5	6	7
27-El alumnado ha logrado integrar fácilmente a sus nuevos	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionario para las Familias

compañeros/as en la clase y en el patio escolar.							
--	--	--	--	--	--	--	--

FACTOR 3: Resolución de conflictos.

28-Dentro del centro educativo, existe un grupo de personas de la comunidad educativa que ayudan a resolver los conflictos de forma que las partes afectadas puedan llegar a un acuerdo	1	2	3	4	5	6	7
29-Considero que el profesorado ha sabido responder adecuadamente ante todos los conflictos que han surgido en las aulas.	1	2	3	4	5	6	7
30-Las familias podemos participar en un equipo de mediadores utilizando como principio de trabajo el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.	1	2	3	4	5	6	7
31-El alumnado no ha sufrido consecuencias negativas a nivel físico o psicológico por haber estado envuelto en algún conflicto en el centro educativo.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 4: Capacitación.

32-Las normas de convivencia del centro educativo han sido puestas en consenso por toda la comunidad educativa, contando con aportaciones de las familias.	1	2	3	4	5	6	7
33-La convivencia dentro de las aulas ha mejorado últimamente, coincidiendo con el inicio del proyecto de “comunidad de aprendizaje” de nuestro centro educativo.	1	2	3	4	5	6	7
34-El alumnado se ha vuelto más competente a nivel social desde que participa en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	1	2	3	4	5	6	7
35-El alumnado se ha vuelto una persona más respetuosa desde que participa en proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	1	2	3	4	5	6	7

Comentarios, sugerencias y valoraciones personales

--

Anexo 7

Cuestionario para el Voluntariado

COMPONENTE 1: Accesibilidad y Diseño para Todos

Nombre del centro educativo:

A continuación, nos gustaría que respondieras a este cuestionario para valorar la marcha de todos los proyectos educativos de este centro educativo, en el cual vosotros y vosotras participáis como voluntarios/as. En este centro educativo, se están desarrollando prácticas educativas como las “comunidades de aprendizaje”, donde toda la comunidad educativa participa en la organización y gestión del centro educativo, además de participar en actividades de enseñanza-aprendizaje que recogen los principios del “aprendizaje dialógico”: “Las actuaciones de éxito”. Prácticas educativas como los grupos interactivos y las tertulias dialógicas se están llevando a cabo en vuestro centro educativo, y vosotros/as tenéis un papel importante en su desarrollo. ¿Podrías aportarnos vuestro punto de vista para evaluar estas prácticas? Por favor, responde a TODAS las preguntas.

Responde a las siguientes expresiones dándoles una puntuación del 1 al 7, donde 1 significa “Totalmente en desacuerdo” y 7 significa “Totalmente de acuerdo”.

1	Totalmente en desacuerdo
2	Muy en desacuerdo
3	En desacuerdo
4	Ni en desacuerdo ni de acuerdo
5	De acuerdo
6	Muy de acuerdo
7	Totalmente de acuerdo

CUESTIONARIO 1: Accesibilidad y Diseño para Todos

FACTOR 1: Accesibilidad a la información en los medios/productos.

1-Los recursos didácticos que se emplean en las aulas, están adaptados de manera que puedan ser utilizados y captados por todo el alumnado.	1	2	3	4	5	6	7
2-A la hora de explicar un contenido en el aula, el profesorado utiliza estrategias y recursos de apoyo multisensoriales (que pueden ser percibidos a través de los diferentes sentidos).	1	2	3	4	5	6	7
3-El centro educativo dispone de diferentes recursos didácticos que permiten al profesorado y al voluntariado diseñar SAAC adaptados a sus necesidades.	1	2	3	4	5	6	7
4-Dentro de las aulas, existen sistemas de anticipación y de aviso al alumnado redactados con pictogramas u objetos (calendarios,	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionario para el Voluntariado

normas, tableros de comunicación, historias sociales, etc.).							
5-Las aulas de informática poseen periféricos y recursos adaptados para que personas con movilidad reducida y problemas sensoriales puedan acceder a la información facilitada por las TIC.	1	2	3	4	5	6	7
6-Para el área de Educación Física, existen materiales adaptados para que aquellos estudiantes con movilidad reducida puedan participar en las actividades que se realizan en la materia.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 2: Accesibilidad a la expresión de aprendizajes.

7-El profesorado posibilita al alumnado la opción de exponer los resultados de sus aprendizaje de diferentes formas (pruebas orales y escritas, murales, expresión artística, WebQuest, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
8-Los materiales que se utilizan para realizar las tareas (lápiz, goma, tijeras, etc.) están adaptados de manera que puedan ser utilizados y captados por todo el alumnado.	1	2	3	4	5	6	7
9-Para aquellos estudiantes con dificultades para mantener la concentración o que por sus necesidades se agotan con mayor facilidad, la tarea está dividida en pequeñas partes.	1	2	3	4	5	6	7
10-Existe la posibilidad de que el alumnado con mayores dificultades pueda disponer de más tiempo para realizar las tareas y los exámenes.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 3: Accesibilidad en los entornos.

11-El centro educativo dispone de rampas y ascensores accesibles y amplios para toda la comunidad educativa.	1	2	3	4	5	6	7
12-Las dimensiones de las diferentes dependencias del centro educativo permiten que una persona con movilidad reducida o usuaria de silla de ruedas pueda desplazarse satisfactoriamente.	1	2	3	4	5	6	7
13-La ordenación de los diferentes recursos dentro de las aulas e instalaciones del centro educativo permiten el desplazamiento autónomo de las personas con movilidad reducida.	1	2	3	4	5	6	7
14-Existen letreros multisensoriales que permitan señalar todas las instalaciones del centro educativo y los posibles obstáculos o barreras que hay en los alrededores.	1	2	3	4	5	6	7
15-El centro educativo cuenta con aseos amplios y adaptados para personas con movilidad reducida (camillas, duchas, grúa de transferencia, altura del inodoro adecuada, etc.).	1	2	3	4	5	6	7
16-El alumnado que presenta movilidad reducida puede acceder a todas las aulas, instalaciones deportivas y al patio sin problemas.	1	2	3	4	5	6	7

Comentarios, sugerencias y valoraciones personales

--

COMPONENTE 2: Competencias para la educación inclusiva.

Nombre del centro educativo:

A continuación, nos gustaría que respondieras a este cuestionario para valorar la marcha de todos los proyectos educativos de este centro educativo, en el cual vosotros y vosotras participáis como voluntarios/as. En este centro educativo, se están desarrollando prácticas educativas como las “comunidades de aprendizaje”, donde toda la comunidad educativa participa en la organización y gestión del centro educativo, además de participar en actividades de enseñanza-aprendizaje que recogen los principios del “aprendizaje dialógico”: “Las actuaciones de éxito”. Prácticas educativas como los grupos interactivos y las tertulias dialógicas se están llevando a cabo en vuestro centro educativo, y vosotros/as tenéis un papel importante en su desarrollo. ¿Podrías aportarnos vuestro punto de vista para evaluar estas prácticas? Por favor, responde a TODAS las preguntas.

Responde a las siguientes expresiones dándoles una puntuación del 1 al 7, donde 1 significa “Totalmente en desacuerdo” y 7 significa “Totalmente de acuerdo”.

1	Totalmente en desacuerdo
2	Muy en desacuerdo
3	En desacuerdo
4	Ni en desacuerdo ni de acuerdo
5	De acuerdo
6	Muy de acuerdo
7	Totalmente de acuerdo

CUESTIONARIO 2: Trabajo en equipo.

FACTOR 1: Dentro de las aulas.

1-Cuando el profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje entra en las aulas, trabaja con todo el alumnado y no solo con el alumnado con NEAE.	1	2	3	4	5	6	7
2-El profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje interviene con el alumnado dentro del aula ordinaria, sin sacarlo fuera de ésta para darle un apoyo individualizado.	1	2	3	4	5	6	7
3-El profesorado y el personal voluntario ha trabajado en equipo de forma coordinada y satisfactoria, trabajando en torno a objetivos comunes.	1	2	3	4	5	6	7
4-La coordinación entre todos los voluntarios y voluntarias a la hora de participar en las diferentes “actuaciones de éxito”	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionario para el Voluntariado

desarrolladas en todas las aulas ha sido muy positiva.							
5-El profesorado de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje ha ayudado a asesorar al voluntariado para la atención a las necesidades educativas dentro de las aulas.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 2: Fuera de las aulas.

6-Toda la comunidad educativa participó, en la medida de lo posible, dentro de las comisiones mixtas, en el diseño del Plan Anual del Centro en todos sus proyectos.	1	2	3	4	5	6	7
7-La comunidad educativa ha participado, dentro de la comunidad de aprendizaje en todas sus posibilidades (comisiones gestora y mixtas, actuaciones de éxito) de forma igualitaria.	1	2	3	4	5	6	7
8-El trabajo realizado por las comisiones mixtas en las cuales he participado ha sido muy positiva.	1	2	3	4	5	6	7
9-Todos los miembros que formamos parte de las comisiones mixtas hemos podido aportar ideas que han sido tenidas en cuenta independientemente de quiénes éramos.	1	2	3	4	5	6	7
10-Se ha logrado fomentar la participación de las familias y del alumnado en la comisión gestora y en la comisión mixta.	1	2	3	4	5	6	7
11-Los delegados de los diferentes grupos-clase han contribuido positivamente a ayudar a las comisiones mixtas a que las propuestas de trabajo se ajustasen a las necesidades del alumnado.	1	2	3	4	5	6	7
12-Existe una comisión mixta formada por todos los voluntarios/as con el objetivo de coordinar su labor en el centro educativo.	1	2	3	4	5	6	7

CUESTIONARIO 3: Formación.

FACTOR 2: Formación del alumnado.

13-Se han trabajado en las aulas diferentes dinámicas de grupo para desarrollar las habilidades sociales del alumnado.	1	2	3	4	5	6	7
14-Considero que el alumnado fue preparado previamente de forma suficiente para adaptarse las metodologías de trabajo propias de las “actuaciones de éxito”.	1	2	3	4	5	6	7
15-Se le ha enseñado al alumnado a trabajar con el alumnado con NEAE y ayudarle a superar sus dificultades y aprender.	1	2	3	4	5	6	7
16-El alumnado ha recibido una formación específica adecuada en educación intercultural.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 3: Formación de familiares y voluntariado.

17-Siento que mis conocimientos y habilidades han mejorado desde que participo dentro del proyecto de “comunidad de	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

Cuestionario para el Voluntariado

aprendizaje” de este centro educativo.							
18-Se han organizado diferentes actividades formativas dirigidas a las familias y al voluntariado con vistas a aprender nuevos conocimientos y habilidades acordes a sus necesidades.	1	2	3	4	5	6	7
19-El voluntariado ha recibido formación sobre las diferentes necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y en sus estrategias de intervención educativa.	1	2	3	4	5	6	7
20-La formación previa que hemos recibido el voluntariado para poder participar adecuadamente en las comisiones mixtas y gestora y en las “actuaciones de éxito” ha sido positiva.	1	2	3	4	5	6	7
21-El voluntariado recibió una formación específica para poder contribuir en proyectos de “Aprendizaje y servicio”.	1	2	3	4	5	6	7
22-Las familias y el voluntariado hemos participado en actividades formativas dirigidas a tratar temas de actualidad que afectan a nuestros hijos e hijas.	1	2	3	4	5	6	7

CUESTIONARIO 4: Liderazgo.

FACTOR 1: Profesorado.

23-En general, considero que el profesorado del centro educativo es respetado por su alumnado, y que éste les transmite seguridad, confianza y estabilidad.	1	2	3	4	5	6	7
24-El profesorado ha orientado adecuadamente al alumnado a la hora de desarrollar el proyecto de “Aprendizaje y Servicio”.	1	2	3	4	5	6	7
25-El profesorado nos ha ayudado a resolver dudas y a coordinar el desarrollo de las diferentes “actuaciones de éxito”.	1	2	3	4	5	6	7
26-El profesorado ha aceptado recibir valoraciones acerca de su trabajo por parte del voluntariado que trabaja en las aulas.	1	2	3	4	5	6	7
27-Todo el profesorado se ha mostrado muy abierto a que haya personas voluntarias trabajando en el aula junto a él o ella.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 2: Alumnado.

28-En cada grupo de trabajo, el rol de “líder” ha sido rotatorio a lo largo de las diferentes actividades desarrolladas (actuaciones de éxito y proyectos de “Aprendizaje y Servicio”).	1	2	3	4	5	6	7
29-En el alumnado, el rol de “líder” se ha repartido entre todos los componentes de cada grupo de trabajo formado.	1	2	3	4	5	6	7
30-El delegado de cada grupo-clase ha sabido responder satisfactoriamente a todas las demandas de sus compañeros de clase y del profesorado.	1	2	3	4	5	6	7
31-El alumnado, en determinadas ocasiones, ha sido capaz de resolver por sí mismos determinados conflictos de forma	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionario para el Voluntariado

dialogica.							
------------	--	--	--	--	--	--	--

CUESTIONARIO 5: Participación y actitud.

FACTOR 1: Participación en actividades.

32-El voluntariado ha ayudado al alumnado a establecer las asambleas de aula y a dinamizarlas para animarles a participar.	1	2	3	4	5	6	7
33-Se desarrollan actuaciones junto a diferentes fundaciones, ONGs y asociaciones sin ánimo de lucro preocupadas por el apoyo e intervención hacia determinados colectivos sociales.	1	2	3	4	5	6	7
34-El voluntariado ha contribuido al diseño de las programaciones didácticas pertenecientes a las “actuaciones de éxito” trabajadas en el centro educativo.	1	2	3	4	5	6	7
35-El voluntariado ha aportado sus conocimientos y experiencias durante la fase formativa que ha vivido el alumnado dentro del desarrollo de proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	1	2	3	4	5	6	7
36-Durante la fase formativa del desarrollo de los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”, se ha podido contar con la participación de una entidad social o grupo escolar experimentado.	1	2	3	4	5	6	7
37-El voluntariado ha tenido la oportunidad de poder aportar sugerencias al profesorado para mejorar las actividades planteadas, siendo escuchado.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 2: Participación en la organización del centro educativo.

38-El alumnado tiene un nivel de participación positivo en las diferentes comisiones mixtas.	1	2	3	4	5	6	7
39-Existe un “buzón de sugerencias” en el centro educativo para que todo aquel que lo desee pueda echar una nota con sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc.	1	2	3	4	5	6	7
40-Todas las comisiones mixtas tienen, entre sus representantes, al menos una persona procedente del grupo de “voluntariado”.	1	2	3	4	5	6	7
41-Las familias tienen un nivel de participación positivo en la comunidad de aprendizaje, dentro de cada comisión mixta y en las “actuaciones de éxito”.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 3: Actitud ante la educación inclusiva.

42-Toda la comunidad educativa está comprometida con vistas a conseguir construir una escuela más inclusiva.	1	2	3	4	5	6	7
43-El profesorado está muy comprometido en facilitar la inclusión social y educativa del alumnado con NEAE en las aulas.	1	2	3	4	5	6	7
44-A nivel general, el profesorado considera que el alumnado con	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionario para el Voluntariado

necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) deben compartir aula y currículum con el resto del alumnado.							
45-Estoy de acuerdo con la siguiente afirmación: “ <i>Lo normal es la diferencia</i> ”.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 4: Relaciones interculturales.

46-Se puede contar con la ayuda de intérpretes y mediadores interculturales para facilitar que las familias inmigrantes puedan participar en reuniones para tomar decisiones.	1	2	3	4	5	6	7
47-El alumnado de origen inmigrante y perteneciente a minorías culturales se encuentra más unido al centro desde la constitución de la “comunidad de aprendizaje”.	1	2	3	4	5	6	7
48-Se ha conseguido que las mujeres de familias inmigrantes y de minorías culturales se impliquen en la toma de decisiones y puesta en marcha de las diferentes actividades educativas.	1	2	3	4	5	6	7
49-Se han trabajado en el aula destrezas y habilidades para favorecer el desarrollo de relaciones interculturales por parte del alumnado tanto dentro como fuera del centro educativo.	1	2	3	4	5	6	7

Comentarios, sugerencias y valoraciones personales

--

COMPONENTE 3: Trabajo con el alumnado

Nombre del centro educativo:

A continuación, nos gustaría que respondieras a este cuestionario para valorar la marcha de todos los proyectos educativos de este centro educativo, en el cual vosotros y vosotras participáis como voluntarios/as. En este centro educativo, se están desarrollando prácticas educativas como las “comunidades de aprendizaje”, donde toda la comunidad educativa participa en la organización y gestión del centro educativo, además de participar en actividades de enseñanza-aprendizaje que recogen los principios del “aprendizaje dialógico”: “Las actuaciones de éxito”. Prácticas educativas como los grupos interactivos y las tertulias dialógicas se están llevando a cabo en vuestro centro educativo, y vosotros/as tenéis un papel importante en su desarrollo. ¿Podrías aportarnos vuestro punto de vista para evaluar estas prácticas? Por favor, responde a TODAS las preguntas.

Responde a las siguientes expresiones dándoles una puntuación del 1 al 7, donde 1 significa “*Totalmente en desacuerdo*” y 7 significa “*Totalmente de acuerdo*”.

1	Totalmente en desacuerdo
2	Muy en desacuerdo

Cuestionario para el Voluntariado

3	En desacuerdo
4	Ni en desacuerdo ni de acuerdo
5	De acuerdo
6	Muy de acuerdo
7	Totalmente de acuerdo

CUESTIONARIO 6: Metodología de trabajo con los estudiantes.

FACTOR 1: Heterogeneidad.

1-Cuando se forman grupos de trabajo para hacer tareas en grupo, todos los grupos son heterogéneos, mezclando chicos y chicas.	1	2	3	4	5	6	7
2-Cuando se forman grupos de trabajo para hacer tareas en grupo, hay al menos un alumno o alumna con NEAE en cada grupo.	1	2	3	4	5	6	7
3-Los grupos de trabajo suelen cambiar de vez en cuando, a medida que planteamos nuevas actividades cooperativas en las aulas.	1	2	3	4	5	6	7
4-Aquellos alumnos que habitualmente salían de clase para ser atendidos por otros profesores, forman parte de los grupos de trabajo que formamos en las aulas.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 2: Apoyo entre iguales.

5-En las aulas, hay determinados momentos donde alumnos asesoran a otros en aquellas materias o tareas en las que tienen más dificultades.	1	2	3	4	5	6	7
6-El alumnado suele ayudar a sus compañeros con NEAE sin llegar a sobreprotegerlos.	1	2	3	4	5	6	7
7-El alumnado con NEAE contribuye aportando sus ideas y enseñando diferentes habilidades al resto de sus compañeros de clase, en las diferentes tareas realizadas.	1	2	3	4	5	6	7
8-El alumnado que presenta más dificultades ha aprendido gracias a las aportaciones y a la ayuda de sus compañeros dentro de los grupos de trabajo establecidos.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 3: Apoyo externo.

9-El voluntariado ha aportado sus conocimientos y experiencias durante la fase formativa que ha vivido el alumnado dentro del desarrollo de proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	1	2	3	4	5	6	7
10-El voluntariado ha actuado de mediador entre el alumnado y las personas beneficiarias del servicio que el alumnado va a realizar, dentro del proyecto de “Aprendizaje y servicio” desarrollado.	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionario para el Voluntariado

11-El voluntariado ha ayudado al alumnado a aportarles información y orientaciones para desarrollar el proyecto de “Aprendizaje y Servicio”.	1	2	3	4	5	6	7
12-El voluntariado ha ayudado al profesorado a mediar entre los conflictos que pudieran surgir en el trabajo en equipo.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 4: Satisfacción por el aprendizaje.

13-El alumnado con NEAE está mejorando su motivación por los estudios y el aprendizaje gracias a todas las prácticas educativas inclusivas que estamos emprendiendo en las aulas.	1	2	3	4	5	6	7
14-El interés del alumnado por los contenidos y tareas que se planteaban en clase fue aumentando progresivamente.	1	2	3	4	5	6	7
15-Encuentro que el alumnado, cada vez, se ha ido mostrando más interesado por la lectura y por el aprendizaje gracias a su participación en las tertulias dialógicas.	1	2	3	4	5	6	7
16-El alumnado que acude a las “bibliotecas tutorizadas” ha ido mejorando su motivación por los estudios y su sentimiento de auto-eficacia para superar sus dificultades.	1	2	3	4	5	6	7

CUESTIONARIO 7: Convivencia entre el alumnado.

FACTOR 1: Relaciones interpersonales.

17-En el recreo, el alumnado con NEAE juega junto a otros compañeros/as, sin estar aislado o marginado en un rincón.	1	2	3	4	5	6	7
18-El clima y el ambiente que hay dentro de las aulas y del centro educativo es muy positivo para favorecer la convivencia y el trabajo en equipo.	1	2	3	4	5	6	7
19-El alumnado que presenta cualquier tipo de necesidad educativa (ej: discapacidades) se relaciona habitualmente con todos los compañeros de clase y de otros grupos.	1	2	3	4	5	6	7
20-El alumnado respeta a todos los compañeros y compañeras que presentan NEAE.	1	2	3	4	5	6	7
21-Las relaciones sociales e interpersonales entre el alumnado con NEAE con los que no presentan una NEAE diagnosticada son muy positivas, predominando el respeto y el diálogo constante.	1	2	3	4	5	6	7
22-En el recreo, los chicos y chicas juegan juntos en el patio, sin que haya “grupos de chicos” o “grupos de chicas” por separados.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 2: Acogida.

23-Poco a poco, el alumnado de recién incorporación al centro educativo se relaciona con todos sus compañeros y compañeras de clase.	1	2	3	4	5	6	7
--	---	---	---	---	---	---	---

Cuestionario para el Voluntariado

24- Todo el alumnado se encuentra bien acogido y se relaciona positivamente con sus compañeros/as de clase.	1	2	3	4	5	6	7
25- En el aula, se organizan dinámicas de presentación para promover que el alumnado de nueva incorporación se relacione con sus compañeros/as y se conozcan mutuamente.	1	2	3	4	5	6	7
26- En el centro educativo, se diseñan jornadas de acogida dirigidas a las familias del alumnado de recién incorporación para ayudarles a conocer el centro y animarles a participar en la comunidad de aprendizaje.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 3: Resolución de conflictos.

27- Cuando surgen conflictos dentro del aula, se intentan resolver entre todos y todas.	1	2	3	4	5	6	7
28- El voluntariado ha participado en el desarrollo de actividades que tenían como objetivo prevenir conflictos e incidentes críticos dentro del centro educativo.	1	2	3	4	5	6	7
29- El voluntariado ha participado en la realización de diferentes dinámicas de grupo y otras actividades para promover el uso del diálogo para la resolución de conflictos.	1	2	3	4	5	6	7
30- El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos ha ayudado a reducir y prevenir posibles casos de acoso escolar.	1	2	3	4	5	6	7
31- Existen equipos de mediación comunitaria formado por miembros de toda la comunidad educativa para colaborar en la resolución de conflictos.	1	2	3	4	5	6	7

FACTOR 4: Capacitación.

32- Las normas de convivencia se han llevado a consenso dentro del centro educativo, entre toda la comunidad educativa.	1	2	3	4	5	6	7
33- Dentro de las programaciones didácticas, hay incluidos momentos para desarrollar dinámicas de grupo con el objetivo de promover el respeto y las relaciones positivas entre el alumnado.	1	2	3	4	5	6	7
34- El voluntariado ha participado en actividades de formación destinadas para aprender a resolver conflictos de forma dialógica.	1	2	3	4	5	6	7
35- Se han desarrollado, dentro de las aulas, actividades para que el alumnado aprenda a resolver conflictos de forma dialógica.	1	2	3	4	5	6	7

Comentarios, sugerencias y valoraciones personales

--

Anexo 8

**Informes con resultados específicos por
centros**

En este anexo, se adjuntan los informes individuales aportados a cada centro educativo, donde se reflejaban los principales resultados descriptivos obtenidos. Para redactarlos, debido a la extensión de los cuestionarios, se decidió optar solamente por reflejar los factores y resultados más significativos, en el sentido de señalar aquellos aspectos que eran susceptibles de mejorar. De esta manera, se lograba un informe más conciso y claro, pero a la vez lo suficientemente profundo como para obtener conclusiones. Si se hace referencia a los resultados de algún agente educativo que no aparecen aquí reflejados, es debido a que éstos eran positivos o muy positivos (además, siempre se puede consultar el análisis de diferencias de medias para confirmarlos, expuesto en el capítulo 6, apartado 5). En este anexo solamente reflejaremos los resultados descriptivos, puesto que las conclusiones, análisis reflexivos y propuestas de mejora ya aparecieron citadas en sus correspondientes capítulos de la Tesis Doctoral, ya que había resultados comunes entre los centros educativos y otros más específicos, como pudimos comprobar en el análisis de diferencia de medias que realizamos. Los análisis reflexivos y propuestas de mejora aparecían junto con los resultados descriptivos en cada factor, pero aquí los hemos suprimido para evitar la redundancia y así dejar solamente los comentarios descriptivos de los resultados obtenidos. Decir que, por petición expresa del centro educativo E, no ha sido incluido en el anexo el informe redactado hacia ellos, ejerciendo su libre derecho a decidir de que se incluyeran o no estos resultados, aun cuando no se revelaba la identidad real de este centro educativo.

Antes de comenzar, reflejaremos en cada uno de ellos la presentación que adjuntábamos en el informe, a modo de introducción, antes de exponer los resultados por factores:

“En el presente informe se adjuntan los resultados más significativos obtenidos en el estudio realizado en el (nombre real del centro educativo), ubicado en el municipio de (nombre del municipio). Este centro educativo destaca por ser una comunidad de aprendizaje, formando parte de la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje, y que ha implantado una metodología de trabajo y un sistema de participación de la comunidad educativa diferente al de los centros ordinarios. Además, en su centro educativo se están llevando a cabo proyectos de “Aprendizaje y Servicio” desde la Universidad de Cádiz. Se apuesta por adoptar un modelo de escuela inclusiva que permita que todas las personas sean educadas en igualdad de oportunidades, sin exclusión, y fomentando la participación de la sociedad dentro de la escuela, tanto a nivel de organización como dentro de las tareas de enseñanza-aprendizaje llevadas a cabo dentro de las aulas.

A la hora de analizar los resultados, se han tenido en cuenta aquellas variables/items que han tenido resultados más bajos, en el sentido de que son aspectos a mejorar dentro del centro educativo con el objetivo de llegar a ser una escuela más inclusiva. Tras la exposición de resultados, se exponen una serie de propuestas de mejora concretas con el objetivo de alcanzar mejores resultados, adaptadas siempre al contexto educativo.

Para finalizar este apartado, se señalar que este informe formará parte de los Anexos de la Memoria definitiva del proyecto de investigación (Tesis Doctoral) que está desarrollando el investigador, pero los datos personales del centro educativo serán sustituidos por un seudónimo, tanto dentro de la Memoria como en los futuros artículos que se publiquen en revistas científicas o

se difundan en reuniones científicas (Congresos). En cualquier caso, las publicaciones que se realicen basarán en exploraciones generales dentro del contexto educativo que se ha estudiado.”

1-Centro educativo “A”

1-Accesibilidad a la información.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
2-El centro educativo dispone de diferentes recursos que permiten al profesorado diseñar sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) adaptados a sus necesidades.	3.88	2.03
3-Dentro del aula, existen sistemas de anticipación y de aviso al alumnado redactados con pictogramas u objetos reales (calendarios, historias sociales, tableros de comunicación, etc.).	3.38	1.77
4-Las aulas de informática poseen periféricos y recursos adaptados para que personas con movilidad reducida y problemas sensoriales puedan acceder a la información facilitada por las TIC.	3.50	2.56
5-Se han adaptado los textos para aquellas personas con un nivel de competencia lingüística más bajo.	3.13	1.46
6-Los materiales curriculares (libros, apuntes, etc.) presentan diferentes adaptaciones para que puedan ser captados a través de diferentes sentidos (vista, oído, tacto, etc.).	2.88	2.10
Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
1-Los recursos didácticos y curriculares que se emplean en las aulas están adaptados para que su contenido pueda ser captados a través de diferentes modalidades sensoriales y estilos de aprendizaje (visual, audio, táctil...).	2.33	0.58
2-Los estudiantes que presentan discapacidad motora o sensorial pueden utilizar los recursos informáticos gracias a que están adaptados para que puedan acceder a la información que facilitan.	3.00	1.00
3-El centro educativo dispone de diferentes recursos que permiten al profesorado diseñar sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) adaptados a sus necesidades.	2.00	1.00
4-Los materiales utilizados en las aulas han sido adaptados en diferentes niveles de complejidad lingüística, para poder ser usados y comprendidos por personas con diferentes niveles.	3.00	1.00
Alumnado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
4-Las aulas de informática poseen recursos adaptados para que aquellas personas que tienen dificultades de movilidad o sensoriales puedan utilizar los ordenadores	2.86	2.52

En líneas generales, no se disponen de recursos didácticos ni materiales que permitan favorecer la eliminación de posibles barreras para la participación y el aprendizaje del alumnado que presente

problemas perceptivos o sensoriales, y motores, como también confirman comentarios cualitativos emitidos: *“Existe una muy buena adaptación del entorno, pero no de los materiales educativos ni la secuenciación en partes ni secuencializado en la organización del trabajo escolar.”*. Esto sobre todo incluye a aquellas medidas que pueden favorecer la comunicación con estas personas y el acceso a la información. Los comentarios cualitativos apoyan este análisis: *“Algunos ítems no corresponden a la diversidad de nuestro alumnado, es decir, no tenemos alumnos con discapacidad sensorial.”*, *“Como nunca hemos tenido alumnos con discapacidad visual o sensorial no disponemos ni materiales, ni recursos para ello.”*, *“En cuanto a las SAAC no hemos tenido formación pues no hemos tenido nunca ningún alumno/a que lo necesite”*. En estos resultados influye el contexto escolar, es decir, contar con la presencia de alumnado cuyas necesidades requiera disponer de esas medidas y recursos. Hay comentarios cualitativos que incitan a cuestionar este hecho: *“El centro está adaptado a nuestras necesidades actuales, y creo que hemos mejorado mucho. No obstante, considero que tendríamos muchas dificultades en caso de que llegaran personas con diferentes necesidades.”*

2-Accesibilidad a la expresión de aprendizajes.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
7-El alumnado tiene la posibilidad de elegir la manera en que desea expresar sus aprendizajes (ej: pruebas orales y escritas, trabajos escritos, murales, presentaciones de diapositivas, Webquest, etc.).	3.25	2.19
8-Para aquellos estudiantes con dificultades para mantener la concentración o que por sus necesidades se agotan con mayor facilidad, la tarea está dividida en pequeñas partes.	3.88	1.73
Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
6-Se permite que el alumnado pueda elegir la manera en que puede exponer los resultados de sus aprendizajes (pruebas escritas y orales, vídeos, presentaciones de diapositivas, murales, etc.).	3.33	2.08

Este resultado nos indica que, en líneas generales, no se disponen de alternativas para que el alumnado pueda expresar sus aprendizajes y ser evaluado. Es decir, se plantea un sistema de evaluación similar para el alumnado, donde todos/as deben expresar los resultados de sus aprendizajes a partir de las mismas tareas, sin que se puede elegir una opción de tarea que se pueda corresponder con el estilo de aprendizaje predominante en cada alumno/a. En cualquier caso, convendría profundizar en cada caso, y entrevistar al profesorado para que aporte información sobre la metodología de enseñanza-aprendizaje llevada a cabo y el sistema de evaluación que emplea.

3-Accesibilidad en los entornos.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
13-Existen letreros multisensoriales (es decir, que pueden ser captados a través de diferentes sentidos) que permitan advertir de las localizaciones y posibles barreras que hay en el centro.	3.00	1.77
16-Los comedores escolares tienen cubiertos u otros utensilios adaptados para que puedan ser utilizados por estudiantes con movilidad reducida.	3.25	1.49
Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
12-Dentro de las aulas, existen sistemas de anticipación y de aviso al alumnado elaborados con SAAC (pictogramas, objetos, etc.).	4.33	0.58
15-Los comedores escolares tienen cubiertos u otros utensilios adaptados para que puedan ser utilizados por estudiantes con movilidad reducida.	4.33	2.08
Alumnado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
17-Existen letreros que pueden ser percibidos a través del sonido y del tacto que permiten señalar todas las instalaciones y los posibles obstáculos presentes.	3.17	2.41

Se encuentra conectado con el primer resultado, donde se citó que en la actualidad no hay presencia de alumnado que pueda requerir ese tipo de recursos multisensoriales con el objetivo de favorecer el acceso a la información. En relación con algunas adaptaciones, como las relativas al comedor escolar, posiblemente se requeriría hacer una revisión de los recursos disponibles cuando exista la posibilidad de incorporar a alumnado de estas características: *“No sé si el comedor escolar tiene cubierto u otros utensilios adaptados para que puedan ser utilizados por estudiantes con movilidad reducida”*. En cuanto al resto de adaptaciones, con respecto a las barreras arquitectónicas, el resto de ítems fueron valorados de forma positiva, además de incluir comentarios que lo valoran: *“En cuanto a barreras arquitectónicas, el centro tiene muy buena accesibilidad.”*, *“Existe una muy buena adaptación del entorno (...)”*, *“El centro está adaptado a nuestras necesidades actuales, y creo que hemos mejorado mucho”*. No obstante, hay algunas sugerencias que podrían ser tenidas en cuenta para el futuro: *“Necesitamos material para el gimnasio”*, *“Que los cuartos de baño sean más anchos”*, *“Debería haber otra fuente en el patio grande, para que no tengamos que ir al otro patio”*.

4-Trabajo en equipo dentro de las aulas.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
1-El profesorado de apoyo y de refuerzo educativo que acude en determinados momentos al aula para trabajar con algunos alumnos, trabaja con ellos siempre dentro del aula ordinaria.	3.75	1.83

Informes con resultados específicos por centros

2-El centro educativo tiene la posibilidad de contar con intérpretes en lengua de signos cuando tenemos alumnos/as con discapacidad auditiva.	1.38	1.06
3-El profesorado especialista de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje atiende al alumnado dentro de su aula ordinaria, sin sacarlo de ésta para realizar apoyos individualizados.	3.13	1.96
5-El voluntariado ha ayudado al alumnado a aportarles información y orientaciones para desarrollar los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	3.88	1.30

Equipo directivo

Variable/ítem	Media	Desviación típica
1-Los especialistas educativos (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, etc.) apoyan al alumnado con NEAE dentro del aula y de los grupos de trabajo donde se encuentran en ese momento, sin sacar a éstos del aula.	4.00	2.00
4-La coordinación entre el profesorado y el voluntariado ha sido positiva, promoviendo resultados de aprendizaje positivos en el alumnado.	4.33	1.16

Alumnado

Variable/ítem	Media	Desviación típica
2-No hay alumnos que salgan de clase para ser atendidos por otros maestros.	4.33	2.54

No siempre los especialistas realizan sus intervenciones de apoyo dentro de las aulas. Los datos muestran que, en ocasiones, hay alumnos/as que salen de las aulas de sus grupos-clases para recibir apoyo individualizado. Se entiende que hay estudiantes que pueden requerir de apoyos para reforzar algunas dificultades o tratar algunos trastornos, como los de la comunicación, trabajados por el especialista de Audición y Lenguaje. Se podrían estudiar alternativas metodológicas que implicasen que el alumnado pudiese recibir una intervención educativa dirigida al tratamiento de ciertas necesidades educativas, incluyendo logopédicas, de forma que se pudiera implicar a todo el grupo-clase, al menos en la medida de lo posible, de forma que se beneficiara todo el alumnado, y que la interacción con sus compañeros/as sirviera para que ese alumnado en concreto con dichas necesidades educativas pudiera progresar de forma más significativa.

5-Trabajo en equipo fuera de las aulas.

Profesorado

Variable/ítem	Media	Desviación típica
7-Las comisiones mixtas disponemos de tiempo suficiente como para intercambiar información y programar el desarrollo de nuevas líneas de actuación acordes a las necesidades detectadas.	3.13	0.99
8-Todos los miembros de la comunidad educativa participaron activamente en todas las comisiones mixtas de las que formaron parte, de forma igualitaria.	4.00	1.51
9-Hay cooperación entre toda la comunidad educativa, sin que existan actitudes individualistas entre algunos de sus miembros.	3.00	1.51
10-Se ha dispuesto de tiempo suficiente para trabajar fuera del horario lectivo en la puesta en marcha de las “actuaciones de éxito”.	3.75	2.05

Informes con resultados específicos por centros

11-El centro educativo dispone de una plataforma virtual en la cual toda la comunidad educativa comparten ideas y preocupaciones, y trabajan cooperativamente desarrollando proyectos a través de ella.	4.38	2.00
---	------	------

Equipo directivo

Variable/ítem	Media	Desviación típica
7-Existe un programa de “alumnos-tutores” con la finalidad de que haya alumnos que ayuden al alumnado con NEAE a desarrollar sus aprendizajes y a relacionarse con el resto de compañeros.	3.00	1.00
8-Todos los miembros de la comunidad educativa que han participado en las comisiones mixtas y la comisión gestora se han implicado en el desarrollo de los proyectos puestos en marcha.	3.33	1.16
9-La participación de los miembros de cada comisión mixta ha sido igualitaria, teniéndose en cuenta todas las voces presentes (alumnado, voluntariado, familias, etc.).	2.33	0.58
10-Los delegados de cada grupo-clase han ayudado a las comisiones mixtas a tener en cuenta las necesidades del alumnado a la hora de plantear las diferentes actividades en las aulas.	2.67	1.16

En general, se contempla que se requiere intentar mejorar la implicación de las familias y de otras personas voluntarias en las comisiones mixtas, puesto que su participación parece ser que no está siendo todo lo igualitaria que se desearía, así como el nivel de cooperación. Hay comentarios cualitativos que justifican estos resultados: “*Centro absorto, a familias, voluntarios, a otras religiones con gran proyección pero muy deficitario aún en la gestión de las comisiones.*”. Es posible que se deba a que se requeriría más tiempo para trabajar todos juntos, un hecho que para el profesorado existen discrepancias. También habría que valorar cómo implicar a los delegados/as de clase en las comisiones mixtas o al menos en la comisión gestora con el objetivo de aportar las demandas de sus compañeros/as de clase, planteando alguna medida a llevar a cabo dentro de las aulas para que se pueda recoger la voz del alumnado.

6-Formación del profesorado.

Profesorado

Variable/ítem	Media	Desviación típica
13-Las actividades formativas en las que hemos participado nos han ayudado a aprender a gestionar de forma adecuada la atención a la diversidad en nuestras aulas, promoviendo aulas inclusivas.	4.38	2.00
15-Los docentes hemos sido suficientemente formados para emplear diferentes sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) en las aulas, según las necesidades.	2.38	1.51
16-El profesorado hemos recibido formación específico con el objetivo de entender el fenómeno migratorio e interpretar las diferentes creencias y valores de diferentes perspectivas culturales.	1.88	1.46

Equipo directivo

Informes con resultados específicos por centros

Variable/ítem	Media	Desviación típica
14-Las actividades formativas han permitido ayudar al profesorado a gestionar de forma más eficaz e inclusiva la atención a la diversidad.	4.00	1.73
15-Las actividades formativas han permitido ayudar al profesorado a aprender a trabajar en equipo.	4.33	1.16
16-Dentro de las actividades formativas, se han incluido dinámicas y técnicas de mediación para que el profesorado pueda emplearlas para resolver conflictos .	3.67	1.53
17-El profesorado ha sido suficientemente formado para emplear, dentro del aula, diferentes sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) de apoyo al lenguaje.	2.33	1.53
18-El profesorado ha participado en actividades formativas enfocadas al análisis de las causas del fenómeno migratorio y de la interpretación de las diferentes culturas presentes.	1.67	0.58

A raíz de estos resultados, podemos decir que se contemplan necesidades formativas en relación con la educación inclusiva. Por un lado, el profesorado realiza una valoración media de la formación recibida para gestionar la atención a la diversidad a nivel inclusivo, por lo que puede requerir de estrategias didácticas o conocimientos sobre las diferentes necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), entre otros, para posibilitarlo. Entre los contenidos, se requiere mejorar la formación en educación intercultural, y la razón por la que no se hizo puede ser debido a que no hay presencia de diversidad cultural significativa en el centro educativo: *“Las minorías son casos muy puntuales que no representan esfuerzo, se les pueden dedicar recursos. En otros centros las influencias de grupos será mayor que en el nuestro.”*. También resulta de interés destacar que el profesorado reclama más formación en mediación ante la resolución de conflictos entre el alumnado.

7-Formación del alumnado.

Profesorado

Variable/ítem	Media	Desviación típica
17-El alumnado ha sido formado para emplear diferentes SAAC que les pueda ayudar a comunicarse con determinados compañeros y compañeras de clase en ciertos momentos.	2.50	1.77
22-El alumnado ha sido previamente formado para aprender a participar en las comisiones mixtas junto a personas adultas.	2.88	1.64

Equipo directivo

Variable/ítem	Media	Desviación típica
19-El alumnado ha sido formado para emplear diferentes SAAC que les pueda ayudar a comunicarse con compañeros y compañeras.	2.67	2.08
20-El alumnado ha recibido formación específica en habilidades sociales y en trabajo en equipo.	3.67	1.16
21-El alumnado ha recibido formación sobre las necesidades de diversos grupos sociales (por ejemplo, discapacitados y minorías culturales) para promover la	4.00	1.73

sensibilización y la empatía.

Existen discrepancias a la hora de valorar si el alumnado ha recibido formación suficiente con vistas a participar en la comisión gestora y en las comisiones mixtas, incluyendo formarse en aquellas habilidades sociales y comunicativas necesarias que permitan posibilitar su participación en éstas de forma exitosa. Finalmente, posiblemente se podría profundizar más en la formación del alumnado acerca de los diversos grupos sociales que puede encontrarse a su alrededor (por ejemplo, discapacitados y minorías culturales), con el objetivo de promover la sensibilización hacia sus necesidades y desarrollar los valores que ya anteriormente citados.

8-Formación de familiares y voluntariado.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
23-El voluntariado y las familias han recibido una formación adecuada para poder participar satisfactoriamente en la puesta en marcha de las “actuaciones de éxito” programadas.	3.63	1.79
24-Las familias han recibido una formación adecuada para ayudar al profesorado a participar en el desarrollo educativo de sus hijos sobre temas que afectan a su bienestar y desarrollo personal.	2.88	1.46
26-Las familias y el voluntariado han podido participar en actividades y talleres enfocados a que adquieran una serie de competencias básicas determinadas, según sus necesidades.	3.87	2.03
Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
25-Las familias y el personal voluntario han recibido formación específica práctica sobre las diferentes NEAE.	3.33	1.16
26-Las familias y el voluntariado han participado en actividades formativas enfocadas al análisis de las causas del fenómeno migratorio e interpretación de las diferentes culturas presentes.	1.67	0.58

Los resultados expuestos contemplan que las familias y el personal voluntario requieren mejorar su preparación de cara a participación en la atención a la diversidad del alumnado que presenta en las aulas, así como en la puesta en marcha de las “actuaciones de éxito” y poder participar en el desarrollo educativo de sus hijos sobre temas que afectan a su bienestar y desarrollo personal. Finalmente, al igual que sucede con otros agentes educativos, no se han trabajado contenidos relacionados con la educación intercultural (las causas del fenómeno migratorio e interpretación de las diferentes culturas presentes), posiblemente por las razones antes expuestas, pudiendo ser útil para promover en las familias la sensibilización ante el fenómeno migratorio y difundir estas actitudes en sus hijos/as.

9-Liderazgo del profesorado.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
30-El liderazgo ejercido en el centro educativo por las personas que asumen ese rol ha contribuido al enriquecimiento de la comunidad educativa con sus ideas, conocimientos y propuestas.	4.38	1.60
31-El equipo directivo siempre toma decisiones relevantes consultando, en primer lugar, a toda la comunidad educativa.	3.88	1.81
Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
27-El profesorado se ha mostrado capacitado para gestionar un clima de aula adecuado.	3.67	0.58
29-El profesorado que forma parte de las comisiones mixtas ha ayudado a dinamizar el trabajo en aquellas ocasiones de mayor dificultad.	2.33	0.58
30-El profesorado ha sabido animar a todos los padres, madres o tutores legales de sus alumnos a participar en la comunidad de aprendizaje y en todas nuestras iniciativas educativas.	3.00	1.00

Existe una valoración media acerca de cómo el equipo directivo suele tener en cuenta las aportaciones de la comunidad educativa a la hora de tomar decisiones de interés para el centro educativo. Concretamente se especifica que se requiere mejorar la gestión de las comisiones mixtas y buscar fórmulas para lograrlo: “(...) *muy deficitario aún en la gestión de las comisiones.*”. En cuanto al profesorado, se considera que necesita intentar contribuir más a ayudar a dinamizar el trabajo en las comisiones mixtas, y al parecer no todo el profesorado se ha mostrado capacitado para gestionar un clima de aula adecuado. Este último dato puede conectarse con los factores de "Relaciones interpersonales" y "Capacitación (convivencia)" que más adelante analizamos.

10-Liderazgo del alumnado

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
34-En el alumnado, el rol de “líder” se ha repartido entre todos los componentes de cada grupo de trabajo formado.	4.13	2.36
35-En cada grupo de trabajo, el rol de “líder” ha sido rotatorio a lo largo de las diferentes actividades desarrolladas (actuaciones de éxito y proyectos de “Aprendizaje y Servicio”).	3.88	1.73

Existen discrepancias a la hora de valorar si el rol de “líder” (en algunos centros educativos se le conoce como “*el capitán*”, para que sea más comprensivo para el alumnado) se ha repartido entre todos los componentes de cada grupo de trabajo. Para confirmarlo requeriría realizar observaciones en las aulas, al igual que en el caso de los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.

11-Participación en actividades.

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
32-Se posibilita al alumnado participar en el diseño y en la evaluación de las programaciones didácticas de aula.	3.33	1.53
34-Las familias se han implicado activamente en el desarrollo de las diferentes "actuaciones de éxito" (grupos interactivos, tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada, etc.).	4.33	2.89
35-Las familias han creado una comisión propia donde se reúnen para intercambiar conocimientos y puntos de vista.	1.00	0.00
36-Las familias se han implicado en el desarrollo de las diferentes actividades complementarias y extraescolares.	3.33	2.52
Alumnado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
30-Todos participan activamente en las asambleas de clase, sin que nadie se muestre "pasota" o no participe por vergüenza.	4.51	2.41

Los resultados muestran que el alumnado no tiene una participación significativa en el diseño y en la evaluación de las programaciones didácticas de aula, ni las familias se han implicado de forma significativa en el desarrollo de las diferentes actividades complementarias extraescolares llevadas a cabo, ni han creado una comisión propia. Existen discrepancias con el grado de implicación de las familias en las "actuaciones de éxito", aunque convendría realizar entrevistas al equipo directivo para que concrete su respuesta, para detectar los reales motivos de ésta.

12-Participación en la organización del centro educativo.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
43-En el centro educativo, hay un programa de "alumnos-tutores" con el objetivo de acoger al alumnado de nuevo ingreso e integrarlo en el aula y en el centro educativo.	2.00	1.20
44-El alumnado se ha implicado activamente durante las sesiones de trabajo de las diferentes comisiones mixtas a las que pertenecían.	2.63	1.69
45-Existe un "buzón de sugerencias" en el centro educativo para que todo aquel que lo desee pueda echar una nota con sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc.	1.38	0.74
46-El voluntariado ha ayudado al profesorado a localizar contextos con diversas necesidades para ser beneficiarios de un proyecto de "Aprendizaje y Servicio" realizado en su contexto.	2.25	2.28
47-Las familias se han implicado activamente en el desarrollo de las "actuaciones de éxito" que hemos programado en nuestras aulas y en el trabajo desarrollado dentro	3.75	1.67

Informes con resultados específicos por centros

de las comisiones mixtas.

Equipo directivo

Variable/ítem	Media	Desviación típica
37-El nivel de participación desarrollado por el alumnado perteneciente a las diferentes comisiones mixtas ha sido positivo.	2.33	0.58
38-En el centro educativo, participan diferentes fundaciones, ONGs y asociaciones sin ánimo de lucro.	3.33	1.53
39-Existe un “buzón de sugerencias” en el centro educativo para echar notas con sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc.	1.00	0.00
40-El centro puede acceder a servicios de traducción de documentos oficiales a diferentes idiomas y lenguajes (por ejemplo, el Braille) para cuando sea necesario.	3.33	1.16
42-El nivel de participación desarrollado en las comisiones mixtas y en la comisión gestora por parte de las familias ha sido igualitario.	2.67	0.58

Alumnado

Variable/ítem	Media	Desviación típica
33-Hay miembros de mi clase que forman parte de las comisiones mixtas, donde trabajan junto a maestros/as, familias y otras personas para mejorar nuestra escuela.	3.80	2.47

Los resultados confirman que se requiere fomentar la participación del alumnado en las comisiones mixtas, así como la participación de las familias en las diferentes “actuaciones de éxito” y mejorar su implicación en las sesiones de trabajo de las comisiones mixtas. Finalmente, se destaca la no presencia de medios de recogida de sugerencias de forma anónima, como los “buzones de sugerencia”, para fomentar la participación de aquellas personas que no puedan acudir a las sesiones de trabajo presenciales o prefiere mantenerse en el anonimato. El resto de ítems, son demasiado específicos porque depende de la presencia de diversidad cultural y lingüística dentro de las aulas, y si no la presenta, es normal que se puntúe bajo ese ítem referido a los servicios de traducción de documentos. En cuanto a la figura de los "alumnos-tutores", aunque es cierto que puede que no haya demasiado alumnado de nuevo ingreso cada año (quitando el primer curso de Educación Infantil), habría que valorar si esta figura podría adoptarse para aquel alumnado que pueda estar en riesgo de exclusión social y educativa.

13-Actitud ante la educación inclusiva.

Profesorado

Variable/ítem	Media	Desviación típica
49-Toda la comunidad educativa se encuentra comprometida para crear una escuela más inclusiva.	4.38	1.85
51-Mis compañeros docentes están de acuerdo en que el alumnado con NEAE permanezca siempre dentro del aula ordinaria.	2.75	1.28

Equipo directivo

Variable/ítem	Media	Desviación típica
---------------	-------	-------------------

Informes con resultados específicos por centros

43-El profesorado encuentra como una “oportunidad para el aprendizaje” tener a alumnado con diferentes NEAE y cualquier tipo de necesidad educativa en general dentro de las aulas.	1.67	0.58
44-Todo el profesorado del centro educativo se muestra abierto a que haya otras personas adultas voluntarias dentro del aula para ayudar a desarrollar la clase.	3.33	1.53
45-Toda la comunidad educativa se muestra abierta a aceptar diferentes perspectivas culturales.	4.33	1.16
47-El alumnado y el resto de participantes ha ido eliminando estereotipos de género gracias a la interacción con diversidad de mujeres dentro de las “actuaciones de éxito” desarrolladas.	4.33	1.53

Estos resultados pueden conectarse con las necesidades formativas detectadas anteriormente. El hecho de requerir más formación en atención a la diversidad a nivel inclusivo puede conllevar a que, en el presente y con la capacitación recibida hasta el momento, la comunidad educativa todavía pueda tener dudas a la hora de crear una escuela más inclusiva. Esto se refleja cuando en el ítem 51 se les pregunta si sus compañeros docentes están de acuerdo en que el alumnado con NEAE permanezca siempre en el aula ($M=2.75$, $DT=1.28$), donde se ve que hay desacuerdo entre ellos/as. En relación a los resultados de los ítems 45 y 47, en conexión directa con la educación intercultural, si no hay presencia de grupos diversos a nivel cultural es normal que los resultados en dichos ítems sean de valoración media.

14-Relaciones interculturales

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
54-El centro educativo tiene la posibilidad de contar con intérpretes y mediadores interculturales cuando hay inmigrantes que no dominan el castellano.	1.25	0.46
55-Las familias valoran positivamente que haya alumnos/as de diferentes culturas en la clase de sus hijos e hijas.	4.00	1.31
56-El centro educativo cuenta con un servicio de traducción de documentos oficiales a diferentes idiomas, para cuando sea necesario.	1.00	0.00
Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
48-El centro educativo puede contar con la participación de un mediador intercultural en aquellas tutorías con presencia de familias inmigrantes.	3.00	1.00
49-En las aulas, se organizan diferentes actividades de educación intercultural, que permiten dar a conocerlas diferentes características de las diversas culturas que existen.	4.33	1.16

En conexión con anteriores resultados, posiblemente si hubiera una mayor diversidad cultural dentro de las aulas, las familias podrían tener más fundamentos para valorar si consideran positivo o no la inclusión de dicha diversidad cultural en las aulas de sus hijos/as. En cuanto a la información sobre la posibilidad de disponer de un mediador intercultural, en vistas de que la diversidad cultural

no es significativa en los centros educativos, posiblemente desconozcan si existe esta posibilidad. Lo mismo puede decirse acerca de los servicios de traducción de documentación.

15-Apoyo entre iguales dentro de las tareas de enseñanza-aprendizaje propuestas.

Alumnado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
7-No tengo la sensación de que mis compañeros sobreprotegen a otros compañeros en trabajos en grupo y en juegos de patio.	4.41	2.51
8-En ningún momento, se ha evitado que un compañero haga una actividad porque pensábamos que no iba a ser capaz de hacerla.	4.19	2.28

Por parte del alumnado, la valoración es media a la hora de determinar si todos los compañeros/as han tenido una participación significativa en las actividades o si por el contrario ha habido alumnos/as que han estado sobreprotegidos. Esto quiere decir que, tal vez, haya habido alumnos/as que han podido infravalorar las capacidades de algunos compañeros/as por considerar que no iban a ser capaces de rendir adecuadamente en la actividad, sea de clase o de patio. Se requeriría realizar observaciones en el aula y en otras dependencias del centro educativo para confirmar estos resultados.

16-Apoyo externo en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
9-El voluntariado ha ayudado al profesorado a mediar entre los conflictos que pudieran surgir en los grupos de trabajo del alumnado.	3.13	1.96
10-Durante la fase formativa en el desarrollo de los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”, se ha podido contar con la participación de una entidad social o grupo escolar experimentado.	2.88	1.89

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
11-En las aulas, han acudido personas expertas en las problemáticas para las cuales se estaba desarrollando un proyecto de “Aprendizaje y Servicio”.	3.67	1.16

Alumnado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
11-Los maestros nos han facilitado poder hablar con aquellas personas que iban a recibir el servicio que estábamos diseñando para ellos.	4.52	2.52

Posiblemente haya que seguir evolucionando en lo que se refiere a los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”, es decir, seguir trabajando con ellos y mejorar sus resultados a nivel general. Esto conllevaría a llevar a cabo dos tipos de proyectos. Por un lado, seguir recibiendo

propuestas por parte de los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, donde el alumnado, así como el centro educativo en general, sean los beneficiarios del “servicio”, y los estudiantes universitarios los que lideran el proyecto. Por otro lado, desde la comunidad de aprendizaje, se deberían plantear posibles proyectos de “Aprendizaje y Servicio” que fueran liderados por el alumnado del centro educativo, al menos en los grupos más mayores, con el acompañamiento educativo del profesorado y de voluntariado, pudiendo realizarse el servicio en contextos con necesidades donde asociaciones de voluntarios/as intervengan, tal y como explicamos antes. Es importante buscar alianzas en el entorno y trabajar la figura del partenariado. Con todo, el alumnado comprenderá mejor los problemas del entorno y adquirirán nuevas competencias. En cuanto al voluntariado, participar de forma activa en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” les enriquecería sus competencias, podría ayudarles a intervenir en aquellos contextos donde habitualmente ellos/as intervienen, darse a conocer en el entorno que rodea al centro educativo, etc.

17-Satisfacción por el aprendizaje

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
15-El alumnado se muestra más preocupado por el entorno desde que comenzó a participar en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	3.25	1.67
16-El alumnado muestra más interés por aprender nuevas competencias laborales a partir de su participación en proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	3.13	1.81

Esto se podría conectar con el anterior resultado, en el sentido de que promover proyectos de “Aprendizaje y Servicio” liderados por el alumnado del centro educativo podría contribuir a que desarrollasen estos aprendizajes y, por consiguiente, sentirse más satisfechos con lo que aprenden en el centro educativo de cara a su futuro.

18-Relaciones interpersonales

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
20-No hay alumnos ni alumnas que sean marginados por sus compañeros/as de clase.	3.75	2.12
21-En el recreo, los chicos y chicas juegan juntos en el patio, sin que haya “grupos de chicos” ni “grupos de chicas” por separado.	3.50	1.60

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
22-No hay estudiantes que se encuentren marginados en el aula o en el recreo.	2.33	1.53

Esto datos nos hacen pensar que posiblemente haya que evaluar la convivencia que hay en el centro educativo. Ya anteriormente se obtuvieron resultados en relación con la capacitación del profesorado para mediar ante los conflictos que se producían entre el alumnado. Aunque con discrepancias, el alumnado no considera que haya compañeros/as de clase que estén marginados o

se les falte el respeto (Comentario: “*En mi clase, muy de vez en cuando hay peleas, ya que hemos mejorado mucho*”). El profesorado discrepa algo de la opinión del alumnado, y considera que hay estudiantes que no se encuentran bien “integrados” (inclusión social) entre los compañeros/as de clase así como que todavía no se ha generalizado que haya grupos mixtos de juegos en el patio, en el sentido de que todavía hay juegos o grupos donde sus componentes están solamente formados por personas del mismo género.

19-Acogida

Equipo directivo

Variable/ítem	Media	Desviación típica
26-Se procura que el alumnado que llega nuevo al centro pueda contar con un “alumno-tutor” que le ayude a socializar con los compañeros y a conocer nuestra metodología de trabajo en el aula.	2.33	0.58

Se cree oportuno citar el siguiente comentario: “*Las jornadas de presentación y acogida, y las actividades para conocer el centro, solamente se llevan a cabo en educación infantil.*”. Se entiende esta decisión si se da el caso de que el centro educativo no acostumbra a recibir alumnos/as nuevos/as una vez comenzada la etapa de Educación Primaria. De ahí a que tal no consideren tener la figura del “alumno-tutor”, aunque habría que valorar si la tendrían para apoyar a otros casos, por ejemplo aquel alumnado que tenga dificultades para iniciar y mantener relaciones sociales, o que sea discriminado por otras personas y pueda llegar a ser una víctima de acoso escolar.

20-Resolución de conflictos

Profesorado

Variable/ítem	Media	Desviación típica
27-Todo el alumnado se respeta mutuamente, no existiendo casos de “acoso escolar” de ningún estilo.	3.13	1.46
29-Existe un equipo de mediadores formado por miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, voluntariado, etc.) para ayudar a prevenir y resolver conflictos de forma dialógica.	3.13	1.13

Estos resultados se complementan con los antes comentados, en el sentido de que el profesorado discrepa con el alumnado en relación a que haya relaciones de respeto entre todo el alumnado. Al parecer, se dan conflictos que, si se vuelven constantes, podrían terminar convirtiéndose en casos de acoso escolar o “*bullying*”. Hay comentarios cualitativos que refuerzan la necesidad de intervenir en este factor: “*Destacar muy positivamente la autonomía en el día a día, en los numerosos actos generales del centro, en el “ambiente general” pero en las aulas hay un impactante número de interrupciones y curiosamente son más reincidentes las chicas.*”, “*No quiero que haya más peleas, y que juguemos al fútbol*”. También sería conveniente, a raíz de estos datos, que se llevase a cabo alguna intervención basada en la mediación, donde pueda participar toda la comunidad educativa, con el objetivo de ayudar no solo al alumnado a prevenir y resolver conflictos

de forma dialógica.

21-Capacitación

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
34-El alumnado se ha vuelto más solidario, tolerante y empático desde que se han implantado las “actuaciones de éxito” y participan en comisiones mixtas de trabajo.	4.00	1.31
35-El alumnado ha participado en actividades formativas con el objetivo de aprender a resolver conflictos de forma dialógica.	3.80	1.89

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
35-Las habilidades sociales y la capacidad de empatizar del alumnado ha mejorado gracias a su participación en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	3.67	2.08

Cuando hablamos de “capacitación”, nos referimos a las estrategias que permiten formar y preparar al alumnado para participar dentro de las aulas bajo unos valores como la tolerancia, la solidaridad y el respeto, entre otros, y eso incluye aprender a resolver conflictos a través del diálogo. Con respecto a los proyectos de "Aprendizaje y servicio", convendría profundizar más acerca de los proyectos que se han llevado a cabo en el centro educativo, puesto que dependiendo de la necesidad que haya sido atendida, habrá podido en mayor o menor medida haber trabajado las habilidades sociales y la capacidad de empatizar del alumnado, independientemente de quiénes lideraran el proyecto. También existen discrepancias a la hora de afirmar que el alumnado haya participado en actividades formativas con el objetivo de aprender a resolver conflictos de forma dialógica, por lo que habría que revisar estas prácticas y, partiendo de la posible formación que reciba el profesorado, posteriormente se podrían llevar a cabo propuestas educativas que permitieran desarrollar en el alumnado la capacidad de dialogar y de resolver conflictos de forma autónoma, de forma que éstos pudieran ser considerados como “oportunidades de aprendizaje”. A partir de diversas dinámicas, podrían aprender habilidades sociales que les ayudara a establecer mejores relaciones sociales, así como mejores destrezas para resolver conflictos, además de partir de valores como la empatía y la solidaridad a la hora de resolverlos, los cuales también pueden ser trabajados desde las aulas.

2-Centro educativo “B”

1-Accesibilidad a la información.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
2-El centro educativo dispone de diferentes recursos que permiten al profesorado diseñar sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) adaptados a sus necesidades.	3.67	1.56

Informes con resultados específicos por centros

3-Dentro del aula, existen sistemas de anticipación y de aviso al alumnado redactados con pictogramas u objetos reales (calendarios, historias sociales, tableros de comunicación, etc.).	3.75	1.29
4-Las aulas de informática poseen periféricos y recursos adaptados para que personas con movilidad reducida y problemas sensoriales puedan acceder a la información facilitada por las TIC.	1.75	1.22
5-Se han adaptado los textos para aquellas personas con un nivel de competencia lingüística más bajo.	4.00	1.35
6-Los materiales curriculares (libros, apuntes, etc.) presentan diferentes adaptaciones para que puedan ser captados a través de diferentes sentidos (vista, oído, tacto, etc.).	3.75	1.35

Equipo directivo

Variable/ítem	Media	Desviación típica
2-Los estudiantes que presentan discapacidad motora o sensorial pueden utilizar los recursos informáticos gracias a que están adaptados para que puedan acceder a la información que facilitan.	3.00	1.00
3-El centro educativo dispone de diferentes recursos que permiten al profesorado diseñar sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) adaptados a sus necesidades.	3.33	1.53

Los datos aportados nos confirman que no hay recursos y adaptaciones necesarias para promover la comunicación y el acceso a la información por parte de personas que presenten necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, como las personas con discapacidad motora o discapacidad sensorial. Posiblemente la principal razón sea porque, si no se tiene la necesidad, no se dispone de los recursos, como pueden confirmar las siguientes valoraciones cualitativas: *“En el caso del alumnado con dificultades motóricas, el centro no tiene en este momento, ni ha tenido anteriormente, por lo que las preguntas relacionadas con el tema no se pueden responder favorablemente, en el caso de tener se haría lo necesario para su inclusión”, “En principio, no tenemos alumnado con discapacidad sensorial ni motórica.”, “No hay estudiantes con problemas motores.”, “No tenemos alumnos con ese tipo de problemas (motores, sordos).”*.

2-Accesibilidad a la expresión de aprendizajes.

Profesorado

Variable/ítem	Media	Desviación típica
7-El alumnado tiene la posibilidad de elegir la manera en que desea expresar sus aprendizajes (ej: pruebas orales y escritas, trabajos escritos, murales, presentaciones de diapositivas, Webquest, etc.).	3.75	1.22

Equipo directivo

Variable/ítem	Media	Desviación típica
6-Se permite que el alumnado pueda elegir la manera en que puede exponer los resultados de sus aprendizajes (pruebas escritas y orales, vídeos, presentaciones de diapositivas, murales, etc.).	3.00	1.73

Este resultado nos indica que, en líneas generales, no se disponen de alternativas para que el alumnado pueda expresar sus aprendizajes y ser evaluado. Es decir, se plantea un sistema de evaluación similar para el alumnado, donde todos/as deben expresar los resultados de sus aprendizajes a partir de las mismas tareas, sin que se puede elegir una opción de tarea que se pueda corresponder con el estilo de aprendizaje predominante en cada alumno/a. En cualquiera caso, se podría profundizar más en esto entrevistando al profesorado.

3-Accesibilidad en los entornos.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
11-El centro educativo dispone de rampas y ascensores accesibles y amplios para toda la comunidad educativa.	2.67	1.72
12-Las dimensiones de las diferentes dependencias del centro educativo permiten que una persona con movilidad reducida o usuaria de silla de ruedas pueda desplazarse satisfactoriamente.	2.83	1.53
13-Existen letreros multisensoriales (es decir, que pueden ser captados a través de diferentes sentidos) que permitan advertir de las localizaciones y posibles barreras que hay en el centro.	2.33	1.44
14-El centro educativo cuenta con aseos amplios y adaptados para personas con movilidad reducida (camillas, duchas, grúa de transferencia, altura del inodoro adecuada, etc.).	1.92	1.17
15-El alumnado que presenta movilidad reducida puede acceder a todas las aulas, instalaciones deportivas y al patio sin problemas.	2.58	1.17
Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
13-El centro educativo cuenta con aseos amplios y adaptados para personas con movilidad reducida (altura del inodoro y lavabo adecuada, grifos, barras de apoyo, camillas, duchas, grúa de transferencia, etc.).	2.00	1.00
14-La ordenación de los diferentes recursos dentro todas las dependencias del centro educativo y de las aulas permiten el desplazamiento autónomo de las personas.	2.00	1.00
16-El centro educativo puede disponer fácilmente de ayudas técnicas para aquellas personas que presentan limitaciones en la movilidad o sensoriales.	2.33	1.53
Familias		
9-El acceso al centro educativo, tanto en la entrada como en todas sus dependencias, es óptimo para desplazarse por éste sin encontrarse con obstáculos que impidan el paso.	4.38	1.94
10-El centro educativo dispone de rampas y ascensores accesibles y amplios para toda la comunidad educativa.	3.50	2.03
11-Las dimensiones de las diferentes zonas, despachos y mostradores del centro permiten que una persona con movilidad reducida o usuaria de silla de ruedas pueda desplazarse.	4.19	1.86

Informes con resultados específicos por centros

12-Existen letreros multisensoriales (que pueden ser captados a través de diferentes sentidos) que permitan señalar todas las instalaciones y posibles obstáculos o barreras que hay.	3.31	1.62
13-El centro educativo cuenta con aseos amplios y adaptados para personas con movilidad reducida (camillas, duchas, grúa de transferencia, altura del inodoro adecuada, etc.).	2.85	1.46
14-El alumnado que presenta movilidad reducida puede acceder a todas las aulas, instalaciones deportivas y al patio sin problemas.	3.38	1.68
15-La ordenación de los diferentes recursos dentro de las aulas, salas e instalaciones del centro permiten el desplazamiento autónomo de las personas.	4.50	1.36

Se puede reflejar en estos resultados que el centro educativo no está suficientemente adaptado como para eliminar posibles barreras arquitectónicas que puedan dificultar la transición de diversas personas a lo largo de las diferentes dependencias del centro educativo (rampas, ascensores, aseos adaptados, aulas adaptadas, etc.). Los comentarios cualitativos dan a entender que se ha solicitado ayuda a la Administración educativa para mejorar esta situación (con escaso éxito), debido a que el edificio es antiguo:

“Nuestro centro data de la década de los 70 y posee muchas cuestiones de infraestructura y a nivel arquitectónico que deben solucionarse.”, “Es un centro antiguo, olvidado por la administración, sin recursos y que empieza a “despertar” gracias al proyecto de comunidades. Si apenas cuentan con recursos los alumnos sin necesidades, los que tienen necesidades nos podemos imaginar. Repito, esta situación empieza a cambiar, pero lentamente porque la administración tarda en reaccionar.”, “El edificio es muy antiguo (desde hace tiempo se solicita modificaciones y arreglos aunque por parte de la administración hay poca o ninguna respuesta).”, “Sin embargo, la administración así como el ayuntamiento ayudan poco en cuanto a las malas infraestructuras que tenemos ya que es un cole muy viejo. Pensamos que no se nos tiene en cuenta y siempre estamos a la cola para que nos hagan cualquier mejora necesaria en el cole. Tenemos pruebas de ello. Muchas peticiones que son de urgencia habiendo niños/as y miran para otro lado.”

Además, se han detectado otras necesidades de mejora de infraestructura a raíz de los comentarios emitidos por diversos miembros de la comunidad educativa:

“Deberían poner rampas para niños/as en silla de ruedas.”, “Poner un cuarto de baño más grande”, “Regenerar las rampas y los ascensores.”, “No hay comedor (lo queremos).”, “No hay comedor, no hay ascensor, y en los cuartos de baño no hay barras para apoyarse”, “Por otro lado, veo algunas carencias que no conciernen al centro. Accesibilidad para personas con movilidad reducida hay pocas, el patio infantil no tiene fuente y está en malas condiciones.”, “La entrada principal se debería cambiar puesto que es una zona de mucho tráfico en hora punta, como son la entrada y salida de los niños”, “El patio infantil no está adaptado para niños de esas edades. Los baños son reducidos para personas con problemas de movilidad al igual que el acoso es complicado para algunas aulas.”, “El acceso al patio por la escalera a la Calle Gitanos no es seguro para niños, ni para padres, ni para carritos de bebés. Además, creo que el centro no dispone de salidas de emergencia en el edificio de Infantil. En la segunda planta de ambos edificios

debería existir salida directa de emergencia al exterior. Por lo demás, el centro está muy bien pero necesita actualizaciones ante las normas de accesibilidad, P.R.L, seguridad en edificios públicos, etc.”, “No hay para minusválidos una rampa para subir a Primaria.”, “No hay ninguna “atención” para discapacitado psicomotriz”.

4-Trabajo en equipo dentro de las aulas.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
2-El centro educativo tiene la posibilidad de contar con intérpretes en lengua de signos cuando tenemos alumnos/as con discapacidad auditiva.	2.00	1.21

Alumnado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
2-No hay alumnos que salgan de clase para ser atendidos por otros maestros.	4.42	2.40

Al igual que en los resultados anteriores, no se ha pensado en la posibilidad de solicitar a la Administración educativa por no disponer de alumnado que pueda requerirlo. Con respecto al segundo ítem, existen discrepancias a la hora de valorarlo. Posiblemente quieran reflejar que todavía hay estudiantes, como aquellos/as que están inscritos en un Plan de refuerzo escolar, que a veces deben abandonar su aula para ser atendidos por otro docente de manera más individualizada, sin que el docente se quede en las aulas apoyando a este alumnado y a otros/as. Luego están algunos casos de alumnos/as con diversas necesidades educativas que deben acudir a las aulas de los especialistas para recibir una intervención educativa: *“En el aula de Audición y Lenguaje el alumnado sale de clase”*. No obstante, se podrían estudiar alternativas metodológicas que implicasen que el alumnado pudiese recibir una intervención educativa dirigida al tratamiento de ciertas necesidades educativas, incluyendo logopédicas, de forma que se pudiera implicar a todo el grupo-clase, al menos en la medida de lo posible, de forma que se beneficiara todo el alumnado, y que la interacción con sus compañeros/as sirviera para que ese alumnado en concreto con dichas necesidades educativas pudiera progresar de forma más significativa.

5-Trabajo en equipo fuera de las aulas

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
7-Las comisiones mixtas disponemos de tiempo suficiente como para intercambiar información y programar el desarrollo de nuevas líneas de actuación acordes a las necesidades detectadas.	4.67	1.07
8-Todos los miembros de la comunidad educativa participaron activamente en todas las comisiones mixtas de las que formaron parte, de forma igualitaria.	4.58	1.24
9-Hay cooperación entre toda la comunidad educativa, sin que existan actitudes individualistas entre algunos de sus miembros.	4.75	1.22
10-Se ha dispuesto de tiempo suficiente para trabajar fuera del horario lectivo en la	3.92	1.24

Informes con resultados específicos por centros

puesta en marcha de las “actuaciones de éxito”.

11-El centro educativo dispone de una plataforma virtual en la cual toda la comunidad educativa comparten ideas y preocupaciones, y trabajan cooperativamente desarrollando proyectos a través de ella.	2.75	1.14
---	------	------

Equipo directivo

Variable/ítem	Media	Desviación típica
6-El profesorado especialista en Audición y Lenguaje y en Pedagogía Terapéutica ha realizado una labor satisfactoria asesorando al profesorado en la atención al alumnado con NEAE presente en nuestras aulas, dentro de sus competencias.	4.33	0.58
10-Los delegados de cada grupo-clase han ayudado a las comisiones mixtas a tener en cuenta las necesidades del alumnado a la hora de plantear las diferentes actividades en las aulas.	4.00	1.00
11-Se ha utilizado una plataforma virtual que ha posibilitado que la comunidad educativa pueda debatir cuestiones de interés para el centro educativo y diseñar proyectos en conjunto.	2.00	1.00

En líneas generales, las necesidades vendrían principalmente de la disponibilidad de tiempo para que las comisiones mixtas pudieran reunirse para trabajar en equipo, coordinar actuaciones, tomar decisiones, compartir ideas y conocimientos, etc. Posiblemente influya la disponibilidad de los miembros de cada comisión mixta para poder reunirse y dedicar tiempo a cada una de las tareas que son de sus competencias. Además, hay comentarios cualitativos que apoyan nuestros análisis: *“El voluntariado del centro, que es elevado, participa con constancia y más o menos de forma igualitaria en la medida de sus posibilidades. Estamos empezando, con lagunas en la formación que intentamos paliar. Quizás sería más lógico pasar la encuesta tras los 4 años de implantar el proyecto.”*, *“Toda la comunidad educativa tiene actitud y ganas y estamos en el camino correcto.”*.

6-Formación del profesorado.

Profesorado

Variable/ítem	Media	Desviación típica
12-Las actividades formativas en las que hemos participado me han ayudado a poner en marcha las “actuaciones de éxito” y los proyectos de “Aprendizaje y servicio” dentro de las aulas.	4.50	1.57
13-Las actividades formativas en las que hemos participado nos han ayudado a aprender a gestionar de forma adecuada la atención a la diversidad en nuestras aulas, promoviendo aulas inclusivas.	4.08	1.44
14-En la programación de las actividades formativas que hemos recibido, se ha trabajado la creación de actividades de aprendizaje cooperativo en cada una de las materias del currículum.	4.08	1.08
15-Los docentes hemos sido suficientemente formados para emplear diferentes sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) en las aulas, según las necesidades.	3.17	1.34
16-El profesorado hemos recibido formación específico con el objetivo de entender	2.75	1.42

Informes con resultados específicos por centros

el fenómeno migratorio e interpretar las diferentes creencias y valores de diferentes perspectivas culturales.

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
12-Se organizan actividades formativas dirigidas al profesorado en materia de educación inclusiva.	4.33	1.16
14-Las actividades formativas han permitido ayudar al profesorado a gestionar de forma más eficaz e inclusiva la atención a la diversidad.	4.67	0.58
15-Las actividades formativas han permitido ayudar al profesorado a aprender a trabajar en equipo.	4.67	0.58
16-Dentro de las actividades formativas, se han incluido dinámicas y técnicas de mediación para que el profesorado pueda emplearlas para resolver conflictos .	4.00	1.00
17-El profesorado ha sido suficientemente formado para emplear, dentro del aula, diferentes sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) de apoyo al lenguaje.	2.67	1.53
18-El profesorado ha participado en actividades formativas enfocadas al análisis de las causas del fenómeno migratorio y de la interpretación de las diferentes culturas presentes.	2.00	1.00

Los datos aportados indican que hay discrepancias en relación con la formación recibida por el profesorado para atender a la diversidad a nivel incluso, y llevar a la práctica todas las actuaciones propias del modelo de “comunidad de aprendizaje” adoptado por el centro educativo. En el estudio se destaca que no se haya profundizado en el fenómeno migratorio, en el conocimiento e interpretación de las diferentes culturas presentes, así como cierta insuficiencia en la formación recibida sobre educación inclusiva y aprendizaje cooperativo. Los siguientes comentarios sirvieron para confirmar que no había alumnado de origen inmigrante o perteneciente a minorías culturales, de ahí a que no se haya profundizado en los conocimientos sobre educación intercultural antes citados: *“En el caso de minorías culturales no hay representación significativa”, “Es un centro que casi no tiene minorías culturales ni familias de inmigrantes”, “El nivel de alumnado migratorio es muy bajo en el centro, por lo que muchas necesidades no se dan”*. Con respecto a la formación en SAAC, se puede justificar en relación con lo dicho en el primer factor acerca de que si no se cuenta con alumnado de ese perfil no se trabaja.

7-Formación del alumnado.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
17-El alumnado ha sido formado para emplear diferentes SAAC que les pueda ayudar a comunicarse con determinados compañeros y compañeras de clase en ciertos momentos.	2.75	1.42
18-En las aulas, se han trabajado actividades cuyo objetivo es dar a conocer las diferentes NEAE existentes para promover la sensibilización entre el alumnado pero nunca el “etiquetado”.	4.33	0.65

Informes con resultados específicos por centros

22-El alumnado ha sido previamente formado para aprender a participar en las comisiones mixtas junto a personas adultas.	2.50	1.38
--	------	------

Equipo directivo

Variable/ítem	Media	Desviación típica
19-El alumnado ha sido formado para emplear diferentes SAAC que les pueda ayudar a comunicarse con compañeros y compañeras.	2.00	1.00
20-El alumnado ha recibido formación específica en habilidades sociales y en trabajo en equipo.	4.33	1.16
21-El alumnado ha recibido formación sobre las necesidades de diversos grupos sociales (por ejemplo, discapacitados y minorías culturales) para promover la sensibilización y la empatía.	3.00	2.00
22-El alumnado ha recibido formación específica en estrategias para resolver conflictos de forma dialógica.	4.67	5.77

Alumnado

Variable/ítem	Media	Desviación típica
9-En clase, hemos trabajado sobre las diferentes discapacidades que existen (ceguera, sordera, parálisis, etc.) para aprender a valorarlas.	4.99	2.19

Formación sí recibe el alumnado, al ser también contenidos que son recogidos de forma transversal en el currículum: *“La formación del alumnado suele partir de la tutoría”*. Hay discrepancias en relación al tratamiento de contenidos relacionados con la diversidad dentro de las aulas. Posiblemente haya aspectos en los que sean necesarios profundizar, o haya dudas acerca de si realmente se consiguió el objetivo de que el alumnado valorase la diversidad y se sensibilizase con sus necesidades, evitando los estereotipos y prejuicios a la hora de valorar a las personas debido al abuso del “etiquetaje”. Donde sí parecen existir más necesidades es a la hora de preparar al alumnado para la participación en las diferentes comisiones mixtas. Los comentarios cualitativos aportados indican que su presencia en las comisiones mixtas no es relevante: *“El alumnado no participa en las comisiones”*, *“El alumnado no forma parte de los grupos de trabajo de comisiones mixtas, pero sí de lo que se trabaja en el aula”*.

8-Formación de familiares y voluntariado.

Profesorado

Variable/ítem	Media	Desviación típica
24-Las familias han recibido una formación adecuada para ayudar al profesorado a participar en el desarrollo educativo de sus hijos sobre temas que afectan a su bienestar y desarrollo personal.	4.42	1.08
25-Las familias han recibido una formación específica para que puedan ayudar a sus hijos con los estudios cuando estén en casa.	3.58	0.90
26-Las familias y el voluntariado han podido participar en actividades y talleres enfocados a que adquieran una serie de competencias básicas determinadas, según sus necesidades.	4.42	1.08

Informes con resultados específicos por centros

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
23-Las familias y el voluntariado han recibido formación específica para participar en las diferentes propuestas didácticas.	4.67	5.77
24-Las familias que han participado en las diferentes actividades organizadas a través de las comunidades de aprendizaje, han perfeccionado sus conocimientos y habilidades.	4.67	5.77
25-Las familias y el personal voluntario han recibido formación específica práctica sobre las diferentes NEAE.	2.67	1.53
26-Las familias y el voluntariado han participado en actividades formativas enfocadas al análisis de las causas del fenómeno migratorio e interpretación de las diferentes culturas presentes.	1.67	1.16

En general, las familias (prácticamente no hay voluntarios/as externos quitando a los estudiantes de Grado que realizan prácticas en el centro educativo) requieren de formación específica en estrategias prácticas para ayudarles a la hora de comunicarse y ayudar a aquellos/as estudiantes que presenten más necesidades educativas, así como poder luego ayudar en casa a sus hijos/as con algunas de sus tareas. Hay comentarios cualitativos que confirman la utilidad de aumentar dicha formación dirigida a las familias para promover el compromiso de todos/as para construir una escuela más inclusiva: *“Estoy de acuerdo en que los alumnos estén trabajando en el mismo aula, mientras que no haya peligro y buen compañerismo. Si no, mi opinión sería que el alumno con dificultades estuviese en el aula especializada.”*, *“(…) no estoy de acuerdo según el problema existente que tenga el alumno. Por ejemplo, el caso de 5ºA de este año no estoy de acuerdo.”*, *“Los niños deben relacionarse entre ellos. Independientemente de que tengan o no discapacidad o problemas en el aprendizaje, siempre y cuando no supongan un riesgo para ellos”*. Finalmente, posiblemente no se haya trabajado de forma significativa los contenidos relacionados con la educación intercultural por no haber una diversidad cultural significativa en las aulas, como se ha reflejado en los resultados anteriores.

9-Liderazgo del profesorado

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
29-El equipo directivo está suficientemente capacitado como para ayudar a resolver todos los conflictos, dudas y situaciones que surgen a diario.	4.08	1.17
Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
28-Las funciones de dirección son repartidas entre todo el profesorado según sus cualidades.	3.67	0.58
29-El profesorado que forma parte de las comisiones mixtas ha ayudado a dinamizar el trabajo en aquellas ocasiones de mayor dificultad.	4.67	1.16

Posiblemente haya discrepancias en relación al ejercicio de un liderazgo propio de una escuela inclusiva, el cual suele ser distribuido y compartido. Es cierto que el reglamento orgánico de los centros educativos restringe las funciones de cada persona según el cargo o rol que ejerza el centro educativo (Comentario: “*La actuación del equipo directivo es diferente en función del cargo que se desarrolla*”), pero al estar llevando a cabo un proyecto de "Comunidad de aprendizaje", se le posibilita llevar a cabo algunas funciones de dirección de proyectos a través del trabajo en las comisiones mixtas. Quizás la redacción del ítem ha resultado confusa y habría que concretar más.

10-Liderazgo del alumnado

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
33-El delegado de cada grupo-clase ha sabido responder satisfactoriamente a todas las demandas de sus compañeros de clase y del profesorado.	4.25	1.22

Existen discrepancias en relación al rol del delegado en cada grupo-clase y de su contribución para responder a las demandas que implican su cargo, aunque es cierto que sus funciones dependerán del nivel, porque no puede tener las mismas funciones un delegado en 1º de Educación Primaria que un delegado en 6º de Educación Primaria. El siguiente comentario cualitativo ayuda a completar lo que hemos aportado aquí: “*Con niños del 1º ciclo se tarda más en trabajar el tema del liderazgo (resolver conflictos ellos mismos, delegados, etc.). Estamos en proceso.*”.

11-Participación en actividades.

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
31-Dentro de los grupos-clase, se dedican momentos para que el alumnado pueda reunirse y organizar una “asamblea de aula”.	4.33	0-58
32-Se posibilita al alumnado participar en el diseño y en la evaluación de las programaciones didácticas de aula.	2.00	1.00
35-Las familias han creado una comisión propia donde se reúnen para intercambiar conocimientos y puntos de vista.	3.67	0.58
Familias		
29-Las familias, en caso de no poder asistir a ayudar en las diferentes actividades que se organizan en las aulas, podemos aportar nuestro punto de vista en un blog creado sobre ellas.	4.56	2.14

Estos resultados se conectan con los anteriormente descritos en relación con la participación dentro de las comisiones mixtas, como la disponibilidad de tiempo para realizar estas funciones, entre otros. Hay discrepancias entre las familias a la hora de saber si, en el caso de no poder acudir a ayudar en las diferentes actividades que se organizan en las aulas, pueden aportar su punto de vista en un blog creado sobre ellas. Es posible que sea por desconocimiento de que exista esa posibilidad,

o de que no se lleva a cabo en todas las actividades o en todos los niveles o grupos-clase. Habría que profundizar este dato con el centro educativo. Además, hay discrepancias o desconocimiento en general acerca de si las familias han creado una comisión propia donde se reúnen para intercambiar conocimientos y puntos de vista, y si no existe, habría que preguntarse si es por falta de necesidad o por desconocer esa posibilidad.

12-Participación en la organización del centro educativo.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
43-En el centro educativo, hay un programa de “alumnos-tutores” con el objetivo de acoger al alumnado de nuevo ingreso e integrarlo en el aula y en el centro educativo.	3.83	1.47
44-El alumnado se ha implicado activamente durante las sesiones de trabajo de las diferentes comisiones mixtas a las que pertenecían.	2.58	1.24
45-Existe un “buzón de sugerencias” en el centro educativo para que todo aquel que lo desee pueda echar una nota con sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc.	2.75	1.06
46-El voluntariado ha ayudado al profesorado a localizar contextos con diversas necesidades para ser beneficiarios de un proyecto de “Aprendizaje y Servicio” realizado en su contexto.	3.83	1.64
48-Se dispone de medios tecnológicos y de redes sociales para promover la participación de toda la comunidad educativa y que aporten sugerencias para mejorar.	3.58	1.17
Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
37-El nivel de participación desarrollado por el alumnado perteneciente a las diferentes comisiones mixtas ha sido positivo.	3.00	1.00
38-En el centro educativo, participan diferentes fundaciones, ONGs y asociaciones sin ánimo de lucro.	4.33	0.58
39-Existe un “buzón de sugerencias” en el centro educativo para echar notas con sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc.	3.33	0.58
40-El centro puede acceder a servicios de traducción de documentos oficiales a diferentes idiomas y lenguajes (por ejemplo, el Braille) para cuando sea necesario.	2.33	1.16
41-Toda la comunidad educativa puede participar a través de una red social o plataforma virtual para aportar sugerencias.	2.33	1.16
Familias		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
30-El número de representantes del grupo del “Alumnado” que participa en las comisiones mixtas y en la comisión gestora es suficiente.	4.32	1.75
36-Existe una plataforma virtual donde las familias y el resto de la comunidad educativa podemos participar en foros, chat, wikis, etc.	3.48	2.00

Siguiendo con la participación, estos resultados siguen confirmando la necesidad de mejorar las

prácticas con vistas a mejorar la participación de las familias y del alumnado en la comunidad de aprendizaje. Se destaca que el rol del alumnado en las comisiones mixtas no es del todo satisfactorio, cuando en una escuela inclusiva se debe promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Se echan en falta incluso recursos generales como el buzón de sugerencias, que puede incluso asegurar el anonimato para aquellas personas que lo prefieran, así como de disponer de la plataforma educativa para aquellos que no puedan acudir presencialmente, entre otros recursos tecnológicos que pueden ser aprovechados con esta finalidad. Finalmente, hay discrepancias en relación a si el alumnado participa a la hora de acoger a aquellos estudiantes con más dificultades o que sean nuevos, debiendo revisar si el alumnado tiene un rol aceptable para ayudar en la creación de un clima de aula adecuado y en favorecer la inclusión social de todos/as. Como factor positivo, sí se tiene en cuenta al alumnado para ayudar a otros compañeros/as, aunque dependiendo del nivel educativo: “*Alumno-tutor: En algunas aulas se realiza.*”, “*Los alumnos-tutores no están solo con los nuevos*”.

13-Actitud ante la educación inclusiva.

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
46-El centro se muestra abierto a atender las necesidades de formación religiosa de todos los miembros de la comunidad educativa.	3.67	1.53

Este ítem sobre todo se refiere más por si hay presencia de estudiantes inmigrantes o que poseen una cultura diferente, así como una religión diferente a la católica. En este caso sería valorar si desde el centro educativo se satisfacen sus necesidades formativas, así como dar a conocer las diferentes religiones con el objetivo de comprenderlas e interpretarlas, tras contrastarlas.

14-Relaciones interculturales.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
54-El centro educativo tiene la posibilidad de contar con intérpretes y mediadores interculturales cuando hay inmigrantes que no dominan el castellano.	2.33	1.67
56-El centro educativo cuenta con un servicio de traducción de documentos oficiales a diferentes idiomas, para cuando sea necesario.	2.33	1.30
58-El alumnado de origen inmigrante y perteneciente a minorías culturales se siente más unido al centro educativo desde que participa en las actividades propias de las “actuaciones de éxito”.	4.00	1.65
59-Se ha conseguido que las mujeres de familias inmigrantes y de minorías culturales formen parte de la comunidad de aprendizaje.	3.75	1.60
60-En las aulas, se trabajan dinámicas con el objetivo de desarrollar competencias comunicativas interculturales, las cuales han ayudado a que se resuelven diversos conflictos interculturales.	4.42	1.38

Equipo directivo

Informes con resultados específicos por centros

Variable/ítem	Media	Desviación típica
48-El centro educativo puede contar con la participación de un mediador intercultural en aquellas tutorías con presencia de familias inmigrantes.	3.00	1.00
49-En las aulas, se organizan diferentes actividades de educación intercultural, que permiten dar a conocerlas diferentes características de las diversas culturas que existen.	4.00	1.73
51-En las aulas, se trabajan dinámicas con el objetivo de desarrollar competencias comunicativas interculturales.	4.67	0.58
53-Se ha conseguido que las mujeres de familias inmigrantes y de minorías culturales formen parte de la comunidad de aprendizaje, implicándose en la toma de decisiones.	3.67	1.53

Familias

44-En el centro educativo, hay información y murales sobre diferentes culturas que existen, al menos de aquellas a las que pertenece el alumnado.	4.20	2.00
45-He podido establecer relaciones con familias de niños inmigrantes y de minorías culturales.	4.44	1.73

En estos resultados, es muy posible que influye la presencia o no de diversidad cultural en el centro educativo. Sería necesario profundizar si realmente se trabaja la educación intercultural, así como si se trabajan de forma significativa las diferentes culturas. Habría que profundizar si se han analizado e interpretado las diferentes culturas que existen, conocer su sentido, comprender su forma de pensar, comprender sus costumbres y valores, así como aprender a resolver conflictos interculturales. Habría que conocer los conceptos que mantiene la comunidad educativa sobre “conflicto intercultural” o “competencia comunicativa intercultural”. Se contrasta con otros resultados que han aparecido que justifican la importancia de trabajar estos contenidos en las aulas independientemente de que haya presentes o no estudiantes inmigrantes o de minorías culturales. Finalmente, hay comentarios cualitativos que confirman estos análisis: *“Las familias trabajan con educadores sociales”*, *“No sé si el centro puede contar con intérpretes y mediadores interculturales cuando hay inmigrantes que no dominan el castellano”*, *“ Como madre de una alumna de origen diferente me siento muy satisfecha con la acogida por parte del centro”*.

15-Metodología de trabajo con los estudiantes: Heterogeneidad.

Profesorado

Variable/ítem	Media	Desviación típica
4-No hay estudiantes que hayan tenido que abandonar el aula durante la realización de las actividades para recibir apoyos individualizados.	4.13	2.07

Familias

21-En general, el alumnado no ha recibido agresiones de ningún tipo, ni verbal ni física ni psicológica, dentro del centro educativo.	4.52	1.81
---	------	------

En líneas generales no hay problemas en las relaciones entre el alumnado, pero posiblemente

haya casos específicos que haya que tratar, dada las discrepancias entre los participantes, y que en primer lugar habría que investigar empleando nuevas técnicas de recogida y análisis de la información, con el objetivo de valorar nuevas medidas de intervención dirigidas tanto a nivel global como a nivel particular para los casos específicos. Además, el dato aportado por el profesorado acerca de que hay alumnado que a veces debe salir de las aulas se complementa con el aportado por el alumnado anteriormente. Habría que analizar cada caso particular y valorar si conviene realizar un asesoramiento sobre nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje enfocadas a cada tipo de intervención y profesional, con vistas a prevenir la salida de esos alumnos y alumnas de las aulas y promover un contexto escolar más inclusivo.

16-Apoyo externo en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
10-Durante la fase formativa en el desarrollo de los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”, se ha podido contar con la participación de una entidad social o grupo escolar experimentado.	3.92	1.44
11-El voluntariado ha ayudado al profesorado a que el alumnado entendiera los contenidos y actividades trabajadas.	4.33	1.88
12-Los beneficiarios participantes en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” han asesorado satisfactoriamente al alumnado para que éste conociera mejor sus necesidades.	4.08	1.83
Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
9-Las personas voluntarias que han participado en las aulas han sabido mediar en los conflictos que han surgido durante el trabajo en equipo en cada grupo de trabajo.	4.67	0.58
11-En las aulas, han acudido personas expertas en las problemáticas para las cuales se estaba desarrollando un proyecto de “Aprendizaje y Servicio”.	3.67	0.58
12-Se ha facilitado al alumnado disponer de momentos para que pudiese establecer comunicaciones con las personas “beneficiarias” de los servicios que estaban realizando.	4.00	0.00
13-Los adultos que han estado presentes en las aulas han ayudado satisfactoriamente al alumnado a adquirir sus aprendizajes y a desarrollar su autonomía.	4.67	0.58

Posiblemente haya que revisar los roles de todos los participantes en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”, además de intentar promover más si es posible o que puedan participar más grupos-clase (Comentario: “*En mi grupo no llevo proyectos de “aprendizaje y servicio”*”). Finalmente, habría que investigar si verdaderamente el profesorado se encuentra satisfecho con la labor de las personas que ayudan dentro de las aulas en la puesta en marcha de las actividades propias de las “actuaciones de éxito” (grupos interactivos, tertulias dialógicas, etc.), desde el rol que ejercen, por si hubiera que mejorar su preparación previa para ello. En relación con esto, se aportan los siguientes comentarios cualitativos: “*El voluntariado del centro, que es elevado, participa con constancia y más o menos de forma igualitaria en la medida de sus posibilidades. Estamos*”

empezando, con lagunas en la formación que intentamos paliar”, “*Toda la comunidad educativa tiene actitud y ganas y estamos en el camino correcto*”, “*En general las comunidades de aprendizaje son un paso importante y positivo. Estamos empezando y mejorando cada año, aunque los cambios son espectaculares y motivantes*”, “*Por mi parte estoy contenta con la colaboración de los voluntarios y por parte del centro*”. Los comentarios son positivos, y en general las puntuaciones en los ítems son de valoración media, pero conviene profundizar por si se puede seguir mejorando.

17-Relaciones interpersonales.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
20-No hay alumnos ni alumnas que sean marginados por sus compañeros/as de clase.	4.08	1.31
21-En el recreo, los chicos y chicas juegan juntos en el patio, sin que haya “grupos de chicos” ni “grupos de chicas” por separado.	4.17	1.19
Alumnado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
22-En mi clase, no hay ningún niño o niña que está apartado de los demás.	4.79	2.39
23-De mi clase, no hay compañeros que son amenazados o insultados por los demás.	4.87	2.39

Existen diferencias de opinión en relación a la inclusión social del alumnado en las aulas y en el centro educativo. Aunque con discrepancias, el alumnado no considera que haya compañeros/as de clase que estén marginados o se les falte el respeto (Comentario: “*En mi clase, no hay ningún niño o niña que esté apartado de los demás*”). El profesorado discrepa algo de la opinión del alumnado, y considera que hay estudiantes que no se encuentran bien “integrados” (inclusión social) entre los compañeros/as de clase así como que todavía no se ha generalizado que haya grupos mixtos de juegos en el patio, en el sentido de que todavía hay juegos o grupos donde sus componentes están solamente formados por personas del mismo género. Posiblemente habría que profundizar en este ámbito a partir de otros instrumentos (entrevistas, observaciones, etc.) o incluso plantear en las aulas actuaciones educativas dirigidas a fomentar mejor las relaciones interpersonales entre el alumnado, analizar qué es la discriminación y sus consecuencias, trabajar los valores de la diversidad y la empatía, etc.

18-Acogida.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
25-Se organizan jornadas de presentación y acogida para las familias del alumnado de nueva incorporación al centro educativo que han aportado resultados positivos.	3.42	1.51
26-El alumnado de nueva incorporación recibe una capacitación enfocada al conocimiento de las dependencias del centro educativo y de nuestra metodología de trabajo en las aulas.	4.42	1.56

Informes con resultados específicos por centros

Alumnado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
23-Se organizan jornadas de presentación dirigidas a todas las familias del alumnado de nuevo incorporación en el centro educativo.	3.67	0.58
24-El alumnado que llega nuevo al centro educativo se relaciona con el resto de compañeros de clase.	4.67	0.58
25-Dentro de las programaciones, se suele incluir dinámicas de presentación que permiten que el alumnado de nueva incorporación conozca a sus nuevos compañeros/as.	4.33	1.53
26-Se procura que el alumnado que llega nuevo al centro pueda contar con un “alumno-tutor” que le ayude a socializar con los compañeros y a conocer nuestra metodología de trabajo en el aula.	4.67	2.08

En líneas generales, habría que revisar los protocolos de acogida que posee el centro educativo, tanto los protocolos dirigidos al alumnado de nueva incorporación como a sus respectivas familias, dadas las discrepancias existentes a raíz de las puntuaciones de las desviaciones típicas. No solamente nos estamos refiriendo al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español, sino a todo aquel alumnado que llegue nuevo al centro educativo, sea para comenzar una etapa educativa o para incorporarse a mitad de ésta debido a que se ha trasladado de centro educativo. En cualquier caso, parece indicar que los casos de acogida no son frecuentes: “*Los grupos suelen ser estables por lo que hay pocas variaciones de incorporación del alumnado*”. Sobre todo habría que revisar los protocolos de acogida de las familias, que son los que menor puntuación han recibido.

19-Resolución de conflictos.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
27-Todo el alumnado se respeta mutuamente, no existiendo casos de “acoso escolar” de ningún estilo.	3.33	1.23
29-Existe un equipo de mediadores formado por miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, voluntariado, etc.) para ayudar a prevenir y resolver conflictos de forma dialógica.	4.33	1.23

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
28-Los casos de acoso escolar han sido reducidos desde que empleamos modelos dialógicos para resolver conflictos.	4.00	1.73
29-Se ha formado un equipo de mediadores y de personas que ayudan a resolver conflictos utilizando el diálogo, formado por educadores, profesorado, familias y otros voluntarios/as.	4.67	0.58

Familias		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
31-El alumnado no ha sufrido consecuencias negativas a nivel físico o psicológico por haber estado envuelto en algún conflicto en el centro educativo.	3.91	2.09

Estos resultados se complementan con los antes comentados, en el sentido de que el profesorado discrepa con el alumnado en relación a que haya relaciones de respeto entre todo el alumnado (habría que valorar si alguno de esos casos pudiera considerarse como uno de "acoso escolar"), así como que el alumnado que se haya visto envuelto en situaciones de faltas de respeto u otros conflictos no haya sufrido consecuencias negativas a nivel físico o psicológico. Hay comentarios cualitativos que refuerzan la necesidad de intervenir en este factor: *“Considero que el profesorado no ha sabido posicionarse o responder claro ante algunos conflictos”, “Creo que los niños se relacionan muy bien entre ellos, al margen de cualquier problema que haya surgido entre los padres y madres”, “Yo estoy al lado de Celia que nos llevamos súper mal, siempre nos peleamos, no quiero estar al lado de ella”, “El número de acoso escolar es puntual y para nada generalizado en el centro”*. Habría que profundizar en este aspecto, realizando observaciones y entrevistas, y valorar la posibilidad de plantear actividades educativas con vistas a prevenir futuros conflictos, donde se analiza la discriminación que sufren muchas personas por diversas razones (género, etnia, país, orientación sexual, etc.), se trabaja la empatía, se analiza el "acoso escolar" y sus consecuencias para todas las partes intervinientes (víctimas, testigos, agresores, etc.), etc.

20-Capacitación para la convivencia.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
35-El alumnado ha participado en actividades formativas con el objetivo de aprender a resolver conflictos de forma dialógica.	4.42	1.38
Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
31-Las normas de convivencia han sido consensuadas entre todo el alumnado junto con el profesorado.	4.33	0.58
36-Las relaciones sociales y de respeto entre todo el alumnado han mejorado desde que trabajan juntos en proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	4.67	0.58

Cuando hablamos de “capacitación”, nos referimos a las estrategias que permiten formar y preparar al alumnado para participar dentro de las aulas bajo unos valores como la tolerancia, la solidaridad y el respeto, entre otros, y eso incluye aprender a resolver conflictos a través del diálogo. No es negativo estar metido dentro de algún conflicto, siempre y cuando sean considerados como “oportunidades para el aprendizaje”, pero para ello se requiere aprender de forma previa una serie de habilidades sociales que pueden ayudar a gestionar la resolución del conflicto de forma adecuada, algo que desde el centro educativo se intenta hacer (Comentario: *“Con niños del 1º ciclo se tarda más en trabajar el tema del liderazgo (resolver conflictos ellos mismos, delegados, etc.). Estamos en proceso.”*). Eso incluye trabajar las normas de convivencia en las aulas, en el sentido de que deben ser consensuadas entre todo el alumnado. En general los resultados son aceptables dentro de este apartado, aunque siempre puede realizarse una evaluación para analizar en qué otros aspectos se pueden mejorar.

3-Centro educativo “C”

1-Accesibilidad a la información.

Alumnado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
4-Las aulas de informática poseen recursos adaptados para que aquellas personas que tienen dificultades de movilidad o sensoriales puedan utilizar los ordenadores	4.49	1.06

Hay discrepancias a la hora de valorar la accesibilidad de los recursos presentes en las aulas de informática. Posiblemente haya que realizar un inventario y una revisión del uso de cada uno de éstos y de sus condiciones de accesibilidad, valorando la posibilidad de poder obtener otros en el supuesto de que puedan ser necesarios para ser usados por algún miembro de la comunidad educativa. En cualquier caso, en general los resultados dentro de este factor son aceptables y tanto el profesorado como el equipo directivo dan el visto bueno a éstos.

2-Accesibilidad a la expresión de aprendizajes.

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
6-Se permite que el alumnado pueda elegir la manera en que puede exponer los resultados de sus aprendizajes (pruebas escritas y orales, vídeos, presentaciones de diapositivas, murales, etc.).	3.50	3.54

Este resultado nos indica que, en líneas generales, no se disponen de alternativas para que el alumnado pueda expresar sus aprendizajes y ser evaluado. Es decir, se plantea un sistema de evaluación similar para el alumnado, homogéneo, donde todos/as deben expresar los resultados de sus aprendizajes a partir de las mismas tareas, sin que se puede elegir una opción de tarea que se pueda corresponder con el estilo de aprendizaje predominante en cada alumno/a.

3-Accesibilidad en los entornos.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
11-El centro educativo dispone de rampas y ascensores accesibles y amplios para toda la comunidad educativa.	4.50	2.07
13-Existen letreros multisensoriales (es decir, que pueden ser captados a través de diferentes sentidos) que permitan advertir de las localizaciones y posibles barreras que hay en el centro.	2.50	1.21
14-El centro educativo cuenta con aseos amplios y adaptados para personas con movilidad reducida (camillas, duchas, grúa de transferencia, altura del inodoro adecuada, etc.).	3,13	1.67

Informes con resultados específicos por centros

15-El alumnado que presenta movilidad reducida puede acceder a todas las aulas, instalaciones deportivas y al patio sin problemas.	3.56	1.93
16-Los comedores escolares tienen cubiertos u otros utensilios adaptados para que puedan ser utilizados por estudiantes con movilidad reducida.	3.75	1.89
Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
11-Los espacios de recreo (patio escolar y otros) no presentan barreras arquitectónicas que puedan provocar accidentes o impedir el acceso a determinados alumnos y alumnas.	4.00	1.41
13-El centro educativo cuenta con aseos amplios y adaptados para personas con movilidad reducida (altura del inodoro y lavabo adecuada, grifos, barras de apoyo, camillas, duchas, grúa de transferencia, etc.).	3.50	2.12
15-Los comedores escolares tienen cubiertos u otros utensilios adaptados para que puedan ser utilizados por estudiantes con movilidad reducida.	4.50	0.71
Alumnado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
14-El colegio dispone de rampas y ascensores que pueden ser usados fácilmente por todas las personas, sin dificultades para acceder a ellos.	2.62	1.78
17-Existen letreros que pueden ser percibidos a través del sonido y del tacto que permiten señalar todas las instalaciones y los posibles obstáculos presentes.	2.74	1.95
18-El colegio cuenta con cuartos de baño amplios y adaptados para personas que van en sillas de ruedas o con dificultades para moverse (altura del inodoro y del lavabo adecuada, grifos, barras para sujetarse, etc.).	2.96	1.98
19-Las personas que caminan con dificultades para desplazarse o en sillas de ruedas pueden acceder a todas las clases, pistas deportivas y al patio del colegio sin problemas.	3.71	2.17

Se puede reflejar en estos resultados que el centro educativo no está suficientemente adaptado como para eliminar posibles barreras arquitectónicas que puedan dificultar la transición de diversas personas a lo largo de las diferentes dependencias del centro educativo (rampas, ascensores, aseos adaptados, aulas adaptadas, etc.). Posiblemente haya influido el hecho de no contar, momentáneamente, con alumnado cuyo perfil requiera disponer de esas medidas, como se puede comprobar en el siguiente comentario: *“El centro educativo prevé medidas y tiene capacidad para dar respuesta a las circunstancias y necesidades de cualquier niño/a que se escolarice en nuestro centro. Actualmente no contamos con alumnado con discapacidad sensorial”*.

Dentro de este factor, existen aportaciones de interés a tener en cuenta, emitidas en los espacios que había en los cuestionarios destinados a emitir valoraciones cualitativas: *“Por si hay algún niño/a con silla de ruedas o con alguna dificultad, poner ascensores.”*, *“El campo de fútbol tiene baches. Podemos caernos y rompernos la boca.”*, *“Que todos los niños con discapacidad se les trate como a todos y que pongan rampas a los que van en silla de ruedas. Y que se les proporcione una silla de ruedas”*, *“Que pongan tablas o rampas para los niños o niñas que andan en silla de ruedas, y que pongan barras para los niños que no anden bien pueden agarrarse”*, *“Que haya*

objetos de educación física que estén adaptados para la gente que tiene alguna dificultad.”.

4-Formación del profesorado.

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
16-Dentro de las actividades formativas, se han incluido dinámicas y técnicas de mediación para que el profesorado pueda emplearlas para resolver conflictos .	4.50	0.71
17-El profesorado ha sido suficientemente formado para emplear, dentro del aula, diferentes sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) de apoyo al lenguaje.	4.50	0.71
18-El profesorado ha participado en actividades formativas enfocadas al análisis de las causas del fenómeno migratorio y de la interpretación de las diferentes culturas presentes.	3.00	0.00

Al parecer, existen discrepancias en el equipo directivo (no así entre el profesorado) en relación con las actividades formativas que se llevan a cabo para enseñar al profesorado a mediar entre los conflictos que se producen entre el alumnado. Con respecto al uso de sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC), es posible que no se ha profundizado lo suficiente en este tema debido a que no se ha sentido aún la necesidad. Finalmente, con respecto a los contenidos relacionados con la educación intercultural, posiblemente no se hayan trabajado de forma significativa debido a que no se dispone de una diversidad cultural significativa en las aulas: “*No tenemos alumnado de otras culturas*”.

5-Formación del alumnado.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
17-El alumnado ha sido formado para emplear diferentes SAAC que les pueda ayudar a comunicarse con determinados compañeros y compañeras de clase en ciertos momentos.	3.56	0.81

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
19-El alumnado ha sido formado para emplear diferentes SAAC que les pueda ayudar a comunicarse con compañeros y compañeras.	3.50	0.71
21-El alumnado ha recibido formación sobre las necesidades de diversos grupos sociales (por ejemplo, discapacitados y minorías culturales) para promover la sensibilización y la empatía.	4.00	1.41
22-El alumnado ha recibido formación específica en estrategias para resolver conflictos de forma dialógica.	4.50	0.71

En relación con las SAAC, lo expuesto anteriormente referido al profesorado también es aplicable con el alumnado. Con respecto a los contenidos relacionados con las necesidades de

diversos grupos sociales, al parecer hay discrepancias, y se recomienda debatir el contenido de este ítem con todo el Claustro de Profesores y Profesoras, por si no hubiera sido entendido o no existiera consenso a la hora de trabajarlo en las aulas. Posiblemente dependiendo del nivel educativo, se profundizará en mayor o menor medida en este tema, así como trabajar los valores citados.

6-Formación de familiares y voluntariado.

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
26-Las familias y el voluntariado han participado en actividades formativas enfocadas al análisis de las causas del fenómeno migratorio e interpretación de las diferentes culturas presentes.	4.00	0.00

Posiblemente no se hayan trabajado de forma significativa los contenidos relacionados con la educación intercultural por no haber una diversidad cultural significativa en las aulas, como se ha reflejado en los resultados anteriores. No es un resultado bajo, pero no es mayor posiblemente por la razón que hemos expuesto. En cualquier caso, es la valoración emitida por el equipo directivo, puesto que a partir de otras actuaciones sí se haya obtenido esa formación, inclusive de forma transversal.

7-Liderazgo del alumnado.

Alumnado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
24-Nuestro delegado o delegada de clase ha sabido escucharnos.	4.36	1.82
25-Nuestro delegado de clase ha sabido transmitir nuestras necesidades y deseos al profesorado.	4.51	1.74

La valoración en general es media, pero habría que conocer los casos particulares de cada uno/a, más teniendo en cuenta los valores de las desviaciones típicas. En líneas generales no es negativa la percepción que tiene el alumnado sobre la labor de su delegado/a, pero posiblemente se requiera formar al alumnado para ejercer ese rol y poder satisfacer las necesidades de todos/as sus compañeros/as dentro de las competencias que les son asignadas legalmente, así como de su edad, aunque debemos tener en cuenta que estas puntuaciones son las emitidas por el alumnado, perteneciente a los cursos 4º, 5º y 6º de Educación Primaria, con unos mínimos de autonomía y habilidades sociales para ello dada su etapa evolutiva.

8-Participación en actividades.

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
32-Se posibilita al alumnado participar en el diseño y en la evaluación de las	2.67	0.56

programaciones didácticas de aula.

El alumnado, en general, no tiene posibilidad de participar en el diseño y evaluación de las programaciones didácticas de aula, sino que todo lo reflejado en ésta es impuesto en el sentido de que no se han tenido en cuenta sus necesidades e intereses a la hora de diseñarla.

9-Participación en la organización del centro educativo.

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
37-El nivel de participación desarrollado por el alumnado perteneciente a las diferentes comisiones mixtas ha sido positivo.	3.50	0.71
38-En el centro educativo, participan diferentes fundaciones, ONGs y asociaciones sin ánimo de lucro.	4.50	0.71
40-El centro puede acceder a servicios de traducción de documentos oficiales a diferentes idiomas y lenguajes (por ejemplo, el Braille) para cuando sea necesario.	4.00	1.41
41-Toda la comunidad educativa puede participar a través de una red social o plataforma virtual para aportar sugerencias.	4.50	0.71
Alumnado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
31-En nuestro colegio, existe un programa donde alumnos del colegio ayudan a los nuevos alumnos del colegio a integrarse en clase y en el colegio.	4.42	1.82
32-El delegado de mi clase se ha preocupado en conocer nuestras necesidades y transmitirlos a las diferentes comisiones mixtas y a la comisión gestora.	3.94	1.84
33-Hay miembros de mi clase que forman parte de las comisiones mixtas, donde trabajan junto a maestros/as, familias y otras personas para mejorar nuestra escuela.	4.10	1.90
35-En nuestro colegio, existe una Junta de delegados y delegadas donde todos los delegados de cada clase se reúnen para debatir asuntos.	3.52	2.41

A raíz de los datos aportados, aunque los resultados pueden entrar dentro de lo aceptable, podría ser mejorable el grado de participación del alumnado dentro de la comunidad de aprendizaje, debido a las discrepancias que existen entre las puntuaciones emitidas por el alumnado con referente a la participación de éstos en la organización del centro educativo, incluyendo en las comisiones mixtas. De hecho, incluso parece ser que el propio alumnado no lo valora ni piensa que debe tener voz en el centro educativo: *“Mis comentarios son que algunas cosas no me gustan, pero yo no puedo decidir, y además solo soy un alumno. Haced lo que queráis, ustedes son los dueños del colegio.”*. Esto incluye la necesidad de preparar al alumnado que vaya a ejercer las funciones de delegado/a de clase.

10-Actitud ante la educación inclusiva

Alumnado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
39-Mis compañeros de clase son cada vez más solidarios.	4.01	2.08

A raíz de las discrepancias que existe entre el alumnado, convendría observar con detenimiento si se da este aspecto a raíz del contacto del alumnado con compañeros/as con diversas necesidades, así como ver su actitud con el resto de compañeros/as a la hora de ayudarles sin recurrir a la sobreprotección. En cualquier caso, existen discrepancias a la hora de valorar esta solidaridad o no, posiblemente dependiendo de las personas, del contexto de las situaciones en las cuales puede ponerse en práctica dicha solidaridad, así como de los participantes en esas situaciones.

11-Relaciones interculturales.

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
48-El centro educativo puede contar con la participación de un mediador intercultural en aquellas tutorías con presencia de familias inmigrantes.	4.50	2.12
49-En las aulas, se organizan diferentes actividades de educación intercultural, que permiten dar a conocerlas diferentes características de las diversas culturas que existen.	3.00	1.41
50-En las aulas, se trabaja la detección de posibles estereotipos y prejuicios que existen en relación a las personas por razones de cultura, género, discapacidad, orientación sexual, país, etc.	4.50	0.71
51-En las aulas, se trabajan dinámicas con el objetivo de desarrollar competencias comunicativas interculturales.	4.50	2.12
52-En la programación del menú semanal en el comedor escolar, hay medidas para solicitar menús especiales para aquellas personas que, por razones culturales, tengan restricciones alimentarias.	4.50	2.12

Alumnado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
44-Hay padres y madres de niños inmigrantes que ayudan en nuestra clase.	3.95	1.94

Existen discrepancias entre los miembros del equipo directivo en torno a estos resultados, con respecto al tratamiento de la diversidad cultural y al desarrollo de actividades de educación intercultural, siendo valorados de forma positiva por el profesorado (de ahí a que no aparezcan expuestos), por lo que convendría profundizar en estos resultados empleando nuevas técnicas de recogida de datos si se trabajara en este centro educativo en un futuro.

13-Relaciones interpersonales.

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
18-En la hora del recreo, el alumnado con NEAE juega con sus compañeros de clase, estando siempre acompañado por ellos y participando de forma activa.	4.50	0.71
22-No hay estudiantes que se encuentren marginados en el aula o en el recreo.	3.50	2.12
Alumnado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
23-De mi clase, no hay compañeros que son amenazados o insultados por los demás.	4.53	1.98

Valorando estos resultados, vemos que hay discrepancias entre los participantes, así como una valoración media de estos. Sería interesante realizar un grupo de discusión entre el profesorado, y entre el alumnado, para valorar cómo es el clima dentro de las aulas así como la inclusión social de todo el alumnado. Se trataría de valorar si hay casos de alumnado que es excluido o marginado, así como realizar el seguimiento de aquellos/as alumnos/as que estaban en riesgo de ser excluidos pero se realizó una intervención para mejorar su situación. Posiblemente de ahí vengan los valores medios, en el sentido de que hay casos en que las relaciones interpersonales se estén produciendo de forma positiva y otros en los que no.

14-Resolución de conflictos.

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
30-Los casos de conflictos violentos desarrollados en las aulas y en el centro educativo se han reducido desde que establecimos el modelo dialógico para resolver conflictos.	4.50	0.71
Alumnado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
31-El número de conflictos graves (peleas, discusiones, insultos, etc.) surgidos en el recreo han disminuido.	4.51	1.93

Existe una valoración media en relación al tratamiento de los conflictos en el centro educativo así como su reducción, de aquellos que sean graves. Al parecer, se dan conflictos que, si se vuelven constantes, podrían terminar convirtiéndose en casos de acoso escolar o “*bullying*”. Posiblemente en algunos casos se han logrado reducir, pero en otros todavía queda trabajo por hacer.

4-Centro educativo “D”

1-Accesibilidad a la información.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
4-Las aulas de informática poseen periféricos y recursos adaptados para que personas con movilidad reducida y problemas sensoriales puedan acceder a la información facilitada por las TIC.	3.50	1.21
6-Los materiales curriculares (libros, apuntes, etc.) presentan diferentes adaptaciones para que puedan ser captados a través de diferentes sentidos (vista, oído, tacto, etc.).	4.38	1.82
Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
1-Los recursos didácticos y curriculares que se emplean en las aulas están adaptados para que su contenido pueda ser captados a través de diferentes modalidades sensoriales y estilos de aprendizaje (visual, audio, táctil...).	3.67	1.53
3-El centro educativo dispone de diferentes recursos que permiten al profesorado diseñar sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) adaptados a sus necesidades.	3.00	2.00
Alumnado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
4-Las aulas de informática poseen recursos adaptados para que aquellas personas que tienen dificultades de movilidad o sensoriales puedan utilizar los ordenadores	3.65	1.79

Al analizar estos datos, parece ser que no se poseen recursos adaptados para que su información pueda ser captada a través de diferentes sentidos o modalidades sensoriales, según el estilo de aprendizaje de cada alumno/a. Posiblemente influya el hecho de tener o no alumnado que presente estas necesidades, algo que los resultados posteriores pueden confirmarnos o no.

2-Accesibilidad a la expresión de aprendizajes.

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
9-Para el área de Educación Física, existen materiales adaptados para que aquellos estudiantes con movilidad reducida puedan participar en las mismas actividades que sus compañeros.	2.67	0.58
Alumnado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
12-Para el área de Educación Física, existen materiales adaptados para que aquellos estudiantes con dificultades puedan en las actividades que hacemos en la asignatura.	4.33	2.32

Informes con resultados específicos por centros

Se encontraría en conexión con el anterior factor, ya que dependiendo del perfil del alumnado, se requerirán una serie de materiales adaptados o ayudas técnicas.

3-Accesibilidad en los entornos.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
13-Existen letreros multisensoriales (es decir, que pueden ser captados a través de diferentes sentidos) que permitan advertir de las localizaciones y posibles barreras que hay en el centro.	3.06	1.53
15-El alumnado que presenta movilidad reducida puede acceder a todas las aulas, instalaciones deportivas y al patio sin problemas.	4.44	1.75
16-Los comedores escolares tienen cubiertos u otros utensilios adaptados para que puedan ser utilizados por estudiantes con movilidad reducida.	3.62	1.03
Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
11-Los espacios de recreo (patio escolar y otros) no presentan barreras arquitectónicas que puedan provocar accidentes o impedir el acceso a determinados alumnos y alumnas.	3.67	1.16
Alumnado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
14-El colegio dispone de rampas y ascensores que pueden ser usados fácilmente por todas las personas, sin dificultades para acceder a ellos.	3.36	2.13
17-Existen letreros que pueden ser percibidos a través del sonido y del tacto que permiten señalar todas las instalaciones y los posibles obstáculos presentes.	3.01	2.41
19-Las personas que caminan con dificultades para desplazarse o en sillas de ruedas pueden acceder a todas las clases, pistas deportivas y al patio del colegio sin problemas.	3.99	1.79
20-En el comedor, todos los alumnos se encuentran ubicados en todas las mesas sin que nadie se encuentre apartado.	3.83	1.22
Familias		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
10-El centro educativo dispone de rampas y ascensores accesibles y amplios para toda la comunidad educativa.	4.50	1.70
12-Existen letreros multisensoriales (que pueden ser captados a través de diferentes sentidos) que permitan señalar todas las instalaciones y posibles obstáculos o barreras que hay.	4.35	1.88
13-El centro educativo cuenta con aseos amplios y adaptados para personas con movilidad reducida (camillas, duchas, grúa de transferencia, altura del inodoro adecuada, etc.).	4.35	1.62
14-El alumnado que presenta movilidad reducida puede acceder a todas las aulas, instalaciones deportivas y al patio sin problemas.	4.19	1.79

Se contemplan claramente necesidades en el centro educativo con respecto al acceso al currículum, es decir, a la eliminación de barreras arquitectónicas y otras barreras que pueden dificultar el acceso a la comunicación, las cuales en conjunto representan barreras que pueden impedir el aprendizaje y la participación del alumnado, así como el adecuado acceso y desplazamiento a través de las diferentes dependencias del centro educativo. Esto se refiere a disponer de rampas, ascensores, aseos adaptados, pasillos amplios, etc., en el centro educativo. Siguiendo con la misma dinámica, a nivel general, parece ser que solamente se realizan adaptaciones de los recursos y de los entornos, y adaptando sistemas alternativos de comunicación, cuando se detecta la necesidad (es decir, cuando aparecieran alumnos/as con discapacidad), o al menos hay una cierta gravedad en ellas. Hay comentarios que avalan estos resultados, señalando algunas necesidades concretas: *“No pueden acceder a las aulas de la segunda planta”, “Sólo tenemos un alumno con movilidad reducida. El centro se adapta a sus necesidades utilizando la planta baja. La planta alta no puede utilizarse porque no tenemos ascensor. No hay alumnado con otro tipo de discapacidad.”*, *“Es necesario aumentar la accesibilidad. Poner un ascensor.”*, *“No hay suficientes medios para que las personas con discapacidad se desplacen por todo el centro. En el patio hay muchas escaleras y no hay ascensor. Todo el centro no está asfaltado.”*, *“Tengo un niño con discapacidad con movilidad reducida y para dar logopedia tiene que venir su seño de logopedia a la clase, porque él no puede desplazarse hasta la misma porque hay escaleras y no hay ascensor (silla de ruedas).”*, *“El problema es el acceso a la planta superior, no existe ascensor.”*, *“Sería necesario un ascensor para los niños discapacitados (niños en silla de ruedas) para acceder a la segunda planta.”*

5-Trabajo en equipo fuera de las aulas.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
11-El centro educativo dispone de una plataforma virtual en la cual toda la comunidad educativa comparten ideas y preocupaciones, y trabajan cooperativamente desarrollando proyectos a través de ella.	4.19	1.72
Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
11-Se ha utilizado una plataforma virtual que ha posibilitado que la comunidad educativa pueda debatir cuestiones de interés para el centro educativo y diseñar proyectos en conjunto.	1.00	0.00
Alumnado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
8-Personas de diferentes asociaciones o fundaciones, o vecinos, de aquellos barrios en donde llevábamos a la práctica los proyectos de “Aprendizaje y servicio” que diseñábamos, han estado presente en el centro educativo para ayudar a nuestros profesores en determinados momentos.	4.45	1.83
Voluntariado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica

Informes con resultados específicos por centros

12-Existe una comisión mixta formada por todos los voluntarios/as con el objetivo de coordinar su labor en el centro educativo.	1.00	0.00
---	------	------

Aunque los resultados aportan que las comisiones mixtas funcionan adecuadamente, se echa en falta la posibilidad de evolucionar hacia una “comunidad virtual de aprendizaje”, en el sentido de promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, no solo de aquellos que acuden a las comisiones mixtas.

6-Formación del profesorado

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
12-Las actividades formativas en las que hemos participado me han ayudado a poner en marcha las “actuaciones de éxito” y los proyectos de “Aprendizaje y servicio” dentro de las aulas.	4.39	1.44
13-Las actividades formativas en las que hemos participado nos han ayudado a aprender a gestionar de forma adecuada la atención a la diversidad en nuestras aulas, promoviendo aulas inclusivas.	4.44	1.75
15-Los docentes hemos sido suficientemente formados para emplear diferentes sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) en las aulas, según las necesidades.	3.00	1.55
16-El profesorado hemos recibido formación específico con el objetivo de entender el fenómeno migratorio e interpretar las diferentes creencias y valores de diferentes perspectivas culturales.	2.75	1.48
Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
17-El profesorado ha sido suficientemente formado para emplear, dentro del aula, diferentes sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) de apoyo al lenguaje.	3.33	2.08
18-El profesorado ha participado en actividades formativas enfocadas al análisis de las causas del fenómeno migratorio y de la interpretación de las diferentes culturas presentes.	2.00	1.73

Hay discrepancias con respecto a la significatividad de la formación recibida por el profesorado, en el sentido de que posiblemente no responden a todas las necesidades que se encuentran en las aulas. Hay comentarios cualitativos que sirven de apoyo para apoyar nuestro análisis: “*Nuestro colegio trabaja de forma muy activa diferentes valores imprescindibles como la inclusión y la equidad. Pero se necesita más formación externa para alumnado y docentes*”. La valoración es media con respecto a la formación recibida para poner en marcha las “actuaciones de éxito”, así como la gestión de la atención a la diversidad a nivel inclusivo. Con respecto a los sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) y a los contenidos relacionados con la educación intercultural, posiblemente no se hayan trabajado al no haber sido detectados como urgente necesidad.

7-Formación del alumnado.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
17-El alumnado ha sido formado para emplear diferentes SAAC que les pueda ayudar a comunicarse con determinados compañeros y compañeras de clase en ciertos momentos.	3.75	1.53

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
19-El alumnado ha sido formado para emplear diferentes SAAC que les pueda ayudar a comunicarse con compañeros y compañeras.	2.33	2.31

Los análisis de estos resultados coinciden con los obtenidos con el profesorado, en relación a la formación en SAAC, ya que si no se contempla que haya personas en la comunidad educativa que los requieran para poder comunicarse con otras personas y acceder a los aprendizajes, pues es lógico que no sea una prioridad.

8-Formación de familiares y voluntariado.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
25-Las familias han recibido una formación específica para que puedan ayudar a sus hijos con los estudios cuando estén en casa.	4.38	1.15

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
25-Las familias y el personal voluntario han recibido formación específica práctica sobre las diferentes NEAE.	1.67	1.16
26-Las familias y el voluntariado han participado en actividades formativas enfocadas al análisis de las causas del fenómeno migratorio e interpretación de las diferentes culturas presentes.	1.67	1.16

Voluntariado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
19-El voluntariado ha recibido formación sobre las diferentes necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y en sus estrategias de intervención educativa.	2.50	2.12

Se considera que las familias y el voluntariado no han recibido formación significativa de cara a mejorar sus conocimientos y habilidades con vistas a saber atender de forma adecuada al alumnado que presenta NEAE, así como formación en contenidos relacionados con la educación intercultural (el análisis de las causas del fenómeno migratorio e interpretación de las diferentes culturas). En el último caso, puede ser debido a que en el centro educativo no haya una diversidad

cultural significativa. Es posible que esta necesidad formativa influya en las concepciones que pueden llegar a presentar o presenten las familias en relación al alumnado que presenta esta caracterización, como se demuestra en este comentario: *“Me parece bien que mi hijo trabaje con niños con dificultad, pero estos niños deberían tener sus clases en aulas específicas”*.

9-Participación en actividades

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
32-Se posibilita al alumnado participar en el diseño y en la evaluación de las programaciones didácticas de aula.	2.67	0.58
34-Las familias se han implicado activamente en el desarrollo de las diferentes “actuaciones de éxito” (grupos interactivos, tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada, etc.).	4.33	0.58

A raíz de los datos aportados, podría ser mejorable el grado de participación del alumnado y de las familias dentro de la comunidad de aprendizaje en diferentes tareas (en el caso del alumnado, en el diseño y evaluación de las programaciones didácticas), así como la implicación de éstas y animar a más familias a que puedan participar en las diferentes actuaciones educativas que se llevan a cabo, siempre dentro de sus posibilidades. Hay comentarios cualitativos que avalan estos resultados: *“El colegio hace muy fácil la participación de las familias, aunque la participación de las familias es menor de lo que sería deseable. Hay familias muy implicadas y otras nada. Quizá falta más concienciación a las familias de que la formación y educación es responsabilidad de todos, no solo del colegio.”*, *“Lo único que falta es un poquito más de implicación y participación por parte de más familiares, aunque me consta que los que se implican, lo hacen al cien por cien.”*, *“Lo que vemos es que los alumnos que necesitan más atención son los que los padres no se la prestan. Y no porque los profesores no insistan a los padres en ello.”*

10-Participación en la organización del centro educativo.

Profesorado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
43-En el centro educativo, hay un programa de “alumnos-tutores” con el objetivo de acoger al alumnado de nuevo ingreso e integrarlo en el aula y en el centro educativo.	4.00	1.37
45-Existe un “buzón de sugerencias” en el centro educativo para que todo aquel que lo desee pueda echar una nota con sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc.	3.75	1.73

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
37-El nivel de participación desarrollado por el alumnado perteneciente a las diferentes comisiones mixtas ha sido positivo.	4.33	2.31
38-En el centro educativo, participan diferentes fundaciones, ONGs y asociaciones	3.33	3.22

Informes con resultados específicos por centros

sin ánimo de lucro.

39-Existe un “buzón de sugerencias” en el centro educativo para echar notas con sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc.	5.00	3.46
40-El centro puede acceder a servicios de traducción de documentos oficiales a diferentes idiomas y lenguajes (por ejemplo, el Braille) para cuando sea necesario.	3.00	1.73
41-Toda la comunidad educativa puede participar a través de una red social o plataforma virtual para aportar sugerencias.	3.00	3.46

Alumnado

Variable/ítem	Media	Desviación típica
34-En el colegio, existe un “buzón de sugerencias” para que todos y todas podamos echar una nota con nuestras sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc.	3.25	2.28

Familias

30-El número de representantes del grupo del “Alumnado” que participa en las comisiones mixtas y en la comisión gestora es suficiente.	5.42	1.25
--	------	------

A nivel general, se coincide en la necesidad de aportar un buzón de sugerencias que permita que cualquier miembro de la comunidad educativa, incluso de forma anónima, pueda aportar ideas, quejas, información de interés, etc. Finalmente, no se destaca por tener una participación significativa en el centro educativo de diferentes fundaciones, ONGs y asociaciones sin ánimo de lucro, que podrían contribuir al desarrollo de todos los proyectos educativos llevados desde la comunidad de aprendizaje.

15-Relaciones interpersonales.

Alumnado

Variable/ítem	Media	Desviación típica
23-De mi clase, no hay compañeros que son amenazados o insultados por los demás.	4.2	2.20

Existen discrepancias entre el alumnado a la hora de señalar que hay compañeros/as de clase que son amenazados o insultados por los demás. Posiblemente se requiera profundizar más en este dato y plantear nuevas medidas de recogida de información si se decide trabajar este factor en dicho centro educativo, con el objetivo de prevenir posibles casos de acoso escolar en el futuro. Quizás se podrían incluso plantear actividades educativas con vistas a prevenir y/o a hacer reflexionar sobre las discriminaciones que sufren muchas personas o colectivos por razones de género, orientación sexual, etnia, país, edad, etc., así como trabajar la empatía y la sensibilización, incluyendo comprender las consecuencias del "acoso escolar" para todas las partes intervinientes (víctimas, agresores, testigos...).

16-Resolución de conflictos.

Equipo directivo		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
29-Se ha formado un equipo de mediadores y de personas que ayudan a resolver conflictos utilizando el diálogo, formado por educadores, profesorado, familias y otros voluntarios/as.	2.67	2.08
Voluntariado		
Variable/ítem	Media	Desviación típica
28-El voluntariado ha participado en el desarrollo de actividades que tenían como objetivo prevenir conflictos e incidentes críticos dentro del centro educativo.	4.00	0.00
29-El voluntariado ha participado en la realización de diferentes dinámicas de grupo y otras actividades para promover el uso del diálogo para la resolución de conflictos.	3.40	0.71
30-El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos ha ayudado a reducir y prevenir posibles casos de acoso escolar.	4.00	0.00
31-Existen equipos de mediación comunitaria formado por miembros de toda la comunidad educativa para colaborar en la resolución de conflictos.	2.00	0.00

Sería interesante poder formar un equipo de mediadores que ayude al alumnado a aprender a resolver conflictos, a dialogar entre ellos/as y, sobre todo, que se implique toda la comunidad educativa. Sería adoptar el modelo dialógico de resolución de conflictos, otra “actuación de éxito” propia de las comunidades de aprendizaje. Hay comentarios cualitativos que permiten apoyar esta idea: “*Considero que el profesorado tenga más participación sobre los problemas entre el alumnado.*”. No tienen por qué ser conflictos que impliquen agresión, tanto física como verbal (Comentario: “*No se han dado casos de conflictos violentos en las aulas*”). Sería conveniente, además, valorar cómo se podría implicar más al voluntariado en la puesta en marcha de diferentes dinámicas de grupo y otras actividades para promover entre el alumnado el uso del diálogo en la resolución de conflictos.

Anexo 9

**Cuestionarios para el alumnado revisados tras
los análisis factoriales**

Cuestionarios para el alumnado revisados tras los análisis factoriales

A continuación, exponemos de nuevo los cuestionarios para el alumnado. Al lado de cada ítem, se señala el nuevo factor sobre el cual ha sido reasignado cada ítem tras los análisis factoriales.

COMPONENTE 1: Accesibilidad y Diseño para Todos

CUESTIONARIO 1: Accesibilidad y Diseño para Todos

Factor A1 = Barreras para el aprendizaje y la participación

Factor A2 = Barreras arquitectónicas

FACTOR 1: Accesibilidad a la información.

1- Todo el alumnado, incluso los que tienen alguna discapacidad, pueden acceder a los materiales que usamos en clase (textos, libros, cuadernos, murales, esquemas, vídeos, etc.).	A1
2- Todo el alumnado puede utilizar todos los materiales de clase sin problemas, sin ninguna dificultad para realizar las tareas.	A1
3- El profesorado utiliza diferentes recursos (visuales, escritos, etc.) mientras explican los contenidos en clase.	A1
4- Las aulas de informática poseen recursos adaptados para que aquellas personas que tienen dificultades de movilidad o sensoriales puedan utilizar los ordenadores	Eliminado
5- Cuando se trabaja nuevo vocabulario en clase, los maestros/as utilizan recursos visuales y gráficos (imágenes representativas) que nos ayudan a entender su significado.	A1
6- Los textos están bien adaptados para nuestro nivel de lectura, y los entendemos perfectamente.	A1

FACTOR 2: Accesibilidad a la expresión de aprendizajes.

7- El profesorado nos da posibilidades para poder ser evaluados de diferentes maneras (ej: exámenes escritos y orales, murales, trabajos escritos, presentaciones de diapositivas, etc.).	A1
8- Aquellos estudiantes que terminan antes sus deberes o se aburren con las tareas planteadas, siempre pueden realizar otras tareas de ampliación que el maestro/a les propone.	A1
9- Al alumnado que tiene alguna dificultad se le envían tareas de refuerzo para casa o para hacer en clase.	A1
10- Hay alumnos a los que se les permite disponer de más tiempo para terminar las tareas y exámenes.	A1
11- Hay alumnos que reciben las tareas divididas en pequeños pasos para ayudarles a que puedan resolverlas.	A1
12- Para el área de Educación Física, existen materiales adaptados para que aquellos estudiantes con dificultades puedan en las actividades que hacemos en la asignatura.	A2

FACTOR 3: Accesibilidad en los entornos.

13- El patio del colegio no tiene obstáculos que dificulten que un estudiante pueda jugar o caminar perfectamente, sin que haya riesgo de accidente.	A2
--	----

Cuestionarios para el alumnado revisados tras los análisis factoriales

educativo para ayudar a nuestros profesores en determinados momentos.	
---	--

CUESTIONARIO 3: Formación.

FACTOR 1: Formación del alumnado.

9-En clase, hemos trabajado sobre las diferentes discapacidades que existen (ceguera, sordera, parálisis, etc.) para aprender a valorarlas.	A5
10-Hemos aprendido a trabajar en equipo y a respetar las ideas de los demás.	Eliminado
11-Se nos ha enseñado a resolver conflictos que surgen en clase.	Eliminado
12-En clase, hemos trabajado diferentes actividades para aprender a relacionarnos con las personas y actuar en situaciones sociales.	A5
13-Hemos recibido formación sobre cómo participar en las comisiones mixtas y ayudar a mejorar nuestra escuela.	A5

FACTOR 2: Formación de familiares y voluntariado.

14-En el colegio, se organizan actividades educativas destinadas a nuestros padres y madres.	A6
15-Hay personas adultas, de las que acuden a clase a ayudar, que aprovechan que trabajan con nosotros para aprender nuevos conocimientos.	A6
16-Las personas adultas (voluntarios) que trabajan con nosotros reciben formación dentro del centro educativo.	A6

CUESTIONARIO 4: Liderazgo.

FACTOR 1: Profesorado.

18-El equipo directivo (director, jefe de estudios, secretario) ha acudido a nuestra clase para preguntarnos qué tal nos iba y si teníamos algún problema.	Eliminado
19-El profesorado nos transmite confianza y seguridad.	A7
20-El profesorado ayuda a resolver los conflictos que se producen en clase (discusiones, peleas, desacuerdos, etc.).	A7
21-El profesorado de este colegio es respetado por todos los alumnos.	A7
22-El profesorado ha ayudado a conseguir que el ambiente de trabajo y de respeto entre los alumnos/as sea muy positivo.	A7

FACTOR 2: Alumnado.

23-Cuando trabajamos en pequeños grupos, el liderazgo de mi grupo es repartido entre nosotros según la actividad.	Eliminado
24-Nuestro delegado o delegada de clase ha sabido escucharnos.	Eliminado
25-Nuestro delegado de clase ha sabido transmitir nuestras necesidades y deseos al profesorado.	Eliminado

CUESTIONARIO 5: Participación y actitud.

FACTOR 1: Participación en actividades.

26-Opinamos sobre lo que hacemos en clase (normas, reglas de juego, comportamiento de los maestros y maestras, etc.).	Eliminado
27-Los alumnos podemos hablar con nuestros maestros en calma, para analizar cualquier asunto que nos preocupe.	Eliminado
28-En clase, existen momentos donde todos los estudiantes nos reunimos para debatir cualquier asunto que nos preocupa al grupo-clase.	A8
29-Cuando los estudiantes nos hemos reunido, ha habido diferentes cargos que nos hemos ido cambiando con el paso del tiempo (moderador, secretario, etc.).	A8
30-Todos participan activamente en las asambleas de clase, sin que nadie se muestre “pasota” o no participe por vergüenza.	A8

FACTOR 2: Participación en la organización del centro educativo.

31-En nuestro colegio, existe un programa donde alumnos del colegio ayudan a los nuevos alumnos del colegio a integrarse en clase y en el colegio.	A8
32-El delegado de mi clase se ha preocupado en conocer nuestras necesidades y transmitir las a las diferentes comisiones mixtas y a la comisión gestora.	A8
33-Hay miembros de mi clase que forman parte de las comisiones mixtas, donde trabajan junto a maestros/as, familias y otras personas para mejorar nuestra escuela.	A8
34-En el colegio, existe un “buzón de sugerencias” para que todos y todas podamos echar una nota con nuestras sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc.	Eliminado
35-En nuestro colegio, existe una Junta de delegados y delegadas donde todos los delegados de cada clase se reúnen para debatir asuntos.	A8

FACTOR 3: Actitud ante la educación inclusiva

36-Las personas con discapacidad deberían poder aspirar a trabajar de lo que desean.	A9
37-Las personas inmigrantes, que vengan de otros países, deberían tener derecho a aspirar a trabajar de lo que desean en nuestro país.	A9
38-Los compañeros de clase que tienen más problemas para aprender y seguir el ritmo de trabajo de la clase, deben recibir los apoyos necesarios dentro de clase.	A9
39-Mis compañeros de clase son cada vez más solidarios.	Eliminado

FACTOR 4: Relaciones interculturales.

40-En clase, hemos analizado diferentes culturas que poseen las personas de nuestro entorno (población gitana, chinos, marroquíes, latinoamericanos, etc.).	Eliminado
41-En clase, hemos analizado creencias e ideas que tenemos sobre determinados colectivos de personas (ej: inmigrantes), para revisarlos y reflexionar sobre ellos.	Eliminado

Cuestionarios para el alumnado revisados tras los análisis factoriales

42-En clase, hemos trabajado actividades para aprender a resolver conflictos entre personas con diferentes costumbres y comportamientos debido a su cultura de origen.	Eliminado
43-Hemos analizado en clase las causas de por qué las personas emigran a otros países.	A9
44-Hay padres y madres de niños inmigrantes que ayudan en nuestra clase.	Eliminado

COMPONENTE 3: Trabajo con el alumnado

A10=Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo; A11=Cooperación en el Aprendizaje y Servicio; A12=Relaciones entre el alumnado; A13=Clima de aula inclusivo.

CUESTIONARIO 6: Metodología de trabajo con los estudiantes.

FACTOR 1: Heterogeneidad.

1-Cuando trabajamos en equipo, todos los grupos están formados por chicos y chicas mezclados, sin que haya “grupos de chicos” ni “grupos de chicas”.	A10
2-Aquellos alumnos que tienen más dificultades con los estudios pasan todo el tiempo en clase aprendiendo con nosotros, y dentro de los grupos de trabajo que formamos.	A10
3-De mi clase ya no salen aquellos alumnos que habitualmente salían para ser atendidos por otros profesores.	A10
4-Los alumnos con discapacidad (sordos, ciegos, mental, etc.) forman parte dentro de los grupos de trabajo que formamos.	A10

FACTOR 2: Apoyo entre iguales.

5-Hay compañeros que trabajan al lado de otros ayudándoles a entender los contenidos que estamos trabajando en clase o enseñando nuevas habilidades que ellos sí dominan.	A10
6-Los alumnos con más dificultades también aportan ideas y enseñan habilidades a sus compañeros/as de clase.	A10
7-No tengo la sensación de que mis compañeros sobreprotegen a otros compañeros en trabajos en grupo y en juegos de patio.	Eliminado
8-En ningún momento, se ha evitado que un compañero haga una actividad porque pensábamos que no iba a ser capaz de hacerla.	Eliminado

FACTOR 3: Apoyo externo.

9-Cuando nos estuvieron enseñando a crear el proyecto de “Aprendizaje y Servicio”, hubo personas procedentes de asociaciones u otros grupos escolares que nos ayudaron.	A11
10-Participar junto a otras personas de la comunidad en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” nos ha ayudado a comprender los problemas que ocurren en nuestro entorno.	A11
11-Los maestros nos han facilitado poder hablar con aquellas personas que iban a recibir el servicio que estábamos diseñando para ellos.	A11

Cuestionarios para el alumnado revisados tras los análisis factoriales

12-También hemos aprendido de las personas sobre las que hemos realizado el proyecto de aprendizaje y servicio.	A11
13-En clase han participado adultos (abuelos, padres, madres, profesionales del barrio, etc.) que nos han ayudado a entender los contenidos y las tareas, y a aprender nuevas habilidades.	A10

FACTOR 4: Satisfacción por el aprendizaje.

14-Me siento muy satisfecho con todo lo que estoy aprendiendo.	A10
15-Me siento más motivado por los estudios desde que hacemos actividades en grupo dentro de clase y contando con más personas adultas que nos ayuden.	A10
16-Siento cada vez más interés por todas las actividades y contenidos que se están trabajando en clase.	A10
17-Siento que mi interés por la lectura ha aumentado desde que participo en tertulias en el colegio.	A10
18-Siento que lo que estamos haciendo en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” es útil para mejorar, al menos, una parte de nuestro entorno.	A11

CUESTIONARIO 7: Convivencia entre el alumnado.

FACTOR 1: Relaciones interpersonales.

19-Las relaciones sociales con los compañeros de clase han mejorado desde que trabajamos en equipo.	A12
20-En la hora del recreo, no hay compañeros de clase que están solos en el patio, sin relacionarse.	A13
21-En el recreo, siempre juegan chicos y chicas juntos, sin que estén separados.	A12
22-En mi clase, no hay ningún niño o niña que está apartado de los demás.	A12
23-De mi clase, no hay compañeros que son amenazados o insultados por los demás.	A13

FACTOR 2: Acogida.

24-Cuando llega un niño nuevo a clase, mis compañeros lo integran en el grupo fácilmente.	A12
25-Cuando llegan nuevos compañeros a clase, se organizan actividades de presentación para integrarlos y conocernos.	A13
26-Ayudamos al alumnado que ha llegado nuevo al centro educativo a conocer las normas de convivencia y nuestra forma de trabajar en clase.	A12
27-En el recreo, hemos procurado que el alumnado que ha llegado nuevo se anime a jugar con nosotros.	A12

FACTOR 3: Resolución de conflictos.

28-El profesorado trabaja ayudando a resolver los conflictos que se producen en clase (discusiones, peleas, desacuerdos, etc.).	A12
29-Cuando surgen conflictos en clase o en colegio, se debaten sus causas en clase y se proponen métodos para resolverlos.	A12
30-El número de conflictos (peleas, discusiones, insultos, etc.) e interrupciones producidos en clase por	A13

Cuestionarios para el alumnado revisados tras los análisis factoriales

mis compañeros han disminuido.	
31-El número de conflictos graves (peleas, discusiones, insultos, etc.) surgidos en el recreo han disminuido.	A13
32-En nuestro centro educativo, hay personas adultas y alumnos del colegio que trabajan juntas para ayudar a que aprendamos a resolver nuestros conflictos utilizando el diálogo y la negociación.	A12

FACTOR 4: Capacitación.

33-Las normas de convivencia se han debatido entre toda la clase, incluyendo al profesorado.	A12
34-En clase, hemos hecho actividades que tenían como objetivo que aprendiéramos a resolver cualquier asunto a través del diálogo.	A12
35-Hemos aprendido estrategias para mejorar nuestras habilidades sociales y nuestra forma de dirigirnos a las personas.	A12
36-Hemos aprendido estrategias para mejorar nuestra capacidad para trabajar en equipo.	A12

Anexo 10

**Cuestionarios para el Equipo Directivo
revisados tras los análisis factoriales**

A continuación, exponemos de nuevo los cuestionarios para el equipo directivo. Al lado de cada ítem, se señala el nuevo factor sobre el cual ha sido reasignado cada ítem tras los análisis factoriales.

COMPONENTE 1: Accesibilidad y Diseño para Todos

E1=Adaptaciones de recursos y tareas; E2=Barreras arquitectónicas; E3=Barreras para el aprendizaje y la participación

CUESTIONARIO 1: Accesibilidad y Diseño para Todos

FACTOR 1: Accesibilidad a la información.

1-Los recursos didácticos y curriculares que se emplean en las aulas están adaptados para que su contenido pueda ser captados a través de diferentes modalidades sensoriales y estilos de aprendizaje (visual, audio, táctil...).	E1
2-Los estudiantes que presentan discapacidad motora o sensorial pueden utilizar los recursos informáticos gracias a que están adaptados para que puedan acceder a la información que facilitan.	E1
3-El centro educativo dispone de diferentes recursos que permiten al profesorado diseñar sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) adaptados a sus necesidades.	E1
4-Los materiales utilizados en las aulas han sido adaptados en diferentes niveles de complejidad lingüística, para poder ser usados y comprendidos por personas con diferentes niveles.	E1

FACTOR 2: Accesibilidad a la expresión de aprendizajes.

5-Se dispone de diferentes ayudas técnicas y de materiales de trabajo adaptados (material de escritura, material de plástica, etc.), según las necesidades motoras y sensoriales que detectemos.	E3
6-Se permite que el alumnado pueda elegir la manera en que puede exponer los resultados de sus aprendizajes (pruebas escritas y orales, vídeos, presentaciones de diapositivas, murales, etc.).	E3
7-Se adapta el calendario de entrega de deberes y de trabajos de resolución a medio y a largo plazo a las necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado.	E3
8-Para aquellos estudiantes con dificultades para mantener la concentración o que por sus necesidades se agotan con mayor facilidad, la tarea está dividida en pequeñas partes.	E3
9-Para el área de Educación Física, existen materiales adaptados para que aquellos estudiantes con movilidad reducida puedan participar en las mismas actividades que sus compañeros.	E3
10-Las tareas propuestas en las aulas presentan diferentes niveles de complejidad.	E3

FACTOR 3: Accesibilidad en los entornos.

11-Los espacios de recreo (patio escolar y otros) no presentan barreras arquitectónicas que puedan provocar accidentes o impedir el acceso a determinados alumnos y alumnas.	E2
12-Dentro de las aulas, existen sistemas de anticipación y de aviso al alumnado elaborados con SAAC (pictogramas, objetos, etc.).	E1

Cuestionarios para el Equipo Directivo revisados tras los análisis factoriales

13-El centro educativo cuenta con aseos amplios y adaptados para personas con movilidad reducida (altura del inodoro y lavabo adecuada, grifos, barras de apoyo, camillas, duchas, grúa de transferencia, etc.).	E2
14-La ordenación de los diferentes recursos dentro todas las dependencias del centro educativo y de las aulas permiten el desplazamiento autónomo de las personas.	E2
15-Los comedores escolares tienen cubiertos u otros utensilios adaptados para que puedan ser utilizados por estudiantes con movilidad reducida.	E2
16-El centro educativo puede disponer fácilmente de ayudas técnicas para aquellas personas que presentan limitaciones en la movilidad o sensoriales.	E2

COMPONENTE 2: Competencias para la educación inclusiva.

E4=Trabajo en equipo fuera de las aulas;	E8=Liderazgo del profesorado;
E5=Trabajo en equipo dentro de las aulas;	E9=Participación en la comunidad de aprendizaje;
E6=Formación en educación inclusiva e intercultural;	E10=Actitudes ante la educación inclusiva e intercultural
E7=Formación en habilidades para el trabajo en equipo;	

CUESTIONARIO 2: Trabajo en equipo.

FACTOR 1: Dentro de las aulas.

1-Los especialistas educativos (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, etc.) apoyan al alumnado con NEAE dentro del aula y de los grupos de trabajo donde se encuentran en ese momento, sin sacar a éstos del aula.	Eliminado
2-En las aulas, con ayuda del profesorado y de otros especialistas complementarios, se ha trabajado adecuadamente el desarrollo de hábitos de autonomía con el alumnado con NEAE.	E5
3-La gestión del voluntariado participante dentro de las “actuaciones de éxito” ha sido positiva.	E5
4-La coordinación entre el profesorado y el voluntariado ha sido positiva, promoviendo resultados de aprendizaje positivos en el alumnado.	E4
5-La presencia de un mayor número de personas adultas presentes en el aula ayuda a que el alumnado se distraiga menos en clase.	E5

FACTOR 2: Fuera de las aulas.

6-El profesorado especialista en Audición y Lenguaje y en Pedagogía Terapéutica ha realizado una labor satisfactoria asesorando al profesorado en la atención al alumnado con NEAE presente en nuestras aulas, dentro de sus competencias.	E5
7-Existe un programa de “alumnos-tutores” con la finalidad de que haya alumnos que ayuden al alumnado con NEAE a desarrollar sus aprendizajes y a relacionarse con el resto de compañeros.	E4
8-Todos los miembros de la comunidad educativa que han participado en las comisiones mixtas y la comisión gestora se han implicado en el desarrollo de los proyectos puestos en marcha.	E4
9-La participación de los miembros de cada comisión mixta ha sido igualitaria, teniéndose en cuenta todas las voces presentes (alumnado, voluntariado, familias, etc.).	E4

Cuestionarios para el Equipo Directivo revisados tras los análisis factoriales

10-Los delegados de cada grupo-clase han ayudado a las comisiones mixtas a tener en cuenta las necesidades del alumnado a la hora de plantear las diferentes actividades en las aulas.	E4
11-Se ha utilizado una plataforma virtual que ha posibilitado que la comunidad educativa pueda debatir cuestiones de interés para el centro educativo y diseñar proyectos en conjunto.	E4

CUESTIONARIO 3: Formación.

FACTOR 1: Formación del profesorado.

12-Se organizan actividades formativas dirigidas al profesorado en materia de educación inclusiva.	Eliminado
13-Todo el profesorado del Claustro participa en las actividades formativas que se organizan en el centro educativo.	Eliminado
14-Las actividades formativas han permitido ayudar al profesorado a gestionar de forma más eficaz e inclusiva la atención a la diversidad.	Eliminado
15-Las actividades formativas han permitido ayudar al profesorado a aprender a trabajar en equipo.	E7
16-Dentro de las actividades formativas, se han incluido dinámicas y técnicas de mediación para que el profesorado pueda emplearlas para resolver conflictos .	E7
17-El profesorado ha sido suficientemente formado para emplear, dentro del aula, diferentes sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) de apoyo al lenguaje.	E6
18-El profesorado ha participado en actividades formativas enfocadas al análisis de las causas del fenómeno migratorio y de la interpretación de las diferentes culturas presentes.	E6

FACTOR 2: Formación del alumnado.

19-El alumnado ha sido formado para emplear diferentes SAAC que les pueda ayudar a comunicarse con compañeros y compañeras.	E6
20-El alumnado ha recibido formación específica en habilidades sociales y en trabajo en equipo.	E7
21-El alumnado ha recibido formación sobre las necesidades de diversos grupos sociales (por ejemplo, discapacitados y minorías culturales) para promover la sensibilización y la empatía.	E6
22-El alumnado ha recibido formación específica en estrategias para resolver conflictos de forma dialógica.	Eliminado

FACTOR 3: Formación de familiares y voluntariado.

23-Las familias y el voluntariado han recibido formación específica para participar en las diferentes propuestas didácticas.	E6
24-Las familias que han participado en las diferentes actividades organizadas a través de las comunidades de aprendizaje, han perfeccionado sus conocimientos y habilidades.	E6
25-Las familias y el personal voluntario han recibido formación específica práctica sobre las diferentes NEAE.	E6
26-Las familias y el voluntariado han participado en actividades formativas enfocadas al análisis de las causas del fenómeno migratorio e interpretación de las diferentes culturas presentes.	E6

CUESTIONARIO 4: Liderazgo.

FACTOR 1: Profesorado.

27-El profesorado se ha mostrado capacitado para gestionar un clima de aula adecuado.	E8
28-Las funciones de dirección son repartidas entre todo el profesorado según sus cualidades.	Eliminado
29-El profesorado que forma parte de las comisiones mixtas ha ayudado a dinamizar el trabajo en aquellas ocasiones de mayor dificultad.	E8
30-El profesorado ha sabido animar a todos los padres, madres o tutores legales de sus alumnos a participar en la comunidad de aprendizaje y en todas nuestras iniciativas educativas.	E8

CUESTIONARIO 5: Participación y actitud.

FACTOR 1: Participación en actividades.

31-Dentro de los grupos-clase, se dedican momentos para que el alumnado pueda reunirse y organizar una “asamblea de aula”.	E9
32-Se posibilita al alumnado participar en el diseño y en la evaluación de las programaciones didácticas de aula.	Eliminado
33-La presencia de personas voluntarias dentro de las aulas ha ayudado al profesorado a poder facilitar una atención más personalizada al alumnado.	Eliminado
34-Las familias se han implicado activamente en el desarrollo de las diferentes “actuaciones de éxito” (grupos interactivos, tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada, etc.).	E9
35-Las familias han creado una comisión propia donde se reúnen para intercambiar conocimientos y puntos de vista.	E9
36-Las familias se han implicado en el desarrollo de las diferentes actividades complementarias y extraescolares.	E9

FACTOR 2: Participación en la organización del centro educativo.

37-El nivel de participación desarrollado por el alumnado perteneciente a las diferentes comisiones mixtas ha sido positivo.	E9
38-En el centro educativo, participan diferentes fundaciones, ONGs y asociaciones sin ánimo de lucro.	E9
39-Existe un “buzón de sugerencias” en el centro educativo para echar notas con sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc.	E9
40-El centro puede acceder a servicios de traducción de documentos oficiales a diferentes idiomas y lenguajes (por ejemplo, el Braille) para cuando sea necesario.	E10
41-Toda la comunidad educativa puede participar a través de una red social o plataforma virtual para aportar sugerencias.	Eliminado
42-El nivel de participación desarrollado en las comisiones mixtas y en la comisión gestora por parte de las familias ha sido igualitario.	E9

FACTOR 3: Actitud ante la educación inclusiva.

43-El profesorado encuentra como una “oportunidad para el aprendizaje” tener a alumnado con diferentes NEAE y cualquier tipo de necesidad educativa en general dentro de las aulas.	E9
44-Todo el profesorado del centro educativo se muestra abierto a que haya otras personas adultas voluntarias dentro del aula para ayudar a desarrollar la clase.	E9
45-Toda la comunidad educativa se muestra abierta a aceptar diferentes perspectivas culturales.	E9
46-El centro se muestra abierto a atender las necesidades de formación religiosa de todos los miembros de la comunidad educativa.	E10
47-El alumnado y el resto de participantes ha ido eliminando estereotipos de género gracias a la interacción con diversidad de mujeres dentro de las “actuaciones de éxito” desarrolladas.	E9

FACTOR 4: Relaciones interculturales.

48-El centro educativo puede contar con la participación de un mediador intercultural en aquellas tutorías con presencia de familias inmigrantes.	E9
49-En las aulas, se organizan diferentes actividades de educación intercultural, que permiten dar a conocerlas diferentes características de las diversas culturas que existen.	E10
50-En las aulas, se trabaja la detección de posibles estereotipos y prejuicios que existen en relación a las personas por razones de cultura, género, discapacidad, orientación sexual, país, etc.	E10
51-En las aulas, se trabajan dinámicas con el objetivo de desarrollar competencias comunicativas interculturales.	E10
52-En la programación del menú semanal en el comedor escolar, hay medidas para solicitar menús especiales para aquellas personas que, por razones culturales, tengan restricciones alimentarias.	E10
53-Se ha conseguido que las mujeres de familias inmigrantes y de minorías culturales formen parte de la comunidad de aprendizaje, implicándose en la toma de decisiones.	E10

COMPONENTE 3: Trabajo con el alumnado

E11=Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo; E12=Cooperación en el Aprendizaje y Servicio; E13=Clima de aula inclusivo; E14=Relaciones entre el alumnado; E15=Acogida

CUESTIONARIO 6: Metodología de trabajo con los estudiantes.

FACTOR 1: Heterogeneidad.

1-Cuando se plantea un trabajo cooperativo, dentro de los grupos de trabajo hay niños y niñas trabajando entre ellos y ellas.	Eliminado
2-Cuando se plantea un trabajo cooperativo, dentro de los grupos de trabajo hay estudiantes que presentan diferentes NEAE, repartidos entre todos los grupos.	Eliminado
3-Aquellos alumnos que habitualmente salían de clase para ser atendidos por otros profesores, forman parte de los grupos de trabajo que se forman en las aulas.	Eliminado

Cuestionarios para el Equipo Directivo revisados tras los análisis factoriales

4-Los alumnos con discapacidad (sordos, ciegos, mental, etc.) pueden formar parte dentro de los grupos de trabajo que se forman dentro de las aulas.	E11
--	-----

FACTOR 2: Apoyo entre iguales.

5-El alumnado que presenta más dificultades ha aprendido gracias a las aportaciones y a la ayuda de sus compañeros/as dentro de los grupos de trabajo.	E11
6-Hay momentos para que todos los grupos de trabajo del alumnado puedan reunirse y contrastar sus aprendizajes y resolverse dudas entre ellos y ellas.	E11
7-El alumnado trabaja junto a compañeros/as de clase con diferentes NEAE.	E11
8-Se ha implantado como metodología habitual que aquellos estudiantes más avanzados ayuden a aquellos con más dificultades (“tutoría entre iguales”).	E11

FACTOR 3: Apoyo externo.

9-Las personas voluntarias que han participado en las aulas han sabido mediar en los conflictos que han surgido durante el trabajo en equipo en cada grupo de trabajo.	E11
10-Las personas que han participado en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” desde cada uno de los roles disponibles, han ayudado al alumnado a desarrollar diversos aprendizajes.	E12
11-En las aulas, han acudido personas expertas en las problemáticas para las cuales se estaba desarrollando un proyecto de “Aprendizaje y Servicio”.	E12
12-Se ha facilitado al alumnado disponer de momentos para que pudiese establecer comunicaciones con las personas “beneficiarias” de los servicios que estaban realizando.	E12
13-Los adultos que han estado presentes en las aulas han ayudado satisfactoriamente al alumnado a adquirir sus aprendizajes y a desarrollar su autonomía.	E11

FACTOR 4: Satisfacción por el aprendizaje.

14-La motivación del alumnado por los estudios y sus expectativas de aprendizaje han aumentado desde que se trabaja a partir de metodologías basadas en el “aprendizaje dialógico”.	E11
15-El autoestima y la confianza del alumnado en sí mismo ha evolucionado de forma positiva gracias a su participación en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	E12
16-El alumnado ha mostrado interés por volver a participar en proyectos similares de “Aprendizaje y Servicio”.	E12
17-El interés del alumnado por la lectura ha aumentado desde que se implantaron las tertulias dialógicas como metodología de trabajo.	Eliminado

CUESTIONARIO 7: Convivencia entre el alumnado.

FACTOR 1: Relaciones interpersonales.

18-En la hora del recreo, el alumnado con NEAE juega con sus compañeros de clase, estando siempre acompañado por ellos y participando de forma activa.	E13
--	-----

Cuestionarios para el Equipo Directivo revisados tras los análisis factoriales

19-Las relaciones sociales e interpersonales entre el alumnado con NEAE con los que no presentan una NEAE son muy positivas, predominando el respeto y el diálogo constante.	E13
20-El clima que se ha creado en todas las aulas promueve las relaciones interpersonales positivas y el respeto hacia todas las personas.	E13
21-En el recreo, suelen jugar chicos y chicas juntos, sin formar por separado “grupos de chicos” o “grupos de chicas”.	E13
22-No hay estudiantes que se encuentren marginados en el aula o en el recreo.	E14

FACTOR 2: Acogida.

23-Se organizan jornadas de presentación dirigidas a todas las familias del alumnado de nuevo incorporación en el centro educativo.	E15
24-El alumnado que llega nuevo al centro educativo se relaciona con el resto de compañeros de clase.	E15
25-Dentro de las programaciones, se suele incluir dinámicas de presentación que permiten que el alumnado de nueva incorporación conozca a sus nuevos compañeros/as.	E15
26-Se procura que el alumnado que llega nuevo al centro pueda contar con un “alumno-tutor” que le ayude a socializar con los compañeros y a conocer nuestra metodología de trabajo en el aula.	E14

FACTOR 3: Resolución de conflictos.

27-Cuando surgen conflictos dentro del aula, se intentan resolver entre todos a partir del diálogo y de la negociación.	E14
28-Los casos de acoso escolar han sido reducidos desde que empleamos modelos dialógicos para resolver conflictos.	E13
29-Se ha formado un equipo de mediadores y de personas que ayudan a resolver conflictos utilizando el diálogo, formado por educadores, profesorado, familias y otros voluntarios/as.	E13
30-Los casos de conflictos violentos desarrollados en las aulas y en el centro educativo se han reducido desde que establecimos el modelo dialógico para resolver conflictos.	E13

FACTOR 4: Capacitación.

31-Las normas de convivencia han sido consensuadas entre todo el alumnado junto con el profesorado.	E13
32-El comportamiento del alumnado ha mejorado, y el número de interrupciones ha disminuido en el aula gracias al desarrollo de las “actuaciones de éxito”.	E14
33-El alumnado es más solidario, respetuoso, tolerante y empático desde que se constituyó la comunidad de aprendizaje.	E14
34-Se han trabajado en las aulas dinámicas para trabajar el diálogo para resolver conflictos y así aprovechar que éstos puedan convertirse en “oportunidades para el aprendizaje”.	E14
35-Las habilidades sociales y la capacidad de empatizar del alumnado ha mejorado gracias a su participación en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	E14
36-Las relaciones sociales y de respeto entre todo el alumnado han mejorado desde que trabajan juntos en proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	E14

Anexo 11

**Cuestionarios para el Profesorado revisados
tras los análisis factoriales**

A continuación, exponemos de nuevo los cuestionarios para el profesorado. Al lado de cada ítem, se señala el nuevo factor sobre el cual ha sido reasignado cada ítem tras los análisis factoriales.

COMPONENTE 1: Accesibilidad y Diseño para Todos

P1=Barreras para el aprendizaje y la participación; P2=Barreras arquitectónicas; P3=Adaptaciones de recursos y tareas

CUESTIONARIO 1: Accesibilidad y Diseño para Todos

FACTOR 1: Accesibilidad a la información en los medios/productos.

1-Los materiales para realizar las tareas (lápices, gomas, tijeras, etc.) están adaptados para que todo el alumnado pueda utilizarlos, según sus posibilidades motoras y sensoriales.	P1
2-El centro educativo dispone de diferentes recursos que permiten al profesorado diseñar sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) adaptados a sus necesidades.	P2
3-Dentro del aula, existen sistemas de anticipación y de aviso al alumnado redactados con pictogramas u objetos reales (calendarios, historias sociales, tableros de comunicación, etc.).	P2
4-Las aulas de informática poseen periféricos y recursos adaptados para que personas con movilidad reducida y problemas sensoriales puedan acceder a la información facilitada por las TIC.	P2
5-Se han adaptado los textos para aquellas personas con un nivel de competencia lingüística más bajo.	P3
6-Los materiales curriculares (libros, apuntes, etc.) presentan diferentes adaptaciones para que puedan ser captados a través de diferentes sentidos (vista, oído, tacto, etc.).	P1

FACTOR 2: Accesibilidad a la expresión de aprendizajes.

7-El alumnado tiene la posibilidad de elegir la manera en que desea expresar sus aprendizajes (ej: pruebas orales y escritas, trabajos escritos, murales, presentaciones de diapositivas, Webquest, etc.).	P3
8-Para aquellos estudiantes con dificultades para mantener la concentración o que por sus necesidades se agotan con mayor facilidad, la tarea está dividida en pequeñas partes.	P3
9-Existe la posibilidad de que el alumnado con mayores dificultades pueda disponer de más tiempo para realizar las tareas y los exámenes.	P3
10-El proyecto curricular de centro ha proporcionado una buena variedad de metodologías y tipos de tareas que permite adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje del alumnado.	P3

FACTOR 3: Accesibilidad en los entornos.

11-El centro educativo dispone de rampas y ascensores accesibles y amplios para toda la comunidad educativa.	P2
12-Las dimensiones de las diferentes dependencias del centro educativo permiten que una persona con movilidad reducida o usuaria de silla de ruedas pueda desplazarse satisfactoriamente.	P2

Cuestionarios para el Profesorado revisados tras los análisis factoriales

13-Existen letreros multisensoriales (es decir, que pueden ser captados a través de diferentes sentidos) que permitan advertir de las localizaciones y posibles barreras que hay en el centro.	P2
14-El centro educativo cuenta con aseos amplios y adaptados para personas con movilidad reducida (camillas, duchas, grúa de transferencia, altura del inodoro adecuada, etc.).	P2
15-El alumnado que presenta movilidad reducida puede acceder a todas las aulas, instalaciones deportivas y al patio sin problemas.	P2
16-Los comedores escolares tienen cubiertos u otros utensilios adaptados para que puedan ser utilizados por estudiantes con movilidad reducida.	P2

COMPONENTE 2: Competencias para la educación inclusiva.

- P4=Trabajo en equipo fuera de las aulas;
 P5=Trabajo en equipo dentro de las aulas;
 P6=Formación en habilidades para el trabajo en equipo;
 P7=Formación para promover la participación de la comunidad como agentes educativos;
 P8=Formación en educación inclusiva e intercultural;
 P9=Liderazgo del profesorado;
- P10=Liderazgo del alumnado;
 P11=Participación en la comunidad de aprendizaje: Organización y planificación de las actividades del centro;
 P12=Participación en la comunidad de aprendizaje: “Actuaciones de éxito”;
 P13=Actitud ante la educación inclusiva;
 P14=Actitud ante la educación intercultural

CUESTIONARIO 2: Trabajo en equipo.

FACTOR 1: Dentro de las aulas.

1-El profesorado de apoyo y de refuerzo educativo que acude en determinados momentos al aula para trabajar con algunos alumnos, trabaja con ellos siempre dentro del aula ordinaria.	P4
2-El centro educativo tiene la posibilidad de contar con intérpretes en lengua de signos cuando tenemos alumnos/as con discapacidad auditiva.	P4
3-El profesorado especialista de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje atiende al alumnado dentro de su aula ordinaria, sin sacarlo de ésta para realizar apoyos individualizados.	P4
4-La coordinación entre el profesorado y el personal voluntario ha sido positiva para facilitar el trabajo en equipo y los resultados positivos.	P4
5-El voluntariado ha ayudado al alumnado a aportarles información y orientaciones para desarrollar los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	P4

FACTOR 2: Fuera de las aulas.

6-El profesorado de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje ha ayudado a asesorar al profesorado para la atención a las necesidades educativas dentro de las aulas.	P4
7-Las comisiones mixtas disponemos de tiempo suficiente como para intercambiar información y programar el desarrollo de nuevas líneas de actuación acordes a las necesidades detectadas.	Eliminado
8-Todos los miembros de la comunidad educativa participaron activamente en todas las comisiones mixtas	P5

Questionarios para el Profesorado revisados tras los análisis factoriales

de las que formaron parte, de forma igualitaria.	
9-Hay cooperación entre toda la comunidad educativa, sin que existan actitudes individualistas entre algunos de sus miembros.	Eliminado
10-Se ha dispuesto de tiempo suficiente para trabajar fuera del horario lectivo en la puesta en marcha de las “actuaciones de éxito”.	P5
11-El centro educativo dispone de una plataforma virtual en la cual toda la comunidad educativa comparten ideas y preocupaciones, y trabajan cooperativamente desarrollando proyectos a través de ella.	P5

CUESTIONARIO 3: Formación.

FACTOR 1: Formación del profesorado.

12-Las actividades formativas en las que hemos participado me han ayudado a poner en marcha las “actuaciones de éxito” y los proyectos de “Aprendizaje y servicio” dentro de las aulas.	P8
13-Las actividades formativas en las que hemos participado nos han ayudado a aprender a gestionar de forma adecuada la atención a la diversidad en nuestras aulas, promoviendo aulas inclusivas.	P8
14-En la programación de las actividades formativas que hemos recibido, se ha trabajado la creación de actividades de aprendizaje cooperativo en cada una de las materias del currículum.	P6
15-Los docentes hemos sido suficientemente formados para emplear diferentes sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación (SAAC) en las aulas, según las necesidades.	P8
16-El profesorado hemos recibido formación específico con el objetivo de entender el fenómeno migratorio e interpretar las diferentes creencias y valores de diferentes perspectivas culturales.	P8

FACTOR 2: Formación del alumnado.

17-El alumnado ha sido formado para emplear diferentes SAAC que les pueda ayudar a comunicarse con determinados compañeros y compañeras de clase en ciertos momentos.	P8
18-En las aulas, se han trabajado actividades cuyo objetivo es dar a conocer las diferentes NEAE existentes para promover la sensibilización entre el alumnado pero nunca el “etiquetado”.	P6
19-Dentro de las programaciones didácticas, hay incluidos momentos para trabajar dinámicas de grupo para promover el respeto, la tolerancia y las relaciones positivas entre el alumnado.	P6
20-El alumnado ha participado en dinámicas de grupo con el objetivo de desarrollar sus habilidades sociales.	P6
21-El alumnado ha participado en dinámicas de grupo con el objetivo de desarrollar la capacidad para trabajar en equipo, previo a su participación en las diferentes “actuaciones de éxito”.	P6
22-El alumnado ha sido previamente formado para aprender a participar en las comisiones mixtas junto a personas adultas.	P7

FACTOR 3: Formación de familiares y voluntariado.

23-El voluntariado y las familias han recibido una formación adecuada para poder participar satisfactoriamente en la puesta en marcha de las “actuaciones de éxito” programadas.	P7
24-Las familias han recibido una formación adecuada para ayudar al profesorado a participar en el	P7

Questionarios para el Profesorado revisados tras los análisis factoriales

desarrollo educativo de sus hijos sobre temas que afectan a su bienestar y desarrollo personal.	
25-Las familias han recibido una formación específica para que puedan ayudar a sus hijos con los estudios cuando estén en casa.	P7
26-Las familias y el voluntariado han podido participar en actividades y talleres enfocados a que adquieran una serie de competencias básicas determinadas, según sus necesidades.	P7

CUESTIONARIO 4: Liderazgo.

FACTOR 1: Profesorado.

27-El equipo directivo ha sabido ayudar y motivar al profesorado para que asumamos las nuevas responsabilidades que conllevan las nuevas prácticas inclusivas que estamos poniendo en marcha.	P9
28-El equipo directivo presenta un estilo de dirección democrático, pidiendo la participación de todo el profesorado para colaborar en la organización y gestión del centro educativo.	P9
29-El equipo directivo está suficientemente capacitado como para ayudar a resolver todos los conflictos, dudas y situaciones que surgen a diario.	P9
30-El liderazgo ejercido en el centro educativo por las personas que asumen ese rol ha contribuido al enriquecimiento de la comunidad educativa con sus ideas, conocimientos y propuestas.	P9
31-El equipo directivo siempre toma decisiones relevantes consultando, en primer lugar, a toda la comunidad educativa.	P9
32-El equipo directivo se ha mostrado, en todo momento, abierto al cambio y a la crítica constructiva.	P9

FACTOR 2: Alumnado.

33-El delegado de cada grupo-clase ha sabido responder satisfactoriamente a todas las demandas de sus compañeros de clase y del profesorado.	P10
34-En el alumnado, el rol de “líder” se ha repartido entre todos los componentes de cada grupo de trabajo formado.	P10
35-En cada grupo de trabajo, el rol de “líder” ha sido rotatorio a lo largo de las diferentes actividades desarrolladas (actuaciones de éxito y proyectos de “Aprendizaje y Servicio”).	P10
36-El alumnado, en determinadas ocasiones, ha sido capaz de resolver por sí mismos determinados conflictos de forma dialógica.	P10

CUESTIONARIO 5: Participación y actitud.

FACTOR 1: Participación en actividades.

37-Se ha conseguido que el alumnado con NEAE participe en actividades complementarias y extraescolares organizadas por el centro educativo.	P12
38-Dentro de los grupos-clase, hay momentos para organizar “asambleas de aula” entre todo el alumnado para debatir cualquier aspecto que les preocupe.	P12
39-El voluntariado ha sabido responder adecuadamente a sus funciones, ayudando a que las “actuaciones de éxito” se desarrollasen de forma satisfactoria.	P12

Cuestionarios para el Profesorado revisados tras los análisis factoriales

40-La presencia de personas voluntarias ha ayudado al profesorado a realizar una atención más personalizada al alumnado.	P12
41-Todas las familias valoran positivamente que sus hijos e hijas estudien junto a niños y niñas que presenten NEAE.	P13
42-El hecho de que haya más adultos presentes en el aula ayuda a que el alumnado se distraiga menos en clase.	P12

FACTOR 2: Participación en la organización del centro educativo.

43-En el centro educativo, hay un programa de “alumnos-tutores” con el objetivo de acoger al alumnado de nuevo ingreso e integrarlo en el aula y en el centro educativo.	P11
44-El alumnado se ha implicado activamente durante las sesiones de trabajo de las diferentes comisiones mixtas a las que pertenecían.	P11
45-Existe un “buzón de sugerencias” en el centro educativo para que todo aquel que lo desee pueda echar una nota con sugerencias, propuestas, quejas, información de interés, etc.	P11
46-El voluntariado ha ayudado al profesorado a localizar contextos con diversas necesidades para ser beneficiarios de un proyecto de “Aprendizaje y Servicio” realizado en su contexto.	P11
47-Las familias se han implicado activamente en el desarrollo de las “actuaciones de éxito” que hemos programado en nuestras aulas y en el trabajo desarrollado dentro de las comisiones mixtas.	P12
48-Se dispone de medios tecnológicos y de redes sociales para promover la participación de toda la comunidad educativa y que aporten sugerencias para mejorar.	P11

FACTOR 3: Actitud ante la educación inclusiva e intercultural.

49-Toda la comunidad educativa se encuentra comprometida para crear una escuela más inclusiva.	P13
50-Entre mis compañeros docentes, existe una buena actitud y disposición para crear una escuela inclusiva.	P13
51-Mis compañeros docentes están de acuerdo en que el alumnado con NEAE permanezca siempre dentro del aula ordinaria.	P13
52-Estoy de acuerdo con la siguiente afirmación: “ <i>Lo normal es la diferencia</i> ”.	P14
53-Hay buena disposición en el Claustro de profesores y profesoras a que acudan personas adultas en nuestra aula a ayudarnos.	P13

FACTOR 4: Relaciones interculturales.

54-El centro educativo tiene la posibilidad de contar con intérpretes y mediadores interculturales cuando hay inmigrantes que no dominan el castellano.	Eliminado
55-Las familias valoran positivamente que haya alumnos/as de diferentes culturas en la clase de sus hijos e hijas.	P13
56-El centro educativo cuenta con un servicio de traducción de documentos oficiales a diferentes idiomas, para cuando sea necesario.	P11
57-En relación con la educación intercultural, se intenta que todo el alumnado comprenda e interprete las influencias multiculturales que hay en su propia cultura e historia.	P14

Cuestionarios para el Profesorado revisados tras los análisis factoriales

58-El alumnado de origen inmigrante y perteneciente a minorías culturales se siente más unido al centro educativo desde que participa en las actividades propias de las “actuaciones de éxito”.	P14
59-Se ha conseguido que las mujeres de familias inmigrantes y de minorías culturales formen parte de la comunidad de aprendizaje.	P14
60-En las aulas, se trabajan dinámicas con el objetivo de desarrollar competencias comunicativas interculturales, las cuales han ayudado a que se resuelven diversos conflictos interculturales.	P14

COMPONENTE 3: Trabajo con el alumnado

P15=Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo; P16=Cooperación en el Aprendizaje y Servicio; P17=Apoyo entre iguales; P18=Incidencia de la metodología E/A en la convivencia; P19=Clima de aula inclusivo; P20=Relaciones entre el alumnado; P21=Acogida.

CUESTIONARIO 6: Metodología de trabajo con los estudiantes.

FACTOR 1: Heterogeneidad.

1-En clase, cuando se han formado grupos de trabajo, se ha procurado cambiar los componentes que formaban cada grupo en cada tarea.	P15
2-Cuando se forman grupos de trabajo, hay niños y niñas mezclados en todos los grupos.	P15
3-Se ha procurado que en cada grupo de trabajo, se encuentre al menos un alumno con NEAE.	P15
4-Aquellos alumnos que habitualmente salían de clase para ser atendidos por otros profesores, forman parte de los grupos de trabajo que formamos en las aulas.	P15

FACTOR 2: Apoyo entre iguales.

5-Se ha implantado la “tutoría entre iguales” para permitir que alumnado más avanzado afiance sus conocimientos asesorando a otros alumnos y alumnas.	P17
6-El alumnado que presenta más dificultades ha aprendido gracias a las aportaciones y a la ayuda de sus compañeros dentro de los grupos de trabajo establecidos.	P17
7-El alumnado siempre intenta ayudar al alumnado con NEAE en todo lo que necesite, sin llegar a sobreprotegerlo.	P17
8-El alumnado con NEAE contribuye aportando sus ideas y enseñando diferentes habilidades al resto de sus compañeros de clase en todas las actividades cooperativas organizadas.	P15

FACTOR 3: Apoyo externo.

9-El voluntariado ha ayudado al profesorado a mediar entre los conflictos que pudieran surgir en los grupos de trabajo del alumnado.	P16
10-Durante la fase formativa en el desarrollo de los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”, se ha podido contar con la participación de una entidad social o grupo escolar experimentado.	P16
11-El voluntariado ha ayudado al profesorado a que el alumnado entendiera los contenidos y actividades	P16

Cuestionarios para el Profesorado revisados tras los análisis factoriales

trabajadas.	
12-Los beneficiarios participantes en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” han asesorado satisfactoriamente al alumnado para que éste conociera mejor sus necesidades.	P16

FACTOR 4: Satisfacción por el aprendizaje.

13-El interés y la motivación del alumnado por los aprendizajes ha mejorado desde que implantamos las “actuaciones de éxito” y los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” en nuestra metodología.	P16
14-El alumnado se encuentra más interesado por la lectura y por el aprendizaje a través de ésta gracias a su participación en las tertulias dialógicas.	Eliminado
15-El alumnado se muestra más preocupado por el entorno desde que comenzó a participar en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	Eliminado
16-El alumnado muestra más interés por aprender nuevas competencias laborales a partir de su participación en proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	Eliminado

CUESTIONARIO 7: Convivencia entre el alumnado.

FACTOR 1: Relaciones interpersonales.

17-El alumnado con NEAE juega activamente con grupos de niños y niñas en el patio durante el recreo, sin que estén solos o marginados.	P20
18-El alumnado que presenta una discapacidad se relaciona con todos sus compañeros de clase, y no solamente con compañeros/as discapacitados o que posean otras dificultades.	P20
19-El alumnado respeta a aquellos/as estudiantes que presentan necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).	P20
20-No hay alumnos ni alumnas que sean marginados por sus compañeros/as de clase.	P19
21-En el recreo, los chicos y chicas juegan juntos en el patio, sin que haya “grupos de chicos” ni “grupos de chicas” por separado.	P19
22-El clima del aula permite que se pueda trabajar adecuadamente y que la convivencia en ésta sea adecuada.	P19

FACTOR 2: Acogida.

23-Dentro de las aulas, se organizan dinámicas de presentación para facilitar que el nuevo alumnado conozca a su nuevo compañero y establezcan nuevos vínculos sociales y afectivos.	P21
24-El nuevo alumnado que se incorpora al centro educativo se relaciona con todos sus compañeros, y no solamente con otros que sean nuevos o quedándose solo.	P20
25-Se organizan jornadas de presentación y acogida para las familias del alumnado de nueva incorporación al centro educativo que han aportado resultados positivos.	P21
26-El alumnado de nueva incorporación recibe una capacitación enfocada al conocimiento de las dependencias del centro educativo y de nuestra metodología de trabajo en las aulas.	P21

Cuestionarios para el Profesorado revisados tras los análisis factoriales

FACTOR 3: Resolución de conflictos.

27- Todo el alumnado se respeta mutuamente, no existiendo casos de “acoso escolar” de ningún estilo.	P19
28- El número de conflictos dentro de las aulas ha sido reducido progresivamente desde que implantamos las comunidades de aprendizaje.	P18
29- Existe un equipo de mediadores formado por miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, voluntariado, etc.) para ayudar a prevenir y resolver conflictos de forma dialógica.	P18
30- El alumnado ha sabido resolver los conflictos ocasionados en el aula empleando el diálogo.	P19
31- La comunidad educativa ha desarrollado una buena labor ayudando al alumnado a resolver los conflictos de forma dialógica.	P18

FACTOR 4: Capacitación.

32- Las normas de convivencia se han llevado a consenso dentro del centro educativo, entre toda la comunidad educativa.	P18
33- Se han trabajado en las aulas diferentes dinámicas para trabajar la sensibilización hacia determinados colectivos, para fomentar en el alumnado actitudes de respeto y tolerancia.	P18
34- El alumnado se ha vuelto más solidario, tolerante y empático desde que se han implantado las “actuaciones de éxito” y participan en comisiones mixtas de trabajo.	P18
35- El alumnado ha participado en actividades formativas con el objetivo de aprender a resolver conflictos de forma dialógica.	P18

Anexo 12

**Cuestionarios para las Familias revisados tras
los análisis factoriales**

A continuación, exponemos de nuevo los cuestionarios para las familias. Al lado de cada ítem, se señala el nuevo factor sobre el cual ha sido reasignado cada ítem tras los análisis factoriales.

COMPONENTE 1: Accesibilidad y Diseño para Todos

F1=Barreras arquitectónicas; F2=Adaptación de recursos y tareas; F3=Barreras para el aprendizaje y la participación

CUESTIONARIO 1: Accesibilidad y Diseño para Todos

FACTOR 1: Accesibilidad a la información.

1-En clase, los niños han podido utilizar materiales curriculares adaptados de diferentes formas para que pudieran comprender su contenido y captar sus ideas a través de diferentes sentidos.	F2
2-Dentro del aula, existen sistemas de anticipación y de aviso redactados con pictogramas u objetos reales (calendarios, agendas, normas, guiones sociales, tableros de comunicación, etc.).	F3
3-Los niños no tienen dificultades para comprender los textos con los que trabaja en clase.	F2
4-En las aulas, el profesorado puede emplear sistemas de comunicación alternativos para dirigirse al alumnado mientras explica los contenidos.	F2

FACTOR 2: Accesibilidad a la expresión de aprendizajes.

5-El profesorado dispone de materiales de trabajo (lápices, tijeras, gomas, etc.) a los niños que están adaptados para que pueda utilizarlos adecuadamente.	F3
6-Los niños han podido elegir entre diferentes formas de poder demostrar que ha alcanzado sus aprendizajes.	Eliminado
7-Las tareas que se han realizado en clase han sido muy variadas.	F3
8-La información que el profesorado ha utilizado para evaluar al alumnado ha sido fiel para lo que ha sido el rendimiento del alumnado.	F3

FACTOR 3: Accesibilidad en los entornos.

9-El acceso al centro educativo, tanto en la entrada como en todas sus dependencias, es óptimo para desplazarse por éste sin encontrarse con obstáculos que impidan el paso.	F1
10-El centro educativo dispone de rampas y ascensores accesibles y amplios para toda la comunidad educativa.	F1
11-Las dimensiones de las diferentes zonas, despachos y mostradores del centro permiten que una persona con movilidad reducida o usuaria de silla de ruedas pueda desplazarse.	F1
12-Existen letreros multisensoriales (que pueden ser captados a través de diferentes sentidos) que permitan señalar todas las instalaciones y posibles obstáculos o barreras que hay.	F1
13-El centro educativo cuenta con aseos amplios y adaptados para personas con movilidad reducida (camillas, duchas, grúa de transferencia, altura del inodoro adecuada, etc.).	F1

Cuestionarios para las Familias revisados tras los análisis factoriales

14-El alumnado que presenta movilidad reducida puede acceder a todas las aulas, instalaciones deportivas y al patio sin problemas.	F1
15-La ordenación de los diferentes recursos dentro de las aulas, salas e instalaciones del centro permiten el desplazamiento autónomo de las personas.	F1

COMPONENTE 2: Competencias para la educación inclusiva.

F4=Trabajo en equipo fuera del aula; F9=Participación en la comunidad de
 F5=Trabajo en equipo dentro del aula; aprendizaje;
 F6=Formación del alumnado; F10=Actitud ante la educación inclusiva;
 F7=Formación de familias y del voluntariado; F11=Actitud ante la educación intercultural
 F8=Liderazgo del profesorado;

CUESTIONARIO 2: Trabajo en equipo.

FACTOR 1: Dentro de las aulas.

1-Las familias no han tenido dificultades para coordinarse con el profesorado durante el desarrollo de las diferentes actividades en clase.	F5
2-El profesorado nos ha asesorado adecuadamente para poder ayudar al alumnado en sus aprendizajes.	F5
3-Los especialistas de Educación Especial y Audición y Lenguaje han asesorado a las familias para prestar apoyo al alumnado con mayores dificultades dentro de las aulas.	F5
4-El profesorado nos ha permitido a las familias participar en las aulas aportando nuestros conocimientos e ideas.	F5

FACTOR 2: Fuera de las aulas.

5-Estoy satisfecho/a con las relaciones que existen entre el profesorado y las familias, estando dispuestos a escucharnos y atender nuestras necesidades y aportaciones.	F4
6-Estoy satisfecho/a con las relaciones que existen entre el equipo directivo y las familias, estando dispuestos a escucharnos y atender nuestras necesidades y aportaciones.	F4
7-Estoy satisfecho/a con las relaciones que existen entre el orientador/a del centro educativo y las familias, estando dispuesto a escucharnos y atender nuestras necesidades y aportaciones.	F4
8-Dentro de las reuniones de las comisiones mixtas en las que he podido participar o tener constancia de ellas, la participación de todos los componentes del grupo ha sido muy positiva.	F4
9-Durante las reuniones de las comisiones mixtas y de la comisión gestora, alumnado, familias, voluntariado, etc. han tenido una participación en la que sus puntos de vista eran tenidos en cuenta.	F4

CUESTIONARIO 3: Formación.

FACTOR 2: Formación del alumnado.

10-Los alumnos han participado, antes de constituir la comunidad de aprendizaje y las actividades	F6
---	----

Cuestionarios para las Familias revisados tras los análisis factoriales

grupales, en programas para mejorar sus habilidades para trabajar en equipo.	
11-El alumnado ha recibido formación acerca de las diferentes necesidades y dificultades que pueden tener algunos compañeros de su clase.	F6
12-El alumnado ha participado en actividades educativas dirigidas a aprender a resolver conflictos de forma dialógica y asertiva.	F6
13-Los alumnos han participado, antes de constituir la comunidad de aprendizaje y las actividades grupales, en programas para mejorar sus habilidades sociales.	F6

FACTOR 3: Formación de familiares y voluntariado.

14-Desde el centro educativo, se organizan actividades formativas destinadas a las familias y al voluntariado, sobre temas educativos o sociales relevantes.	F7
15-Se han organizado actividades formativas destinadas a las familias para que aprendamos nuevas destrezas y habilidades esenciales para la vida cotidiana.	F7
16-El centro educativo ha organizado actividades formativas destinadas a las familias para ayudar a sus hijos/as en sus estudios y a participar en las actividades organizadas dentro de las aulas.	F7
17-Participar en las comisiones mixtas y en las “actuaciones de éxito” me ha aportado nuevos conocimientos y habilidades.	Eliminado

CUESTIONARIO 4: Liderazgo.

FACTOR 1: Profesorado.

18-Considero que el tutor o tutora nos avisa con la suficiente antelación de cualquier aspecto de mi hijo/a a nivel educativo y social, para así poder tomar medidas de intervención a tiempo.	F8
19-El profesorado del centro educativo mantiene motivado a mi hijo/a durante todo el curso escolar.	F8
20-El profesorado ha sabido atender todas las necesidades de mi hijo/a, tanto a nivel educativo como social.	F8
21-El profesorado siempre ha estado dispuesto a hablar y a escuchar a las familias en todo momento.	F8
22-Considero que el profesorado ha sabido responder adecuadamente ante todos los conflictos que han surgido en las aulas.	F8
23-El equipo directivo nos ha motivado a las familias para implicarlos en la comunidad de aprendizaje.	Eliminado

CUESTIONARIO 5: Participación y actitud.

FACTOR 1: Participación en actividades.

24-En cada aula, se organiza una asamblea donde el alumnado se reúne para debatir aspectos que les preocupan, en relación a los métodos de enseñanza o al centro educativo en sí.	Eliminado
25-El alumnado valora muy positivamente todo lo que le aportan las personas voluntarias que trabajan dentro de las aulas.	Eliminado
26-Las familias no estamos preocupadas de que puedan pasarle algo a nuestros hijos/as si realizan alguna	Eliminado

Cuestionarios para las Familias revisados tras los análisis factoriales

actividad fuera del centro educativo.	
27-Las familias hemos podido valorar y aportar ideas para la programación de aula de las clases de nuestros hijos e hijas.	F9
28-Las familias que han participado dentro de las aulas se han coordinado muy positivamente para desarrollar sus funciones.	F9
29-Las familias, en caso de no poder asistir a ayudar en las diferentes actividades que se organizan en las aulas, podemos aportar nuestro punto de vista en un blog creado sobre ellas.	F9

FACTOR 2: Participación en la organización del centro educativo.

30-El número de representantes del grupo del “Alumnado” que participa en las comisiones mixtas y en la comisión gestora es suficiente.	F9
31-El voluntariado se ha implicado en la toma de decisiones durante las reuniones de las comisiones mixtas y la comisión gestora.	F9
32-La comisión gestora permite siempre a las familias participar en la toma de decisiones y tiene en cuenta sus ideas para seguir construyendo nuestro proyecto de escuela.	F9
33-Existe un “buzón de sugerencias” para que todas las personas podamos aportar ideas, quejas, propuestas de mejora, información de interés, etc., dentro del centro educativo.	F9
34-Hay padres y madres de estudiantes del centro educativo que forman parte de cada una de las comisiones mixtas formadas.	F9
35-El profesorado ha utilizado diferentes recursos para facilitar la comunicación con aquellas familias que no pueden asistir al centro educativo (e-mail, móvil, redes sociales, WhatsApp, etc.).	F9
36-Existe una plataforma virtual donde las familias y el resto de la comunidad educativa podemos participar en foros, chat, wikis, etc.	F9

FACTOR 3: Actitud ante la educación inclusiva.

37-Estoy a favor de que los estudiantes con mayores dificultades trabajen en la misma aula que los demás, sin ser sacados de ella para ser atendidos individualmente.	F10
38-Me parece adecuado que mi hijo/a trabaje en equipo con compañeros/as que tienen dificultades y problemas para aprender.	F10
39-Todos los estudiantes deberían compartir la misma aula, sin ser separados por capacidades o dificultades.	F10
40-Comparto la idea que transmite esta frase: “ <i>Lo normal es la diferencia</i> ”.	F10
41-Encuentro positivo que mi hijo/a juegue y se relacione con niños que presentan una discapacidad.	F10
42-Encuentro positivo que mi hijo/a juegue y se relaciona con niños/as que son inmigrantes o pertenecen a minorías.	F10

FACTOR 4: Relaciones interculturales.

43-Valoro positivamente que haya personas de diferentes culturas en el centro educativo y en las aulas.	F10
44-En el centro educativo, hay información y murales sobre diferentes culturas que existen, al menos de	F11

Cuestionarios para las Familias revisados tras los análisis factoriales

aquellas a las que pertenece el alumnado.	
45-He podido establecer relaciones con familias de niños inmigrantes y de minorías culturales.	F11
46-En el centro hay familias de alumnos inmigrantes y de minorías culturales, participando de forma activa dentro de la comunidad de aprendizaje.	F11
47-El alumnado ha establecido relaciones positivas con aquellos compañeros de origen inmigrante o pertenecientes a minorías culturales.	F11

COMPONENTE 3: Trabajo con el alumnado

F12=Satisfacción por los aprendizajes; F17=Acogida;
 F13=Apoyo entre iguales; F18=Incidencia de la metodología E/A en la
 F14=Cooperación en el Aprendizaje y Servicio; convivencia;
 F15=Aprendizaje cooperativo a nivel inclusivo; F19=Relaciones entre el alumnado.
 F16=Clima de aula inclusivo;

CUESTIONARIO 6: Metodología de trabajo con los estudiantes.

FACTOR 1: Heterogeneidad.

1-El alumnado ha trabajado junto a alumnado con dificultades y problemas de aprendizaje dentro de los grupos de trabajo formados en las aulas.	F13
2-Los grupos de trabajo formados por el alumnado están formados por chicos y chicas mezclados, sin que haya “grupos de chicos” ni “grupos de chicas”.	F15
3-El alumnado con discapacidad (sordos, ciegos, mental, etc.) puede formar parte de los grupos de trabajo formados.	F15
4-No hay estudiantes que hayan tenido que abandonar el aula durante la realización de las actividades para recibir apoyos individualizados.	F15

FACTOR 2: Apoyo entre iguales.

5-El alumnado aprende más si trabaja en equipo.	F15
6-El alumnado ha aprendido a ayudar a aquellas personas con más dificultades.	F13
7-Todo el alumnado ha sido ayudado por sus compañeros/as de grupo, adquiriendo nuevos aprendizajes.	F13
8-Se han posibilitado oportunidades para que aquellos alumnos con más dificultades académicas puedan aportar ideas a todo el grupo-clase.	F13
9-Se han posibilitado oportunidades para que aquellos alumnos con mayores capacidades puedan aportar ideas y conocimientos a todo el grupo-clase.	F13

FACTOR 3: Apoyo externo.

10-En nuestra escuela los estudiantes aprenden a partir del desarrollo de servicios dirigidos a la	F14
--	-----

Cuestionarios para las Familias revisados tras los análisis factoriales

comunidad.	
11-Cuando estuvieron enseñando al alumnado a crear el proyecto de “Aprendizaje y Servicio” y a saber en qué consistía, hubo personas procedentes de asociaciones u otros grupos escolares que acudieron a nuestra clase a contarnos su experiencia.	F14
12-El alumnado ha comprendido los problemas que suceden en su entorno cercano gracias a su participación en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	F14
13-Las familias hemos podido establecer contacto con la comunidad o beneficiarios del servicio que iba a ofrecerles el alumnado a través del proyecto de “Aprendizaje y Servicio”.	F14

FACTOR 4: Satisfacción por el aprendizaje.

14-Mi hijo/a está más motivado por los estudios desde que se trabajan las “actuaciones de éxito” (grupos interactivos, tertulias dialógicas, etc.) dentro de las aulas.	F12
15-Mi hijo/a está mostrando mayor interés por la lectura en casa, desde que participa en tertulias dialógicas.	F12
16-Mi hijo/a está satisfecho en su centro educativo, trabajando con estas nuevas formas de enseñar, diferentes a los métodos tradicionales.	F12
17-Mi hijo/a se encuentra satisfecho con su participación en las tertulias dialógicas, ya que todos/as escuchan sus aportaciones.	F12
18-Mi hijo/a siente que lo que está haciendo a partir de los proyectos de “Aprendizaje y Servicio” sirve para mejorar su entorno más inmediato.	F12
19-Mi hijo/a está muy entusiasmado con las tareas que se están haciendo en clase basadas en los proyectos de “aprendizaje y servicio”.	F12

CUESTIONARIO 7: Convivencia entre el alumnado.

FACTOR 1: Relaciones interpersonales.

20-Todo el alumnado es respetado por todos sus compañeros y compañeras de su clase.	F16
21-En general, el alumnado no ha recibido agresiones de ningún tipo, ni verbal ni física ni psicológica, dentro del centro educativo.	F16
22-Las relaciones entre todo el alumnado son positivas en el sentido de que todos y todas conversan con todos y todas.	F16
23-El ambiente del aula es positivo, en el sentido de que pueden permitirse plantear trabajos en grupo y otras actividades más lúdicas dentro de ésta.	F16

FACTOR 2: Acogida.

24-Cuando llegan estudiantes nuevos al centro educativo, las familias participan en la acogida a las familias de los nuevos estudiantes para ayudarles a conocer el centro educativo.	F17
25-Cuando llegan nuevos compañeros a clase, se organizan en las aulas actividades de presentación para integrarlos y conocerlos.	F17
26-Las familias hemos tenido la oportunidad de ayudar al alumnado que ha llegado nuevo al centro	F17

Cuestionarios para las Familias revisados tras los análisis factoriales

educativo a conocer las normas de convivencia y nuestra forma de trabajar en clase.	
27-El alumnado ha logrado integrar fácilmente a sus nuevos compañeros/as en la clase y en el patio escolar.	F17

FACTOR 3: Resolución de conflictos.

28-Dentro del centro educativo, existe un grupo de personas de la comunidad educativa que ayudan a resolver los conflictos de forma que las partes afectadas puedan llegar a un acuerdo	F19
29-Considero que el profesorado ha sabido responder adecuadamente ante todos los conflictos que han surgido en las aulas.	F19
30-Las familias podemos participar en un equipo de mediadores utilizando como principio de trabajo el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.	F19
31-El alumnado no ha sufrido consecuencias negativas a nivel físico o psicológico por haber estado envuelto en algún conflicto en el centro educativo.	Eliminado

FACTOR 4: Capacitación.

32-Las normas de convivencia del centro educativo han sido puestas en consenso por toda la comunidad educativa, contando con aportaciones de las familias.	F19
33-La convivencia dentro de las aulas ha mejorado últimamente, coincidiendo con el inicio del proyecto de “comunidad de aprendizaje” de nuestro centro educativo.	F18
34-El alumnado se ha vuelto más competente a nivel social desde que participa en los proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	F18
35-El alumnado se ha vuelto una persona más respetuosa desde que participa en proyectos de “Aprendizaje y Servicio”.	F18