



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació

Departament de Didàctica i Organització Escolar

TESIS DOCTORAL

Los sistemas de apoyo en escuelas inclusivas de

Educación Infantil y Primaria de la Comunidad

Valenciana

PRESENTADA POR:

M^a José Nadal Morant

DIRIGIDA POR:

Dra. Claudia Grau Rubio

Dr. José Peirats Chacón

Valencia, 2015

Índice

INTRODUCCIÓN	9
1. Aproximación al objeto de estudio.....	10
2. Justificación del trabajo	13
3. Estructura de la tesis.....	15
PRIMERA PARTE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	21
CAPÍTULO I: CONCEPTO, CARACTERÍSTICAS Y MODELO ORGANIZATIVO EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	25
1. Concepto de inclusión y educación inclusiva	27
2. Marco normativo internacional y nacional	36
3. Investigación actual sobre la inclusión	41
CAPÍTULO II: SISTEMAS DE APOYO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	51
1. Orígenes de los sistemas de apoyo	53
2. Concepto y características de los apoyos	60
3. Tipología de los apoyos educativos	64
4. Investigación actual sobre los sistemas de apoyo.....	75
CAPÍTULO III: SISTEMA DE APOYOS EN LA COMUNIDAD VALENCIANA..	81
1. Las medidas de atención a la diversidad	83
2. Descripción y análisis de los elementos organizativos que intervienen en los sistemas de apoyo.....	86
3. Análisis de las diferentes modalidades de escolarización.....	96
4. Los servicios de apoyo en la documentación de los centros.....	101
SEGUNDA PARTE.....	111
MÉTODO, RESULTADOS Y CONCLUSIONES	111
CAPÍTULO IV: MÉTODO	113
1. Introducción.....	115
2. Descripción de la muestra.....	126
3. Instrumentos	136
4. Procedimiento	144
CAPÍTULO V: RESULTADOS.....	151
1. Resultados de las entrevistas	153
2. Resultados de las observaciones.....	196
3. Resultados de los documentos analizados	198
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	207
1. Discusión de resultados	209
2. Conclusiones.....	248
3. Propuestas para conseguir apoyos más inclusivos.....	252
4. Limitaciones del estudio	255
5. Líneas futuras de la investigación	256
REFERENCIAS	263
Referencias bibliográficas	265
Referencias legislativas.....	275
Relación de Tablas y Figuras.....	277
Relación de siglas utilizadas	279
ANEXOS	281
Índice de Anexos.....	283

*La escuela que se abre a la vida aprenderá que todos
somos diferentes, que cada uno tiene un camino por
hacer, que hay muchas formas de caminar,
de atravesar barreras, de ser...*

(CNREE)

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría expresar mi más profundo agradecimiento a los directores de esta tesis, Dra. Claudia Grau Rubio y Dr. José Peirats Chacón, por su incondicional ayuda y dedicación durante la elaboración de este trabajo. Sus consejos y orientaciones han permitido que finalmente esta investigación llegue a su término.

Al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia por su cálida acogida, tanto en mi faceta de doctorando como en la de profesora asociada.

Me gustaría también mostrar mi gratitud por la colaboración de los directores y demás profesionales de los centros educativos que han participado en este estudio. Sin ellos no hubiera sido posible llevarlo a cabo. Espero que las aportaciones de esta investigación ayuden, desde la reflexión sobre la práctica docente, a mejorar la inclusión en nuestros centros educativos.

Quisiera agradecer también a mis compañeros del colegio y de la Universidad todo el apoyo que me han mostrado en los distintos momentos y estados de ánimo por los que he ido pasando a lo largo del proceso de elaboración de esta tesis.

También a todas aquellas personas con las que he compartido experiencias enriquecedoras y me han ayudado a mejorar como persona y como profesional, sobre todo, a mis alumnos del colegio que han sido el principal motivo que me ha llevado a realizar este estudio, porque ellos me han enseñado, día a día, a valorar y a comprender mejor el mundo de la diversidad demostrándome que “todos somos iguales, todos somos diferentes”.

Por último, mi mayor gratitud a mi familia por la paciencia que han tenido conmigo. Gracias por vuestro apoyo y vuestro cariño.

Gracias a todos.

INTRODUCCIÓN

*¿Las escuelas están organizadas para responder a la diversidad de los alumnos?
(Ainscow, 2001)*

Vivimos en una sociedad cada vez más diversa. Evidentemente, resulta fundamental el reconocimiento de la diversidad en los centros educativos para conseguir una mayor inclusión en la sociedad. En consecuencia, los centros tienen el deber de asegurar las bases para que la igualdad sea real y efectiva. El gran reto de nuestro sistema educativo y el de los profesionales de la educación será el de eliminar los procesos de exclusión generados en los ámbitos sociales y dar una respuesta educativa a esta diversidad, con la finalidad de lograr centros más eficaces y mejores para todos. Este desafío nos obliga a plantearnos cómo se están desarrollando las prácticas inclusivas en nuestros centros educativos.

Al analizar los retos y los cambios a que se ve sometida la educación, observamos la necesidad de un marco de referencia en las prácticas educativas. Siguiendo las aportaciones de Muntaner (2010), el modelo educativo que ha de permitir gestionar con equidad y atender realmente a la diversidad del alumnado ha de ser inclusivo, en el cual los alumnos con discapacidad tengan igualdad de oportunidades.

Nuestra principal preocupación gira alrededor de cómo se está afrontando la atención a la diversidad en nuestros centros escolares. Implantar y practicar un modelo inclusivo en la escuela requiere un replanteamiento global del sistema educativo, puesto que el actual se sustenta y se justifica por unos principios antagónicos, propios de un modelo selectivo. El modelo de escuela inclusiva se centra en la atención a la diversidad y en construir una nueva forma de organizar los centros educativos y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Resalta el valor de la diversidad como una realidad que obliga a modificar actuaciones e invita a que se produzcan cambios en los centros. Para poder llevar a la práctica de manera efectiva un modelo educativo que potencie la inclusión, es necesario e imprescindible que los docentes compartan los principios que conlleva este movimiento.

En este contexto de expectación que existe en torno a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), se encuentra el origen de este trabajo. Por tanto, la investigación que presentamos se encuadra en el campo de estudio relacionado con los sistemas educativos de enseñanza. Las etapas escolares en la que

nos situamos, a través del estudio de cuatro casos, son la de educación infantil y primaria en la Comunidad Valenciana; y el ámbito de análisis se centra en la dimensión organizativa de los sistemas de apoyo en los centros educativos.

Pretendemos indagar sobre los cambios producidos en los sistemas de apoyo en los centros educativos. Desvelar, analizar e interpretar las variaciones en la estructura organizativa de las escuelas de infantil y primaria va a convertirse en el objetivo del presente trabajo. Para lo cual, nos centraremos en el análisis de los elementos organizativos que intervienen en los sistemas de apoyo de cuatro centros de nuestra Comunidad, el conocimiento de la estructura organizativa que los vertebraba y las actuaciones de las personas implicadas en las organizaciones educativas.

Somos conscientes de la amplitud del tema y de la limitación que se deriva de plasmar en este trabajo el entramado de los sistemas de apoyo en una realidad cambiante y compleja. Sin embargo, afrontamos el reto con trabajo y dedicación.

Por otra parte, es necesario hacer algunas aclaraciones iniciales en esta introducción. En primer lugar, se trata de una cuestión terminológica, para referirnos a las instituciones donde hemos situado el estudio, las escuelas de infantil y primaria. Para evitar repeticiones innecesarias, manejamos términos como escuela, centro o colegio dejando desde ahora informado que con cualquiera de ellos estamos hablando de centros que cuentan con las etapas de infantil y primaria, de la misma forma que utilizamos indistintamente los términos de profesor y maestro, aunque el primero se emplea más en educación secundaria. En segundo lugar, el término de orientador hace referencia a aquellos profesionales que acceden al cuerpo de educación secundaria por la especialidad de orientación educativa, y que ejercen las funciones encomendadas en el Decreto 131/1994, de 5 de julio, del Gobierno Valenciano, por el que regulan los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional tanto en los Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) como en los Institutos de Educación Secundaria (IES).

1. Aproximación al objeto de estudio

Como ya hemos mencionado, la atención a los alumnos con NEE constituye una prioridad en las escuelas, y está convirtiéndose en uno de los retos más difíciles para el profesorado, el cual tendrá que enfrentarse a modificaciones en sus prácticas educativas para ofrecerles la oportunidad de aprender dentro de un ambiente inclusivo. La presencia del alumnado con NEE en los centros ha provocado, a veces, resistencias y discrepancias entre las distintas personas implicadas (Giné, 2001). En el Congreso Mundial de Educación de Necesidades Especiales de la Organización Educativa, Científica y Cultural de Naciones Unidas (UNESCO), en Salamanca (España),

aprobaron la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, defendiendo que cada niño tiene el derecho fundamental a la educación y se le debe dar la oportunidad de lograr mantener un nivel aceptable de aprendizaje (UNESCO, 1994). Por tanto, partimos de esta premisa, es decir, del reconocimiento y la valoración de la educación como un derecho esencial que ha de garantizarse a todas las personas, sin ningún tipo de discriminación (Escudero y Martínez, 2011; Escudero, 2012).

Como ya hemos dicho, nuestra finalidad se dirige a analizar los sistemas de apoyo que se desarrollan en los centros educativos desde las prácticas inclusivas. Para alcanzar este propósito, es necesario considerar la organización de los centros como un elemento fundamental para dar respuesta a la diversidad (Giné, 2001; AAIDD¹, 2011; Torres, 2012). La educación inclusiva reclama cambios en los centros y en los docentes que sean sistémicos y profundos, justos y democráticos en materia educativa, así como cambios en las políticas y formas de gobierno escolar que garanticen una participación efectiva de todos en cuanto al derecho a la educación (Giné, 2001; Escudero, 2012). Una preocupación importante para los investigadores será conocer cómo producir esos cambios, cómo hacerlos posible y cómo desarrollar estrategias válidas para reestructurar las escuelas de forma que respondan a las necesidades de todos los alumnos. En este sentido, nos cuestionamos cómo la cultura escolar y la política educativa de los centros están ejerciendo influencia en las prácticas inclusivas, y cómo las escuelas responden a las necesidades de nuestros alumnos desde un enfoque organizacional, ante los cambios producidos en los centros motivados por este tipo de planteamientos.

Para impulsar estos cambios, hemos de tener en cuenta todos los aspectos que conforman la escuela. Nos estamos refiriendo, concretamente, a sus dimensiones organizativas, metodológicas y curriculares. Sin embargo, algunos autores como Giné (2001) opinan que la inclusión no se reduce a una mera cuestión curricular, organizativa o metodológica; es una manera distinta de entender la educación, se trata, más bien, de una filosofía de valores, y dirigen sus aportaciones hacia la idea de que la inclusión es un compromiso de todo el centro, no de los maestros individuales. En este sentido, Torres (2012, p. 56) afirma que “la atención a la diversidad se incluye dentro de un enfoque educativo global que impregna todos los elementos de la escuela, donde la organización escolar desempeña una función instrumental para facilitar su puesta en práctica”. Por tanto, la investigación debe ir encaminada a lograr iniciativas de mejora escolar, a través de planteamientos organizativos flexibles, para impulsar los procesos de cambio hacia la inclusión educativa en los centros escolares.

¹ Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo.

Desde esta perspectiva, resaltamos el papel tan importante que juega el desarrollo de los procesos de apoyo en las instituciones escolares (Ainscow, 2001), y en éstos se fundamentará nuestro trabajo. Concretamente, hemos de destacar que el sistema de apoyos es uno de los pilares fundamentales en el proceso de la inclusión educativa que será necesariamente considerado y sometido a análisis, tanto en sus variantes organizativas como en sus planteamientos conceptuales, desde la búsqueda de escuelas y prácticas inclusivas (Gallego, 2002). Por este motivo, nuestra investigación pretende analizar el sistema de apoyos que precisan los centros educativos para plantearnos, al igual que se preguntan Sandoval, Simón y Echeita (2012), hasta qué punto las políticas que se desarrollan en los centros en este aspecto contribuyen a transformar y mejorar la organización escolar para que resulten accesibles para todos y, por tanto, inclusivos.

Los sistemas de apoyo para las personas con NEE, y las políticas y prácticas educativas han cambiado de forma significativa a lo largo del tiempo, debido fundamentalmente a factores sociales. Estas variaciones en los sistemas educativos se han fomentado por cambios de ideología y el conocimiento relacionado con la discapacidad y otros factores como “movimientos sociales y políticos, cambios actitudinales, decisiones judiciales, cambios legales, la investigación-acción participativa y los avances en investigación en relación con la discapacidad que han dado lugar a intervenciones más eficaces” (AAIDD, 2011, p. 264). Por otra parte, desde la aparición del maestro de apoyo en los centros educativos, se han producido también cambios importantes referentes a sus funciones y tareas a desempeñar en el centro respecto a periodos anteriores.

Nuestro propósito es analizar los modelos de apoyo que predominan en los centros de estudio para abogar por un sistema de apoyo inclusivo. En esta búsqueda, nos vemos en la necesidad de abandonar la concepción más tradicional y extendida del apoyo y asesoramiento, como apoyo terapéutico y asesoramiento clínico centrados en el alumnado, y avanzar hacia una concepción nueva que parta de premisas bien distintas sobre la diversidad, la escuela y los profesionales implicados en la misma. Nos centraremos, para ello, en los modelos de apoyo basados en la colaboración y la ayuda mutua, propuestos por Parrilla (1996) y otros autores. Siguiendo sus planteamientos, señalamos que las notas características que definen los distintos modelos y enfoques de apoyo para responder a la diversidad, potencian los procesos participativos y cooperativos que plantea la escuela para todos.

En este sentido, consideramos como objeto de estudio de esta investigación, el desarrollo de los procesos de apoyo en nuestros centros escolares, y lo situaremos en el eje de referencia del proceso inclusivo. Para ello, partimos del análisis de los elementos organizativos que están ejerciendo influencia en los sistemas de apoyo de los centros: las actitudes y competencias del personal, la gestión de los recursos

humanos, la organización interna del personal y de los recursos materiales, las estructuras organizativas, y la ética y cultura de la organización. Teniendo presente que la naturaleza de los apoyos se verá afectada por las condiciones de la organización y por las políticas educativas de los centros.

Además, nuestra finalidad en este estudio irá encaminada, también, a establecer buenas prácticas actuales referidas al sistema de apoyos que se ofrece desde los centros educativos, a través de la reflexión y evaluación de las diferentes actuaciones, recursos, estrategias,... En este sentido, Arnaiz, De Haro y Guirao (2015, p. 103) señalan que “[...] debemos determinar la brecha existente entre las prácticas y los ideales. La evaluación se convierte en una herramienta imprescindible para poder conocer dónde nos encontramos y qué deberíamos cambiar para alcanzar nuestros fines”.

Nuestra investigación, por tanto, se concreta en un estudio sobre los modelos de apoyo que se desarrollan en los CEIP. El propósito general del estudio consiste en la descripción, análisis y valoración del desarrollo e impacto de los modelos de apoyo que se establecen en centros escolares valencianos como respuesta a los procesos de inclusión, mediante la utilización de una metodología cualitativa aplicada a un estudio de casos. Para llevarlo a la práctica, nos hemos planteado tres finalidades:

- Analizar los cambios propuestos por el movimiento de la escuela inclusiva a nivel organizativo, reflexionando sobre los nuevos modelos de apoyo y estrategias organizativas de atención a la diversidad.
- Estudiar las implicaciones que conllevan estos cambios en la práctica educativa, realizando un análisis del contexto y de la realidad escolar.
- Establecer unas pautas de actuación que conformen la práctica educativa, para atender a la diversidad de los centros con el fin de alcanzar una educación inclusiva de calidad.

2. Justificación del trabajo

Antes de empezar a desarrollar el contenido de la tesis, pretendemos destacar los motivos que nos han llevado a la elección del tema abordado. Queremos señalar que esta investigación se sitúa en el cruce entre intereses profesionales y académicos. El tema elegido para la investigación gira alrededor del funcionamiento y organización de los sistemas de apoyo en los centros educativos desde un enfoque inclusivo. Son un conjunto de interrogantes y cuestiones que nos hemos ido planteando en relación a la situación actual en la que nos encontramos y vivimos día a día en nuestras escuelas, y

referidas a las posibilidades reales de poder alcanzar una auténtica y verdadera inclusión.

El motivo que nos ha llevado a su elección ha sido fruto de varias circunstancias que han ido surgiendo a lo largo de la carrera profesional. Una de ellas proviene de la experiencia a través de la labor desempeñada, desde hace años, en la docencia dentro de la especialidad de maestro de Audición y Lenguaje (AL) en un CEIP, sin olvidar las experiencias vividas en un Centro Específico de Educación Especial (CEE) y en el Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE) de varias comarcas de la Comunidad Valenciana, lo cual nos ha llevado a trabajar con muchos alumnos con NEE, a aprender de ellos, a saber valorar las diferencias, a aprender que todos somos diferentes, a conocer ese mundo tan maravilloso como es la atención a la diversidad. También nos ha ayudado a la reflexión y a la discusión a través de la interacción con diferentes profesionales de la enseñanza; desde maestros tutores, orientadores, maestros de Pedagogía Terapéutica (PT), maestros de AL, educadores de educación especial, con los que, desde sus conocimientos y su ámbito de intervención, hemos logrado intercambiar experiencias y adquirir y valorar una serie de conceptos y líneas de actuación dirigidas a alcanzar una mayor inclusión en las aulas y en los centros educativos. Las tareas de formación a través de grupos de trabajo, seminarios, cursos, jornadas, congresos y la participación en programas europeos también nos han ayudado a entender los fundamentos teóricos sobre el concepto y principios de la inclusión y a incrementar el nivel de conocimientos sobre las prácticas inclusivas en las diferentes comunidades educativas.

Otra de las circunstancias que nos ha ido encaminando a la elección de este tema ha sido la experiencia adquirida en el ejercicio de la jefatura de estudios, en un primer momento, y más tarde en la dirección de un CEIP, lo cual nos ha permitido valorar la importancia que tiene seguir unas directrices generales y unas pautas de actuación claras, coherentes y coordinadas en el centro, de transmitir unos valores y unas actitudes positivas y favorables hacia el tratamiento de la diversidad, hacia la participación de toda la comunidad educativa,... con el objetivo de conseguir mejorar la organización y el funcionamiento de un centro educativo.

Otro de los motivos que nos ha encaminado hacia este tema ha sido la experiencia docente adquirida en la Universidad de Valencia, impartiendo las asignaturas de “Necesidades Educativas Especiales” y “Organización y Dirección de Centros”. Al estar ambas relacionadas con el trabajo profesional de la enseñanza, nos han permitido conocer más profundamente ese mundo tan complejo y, a la vez, enriquecedor como es la atención a la diversidad y las prácticas organizacionales que implica.

La experiencia formativa ha sido completada con los cursos de doctorado realizados en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad

de Valencia, durante los cuales se han tratado temas que fundamentan la práctica profesional y nos han aportado las bases metodológicas para realizar una investigación, además de un importante volumen de información acerca de la atención a la diversidad en los centros desde la inclusión. Estos cursos finalizaron con un trabajo de investigación que, en nuestro caso, trató de un estudio teórico sobre los apoyos desde un planteamiento inclusivo, que ha servido de base para elaborar el trabajo que ahora presentamos.

Todo lo anterior, nos ha permitido acercarnos más a la realidad escolar recogiendo datos de interés para nuestra investigación y que, a su vez, nos pueden ayudar a conseguir unos resultados que pueden ser de utilidad para la práctica docente. Entre los interrogantes y cuestiones que nos hemos ido planteando a lo largo de estos años, podríamos concretar algunos aspectos tales como: cuál es el concepto de inclusión, y el valor real que se le da por parte de las personas que trabajan en los centros educativos; qué tipo de apoyos intervienen en los centros; cómo actúan y cómo influyen los diferentes elementos organizativos del aula y del centro (número de alumnos, disponibilidad de espacios, tiempos, agrupamientos, recursos materiales,...) en el sistema de apoyos que predomina actualmente; qué modalidad de escolarización sería la más adecuada para conseguir una mayor inclusión de nuestros alumnos; qué motivos o causas son las que producen que no exista una mayor inclusión y qué propuestas de mejora proponen los maestros en relación a los apoyos. Estos y otros muchos interrogantes son los que nos hacen analizar y reflexionar sobre la realidad, y que a continuación, intentaremos abordar.

Tras un análisis y una reflexión exhaustiva sobre la literatura actual, nos entusiasmó la idea de profundizar más en el tema, y poder elaborar, desde la fundamentación teórica y la investigación, unas propuestas de buenas prácticas organizativas de los apoyos dirigidas a mejorar la inclusión en nuestra Comunidad Valenciana.

3. Estructura de la tesis

En este apartado pretendemos describir cómo se organiza estructuralmente el trabajo que presentamos. En primer lugar, encontramos la introducción, en la cual se realiza una aproximación al objeto de estudio y a su contextualización. Antes de implicarnos en el estudio, nos parece oportuno empezar presentando, aunque sea brevemente, la cuestión que nos preocupa y exponer el contexto donde nos situamos y la realidad que existe en nuestros centros educativos en relación con el objeto de estudio. Es el momento de preguntarnos sobre el por qué es necesario esta investigación y se describen, de forma general, algunas cuestiones que giran a su

alrededor. Seguidamente, después de presentar una justificación sobre la elección del estudio y las causas que nos han motivado a iniciar la investigación, perfilamos, a grandes rasgos, la estructuración de nuestro trabajo, el cual consta de tres partes muy diferenciadas que pasamos a describir a continuación:

La *primera parte*, que se encuentra desarrollada en los capítulos primero, segundo y tercero de esta tesis, constituye el sustento teórico de la misma. Pretendemos elaborar un marco de referencia conceptual que fundamentará el estudio empírico posterior. Desde la literatura que manejamos, presentamos un corpus teórico para tener un mejor conocimiento de la realidad que estudiamos, el cual nos abre la puerta a una gran cantidad de información relevante para nuestro estudio.

En el *primer capítulo* profundizamos en el concepto de inclusión y su desarrollo a lo largo de los últimos años. Seguidamente, definimos y analizamos los principios que caracterizan las escuelas inclusivas diferenciándolos de aquellos que se identifican con las escuelas correspondientes al periodo de la integración escolar. A continuación, analizamos aquellas directrices y criterios que, sobre la educación inclusiva, dispone la legislación desde los diversos organismos internacionales y nacionales. Y, finalmente, revisamos las principales líneas de investigación realizadas sobre la inclusión y las prácticas inclusivas, empezando por aquellas cuestiones que más han preocupado a los investigadores en este campo, y por los aspectos referidos a: en qué temas se ha profundizado, cuáles se han dejado de lado, qué dificultades han encontrado y a qué conclusiones han llegado.

El *segundo capítulo* pretende estudiar en la literatura el sentido de los sistemas de apoyo en los centros desde un planteamiento inclusivo, lo cual comprende un análisis de los mismos realizando, en primer lugar, una exposición del marco legal desde el ámbito internacional y nacional. Posteriormente, se plasman unas reflexiones sobre el concepto de apoyo educativo realizadas por diferentes autores y la evolución que ha ido desarrollando a lo largo de tiempo, seguido de una descripción de las características más significativas de los apoyos desde un enfoque inclusivo, para terminar con las tipologías de los apoyos que han clasificado dichos autores, comparando el modelo de apoyo tradicional con el modelo de apoyo inclusivo. Finalmente, hemos revisado diferentes publicaciones: artículos, trabajos de investigación y algunas reseñas de tesis doctorales relacionadas con el tema, de manera que nos ayuden a entresacar algunas claves relevantes para un posterior análisis.

El *tercer capítulo* explicita un análisis de la situación actual de los apoyos en la Comunidad Valenciana. Para ello, describimos la normativa autonómica sobre el sistema de apoyos en los CEIP. Tomando como base esta normativa, realizamos un análisis exhaustivo de aquellos aspectos que nos van a ser de utilidad para nuestro

estudio como son: en primer lugar, el tratamiento de los elementos organizativos que intervienen en los sistemas de apoyo referidos a recursos personales y materiales, organización del espacio y el tiempo, agrupamientos, adaptaciones e intervención de los diferentes profesionales; en segundo lugar, las diferentes modalidades de escolarización que posibilita la normativa para los alumnos con NEE y, en tercer lugar, la descripción y las características de los documentos institucionales existentes en los centros, que desempeñan un papel fundamental en nuestro estudio, en los cuales se plasman las medidas curriculares y organizativas para dar respuesta a la diversidad.

La segunda parte corresponde a la presentación y al desarrollo de la investigación, y abarca el *cuarto capítulo* de la tesis. Comienza con la descripción y características del estudio, en el que se pretende analizar la organización y funcionamiento de los sistemas de apoyo en algunos CEIP de nuestra Comunidad. El objeto de la investigación constituye el eje, la columna vertebral, el punto de referencia de todas nuestras actividades indagatorias, y definirlo con la mayor claridad nos ocupa las primeras páginas de este capítulo, en el que el planteamiento del problema, los supuestos de partida y los objetivos a alcanzar en la investigación constituyen algunos de los apartados a los que dedicamos nuestra atención.

Posteriormente, nos preocupamos de acotar la perspectiva metodológica más pertinente para nuestro objeto y que va a orientar el trabajo de campo. En este sentido, consideramos la etnografía como base metodológica de nuestra investigación, mediante la utilización de un enfoque cualitativo desarrollado a través de un análisis comparativo de cuatro estudios de casos. Tras ello, entramos a detallar el diseño del trabajo de campo donde especificamos la planificación previa de las actividades, las características y los criterios de selección de los centros objeto de estudio, las características y los criterios de selección de las personas participantes, las fuentes y las técnicas de recogida de datos, y el tratamiento que posteriormente recibirán los datos de la investigación.

Para realizar el estudio de campo, hemos seleccionado cuatro CEIP diferentes en cuanto a la modalidad de escolarización de los alumnos con NEE: centro ordinario (Centro 1)², centro ordinario de atención preferente (Centro 2), centro ordinario con aula de Comunicación y Lenguaje (CyL) (Centro 3) y centro ordinario con unidades específicas de educación especial (Centro 4). Por otra parte, las personas participantes seleccionadas han sido: un maestro tutor de educación infantil, un maestro tutor de educación primaria, un maestro especialista en PT, un maestro especialista en AL, el orientador y un miembro del equipo directivo. Estos profesionales que trabajan en cada uno de los cuatro CEIP elegidos para la investigación, intervienen en el proceso educativo de los alumnos con NEE, donde juegan un papel fundamental los sistemas

² Utilizamos la numeración correlativa para salvaguardar el anonimato de las escuelas.

de apoyo. Por otra parte, las técnicas de recogida de datos utilizadas (observaciones, entrevistas y análisis documental), y el análisis de los datos (codificación de la información), nos permiten contrastar y triangular informaciones y declaraciones (Angrosino, 2012) para poder realizar una valoración exhaustiva de los resultados obtenidos.

La tercera parte corresponde a los resultados y conclusiones de la investigación que se encuentran desarrollados en los capítulos quinto y sexto de la tesis, donde se realiza un análisis e interpretación de los datos obtenidos con la finalidad de llegar a unas conclusiones que posibiliten un cambio y una mejora de la realidad de los sistemas de apoyo actuales hacia la inclusión.

En el *quinto capítulo* se exponen los resultados obtenidos tanto de las entrevistas como de las observaciones realizadas en los centros de estudio, así como del análisis documental. En esta parte del trabajo nos ocupamos, además, de interpretar la información recabada intentando contestar las cuestiones planteadas en el diseño previamente establecido, integrar los resultados a la luz del marco teórico y presentar las conclusiones de la indagación. Considerando la singularidad de cada uno de los centros, pretendemos aportar elementos para la comprensión de los fenómenos educativos relacionados con los procesos de apoyo.

Además, en este capítulo se incluye la discusión sobre los resultados obtenidos atendiendo a los objetivos planteados, estableciéndose relaciones entre la información recabada y las diferentes cuestiones diseñadas como objeto de estudio. Para analizar los resultados, nos centramos en los diferentes elementos organizativos que intervienen en el proceso educativo de los apoyos y, partiendo de esta premisa, analizamos los sistemas de apoyo que se desarrollan en centros de nuestra Comunidad para determinar si favorecen o no la inclusión educativa. Al mismo tiempo, se analiza y se da a conocer también cuál es la concepción que tiene los profesionales de la educación sobre la organización actual de los apoyos.

Por último, finalizamos el trabajo con el *capítulo sexto*, en el cual se presentan la discusión de resultados, en la que se contrasta la opinión de los profesionales y la realidad que conocemos con la literatura científica; las conclusiones finales según los objetivos planteados en el estudio, estableciéndose relaciones entre éstos y la información obtenida. Además, con el objeto de mejorar las prácticas educativas que afectan a los sistemas de apoyo de nuestros centros, se establecen unas propuestas de mejora y unas pautas de actuación concretas en la organización de los centros para alcanzar el cambio educativo dirigido hacia una mayor inclusión educativa. También se incluyen en este capítulo algunas limitaciones con las que nos hemos encontrado en el estudio, y las líneas futuras de investigación referidas a los sistemas de apoyo actuales

con propuestas de problemas y cuestiones que han surgido al hilo de nuestro trabajo y que consideramos de interés estudiarlas en un futuro.

Para terminar, presentamos las referencias bibliográficas y legislativas utilizadas en esta tesis y algunos anexos. El trabajo impreso se completa con un CD-ROM adjunto que recoge los anexos que se incluyen en el documento.

Este estudio es una gran oportunidad de aprendizaje y, a su vez, de transferencia de conocimiento entre el sistema educativo y los fundamentos teóricos que nos ofrece la literatura disponible. Nos brinda la oportunidad de conocer de cerca la realidad de los sistemas de apoyo en CEIP de la Comunidad Autónoma Valenciana, así como la opinión de los profesionales que intervienen en estos centros y su pensamiento acerca del trabajo que desempeñan. Este conocimiento puede servir de gran ayuda en nuestra labor docente ya que supone una referencia de la práctica real en el sistema educativo valenciano y puede ajustarse en la formación del profesorado. Este acercamiento supone, también, una oportunidad de intervención sobre la realidad en la medida que elaboremos unas conclusiones y unas propuestas dirigidas a los centros educativos y a los profesionales implicados.

Sin más observaciones que realizar en esta breve introducción, pasamos seguidamente a desarrollar cada una de las partes aquí reseñadas.

PRIMERA PARTE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Actualmente, uno de los mayores retos de nuestro sistema educativo es la educación inclusiva del alumnado con NEE. En el ámbito educativo, la filosofía de la inclusión está contribuyendo, entre otras cosas, a crear una conciencia creciente de que algo debe cambiar en la escuela y en el contexto más amplio de la sociedad (López Melero, 2005). Diversos autores, entre ellos Ainscow (2001), han puesto en relieve que el cambio necesariamente ha de sustentarse en la adopción de nuevos valores, lo cual llevará aparejada la necesidad de cambiar tanto la organización escolar como la forma de enseñar de los maestros. En nuestro estudio, nos vamos a ocupar de los aspectos organizativos que presenta la escuela para atender a la diversidad centrándonos fundamentalmente en los sistemas de apoyo.

Resulta relevante para nuestro trabajo delimitar el concepto de diversidad. En la actualidad, Muntaner (2010, p. 5) lo contempla como un hecho ineludible en la escuela, siempre presente entre los alumnos, pero puede interpretarse de diversas maneras, es decir, se concretan actuaciones distintas en los planteamientos de las prácticas inclusivas según la posición que se tome como referencia: “Aplicar la lógica de la heterogeneidad se fundamenta en reconocer, admitir y aceptar las diferencias humanas, como un hecho natural e inevitable con el que debemos aprender a convivir también en las aulas y los centros educativos”. Por otra parte, Castaño (2010) considera que la atención a la diversidad es un conjunto de actuaciones dirigidas al alumnado y a su entorno con el propósito de favorecer una atención personalizada que facilite los objetivos de las etapas de la educación básica. Dicha respuesta se debe concretar en una serie de medidas curriculares y organizativas de tal manera que el alumnado pueda beneficiarse de todas aquellas que mejor se adapten a sus características, intereses y motivaciones.

Por tanto, la atención a la diversidad implica la adopción de medidas ordinarias y extraordinarias, de carácter organizativo y curricular, las cuales se recogen en el Plan de Atención a la Diversidad (PAD), parte integrante del proyecto educativo de los centros escolares. Entre las *medidas curriculares*, se realizarán las adaptaciones de acceso al currículo (recursos personales y materiales, distribución del espacio, agrupamientos,...) y/o adaptaciones de los elementos curriculares (objetivos, contenidos, metodología, evaluación). Los tipos de adaptaciones adoptadas determinarán la modalidad de escolarización de los alumnos con NEE (centro ordinario, unidades de educación especial, aulas CyL, centro específico, escolarización combinada,...) a través del proceso regulado por el dictamen de escolarización. Entre las *medidas organizativas* que se ofrece desde la Administración destacamos la dotación a todos los centros de un *sistema de apoyos* para atender a las necesidades de todo el alumnado. Los apoyos pueden ser internos (maestros de PT, maestros de

AL, educadores de educación especial) o externos (servicios psicopedagógicos). Nosotros nos centraremos básicamente en los *apoyos internos*, es decir, aquellos que forman parte del personal del centro.

Así pues, para fundamentar nuestro estudio, necesitaremos, en primer lugar, profundizar en el concepto, la tipología y las formas de intervención del *apoyo educativo* basándonos en las características de la *escuela inclusiva*. Por tanto, a continuación, vamos a desarrollar los fundamentos teóricos distribuyéndolos en los siguientes capítulos:

1. Concepto, características y modelo organizativo en la educación inclusiva.
2. Los sistemas de apoyo en los centros educativos.
3. El sistema de apoyos en la Comunidad Valenciana.

CAPÍTULO I: CONCEPTO, CARACTERÍSTICAS Y MODELO ORGANIZATIVO EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

1. Concepto de inclusión y educación inclusiva

La escuela inclusiva tuvo sus antecedentes a mediados de los años 80, cuando surge en EE.UU. el movimiento REI (*Regular Education Initiative*) a raíz de las críticas por los resultados obtenidos de la integración escolar y ante la perspectiva de una reforma de la enseñanza. El sistema organizativo de los centros a través de los sistemas escalonados, con diferentes modalidades de escolarización, había fracasado. Los principales motivos de este fracaso se debían a que se proporcionaba una amplia gama de posibilidades de escolarización, más o menos segregada, y todavía se mantenían clases y centros separados. Para muchos autores, no se avanzó en la integración. Se siguió promocionando la separación de los alumnos en programas específicos organizados según las diferentes categorías de deficiencias; la educación especial había aumentado de forma alarmante, es decir, cada vez más se incluían en programas de educación especial alumnos con problemas de aprendizaje que no presentaban ningún tipo de discapacidad y eran apartados del aula ordinaria; además, destaca un bajo porcentaje de alumnos con deficiencias en los centros ordinarios, es decir, la escolarización de colectivos como los discapacitados intelectuales medios o alumnos de alto riesgo se realizaban en entornos segregados, tanto en aulas de apoyo como en centros específicos. También había críticas sobre la identificación de los alumnos con discapacidad y sobre la eficacia de los programas fuera del aula (Grau, 1998).

En ese contexto, los objetivos del movimiento REI fueron:

- a) Unir los sistemas de educación especial y el general en un único sistema.
- b) Educar al mayor número de alumnos con discapacidad en las aulas ordinarias compartiendo las mismas oportunidades y recursos de aprendizaje.
- c) Educar a los alumnos con discapacidad intelectual media y de alto riesgo en aulas ordinarias.

El movimiento REI intentó reformar la educación especial a través de la educación general. Los defensores de este movimiento constataron que había fracasado la intervención del profesorado de las aulas ordinarias por su falta de responsabilidad en la educación de los alumnos con discapacidad, y consideraban que la educación de estos alumnos era responsabilidad del profesorado especialista. Por tanto, con la reforma de la enseñanza se pretendía eliminar la segregación de los alumnos con discapacidad ya que la inclusión es una forma de vida opuesta a la segregación y es una cuestión de valores (Grau, 1998; Arnaiz, 1996 y 2011).

El movimiento de la escuela inclusiva supuso cambios importantes en la organización de los sistemas educativos para atender a los alumnos con NEE: la unificación del sistema de educación general con el de educación especial, para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos en un sistema de enseñanza único. Este proceso ha dado lugar a cambios conceptuales, organizativos y curriculares en el sistema educativo y en los centros escolares. Se propone un modelo de organización basado en la singularidad de cada alumno y en la colaboración democrática de todos los profesionales; centrado en el consumidor -se tiene en cuenta las necesidades de los alumnos y de los padres-, y que coordine todos los servicios de la comunidad y los apoyos naturales disponibles. Asimismo, propone un currículo común para todos los alumnos, basado en teorías constructivistas del aprendizaje escolar (Peirats, 2012).

El término de *inclusión* es definido por numerosos autores; a continuación hacemos referencia a algunos de ellos:

Stainback y Stainback (1999) define la *inclusión* como un proceso por el cual se ofrece a todos los alumnos, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y para aprender de, y con sus compañeros del aula. Por otra parte, la UNESCO (2005, p. 13) la define como “el proceso de dirigir y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos para incrementar su participación en el aprendizaje, cultura y comunidad, eliminando la exclusión con y desde la educación”. También Berruezo (2006, p. 182) entiende la inclusión como “un movimiento que pretende eliminar las barreras que impiden la participación de determinadas personas o grupos y les sitúan en desventaja sobre otras personas o grupos dominantes o mayoritarios”. En este sentido, nos planteamos una nueva forma de percibir el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias para atender a todos los alumnos que, según afirma la UNESCO (2005), es responsabilidad del sistema educativo general.

Podríamos decir que el término *inclusión* aparece, en primer lugar, como una alternativa al de integración, como un intento de paliar las situaciones de desintegración y exclusión en las que estaban muchos alumnos en los centros bajo la bandera de la integración. En segundo lugar, como un intento de reconstruir el enfoque deficitario individualista y médico dominante que ve al alumno como un problema y exige cambios en la persona para que pueda encajar en el sistema. Y, en tercer lugar, como una reivindicación para que todos los alumnos con o sin NEE reciban una educación de calidad en las aulas ordinarias.

Enlazando con el término de *inclusión*, se deriva la *educación inclusiva*. Stainback y Stainback (1992) la definen como aquella que educa a todos los alumnos dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados, que

sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, y cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como los profesores puedan necesitar para tener éxito.

Tomando como referencia esta definición, podemos deducir las *características o rasgos* de las aulas y escuelas inclusivas que mencionamos a continuación. Según Stainback y Stainback (1992 y 1999), la inclusión enfatiza que *todos* los alumnos deben participar de actividades y experiencias de la educación. No se refiere sólo a niños y jóvenes con discapacidad o etiquetados como con NEE. No se puede tomar un proyecto de inclusión si se piensa en términos tan exclusivos (Susinos, 2002; Peterson, 2002). Además, el currículo es inclusivo -amplio y flexible-; y existe uno solo para todo el alumnado, adaptándose a los alumnos (Arnaiz, 1996; Peterson, 2002). Asimismo, la escuela inclusiva es un lugar donde todos los alumnos son aceptados y apoyados por sus compañeros y por los otros miembros de la comunidad escolar en la satisfacción de sus necesidades. El apoyo se centra en la escuela y promueve el trabajo colaborativo mediante la participación de la comunidad escolar -alumnado, profesorado y familias- (Stainback y Stainback, 1999). En este sentido, no existe separación entre las funciones del maestro especial y el general, lo que supone modificar la forma de trabajo de los maestros potenciando los sistemas de asesoramiento y la enseñanza cooperativa. Es decir, actuación conjunta de maestros ordinarios y especialistas en las aulas ordinarias.

La escuela inclusiva es la que educa a todos los alumnos en el aula ordinaria (Stainback y Stainback, 1992 y 1999). La diversidad fortalece la clase y ofrece a todos sus miembros oportunidades de aprendizaje y de mejora y, consecuentemente, el apoyo educativo se debe realizar dentro del aula ordinaria. El profesorado facilita al alumno un aprendizaje significativo; siendo un guía de éste. También hemos de añadir que la escuela acoge a la diversidad, ofreciendo un trato igualitario y un respeto a las diferencias entre los alumnos y los demás miembros de la comunidad (Arnaiz, 1996; Peterson, 2002). Se establece el agrupamiento de los alumnos heterogéneamente para favorecer el aprendizaje cooperativo (Arnaiz, 1996).

Nos es de gran utilidad para nuestro estudio, los diferentes trabajos presentados por Parrilla (1992) o García (1995), entre otros, sobre inclusión. Además, una de nuestras primeras preocupaciones es conocer las principales diferencias entre *integración* e *inclusión*. Ambos términos surgieron en momentos diferentes de la historia. La integración surge con el objeto de incorporar a los alumnos con NEE a la escuela ordinaria, pero, a pesar del avance, todavía se reflejaban desigualdades. En el siguiente periodo, el actual, surge la educación inclusiva como necesidad de construir una sociedad inclusiva, superadora de desigualdades.

La *inclusión* comulga con el modelo social de la discapacidad, en el que se considera que la escuela y el sistema educativo deben cambiar a fin de satisfacer las

necesidades individuales de todo el alumnado, y el concepto de *integración* parte de la base de que hay que integrar a personas que previamente han sido excluidas y se alude a los derechos humanos apostando por una nueva ética (Darreche, Fernández y Goicoechea, 2010). En esta misma dirección, Ainscow (2001) afirma que se ha utilizado la palabra *integración* para describir procesos mediante los cuales ciertos niños reciben apoyos, con el fin de que puedan participar en los programas existentes -en gran medida sin modificaciones- de los colegios; por el contrario, *inclusión* sugiere un deseo de reestructuración del programa del colegio para responder a la diversidad de los alumnos que reciben clases.

Previo al desarrollo de nuestro estudio, nos es de gran interés conocer las características y principios de las escuelas y aulas inclusivas frente a la integración, con la finalidad de disponer de un referente de dónde partir. Con esta intención, presentamos la siguiente tabla tomando como base a los autores citados (Stainback y Stainback, 1992; Moraña, 2004; Arnaiz, 1996, 2003 y 2011; Muntaner, 2010).

Tabla 1

Principales características de la educación inclusiva frente a la integración

INTEGRACIÓN ESCOLAR	EDUCACIÓN INCLUSIVA
- Diferentes modalidades de escolarización.	- Dotación de apoyos al sistema educativo.
- Intervención especial dirigida a los alumnos con NEE.	- Intervención dirigida a todos los alumnos, al profesorado y al centro escolar.
- Se etiqueta al alumno con NEE. Se interviene desde el déficit y las limitaciones que puedan presentar, es decir, en función de las dificultades de los alumnos.	- No se etiqueta de alumnos con NEE; respetando las diferencias. Se interviene desde las capacidades de los alumnos.
- Los alumnos con NEE reciben ayuda y apoyo por personal especializado.	- Los alumnos con NEE reciben ayuda y apoyo por maestros, compañeros...
- Los alumnos aprenden en contextos diferenciadores (aulas específicas, aulas de PT y AL, centros específicos...)	- Los alumnos aprenden en contextos normalizados (aulas y centros ordinarios).
- Agrupa a los alumnos tomando como referencia criterios homogéneos.	- Agrupa a los alumnos heterogéneamente.
- Doble currículo -especial y general- y cerrado (Diferenciación de alumnos).	- Currículo único, común, abierto y flexible para todos los alumnos.
- Los alumnos con NEE requieren estrategias especiales para alcanzar el	- Los alumnos con NEE no requieren estrategias especiales para alcanzar el

currículo ordinario.	currículo. El profesorado busca alternativas y nuevas formas de actuación didáctica para beneficiar a todo el grupo.
- Existen barreras entre las funciones del maestro especialista y tutor.	- Promueve la enseñanza cooperativa.
- Los maestros tutores no se responsabilizan de los alumnos con NEE.	- Los maestros tutores comparten responsabilidades con los especialistas respecto a los alumnos con NEE.

Nota: Adaptación de Stainback y Stainback (1992); Moriña (2004); Arnaiz (1996, 2003 y 2011) y Muntaner (2010)

Los indicadores señalados en la tabla anterior nos servirán como punto de partida para dar respuesta a las cuestiones que se plantean en el estudio, con el propósito de analizar las medidas organizativas de los apoyos para atender a la diversidad.

Para Parrilla (2002), la inclusión aporta un marco más amplio que la integración en el reconocimiento de los derechos humanos, en el fin de las etiquetas y en el modelo sociológico bajo el que interpretan la discapacidad. El término inclusión se opone al de exclusión, al igual que el de integración se opone al de segregación. Quizá la diferencia entre integración e inclusión sea una cuestión de matices, pero si bien la integración escolar supuso la incorporación de todas las personas al sistema educativo, la inclusión exige que dentro de dicho sistema sean tratadas como sujetos de pleno derecho (Berruezo, 2006). En cuanto a derecho, Sandoval, Simón y Echeita (2012, p. 120) entienden la educación inclusiva como “el proceso vinculado a la transformación profunda de los sistemas educativos establecidos, de modo que en la educación formal -y no formal- se promueva y asegure la defensa de la dignidad e igualdad de todos los alumnos, como derechos inalienables, desde el reconocimiento y respeto de su diversidad”. A lo que López Melero (2011, p. 38) añade que inclusión es “hablar de justicia y que para construir una sociedad justa y honesta sean necesarios desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma”.

Pero el discurso sobre la inclusión o exclusión es mucho más amplio, tal como afirma Giné (2001, p. 4): “La inclusión no puede reducirse a una mera cuestión curricular, organizativa o metodológica; la inclusión es más que todo eso, es una manera distinta de entender la educación y, si se quiere, la vida misma y la sociedad; se trata, más bien, de una filosofía de valores”. Y Arnaiz (1996; citado por Arnaiz, 2011, p. 27) sostiene que la educación inclusiva debería ser considerada como “una actitud, un sistema de valores, de creencias, no una acción ni un conjunto de acciones [...]. Se centra, pues en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen éxito”.

La inclusión, por tanto, no se trata de un nuevo enfoque o ideología. Implica una ética, unos nuevos valores basados en la igualdad de oportunidades; enfatiza la igualdad por encima de las diferencias; pretende modificar la educación general. No se circunscribe únicamente al ámbito de la educación, sino también a otros ámbitos (social, laboral, familiar,...) (Parrilla, 2002). Asimismo, tiene implicaciones políticas, culturales y económicas. Nuestras reflexiones sobre la inclusión se centran, evidentemente, en el ámbito educativo.

El desarrollo de la educación inclusiva, cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos del centro, exige actuaciones en tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2002; López Melero, 2012). En esta dirección, Booth y Ainscow diseñaron en el año 2000 el *Index of Inclusion*, un conjunto de materiales para facilitar y orientar el desarrollo de una educación inclusiva en los centros escolares, publicados en el año 2002 por la Universidad Autónoma de Madrid bajo el título *Guía para la evaluación y mejora de la educación*, y en el que se desarrollan las dimensiones anteriores:

- La dimensión *Cultura* está orientada hacia la creación de una comunidad segura, acogedora y colaboradora. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado y las familias.
- La dimensión *Políticas*, configura la inclusión para desarrollar las actuaciones de mejora del aprendizaje y de la participación de todo el alumnado. Por tanto, todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se visualizan desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo, en lugar de la perspectiva del centro educativo o de las estructuras de la administración.
- La dimensión *Prácticas*, garantiza que las actuaciones del centro educativo reflejen la cultura y las políticas escolares. Esta dimensión pretende asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares alienten la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y las experiencias de los estudiantes dentro y fuera de la escuela.

También Wehmeyer (2009, p. 18) mantiene este planteamiento, al señalar: “La necesidad de cambios a distintos niveles del sistema: cambio en las prácticas educativas (microsistema), cambio en las organizaciones (mesosistema) y unas políticas educativas activas y continuas (macrosistema)”.

Coincidiendo con nuestro propósito, estas dimensiones pueden ser útiles para estructurar un plan de mejora del centro educativo, en el que se tiene en cuenta la cultura. La educación inclusiva está íntimamente relacionada con la cultura escolar de los centros que puede, sin duda, facilitar u obstaculizar el desarrollo de estrategias

curriculares y organizativas encaminadas a mejorar la inclusión. Hay autores quienes enfatizan que la inclusión implica una nueva cultura, tal como señala Arnaiz (2012, p. 33): “Si la educación inclusiva se ha configurado como una corriente que afecta tanto al contexto educativo como social, su puesta en práctica requiere adoptar una nueva cultura en los centros y aplicar una nueva lente con la que mirar la educación”, así como también la AAIDD (2011, p. 285) considera que: “una educación inclusiva significativa se basa en una cultura escolar y del aula que valora la inclusión [...]”. En este mismo sentido, tenemos el caso de Skrtic, Sailor y Gee (1996), quienes opinan que la inclusión va más allá de ser un nuevo modelo de servicios; se trata de una cultura que corresponde a las condiciones históricas del emergente siglo XXI, una nueva forma cultural dominada por el subjetivismo, que propone un proceso de discusión social acerca de la construcción y reconstrucción del conocimiento y que ha influido en las reformas estructurales de la organización escolar, en las reformas pedagógicas de las clases y en las reformas institucionales a nivel de comunidad. Por otra parte, López Torrijo (2009, p. 16) considera que, más allá de los planteamientos pedagógicos, sociales, políticos..., “la educación inclusiva desemboca en una cultura de la diversidad que impregna a toda la sociedad de los valores implícitos en las diferencias individuales que todos cultivamos: la aceptación del otro, el respeto, el disfrute de las diferencias, la complementariedad de nuestras individualidades y la solidaridad”.

Efectivamente, la *cultura escolar* y la *política educativa* de los centros, como ya hemos comentado, pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo de estrategias encaminadas a dar una respuesta adecuada a los alumnos que presentan NEE. Es nuestra intención poder desarrollar y avanzar en la aplicación de prácticas inclusivas en los centros. No obstante, es la cultura escolar inclusiva la que propicia la valoración de las diferencias como enriquecimiento mutuo y relatividad de las mismas; la ocasión de compartir y de mejorar en comunidad. En este sentido, algunas voces alertan que siguen existiendo *barreras estructurales y culturales* que dificultan las dimensiones nombradas anteriormente que limitan la educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2002; Echeita, 2006; Echeita et al. (2009); Escudero y Martínez, 2011; López Melero, 2012).

Desde la cultura escolar y la política educativa anteriormente mencionadas, ya hemos comentado que la inclusión de todos los alumnos en las aulas supone introducir cambios en la organización de los centros educativos para dar respuesta a las necesidades de nuestros alumnos (Muntaner, 2010; Arnaiz, 2012; Torres, 2012; Moya, 2012; Torres y Fernández, 2015). Estos últimos señalan que los cambios organizativos más importantes se han producido en el agrupamiento de alumnos y en el currículo. Para Muntaner (2010), aplicar un currículum común, flexible y abierto que trabaje adecuadamente a grupos heterogéneos de alumnos desde la igualdad de oportunidades, sólo puede hacerse con la incorporación de nuevos recursos y con una organización y utilización distinta a la tradicional, que permite e implica nuevos modelos de actuación. Para ello, es fundamental que se mantenga en los centros una

filosofía de inclusión compartida por todos los miembros integrantes en la comunidad educativa. Por lo que la inclusión también supone un cambio actitudinal y un desarrollo profesional docente que promueva la cultura colaborativa (Torres, 1999).

Para conseguir cambios en la organización de los centros, la inclusión exige un proceso de *evaluación y reflexión* de las actuaciones por parte de las personas y de los centros implicados en dicho proceso para mejorar en sus prácticas, tal como afirma Muntaner (2010), la implantación de un modelo inclusivo, no es solamente un tema técnico, es básicamente un tema de fundamentación y de reflexión del profesorado, para entender la educación desde una perspectiva distinta, que ha de provocar cambios en su práctica docente. Es éste uno de los elementos básicos en que se fundamenta nuestro estudio. “La evaluación se convierte en una herramienta imprescindible para poder conocer dónde nos encontramos y qué deberíamos cambiar para alcanzar nuestros fines” (Arnaiz, De Haro y Guirao, 2015, p. 103). Además, los planes de mejora cabe concebirlos como instrumentos que permiten aprender a las organizaciones, al ayudarles a revisar su gestión educativa y a identificar sus puntos fuertes y débiles tras llevar a cabo su propia autoevaluación, entendida ésta como una estrategia y componente esencial para el cambio escolar (Román, 2011; citado por Arnaiz, De Haro y Guirao, 2015). Por tanto, el inicio de la mejora recae en la evaluación, y concretamente en la autoevaluación a cargo de los miembros de la institución como promotores y gestores del cambio. La evaluación de la práctica educativa debe formar parte de la vida de los centros si se pretende que en ellos se implementen cambios dirigidos a la mejora de la escuela. De ahí, la necesidad de partir de procesos de análisis-reflexión colegiados sobre la propia realidad y práctica educativa, con el fin de alcanzar el cambio y la mejora (Arnaiz, 2012; Arnaiz, De Haro y Guirao, 2015).

Volviendo al documento citado anteriormente, el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002), señalamos que se trata de un documento de referencia para entender y hacer educación inclusiva. Se fundamenta en el concepto de escuela inclusiva y se compone de un proceso de auto-evaluación de los centros educativos en tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. La investigación-acción que se propone se apoya en un conjunto detallado de indicadores y preguntas, a partir de las cuales el centro educativo se tiene que comprometer a realizar un análisis detallado de su situación presente, y de sus posibilidades futuras de cara a una mayor inclusión. También cabe mencionar un instrumento de evaluación denominado ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión). Este instrumento, fundamentado en el modelo de educación inclusiva, pretende, a partir de unos indicadores, el desarrollo de un atención eficaz a la diversidad del alumnado escolarizado en centros de educación infantil, primaria y secundaria (Arnaiz y Guirao, 2015).

Asimismo, basándonos en los procesos de evaluación y reflexión, destacamos tres elementos clave en la adquisición de buenas prácticas inclusivas que mencionamos a continuación. En primer lugar, consideramos que, para poder atender a la diversidad en los centros y en las aulas ordinarias, requiere la *presencia de apoyos*, es decir, la incorporación de nuevos y variados recursos tanto humanos como materiales. Se trata, pues, de una cuestión de recursos que abarcan desde la estructura física de los edificios a la estructura organizativa de los centros. Sin embargo, el utilizarlos coherentemente con las directrices de la escuela inclusiva, descansa en la forma de organizar y aplicar estos recursos.

Los recursos humanos -maestros de apoyo, especialistas...- que se incorporan a los centros ordinarios para favorecer la inclusión de los alumnos, deben ser facilitadores del aprendizaje y de la participación de los alumnos. Por ello, deben ser parte activa de las aulas donde están escolarizados los alumnos con NEE y aplicar en la práctica los principios señalados anteriormente, siempre a través de la coordinación con el maestro tutor y la implicación en la dinámica general del aula. Por otra parte, los apoyos han de cumplir una función de ayuda, de colaboración, pero también de normalidad, nunca han de ser elementos diferenciadores ni estigmatizadores. En este sentido, es fundamental que se incorpore en las aulas como recurso disponible para cualquier alumno, para el propio docente y para el conjunto del centro escolar, que ayuda y coopera en la acción general, en beneficio de todo el grupo (Muntaner, 2010).

En segundo lugar, hemos de tener en cuenta que en un centro escolar trabajan un conjunto de personas, que forman parte de una estructura donde cada persona desempeña sus roles, sus funciones, y donde la *predisposición* y las *actitudes* que presentan a través de sus actuaciones, se van a considerar como una variable que ejercerá influencia en el proceso de inclusión. De ahí que el papel de los maestros resulte fundamental en un doble sentido: en las actitudes hacia la inclusión y en el dominio de las estrategias o técnicas precisas para llevarla a cabo -conocimientos, dominio de recursos, manejo de materiales...-. Uno de los factores que puede ejercer mayor influjo para conseguir la eficacia de la atención a la diversidad es la actitud del profesorado (Torres y Fernández, 2015; Muntaner, 2010). Este último autor opina que, si no se produce un cambio en la actitud del profesorado, difícilmente podremos desarrollar un modelo de educación inclusiva. Por tanto, el profesorado debe tener una actitud abierta al cambio y a la innovación docente, y debe buscar alternativas a sus prácticas docentes. Esta premisa nos obliga a modificar nuestros planteamientos y formas de actuación para trabajar con los alumnos en todos los niveles, organizativo -tipo de agrupamiento, organización espacial y temporal, utilización de los recursos...- y curricular.

Y, finalmente, hemos de destacar un elemento muy importante para favorecer la inclusión en las escuelas, y es el *sentido de la unidad*, es decir, el sentido de compartir

un proyecto común a todos los integrantes de la institución. Según Jiménez (2007), conseguir que el modelo inclusivo se haga realidad ha de responder a una preocupación nuclear de todo el profesorado, trabajando en colaboración, sin olvidar que también compete a la comunidad educativa en su conjunto. Asimismo, Muntaner (2010), considera que la escuela inclusiva es una escuela colaborativa, donde los docentes forman equipos de trabajo cohesionados por un objetivo común. Trabajar de manera colaborativa exige un aprendizaje y se facilita a través de la formación, la intervención no dirigista, la autonomía y la confianza. Esta forma de trabajar no podrá avanzar si no la comparten la totalidad de los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, va a jugar un papel relevante los equipos directivos de los centros; éstos deben ser el motor que dé sentido al proceso de inclusión a través de sus líneas de actuación y por este motivo los vamos a considerar como elemento esencial en nuestro estudio. Por tanto, la inclusión es una tarea de equipo. Es un compromiso de todo el centro escolar, que se sitúa en el eje de referencia de todo el proceso inclusivo.

2. Marco normativo internacional y nacional

2.1. Documentos internacionales

En las últimas décadas, todos los países han ido reconociendo cada vez más oficialmente el principio de la educación inclusiva, como vía pertinente de escolarización de los niños con discapacidades en los centros ordinarios, ya que es el método más eficaz de construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos (Torres y Fernández, 2015).

La educación inclusiva se contempla en organismos internacionales tan reconocidos como la UNESCO (2009) y es suscrita por los gobiernos y las políticas de muchos países. Forma parte de discursos y de políticas que abogan por una escuela y una educación democrática, justa y equitativa, de calidad de contenidos, procesos y resultados para todo el alumnado. En la última década, la educación inclusiva ha ido gozando de un progresivo reconocimiento por parte de organismos internacionales, gobiernos y reformas escolares (Torres y Fernández, 2015).

Arnaiz (2011) revela que organismos como la UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) y la UNESCO se han unido en la defensa de que la educación llegue a todo niño o joven en edad escolar, como se puede comprobar en la serie de acciones y reuniones internacionales que estos organismos han ido convocando para llamar la atención del mundo al respecto: *Convención de los Derechos del Niño*, celebrada en Nueva York en 1989; la *Conferencia Mundial de Educación para Todos* que tuvo lugar en Jomtiem (Tailandia) en 1990; la *Conferencia Mundial sobre*

Necesidades Educativas Especiales desarrollada en Salamanca en 1994; la llevada a cabo en Dakar (Senegal) en el año 2000 bajo el título de *Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos*; y la más reciente de nuevo llevada a cabo en Salamanca en 2009, *Volviendo a Salamanca: afrontando el reto: Derechos, Retórica y Situación Actual*. A partir de lo expresado en las declaraciones e informes derivados de las mismas, podemos comprobar que las causas fundamentales que han promovido la aparición de la inclusión son de dos tipos: por una parte, el reconocimiento de la educación como un derecho universal, tal y como fue reconocido por la ONU (2000) con la colaboración de organizaciones internacionales; y, por otra, la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de los centros.

El modelo de educación inclusiva responde a un debate internacional iniciado en la Conferencia Mundial celebrada en Jomtien (Tailandia) bajo el planteamiento de *Educación para Todos* (EPT), como una cuestión ética y de justicia, y que tiene en la Declaración de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994) su punto de partida definitivo, al reconocerse que la escuela ordinaria debe y puede proporcionar una buena educación a todos los alumnos independientemente de sus diferentes aptitudes.

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras... Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves [...] (p. 59).

En dicha declaración, se pide a la comunidad internacional que respalde la filosofía de una escuela para todos, es decir, que apueste por una educación inclusiva que incluya a todo el mundo. En este sentido, la UNESCO (1994) considera que la educación es un derecho que tienen todos los niños, tal como lo proclama:

Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos [...] Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades (p. 7).

Y, desde este planteamiento inclusivo, el sistema educativo se convierte en una parte relevante de la educación de los alumnos (UNESCO, 2009):

Mirar la educación a través de un prisma inclusivo, supone pasar de ver al niño como un problema a considerar el problema en el sistema educativo. Reorganizar las escuelas ordinarias dentro de la comunidad mediante la mejora de la escuela y una mayor atención a la calidad, garantiza que todos los niños, sin excepción, puedan aprender eficazmente (p. 14).

Por tanto, la educación inclusiva trabaja en la consecución de dos objetivos fundamentales: la defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones y la lucha contra la exclusión y la segregación en la educación.

Otro ejemplo de la relevancia internacional que tiene la inclusión educativa y su puesta en práctica lo encontramos en la Conferencia Internacional de Educación (CIE), que se celebró en Ginebra (Suiza) del 25 al 28 de noviembre de 2008 sobre el tema *Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. En dicha conferencia se realizó un llamamiento a los estados miembros para que adopten el enfoque de la educación inclusiva en las políticas educativas como medio para lograr los objetivos de la Educación Para Todos y para construir sociedades más inclusivas (Darreche, Fernández y Goicoechea, 2010).

La UNESCO está liderando a nivel mundial el movimiento a favor de la EPT con la finalidad de satisfacer para el 2015 las necesidades de aprendizaje de todos los niños o niñas, jóvenes y adultos. Los principios sobre los que se sustenta la UNESCO concuerdan con los objetivos planteados en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, en los que se considera la educación como un derecho humano que debe estar al alcance de todos y todas. En esta misma línea, UNICEF también considera la educación como un derecho humano básico.

2.2. Normativa estatal

España, al igual que los demás países, se ha ido haciendo eco de las iniciativas internacionales relativas a la educación inclusiva, aunque ha sufrido un retraso respecto a otros donde los movimientos sobre la inclusión comenzaron a mediados de los años ochenta. En este sentido, desde la LOGSE hasta nuestros días, la educación inclusiva ha sufrido una gran transformación.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) incorpora los principios de la escuela inclusiva. Supuso un nuevo planteamiento de la educación en España no sólo a nivel general, sino también cambios en la concepción de la educación especial. Según García (1995):

- Las necesidades educativas especiales se identifican en relación al contexto escolar; sólo a partir de éste puede diseñarse la respuesta educativa.
- Se defiende una concepción de la escuela atenta a su función social y educativa de favorecer el desarrollo integral de todos los alumnos, sean cuales sean las características del alumno o de su entorno.

- Los servicios educativos tanto ordinarios como los derivados de las necesidades educativas especiales encuentran su razón de ser en la propuesta curricular.
- La adecuada respuesta educativa a las necesidades educativas especiales y ordinarias exige disponer de un proyecto educativo de centro, compartido por toda la comunidad educativa.
- La necesidad de una participación efectiva de los padres.

La LOGSE, en relación a la educación del alumnado con NEE, consagra los principios introducidos por la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido (LISMI) y recogidos en el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial, aunque dándoles una nueva dimensión, en el marco de una educación comprensiva abierta a la diversidad de necesidades de los alumnos. El concepto de diversidad remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas propias y específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada. También la LOGSE establece que: “La atención al alumnado con NEE se regirá por los principios de normalización e integración escolar” (art. 36.3). Por otra parte, adoptó el concepto de “necesidades educativas especiales” en un sentido amplio, es decir, incluía las necesidades derivadas de discapacidad psíquica motora o sensorial, de condiciones de sobredotación y de la historia personal o escolar. Posteriormente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) introduce un nuevo concepto “necesidades específicas de apoyo educativo”, más amplio que el anterior, y que se mantiene en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

La LOE aparentemente parece apuntar a una respuesta a la diversidad con una orientación inclusiva. Se podría observar en la exposición de sus fundamentos (Preámbulo), en el establecimiento de la atención a la diversidad como principio fundamental que debe regir la enseñanza básica, así como en el enunciado de la finalidad de las enseñanzas mínimas (Título Preliminar), también cuando se trata de garantizar equidad en la educación a partir del principio de inclusión (Título II) y en el reconocimiento de la autonomía pedagógica, de organización y de gestión de los centros (Título V, capítulo II) (Jiménez, 2007). Por otra parte, la LOMCE modifica algunos artículos con respecto a la LOE. El artículo 59 de la LOMCE modifica las medidas de escolarización y atención del artículo 79 de la LOE donde se establece en el punto 1 que: “Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades” y en el punto 2: “La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de

normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo”.

Sin embargo, ambas leyes, abren vías de atención o apoyo a los alumnos con NEE que pueden suponer una cierta exclusión. Hay alumnos que, aunque se encuentran escolarizados en centros ordinarios, reciben un tratamiento diferenciador, bien en aulas especiales, por profesionales especiales o bien, realizando tareas específicas dentro del aula ordinaria, distintas a las del resto de los alumnos.

Por otra parte, la LOE y la LOMCE incluyen el concepto de *necesidades educativas específicas de apoyo educativo*, haciendo referencia a un tipo de alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar NEE, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, y por condiciones personales o de historia escolar. Este nuevo concepto incluye el término de *necesidades educativas especiales*, que adquiere un sentido restrictivo al referirse únicamente a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad o trastornos graves de conducta (Peirats, 2012). Montobbio (1995; citado por Muntaner, 2010, p. 3), plantea el concepto de NEE como una nueva forma de entender la inclusión de los alumnos con discapacidad en las aulas ordinarias cuando afirma que: “rompe con el dominio del déficit y modifica la perspectiva de análisis dando importancia y relevancia al contexto, a sus oportunidades y recursos sobre la deficiencia y las limitaciones, pero se queda en un modelo rehabilitador”.

El enfoque con el que se asocia el concepto de NEE, consideramos que puede tener sus limitaciones y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos (Booth y Ainscow, 2002; Escudero y Martínez, 2011). Ello ocurre porque al “etiquetar” a un alumno con NEE, se generan expectativas más bajas por parte de los docentes -al igual que se generaban al etiquetar a un alumno de *educación especial*-, y porque además esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están “etiquetados”, lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos. Por otro lado, tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado como “con necesidades educativas especiales” en sus clases son, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista (Booth y Ainscow, 2002). Estos autores sustituyen el concepto de “necesidad educativa especial” por el de barreras para el aprendizaje y participación, que tiene su base en un modelo social e implica una interacción entre los alumnos y sus contextos; es decir, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales que están ejerciendo influencia sobre los alumnos.

Para finalizar, queremos destacar que la LOMCE pretende mejorar los resultados objetivos reflejados en las evaluaciones periódicas de los organismos europeos e internacionales centrándose, fundamentalmente, en los resultados académicos por lo que abre la vía a que se segregue y excluya de los centros a los alumnos con NEE.

Se hace necesario, por tanto, realizar un análisis y una reflexión sobre los procedimientos utilizados, las medidas curriculares y organizativas establecidas en los centros, los valores y actitudes que se fomentan,... para mejorar la calidad en la enseñanza y la inclusión en los centros. Por otra parte, la normativa vigente debería incluir medidas para la formación del profesorado por ser una necesidad relevante disponer en los centros de profesionales formados y concienciados con la inclusión.

3. Investigación actual sobre la inclusión

El desarrollo de la inclusión educativa exige un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar. Los estudios sobre la educación inclusiva avanzan de forma acelerada. Estos estudios se han ido adaptando progresivamente a los cambios y demandas de las transformaciones que van surgiendo en la política, en la cultura y en las prácticas de nuestras escuelas.

Algunos autores han realizado revisiones de las investigaciones y experiencias relacionadas con el modelo inclusivo. Susinos (2002) agrupa estas investigaciones en tres ámbitos: fomento de políticas inclusivas, desarrollo de propuestas de cambio en el diseño y desarrollo del currículum tradicional, y la promoción de una cultura de colaboración.

Por otra parte, Cardona (2001) destaca dos líneas de investigación: el estudio de su efecto sobre el rendimiento académico y desarrollo social de los estudiantes, con o sin discapacidades, y el análisis de las creencias y percepciones que tienen los profesores, los padres y los alumnos de esta práctica educativa. Verdugo y Parrilla (2009) señalan aquellos elementos esenciales para facilitar la inclusión y garantizar el éxito, en los que se han basado muchos estudios e investigaciones: problemas o dificultades encontradas por los alumnos con NEE, detección de buenas prácticas y estrategias que muestran mayor éxito, publicaciones y materiales específicos que sirven de apoyo al profesorado en su práctica educativa, fomento de la formación del profesorado en estrategias de cambio escolar, y prácticas para favorecer la modificación de actitudes de los alumnos y profesores. Parrilla y Sierra (2015) han estudiado la inclusión desde metodologías y enfoques que, aun siendo científicamente correctos, han perpetuado la desigualdad y promovido procesos excluyentes.

Recientemente, las líneas actuales de investigación que más interés ha suscitado en torno a la inclusión, giran alrededor de tres temas fundamentales: en primer lugar, aproximaciones teóricas o conceptuales que reflexionan, de forma amplia y general, sobre el nuevo modelo de educación inclusiva; en segundo lugar, desarrollo de las prácticas inclusivas en los centros educativos, y finalmente, actitudes y percepciones del profesorado ante la inclusión del alumnado con NEE.

a) Aproximaciones teóricas o conceptuales sobre la inclusión.

En primer lugar, centraremos nuestro estudio en el *concepto, la evolución y el modelo inclusivo* que predomina en la actualidad. Desde hace algunos años, se está investigando y estudiando la realidad educativa para ir más allá de la integración. Encontramos varios autores que analizan conceptualmente el modelo de educación inclusiva como un principio emergente en las políticas educativas, sirviendo como base para la reflexión en torno a aquellos cambios necesarios para refrendar en la práctica del aula y del centro los planteamientos inclusivos (Parrilla, 2002; Echeita y Sandoval, 2002; Arnaiz, 1996 y 2003; Echeita, 2006).

Parrilla (2002) publicó un artículo acerca del origen y sentido de la inclusión educativa que, partiendo del análisis de los procesos de exclusión educativa, nos acerca a los distintos modelos y perspectivas que, desde diversas disciplinas y campos de trabajo, están contribuyendo al desarrollo inclusivo de la educación. Esta misma autora, en un congreso celebrado en Donostia-San Sebastián en el año 2003, planteó cuatro retos que deberíamos afrontar para persistir en la búsqueda y construcción de una sociedad inclusiva. Echeita y Sandoval (2002) fundamentan y justifican la inclusión educativa como respuesta a la sociedad de las exclusiones. Por otra parte, Arnaiz (2003) publica una obra donde hace un recorrido de la educación especial desde sus inicios hasta la actualidad, y analiza la educación inclusiva, el contexto del nacimiento de la inclusión y los presupuestos en que se fundamenta. Recientemente, Echeita y Domínguez (2011) revisa algunas dimensiones, de distinto tipo y naturaleza, que sirven para definir la educación inclusiva. Barrio (2009) desarrolla los elementos clave que definen la educación inclusiva, analiza los retos de los sistemas educativos y estudia las claves del desarrollo de procesos educativos inclusivos.

Existen estudios que analizan el *proceso evolutivo de la educación inclusiva*. En este sentido, Muntaner (2010), con motivo de los 25 años de la integración escolar en España, publica un artículo donde se analiza el proceso evolutivo desde la integración hasta alcanzar los planteamientos y las propuestas actuales para desarrollar un nuevo modelo educativo y global: la educación inclusiva. Toboso et al. (2012) analizan también el proceso de educación inclusiva en España a lo largo de los últimos cuarenta años, pero desde una doble perspectiva: la que corresponde a la vertiente política y la que atiende a la práctica cotidiana en los centros educativos, con el fin de indicar las

principales barreras que afronta en la actualidad el proceso de educación inclusiva en España. También Meijer (2010) ofrece una visión general de la evolución de la educación inclusiva en Europa y afirma que los retos y avances están en función de las tendencias políticas y las prácticas, es decir, el éxito y el fracaso de la educación inclusiva depende de las estrategias y prácticas que los maestros en las aulas ordinarias utilizan con el fin de hacer frente a clases heterogéneas.

Hay autores que centran sus estudios en el significado de los *conceptos de discapacidad, necesidades educativas especiales y educación inclusiva*. En este sentido, García et al. (2013), realizan un estudio cuyos resultados muestran una gran variación en que, en algunos casos, parecen conformar patrones organizados de acuerdo con la región de los sujetos: Latinoamérica, Estados Unidos y Canadá, Oceanía y Europa-Asia-Sudáfrica. Asimismo, destacan grandes diferencias en la valoración de los conceptos de NEE y de barreras para el aprendizaje y la participación.

Existen también estudios comparativos que se han dedicado a diferenciar entre *integración e inclusión* como bien señalan Arnaiz (2003), Moriña (2002) y López Melero (2011).

Por otra parte, una gran mayoría de investigaciones recientes se centran en la aportación de *reflexiones sobre el modelo de inclusión educativa*. En este sentido, Jiménez (2007) realiza un estudio donde pone de manifiesto la necesidad de un modelo de inclusión educativa como factor de indudable calidad en la educación, y presenta unas propuestas o pautas que pueden tomarse en consideración para el diseño y desarrollo del currículo en el centro a partir del proyecto educativo, el proyecto curricular y la programación de aula. Arnaiz (2012), publica un artículo que consiste en cómo favorecer el desarrollo de las escuelas inclusivas y, Moya y Gil (2001), señalan unas reflexiones sobre la diversidad como un valor, una realidad que obliga a modificar actuaciones e invita a que se produzcan cambios en los centros.

Constan además publicaciones que hacen referencia a las *barreras educativas* de los alumnos que presentan necesidades como una limitación para poder alcanzar una educación inclusiva de calidad, como son las aportaciones de Echeita (2006) y López Melero (2011). Nos preguntamos qué pueden hacer las escuelas para detectar y minimizar esas barreras. Echeita et al. (2009) examinan algunos de los dilemas y paradojas en el proceso de inclusión a los que se ven enfrentadas las decisiones educativas que es preciso tomar para favorecer procesos inclusivos y reducir algunas barreras actuales. Por otra parte, en un proyecto educativo realizado por Sancho, Jardón y Grau (2013) entre universidad y escuela, donde el principal objetivo es cohesionar la teoría de educación inclusiva y la práctica profesional docente, se observa la resistencia docente como la mayor barrera en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos.

También se analiza y debate sobre algunas cuestiones y perspectivas relacionadas con el proceso de inclusión educativa, poniendo de manifiesto algunas *paradojas* y *contradicciones* que se aprecian en dicho proceso (López Melero, 2001; Echeita, 2013).

El movimiento de la inclusión educativa se configura como la clave para avanzar hacia la renovación educativa y cohesión social. Numerosos estudios consideran la educación inclusiva desde la *perspectiva social, política y escolar* como es el caso de Escudero y Martínez (2011) y Escudero (2012). Estos autores señalan que la educación inclusiva es un derecho fundamental de todas las personas a la educación, defendiendo una educación democrática, justa y equitativa que lo garantice, pero la realidad muestra fracturas entre los objetivos, las políticas y las prácticas, pues hay barreras estructurales y culturales que las dificultan. López Melero (2011) considera que el cambio cultural producido por el proceso de inclusión, supone que sean los sistemas los que tengan que cambiar para no excluir a ninguna persona, ni a ningún colectivo, por razones de género, etnia, hándicap, enfermedad,... Asimismo, Verdugo (2009) considera la educación inclusiva como un proceso de cambio educativo y social que requiere planificación y evaluación continuas.

El incremento de la *participación familiar* en la educación es una asignatura pendiente en el sistema educativo español. Turnbull, Turnbull y Kyzar (2009) defienden una colaboración más activa de las familias. Estos autores exponen los resultados de las investigaciones que han llevado a cabo sobre la colaboración entre las familias y profesionales y proponen seis componentes para mejorarla: competencia profesional, comunicación, respeto, compromiso, equidad y confianza.

Por otra parte, hemos de mencionar los estudios realizados referentes a la *legislación educativa* relacionada con las prácticas inclusivas. En este sentido, podemos mencionar a Gartner y Kerzner (2002), que ofrecen un nuevo ángulo de análisis de la inclusión. En su trabajo se analiza la legislación educativa en Estados Unidos, desde los orígenes de la educación especial hasta la actual orientación y apoyo a la educación inclusiva. Se analiza la evolución, controversias, nuevas normativas y debates políticos y pedagógicos vinculados a la ley que dio origen a la integración (Ley 94-142 de 1975), y posteriormente a la inclusión en Estados Unidos. Para ejemplificar el desarrollo práctico de estos mandatos legales, se concreta y desciende desde el marco legal hasta el práctico, analizándose el desarrollo de la educación inclusiva en el estado y ciudad de Nueva York.

También existen estudios que hacen referencia a la *educación inclusiva en otros países*. En este sentido, Bunch (2015) realiza un análisis de la educación inclusiva en Canadá, considerada como una nación líder en esta área. Igualmente, Berruezo (2006) recoge de un estudio realizado las posibilidades y dificultades del enfoque inclusivo

desarrollado en las escuelas canadienses y realiza una comparación con la situación en España, poniendo de manifiesto algunos elementos diferenciadores como son:

- Mayor colaboración del profesorado de apoyo en el aula (co-enseñanza).
- Disminución del protagonismo del maestro y mayor autonomía por parte del alumnado.
- Sentimiento de pertenencia al centro del profesorado, alumnado, familias, personal auxiliar,...
- Apoyo de alumnos entre sí. Grupos de colaboradores.
- Mayor implicación de los miembros de la comunidad (familias, voluntarios,...).
- Apertura del aula y del centro.
- Actitud favorable del profesorado.
- Formación permanente del profesorado, propuesta por el centro, en tiempo de trabajo.
- Aprovechamiento de recursos materiales y humanos.
- Actitud favorable de los padres de las personas con discapacidad.

Igualmente, Hinz (2015), centrándose en el desarrollo de las escuelas inclusivas en Alemania, expone una reflexión crítica sobre la inclusión en las políticas de educación, asociaciones y en la ciencia en esta nación, y destaca algunas condiciones necesarias para un desarrollo coherente en los distintos ámbitos.

b) Desarrollo de las prácticas inclusivas en los centros educativos.

En segundo lugar, existen numerosos artículos y bibliografía que se fundamenta en las diferentes medidas o estrategias para mejorar las prácticas inclusivas centradas en ayudar al profesorado. Uno de los temas que más preocupa a todos, es la forma de llevar a la práctica la inclusión dentro de las aulas y los centros.

Desde hace años, ya ha habido autores que en sus publicaciones nos ofrecen y desvelan propuestas, experiencias y reflexiones para ayudar a los centros y aulas a ser más inclusivos e intentan dar respuesta a un interrogante que aparece repetidas veces en la literatura de la educación inclusiva: qué estrategias se pueden desarrollar en las aulas para promover prácticas inclusivas (Stainback y Stainback, 1999; Booth y Ainscow, 2002; Ainscow, 2001, y 2002). Por su parte Stainback y Stainback (1999), en su libro *Aulas inclusivas*, resalta el énfasis de la inclusión como proceso a desarrollar en el aula y desde sus planteamientos y hace especial hincapié en el desarrollo

organizativo y didáctico de aulas en las que tienen cabida todos los alumnos. Asimismo, Ainscow (2001) participa en tres importantes investigaciones: el proyecto de formación de la UNESCO, *Necesidades educativas en el aula*; el proyecto de mejora de la escuela IQEA (*Improving the Quality of Education for All*), *Mejora de la calidad de la educación para todos* y, el más reciente, *Index of Inclusion*, un conjunto de materiales diseñados para facilitar y orientar el desarrollo de una educación inclusiva en los centros escolares. También existe un conjunto de “materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas más inclusivas [...]” (Echeita, 2006, p. 155).

Ainscow (2002) plantea la investigación colaborativa como estrategia para el desarrollo de prácticas inclusivas. Nos aporta una visión de conjunto y contextualiza la investigación sobre la inclusión educativa y los debates en torno a ella. Todo ello se refleja en un artículo que publica bajo el título *Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos*, en el cual se exploran algunas vías en las que la investigación puede contribuir al desarrollo de prácticas inclusivas en educación. En el texto señala que la puesta en marcha de esta forma de trabajo supone la creación de una cultura de resolución de problemas, a través de la cual los participantes aprenden cómo usar las experiencias y recursos de otros compañeros, con el fin de buscar mejores formas de superar las barreras que obstaculizan el aprendizaje de los alumnos. Argumenta, en fin, que el aprendizaje que se construye a través del proceso de participación puede tener un impacto inmediato en el desarrollo del pensamiento y la práctica.

Hemos podido observar que una mayoría de autores, en sus estudios e investigaciones, defienden la cultura colaborativa como apuesta para romper el aislamiento de los profesores mediante la creación de un clima que facilite el trabajo compartido y, de esta forma, mejorar los resultados hacia una educación más inclusiva de (Nieto, 1999; Parrilla, 2004; Arnaiz, 2012...).

Por otra parte, hay otros que centran sus publicaciones en la *dimensión organizativa* para atender a la diversidad dentro del contexto institucional, donde se plantea la necesidad de medidas y estrategias organizativas para mejorar la inclusión en los centros. En este sentido, Gairín (1998) plantea que no existe un único modelo organizativo para atender a la diversidad, sino que se han de introducir diferentes modificaciones en la dinámica organizativa de los centros educativos para dar respuesta a esta diversidad. Arnaiz (2009) presenta una investigación realizada en un centro de educación secundaria, cuya finalidad es conocer una panorámica de las dinámicas organizativas y curriculares que se adoptan con el fin de responder adecuadamente a la diversidad del alumnado, a través de la aplicación de las medidas ordinarias de atención a la diversidad (refuerzo individual, agrupamientos flexibles,

agrupamiento de materias) y complementarias establecidas en la legislación nacional y autonómica.

Por otra parte, Sánchez y Carrión (2004), elaboran unas propuestas didáctico-organizativas integrales para la atención a la diversidad en el grupo, haciendo referencia a la organización del alumnado en el grupo-aula (*tutoría entre iguales*, es decir, aquella en la que un alumno –que desempeña el papel de tutor- instruye a otro u otros alumnos en ciertos contenidos; *pequeños grupos colaborativos*; *trabajo en equipo*), y la organización de espacio, tiempo y recursos.

Siguiendo esta misma línea, Torres (2012) y Arnaiz (2012) defienden las *comunidades de aprendizaje* en las que todos sus integrantes forman parte de ellas de manera activa y plena y en las que todos se ven implicados en el proceso de inclusión. Torres (2012) analiza los factores que configuran la organización de los centros como comunidades de aprendizaje así como las implicaciones que ello conlleva, desde la perspectiva curricular, organizativa y de desarrollo profesional, haciendo referencia al contexto escolar (la escuela y el aula), al entorno socio-geográfico (la ciudad, el barrio, la localidad) y a una realidad virtual mediada por el uso de las nuevas tecnologías. En este sentido, Muntaner, Pinya y De la Iglesia (2015) realizan un estudio sobre una estrategia didáctica basada en los *Grupos Interactivos* (GI), como un modelo organizativo para desarrollar prácticas inclusivas de calidad para todos y consideran que, actualmente, es una de las formas de organización de las aulas que está obteniendo más éxito en Europa. Por otra parte, Pujolàs (2012) realiza un estudio sobre el *aprendizaje cooperativo* como elemento trascendental para hacer posible la inclusión de todo el alumnado en el aula ordinaria, alejado de la estructura individualista y competitiva; y este mismo autor, en el año 2009, recoge otra investigación sobre este sistema de aprendizaje, en la que se presenta un instrumento -programa didáctico- que ha diseñado para enseñar a los alumnos a aprender en equipo y para evaluar el grado de cooperatividad de los distintos equipos de aprendizaje cooperativo.

Desde otra perspectiva, López Melero (2011), propone una serie de *estrategias pedagógicas* imprescindibles para construir una escuela y una sociedad sin exclusiones y donde se cumplan los derechos humanos. Por ello, Parages y López Melero (2012) buscan una metodología coherente con el proceso lógico de pensamiento, que podemos conseguir a través del *Proyecto Roma* de las escuelas inclusivas, mediante los proyectos de investigación que son un modo de aprender en cooperación. Por tanto, una de las estrategias para poder desarrollar la inclusión en las aulas, es a través de esta iniciativa que aúna la investigación con la intervención, que se va extendiendo a otros países.

Numerosos estudios hacen referencia a la *evaluación y reflexión sobre las prácticas inclusivas*. Tal como hemos mencionado anteriormente, la inclusión exige un proceso de reflexión por parte de los centros implicados, a partir del cual se realiza un análisis detallado de la situación presente, y de sus posibilidades futuras de cara a una mayor inclusión. En este sentido, Booth y Ainscow (2002) diseñan el *Index of Inclusion*, aludido anteriormente, el cual se compone de unos indicadores y preguntas que serán la base para aplicar un proceso de auto-evaluación de los centros educativos. Por otra parte, Arnaiz y Guirao (2015), menciona un instrumento facilitado para realizar el proceso de evaluación interno de los centros (ACADI). Tomando como referencia esta guía, realiza un estudio de la validez de contenido y un análisis de su fiabilidad, e identifica las fortalezas y debilidades existentes en los centros con el fin de promover una educación para todos. Los resultados confirman que el instrumento diseñado es válido y fiable para la autoevaluación de centros, siendo capaz de generar procesos de reflexión colegiada que alumbren planes de mejora que contribuyan a la creación de contextos educativos cada vez más inclusivos. Además, indica que conocer las posibilidades y las dificultades presentes en los centros es el primer paso para promover las escuelas inclusivas. Ainscow et al. (2004) refleja la labor llevada a cabo en el Reino Unido por un equipo de investigadores universitarios quienes describen algunos métodos para trabajar la investigación-acción, es decir, procedimientos que estimulan el diálogo y la reflexión para repensar de forma conjunta las prácticas educativas y explorar nuevas posibilidades.

c) Actitudes y percepciones del profesorado ante la inclusión.

Finalmente, destacaremos que son numerosos estudios e investigaciones que se han abordado en torno a las actitudes y percepciones del profesorado y de las familias ante la inclusión o educación inclusiva. Tudela, Gil y Etxabe (2004, p. 70) señalan: “no es suficiente con crear estrategias de inclusión: hay que creer en la inclusión para generar actitudes”.

En este sentido, podemos citar a Torres y Fernández, (2015) que analizan las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional y, entre las conclusiones, destacan que los cambios organizativos más importantes se han producido a nivel de agrupamiento de los alumnos y, a nivel curricular, en contraste con los objetivos planteados. Señalan también que la actitud del profesorado se considera como uno de los factores que pueden ejercer mayor influjo en la eficacia de la atención a la diversidad.

Al mismo tiempo, *el grado de formación del profesorado* se considera como uno de los elementos que pueden ejercer influencia en las actitudes del profesorado y, tal como hemos señalado anteriormente, en la eficacia de la atención a la diversidad y la educación inclusiva (Torres y Fernández, 2015). En este aspecto, hay autores que

centran sus investigaciones en la formación, como es el caso del estudio realizado por Monzón (2011), que presenta una propuesta formativa y de asesoramiento en centros educativos para caminar hacia la escuela inclusiva. También Butenk y Chistokhina (2015) presentan un análisis sobre las expectativas de los profesores rusos y un programa de entrenamiento para el profesorado de educación primaria, que se centra en los conceptos básicos de la pedagogía inclusiva. Este programa de formación se desarrolla el concepto de práctica reflexiva, y Echeita (2012) explica los objetivos de un proyecto de formación del profesorado para la inclusión, el cual analiza cómo debería ser la formación inicial del profesorado para que éste fuera inclusivo, identificando las principales habilidades, conocimientos actitudes, procedimientos y valores necesarios para todo el que entre en la profesión de profesor, así como el perfil de competencias del profesorado inclusivo.

Por otra parte, en un estudio realizado por Barrios y García (2009), sobre las percepciones de maestros especialistas de inglés en el transcurso de las prácticas de enseñanza sobre la atención a las NEE en el aula ordinaria, se hace evidente la relación existente entre la preparación del profesorado ante la inclusión y las actitudes que manifiestan hacia la misma, de forma que la formación no sólo contribuye a la capacitación técnica del profesor con alumnos que presentan NEE sino que, además, al desarrollo de una actitud más positiva hacia la inclusión.

Talou et al. (2010) realizan una investigación destinada a indagar las concepciones y opiniones sobre la inclusión de niños con discapacidades, proporcionadas por dos tipos de actores técnico-docentes. Por un lado, directivos y docentes procedentes de Institutos Superiores de Formación Docente, y por otro, directivos, docentes y personal de los Equipos de Orientación Escolar de escuelas de educación primaria. En este estudio se obtuvo información relevante sobre estrategias destinadas a propiciar las condiciones para un aprendizaje cooperativo y colaborativo que contemple la problemática de la diversidad u de las diferencias individuales. Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino (2005) pretenden descubrir las actitudes de todos los implicados en el proceso educativo hacia la inclusión y las necesidades educativas, y destaca que existe una actitud general positiva hacia la inclusión, aunque ésta no funciona de forma óptima, debido fundamentalmente a la falta de recursos y estrategias adecuadas.

Subban y Sharma (2006) realizan un estudio sobre las actitudes y preocupaciones de los profesores acerca de la educación inclusiva en Victoria (Australia), quienes afirman que existen variables demográficas y contextuales relacionadas con las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva, como son: la *edad* de los maestros que, al parecer, los maestros más mayores fomentan actitudes menos positivas que los maestros más jóvenes; la *formación*, donde se concluye que a mayor formación, las actitudes son más positivas; la *confianza* para incluir a los alumnos con

discapacidades y la *experiencia*, es decir, aquellos maestros que tengan mayor experiencia en alumnos con discapacidades, las prácticas educativas inclusivas son más positivas. La actitud del profesor también está influenciada por la *gravedad de la discapacidad*; los alumnos con trastornos conductuales y emocionales parece atraer respuestas menos favorables al profesorado. Por otra parte, en relación a las preocupaciones de los maestros sobre la educación inclusiva, éstos piensan que es difícil y estresante, que contribuye al aumento de las cargas de trabajo y se preocupan por la falta de aceptación de los alumnos discapacitados por sus compañeros no discapacitados, por la disponibilidad y suministro de recursos para la aplicación de los programas de inclusión, el nivel de preparación de los maestros, la falta de apoyo por parte de la Administración para aplicar los programas inclusivos.

Del mismo modo, son numerosas las tesis doctorales que centran sus estudios en el tema de las actitudes y percepciones del profesorado y las familias ante la inclusión. Podemos citar a González (2011) y Chiner (2011), quienes centran sus trabajos en un estudio sobre las actitudes del profesorado ante la inclusión en el tratamiento de la diversidad y determinan los factores que influyen en la misma. Tras el análisis de los datos obtenidos, ambos autores concluyen en que el profesorado tiene una actitud favorable hacia la inclusión, y señalan los factores que influyen en las actitudes: la formación del profesorado; los recursos existentes y los apoyos disponibles para responder a las NEE de los alumnos. En todo caso, González (2011), señala algunos factores más como la ratio y la colaboración de toda la comunidad educativa... y, además, ha encontrado diferencias significativas dependiendo de la etapa educativa y de las dificultades del alumnado. Por otra parte, Chiner (2011) estudia, además, la relación entre las actitudes y el mayor o menor uso de prácticas inclusivas por parte del profesorado. Los resultados indican un uso moderado de prácticas educativas inclusivas y, además, revelan que los profesores con actitudes más favorables hacia la inclusión implementan prácticas educativas inclusivas en el aula con mayor frecuencia que los docentes con actitudes desfavorables.

En síntesis, podemos afirmar que la línea de trabajo sobre educación inclusiva supone un gran avance en relación a los planteamientos más tradicionales de atender a la diversidad, al postular que la problemática que ésta plantea hay que situarla más allá de los programas, es decir, dentro de la propia escuela. Por otra parte, la mayoría de investigaciones sobre la inclusión comparten la idea de que la investigación contribuye a la transformación y mejora de la realidad que se estudia.

Los estudios realizados dentro de esta línea de investigación tienen en común la importancia otorgada a la escuela como promotora del cambio. Comparten una manera particular de entender la inclusión que se caracteriza, sobre todo, por la implicación y participación activa y colectiva de los miembros del centro escolar en búsqueda de soluciones institucionales a la diversidad.

CAPÍTULO II: SISTEMAS DE APOYO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

1. Orígenes de los sistemas de apoyo

En cualquiera de las épocas siempre ha habido un momento en que ha sido necesario dar el primer paso para avanzar y abrir nuevas rutas, nuevos caminos... Las políticas educativas y las prácticas organizacionales para personas con NEE, se han centrado durante los últimos años en su inclusión y participación en la sociedad. Desde mediados de la década de 1980, el paradigma de apoyos ha dado lugar a cambios significativos en las políticas y prácticas para estas personas y, según la AAIDD (2011), a la mejora del funcionamiento humano y al logro de resultados personales, convirtiéndose en un componente básico para la asignación de recursos y planificación de servicios y sistemas.

Los sistemas de apoyos han ido configurándose a tenor de condicionantes políticos, sociales, económicos e ideológicos más amplios. Por tanto, van en coherencia con los diferentes periodos que han tenido lugar a lo largo de la historia de la educación especial. Según Nieto (1999), los agentes y sistemas de apoyo han experimentado-diferentes tendencias con el paso del tiempo:

- De *institucionalización*: en la etapa de las instituciones la atención que recibían las personas con discapacidad era de tipo médico. Los profesionales que los atendían eran personal del área sanitaria. Los centros acogían a todas las personas que se alejaban de la norma (grupos heterogéneos). En este sentido, los apoyos eran de tipo sanitario, y se instalaban como un elemento permanente y necesario en estos centros.
- De *expansión y diferenciación*: los agentes y sistemas de apoyo se han ido incrementando con el paso del tiempo. En el periodo de la educación especial, la atención que reciben las personas con discapacidad pasa a ser de tipo educativo. Los centros se van especializando en función de los tipos de discapacidades que atienden (grupos homogéneos) y, por tanto, los maestros también se especializan. Existe una alta variabilidad de servicios, con distintos tipos de profesionales y grupos dentro de un mismo centro, es decir, existe una especialización y centralización de los servicios. Los apoyos son considerados como expertos que han ido aportando datos (diagnósticos, programas específicos de intervención...) y que han caído, por lo general, fuera del control del maestro de las aulas ordinarias. Datos que, por otra parte, poco han ayudado a los maestros a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de aquellos alumnos con dificultades para seguir el ritmo del aula ordinaria.

- De *integración*: En la etapa de la normalización, los alumnos con discapacidad empiezan a recibir atención educativa en los centros ordinarios, pero existen diferentes modalidades de escolarización. Los alumnos son considerados como personas con los mismos derechos humanos y legales que el resto de ciudadanos. Predomina una descentralización de los servicios, adaptándose a las necesidades de los alumnos. En este sentido, los sistemas de apoyo suelen presentar estructuras mixtas y sus diseños organizativos pueden ser muy variados. Se tiende a la individualización y adaptación de programas a las necesidades especiales del alumno, y destaca la necesidad de que los maestros que participan en los programas de integración, posean una formación acorde a las demandas de ésta y que, al mismo tiempo, se efectúe una redefinición de roles y responsabilidades entre el personal de apoyo y el maestro del aula ordinaria. Comienza a otorgarse al maestro como elemento clave para el buen desarrollo de la integración de los alumnos, aunque éste será contemplado como mero ejecutor de las prescripciones elaboradas desde fuera de la escuela -por parte de los técnicos quienes van a marcar las directrices de la acción educativa del maestro-. Los apoyos se dirigen hacia el alumno con NEE; lo atenderán de forma individual y en aulas diferentes al aula ordinaria. Las implicaciones de los apoyos a nivel de centro son escasas, aunque existe, al menos, la coordinación de tiempos, espacios e intervenciones específicas sobre el alumno integrado, sobre todo por los maestros especialistas.
- De *inclusión*: En esta etapa, los alumnos con NEE reciben atención educativa en los centros ordinarios en un único sistema de enseñanza; y se priorizan las modalidades de escolarización dentro del aula ordinaria. Los apoyos dejan de dirigirse únicamente hacia el alumno con NEE, que recibe atención en el aula ordinaria. En este sentido, se potencian los sistemas de apoyo dirigidos a todo el centro, y desde el centro. Esta tendencia se aleja de la individualización y de la diferenciación de roles y responsabilidades entre el personal de apoyo y el maestro del aula ordinaria, para pasar a la colaboración, al trabajo cooperativo entre profesionales. El maestro se considera un elemento clave en el proceso de la inclusión. Se incrementan las implicaciones de los apoyos a nivel de centro. Los agentes y sistemas de apoyo al profesorado y a los centros escolares se constituyen en recurso básico para impulsar una determinada política educativa. Las administraciones educativas se preocupan por configurar contextos que propicien, de manera continuada, el trabajo cooperativo, la adaptación y el aprendizaje mutuos. Los esfuerzos se concentran en construir una política y filosofía de apoyo definida, una idea clara de acción y unos valores compartidos.

Los sistemas de apoyo se han ido desarrollando en el contexto de las *discusiones internacionales* de Naciones Unidas y de la UNESCO. Atendiendo a la Declaración de Salamanca y al Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, la UNESCO (1994) señala que “los servicios de apoyo son de capital importancia para el éxito de las políticas educativas integradoras” (art. 49, p. 31). Así también dice que “los servicios de educación se beneficiarían considerablemente si se hiciera mayores esfuerzos para lograr una utilización óptima de todos los especialistas y todos los recursos disponibles” (art. 51, p. 31). Por otra parte, según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), los Estados están obligados a adoptar medidas para que las personas con diferentes tipos de discapacidad puedan ejercer su derecho a la educación en igualdad de condiciones que el resto de la población.

En nuestro país, a lo largo de los últimos años, las distintas leyes educativas se han preocupado de garantizar a los centros educativos la dotación de profesionales que refuercen a los alumnos que presentan NEE. En cada una de las etapas de la educación especial, se le ha dado un enfoque diferente a los apoyos que se refleja a través de la normativa que ha ido surgiendo. Por orden cronológico, si consideramos los **antecedentes a la escuela inclusiva**, la LISMI establece la integración del minusválido en el sistema de la educación general mediante apoyos, programas y recursos necesarios (art. 1) y la posibilidad de la atención especial en centros de educación especial cuando, por razón de la gravedad de la minusvalía, no le sea posible su integración en centros ordinarios (art. 27).

En el periodo de la integración escolar, destaca un primer movimiento representado por la *Ley Federal de EE.UU. de 1975*, que tuvo poca repercusión práctica en España manifestándose con la implantación de los servicios escalonados y con la creación de aulas de apoyo a tiempo parcial y total en los centros ordinarios. Con la llegada de la integración y la incorporación de los alumnos con NEE a la escuela ordinaria se hizo necesario el establecimiento de una serie de servicios de apoyo interno y externo que facilitarán su incorporación a la misma (Nieto, 1996 y 1999). Estos servicios son los responsables de establecer las ayudas, recursos y apoyos que un alumno puede necesitar para conseguir los fines de la educación. Por tanto, los apoyos adquieren una relevancia fundamental en el marco de la integración escolar y determinan la creación de nuevos espacios educativos, desde el punto de vista interdisciplinar, que garanticen un *continuum* en la respuesta educativa. Para ayudar al proceso de integración, se establecen diferentes modelos organizativos (servicios escalonados), según los diferentes países.

En España, el *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo*, fue el punto de partida de la implantación de la integración en España. En éste se establecen los apoyos y adaptaciones de la educación especial (cap. III). Estos apoyos comprenderán la

valoración y orientación educativa, el refuerzo pedagógico y los tratamientos especializados. Se especifican las funciones y los profesionales, así como su carácter fijo o itinerante. Asimismo, se establece la escolarización de alumnos con NEE en centros de educación especial y centros ordinarios (cap. IV). En sus disposiciones finales especifica la proporción de alumnos/maestro en los centros de integración y centros específicos y la proporción de maestros de apoyo para refuerzo pedagógico y tratamientos especializados. A partir de este Real Decreto, se pone en marcha un plan experimental que tuvo lugar durante ocho años para la incorporación gradual de centros al proyecto de integración, y se establecieron los criterios a adoptar por los centros que, con carácter voluntario, se acogieran a este plan. Entre otros, los centros contarían con apoyo interno -maestros especialistas en PT y en AL- y apoyo externo -SPE: pedagogos, psicólogos y trabajadores sociales-. Los alumnos con NEE serían miembros de la clase ordinaria a tiempo completo, y el apoyo se suministraría en la clase ordinaria según se necesitara, pudiendo participar en las actividades realizadas en ella. Aquellos alumnos que necesitaran apoyos, difíciles de dar en la clase ordinaria, tendrían apoyo individualizado, aunque los centros y maestros que se acogieron a este plan experimental, no dispusieron de un período previo de formación para acoger la integración.

A partir de la LOGSE, se establecen *medidas relacionadas con los apoyos educativos*, donde se recoge que: “El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos” (art. 36.1). También establece que:

Para alcanzar los fines señalados en el artículo 36, el sistema educativo deberá disponer de profesionales de las especialidades correspondientes de profesionales cualificados, así como de los medios materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos (art. 37.1).

A partir de la LOGSE, se plantea la creación de equipos psicopedagógicos como apoyos externos al centro, la limitación de las horas de permanencia del alumno en las aulas de apoyo y su integración en las aulas ordinarias. Por tanto, el SPE ejercerá un papel importante en la atención a los alumnos con NEE en lo que respecta a la identificación de sus necesidades educativas, el seguimiento del proceso educativo y la facilitación del apoyo necesario al conjunto de maestros que los atienden.

Siguiendo con las medidas relacionadas con los apoyos educativos, el *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril*, de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, que regula las condiciones para la atención educativa de los alumnos con NEE, temporales o permanentes, asociada a su historia educativa, escolar, o debidas a condiciones de sobredotación o de discapacidad psíquica, motora o sensorial, hace referencia a los recursos, medios y apoyos complementarios, y establece que: “Los medios personales en primaria serán maestros de PT o educación especial, maestros de AL y equipos de orientación educativa” (cap. I, art. 8).

Asimismo, la LOE hace referencia al alumnado con necesidad de apoyo educativo y establece que: “Las Administraciones educativas dispondrán de los profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado” (art. 72.1), y añade: “Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado [...]” (art. 72.2). En este sentido, la LOMCE recoge los mismos principios y las mismas aportaciones que la LOE.

Por lo tanto, la educación inclusiva no se concibe como la educación de un tipo de alumnos, sino que se entiende como el conjunto de apoyos y recursos personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo, para que éste pueda responder adecuadamente a las necesidades que, de forma transitoria o permanente, pueden presentar algunos alumnos. Desde esta perspectiva, los centros se convierten en lugares donde los profesionales reflexionan sobre los problemas con los que tropiezan, y en organizaciones en las que todos -tanto alumnos como maestros- participan en la tarea de aprender en un ambiente de cooperación.

En relación a la *escolarización de los alumnos con NEE*, en este periodo de la escuela inclusiva, se garantiza la escolarización de los alumnos con NEE en los centros públicos, realizándose siempre que sea posible en estos centros. Ello se refleja en la *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre*, de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE), la cual establece la obligación de escolarizar a los alumnos con NEE en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, de acuerdo con los límites que la Administración Educativa establezca, quien dotará a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a estos alumnos. Por otra parte, la *Orden de 14 de febrero de 1996*, que regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y establece los criterios para la escolarización de los alumnos con NEE, también recoge que: “la escolarización del alumnado con NEE se realizará siempre que sea posible en centros ordinarios que dispongan de medios personales y materiales” (cap. III).

Siguiendo con la escolarización de los alumnos con NEE, la LOGSE establece:

La escolarización en unidades o centros de educación especial se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración (art. 37.3).

De la misma forma, el *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril*, establece que: “Los alumnos serán escolarizados en centros ordinarios; sólo en determinados casos de gravedad, en centros específicos” (cap. I, art. 3).

Para finalizar, presentamos dos tablas resumen con las principales aportaciones normativas sobre los sistemas de apoyo (Tabla 2 y Tabla 3).

Tabla 2

Normativa sobre los sistemas de apoyo anterior a la LOGSE

NORMATIVA	APORTACIONES
Plan Nacional de Educación Especial de 1978 (PNEE).	<ul style="list-style-type: none">- Declaración de los principios de integración, normalización y sectorización.- Creación de equipos multiprofesionales.- Sectorización de los servicios.- Creación de aulas de educación especial en centros públicos.
Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido (LISMI).	<ul style="list-style-type: none">- Diagnóstico y valoración de minusvalías.- Tratamiento y orientación psicológica.- La educación especial se integra en el sistema ordinario con apoyos y se mantienen los centros específicos.- La educación especial debe desarrollarse por un equipo interdisciplinar.
Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial.	<ul style="list-style-type: none">- Escolarización de los alumnos con NEE en centros de educación especial y centros ordinarios. Implantación de los servicios escalonados -diferentes modalidades de escolarización-.- Creación de aulas de apoyo a tiempo parcial y total en los centros ordinarios.- Se establecen los apoyos y adaptaciones de la educación especial -valoración y orientación educativa, refuerzo pedagógico y tratamientos especializados-.- Se especifican las funciones y los profesionales, así como su carácter fijo o itinerante.

- Se pone en marcha un Plan Experimental.

Nota: Elaboración propia

Tabla 3

Normativa sobre los sistemas de apoyo a partir de la LOGSE

NORMATIVA	APORTACIONES
Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE).	<ul style="list-style-type: none">- Creación de equipos psicopedagógicos como apoyos externos al centro.- Limitación de las horas de permanencia del alumno en las aulas de apoyo.- Integración de los alumnos en las aulas ordinarias.- Apoyos y recursos personales a disposición del sistema educativo.
Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE).	<ul style="list-style-type: none">- Establece la obligación de escolarizar a los alumnos con NEE en centros sostenidos con fondos públicos.
Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la educación de los alumnos con NEE.	<ul style="list-style-type: none">- Los alumnos serán escolarizados en centros ordinarios, sólo en caso de gravedad, en centros específicos.- Los medios personales en primaria serán maestros de PT, maestros de AL y equipos de orientación educativa.
Orden de 14 de febrero de 1996.	<ul style="list-style-type: none">- Regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización de los alumnos con NEE.
Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).	<ul style="list-style-type: none">- Diferentes modalidades de escolarización (servicios escalonados).- Dotación a los centros de personal especializado y de recursos necesarios para garantizar la escolarización de los alumnos con NEE.
Ley Orgánica 10/2006, de 6 de abril, de Educación (LOE).	<ul style="list-style-type: none">- Escolarización de los alumnos en centros ordinarios; sólo en los casos que no pueden ser atendidos en el aula ordinaria, se escolarizarán en centros específicos.- Dotación a los centros de personal especializado y de recursos necesarios para garantizar la escolarización del alumnado.
Ley Orgánica 8/2013, de 9 de	<ul style="list-style-type: none">- Medidas de escolarización y atención a los

diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). alumnos que presentan dificultades específicas del aprendizaje.

Nota: Elaboración propia

2. Concepto y características de los apoyos

Tomando como referencia el concepto de inclusión, Escudero y González (1994) habla de reconversión educativa de centros y profesores como expresión capaz de aglutinar muchas de las cuestiones que se están planteando en relación con la educación y, especialmente, en lo que atañe a la labor de apoyo educativo. A partir de las propuestas realizadas por la escuela inclusiva, se desarrolla una nueva filosofía organizativa que, en vez de proporcionar sólo servicios a la escuela ordinaria para atender a los alumnos con NEE, como ocurría en la etapa de la integración escolar, pretende otorgar apoyos al sistema educativo en su conjunto.

El concepto de apoyo ha ido evolucionando en nuestro sistema educativo en función de los cambios que se han producido en el ámbito disciplinar de la educación especial y en las distintas concepciones adoptadas, que han ido progresivamente desde los enfoques deficitarios hasta los enfoques de carácter cultural-integrador (Torres, 2004). El concepto de apoyo se ha desarrollado en los últimos tiempos de forma pausada, aunque todavía no ha llegado a calar en los centros y en los profesionales la verdadera filosofía que lo impulsa. En un principio, y desde la óptica del *para quién y dónde* de su acción, se entendía como una intervención parcial y periférica realizada por especialistas y dirigida a resolver problemas puntuales y concretos de alumnos considerados problemáticos. Era una intervención centrada específicamente en el alumno y en sus déficits, y que tenía su ubicación fuera del aula ordinaria, es decir, en aulas específicas denominadas de educación especial o de apoyo. La tarea giraba, fundamentalmente, en torno al refuerzo de determinadas áreas curriculares, sobre todo, las instrumentales, y se diseñaba unos programas individuales para adaptarse a la especificidad propia de cada sujeto, pero sin tener en cuenta el currículum ordinario. Era un intento de integración pero, en realidad, era falso.

Desde la filosofía de la escuela inclusiva, se introduce un nuevo concepto de diversidad, que adopta un modelo educativo de carácter comprensivo y establece un currículum único con posibilidades de adaptación frente a los currículos paralelos y distintos que predominaban anteriormente. Ello exige modificaciones en la estructura organizativa de los centros educativos, pero desde la aceptación de los profesionales que ha de suponer el inicio de la reconstrucción de la cultura escolar desde la óptica de la heterogeneidad (Torres, 2004). Según este autor, en el modelo mencionado, el centro es el protagonista de la intervención, a diferencia del anterior que la atención

se centraba en el alumno y sus déficits. La estructura de apoyo deja de ser el eje sustantivo de la respuesta, sino el centro el eje nuclear para articular respuestas a la totalidad de los alumnos.

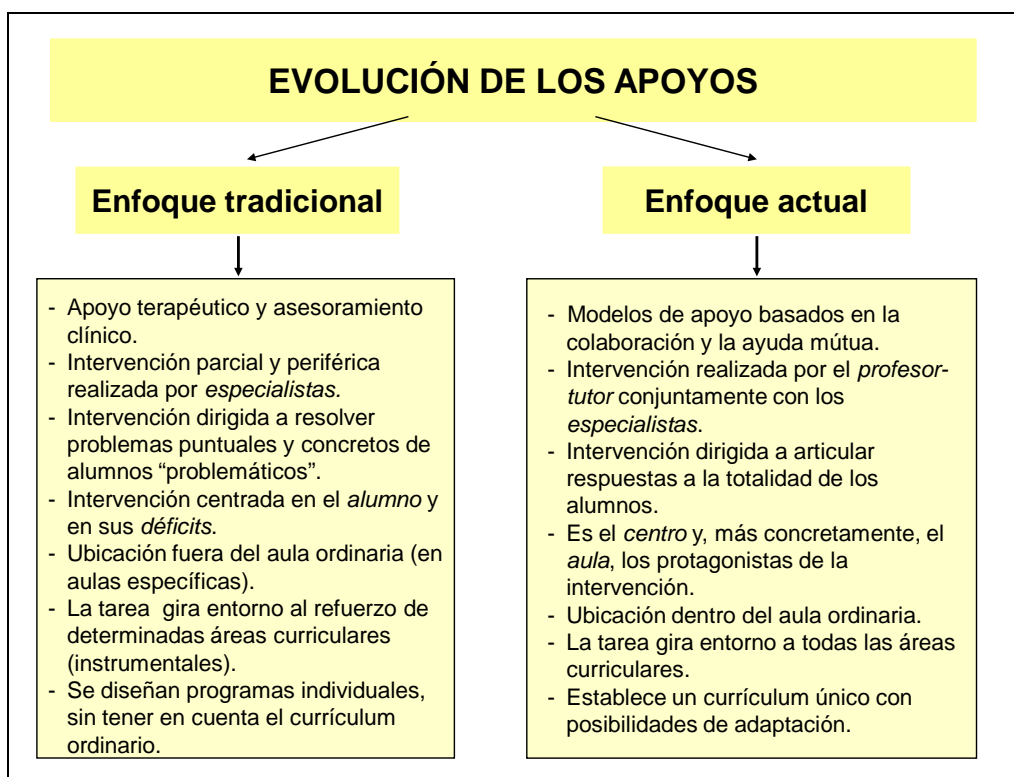


Figura 1. Evolución de los apoyos. Elaboración propia.

El apoyo, por tanto, es un proceso educativo que no sólo va a afectar a la estructura formal de la escuela, sino también y de forma fundamental a su cultura y sus valores (Parrilla, 1996). El apoyo educativo se encuentra vinculado con procesos de renovación, cambio y la mejora de los centros escolares, y entendido como un proceso de innovación pedagógica. En este sentido, cuando hablamos de apoyo educativo estamos refiriéndonos a una *filosofía de trabajo* (Nieto, 1999). Este autor considera que:

Cualquier acción de apoyo educativo no puede reducirse a un planteamiento meramente técnico acerca de cómo hacer; esta aproximación será siempre superficial si no se contempla en las coordenadas de quién la lleva a cabo, sobre qué, por qué se realiza de una manera y no de otra, bajo qué condiciones y con qué propósitos (p. 109).

Desde esta perspectiva, el concepto de *apoyo educativo* supone contemplar todo el centro escolar como una unidad de apoyo de modo que, además, sea un elemento que promueva el desarrollo personal y profesional de los integrantes de la comunidad escolar. Asimismo, parte de una filosofía que intenta resolver los problemas

conjuntamente por todos los profesionales del centro escolar para dar respuesta a las NEE de los alumnos atendidos en los centros.

Así pues, Nieto (1999) considera que el apoyo educativo comprendería:

El conjunto de procesos de carácter sistemático y sostenido a través de los cuales, personas, grupos o instituciones interaccionan y satisfacen necesidades profesionales orientadas a mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos y las condiciones organizativas de los centros escolares, con el propósito último de mejorar la calidad de las experiencias educativas de los alumnos con necesidades y alcanzar más efectivamente las metas educativas (p. 111).

Desde este planteamiento, el apoyo educativo se debe proporcionar a los alumnos, a los maestros y a los centros escolares, e incluirá una amplia variedad de actividades, estrategias y programas educativos, recursos, maestros, medios materiales y didácticos, organización escolar, adaptación y diversificación curricular precisos para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y conseguir que, no sólo los alumnos con NEE, sino que todos los alumnos alcancen los objetivos establecidos en el marco del currículo básico y común.

Sin embargo, la realidad de los centros se encuentra lejos de estas consideraciones. En este sentido, Sandoval, Simón y Echeita (2012) afirman que: “El concepto de apoyo instalado en nuestros centros escolares responde mayoritariamente, a una visión restrictiva y focalizada que lo considera como el conjunto de actividades que realizan profesores específicamente designados al efecto, como son, los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica o en Audición y Lenguaje que trabajan mayoritariamente con los alumnos que, se considera, presentan necesidades educativas especiales [...]” (p. 122). En este marco, mejorar el apoyo se tiende a ver como una cuestión que implica dotar de más profesionales que se hagan cargo del alumnado con NEE y de más recursos económicos y, como consecuencia de esta visión restrictiva de los modelos de apoyo, los centros suelen organizarse de forma balcanizada, creando espacios y figuras profesionales diferenciados.

Nosotros consideramos, al igual que Booth y Ainscow (2002, p. 16), la necesidad de partir de un modelo de apoyo mucho más amplio y sistémico, más coherente con la perspectiva de la escuela inclusiva, quienes definen el *apoyo* como “todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado”. En este sentido, mejorar el apoyo en los centros pasa, en primer lugar, “por promover y facilitar una cultura y unas estrategias precisas de colaboración entre los diferentes miembros de la comunidad educativa -docentes, profesores de apoyo, alumnos, familias...- y entre los centros de una misma localidad” (Sandoval, Simón y Echeita, 2012, p. 123).

La AAIDD (2011) propone un concepto de apoyo amplio desde un modelo socioecológico y multidimensional de la discapacidad intelectual. Define el apoyo como “los recursos y estrategias cuyo propósito es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal, y que mejoran el funcionamiento individual” (p. 278). Los apoyos son personalizados y adecuados al perfil de necesidades de cada persona e incluyen la planificación y uso integrado de estrategias de apoyo individualizado y los recursos que acompañan a la actuación de la persona en contextos múltiples.

No obstante, Zabalza (1996) afirma que “el apoyo no tiene como objetivo fundamental el resolver las necesidades de los sujetos sino el de provocar cambios institucionales capaces de crear situaciones más adecuadas para que esas necesidades sean resueltas con los mecanismos ordinarios de la institución, es decir, sin necesidad de recurrir a apoyos extraordinarios” (p. 25). Por tanto, las llamadas *medidas de desarrollo curricular* debería ser el núcleo central de las políticas de apoyo para una educación de calidad con equidad.

Por tanto, a partir de las aportaciones anteriores y tomando como referencia a Stainback y Stainback (1992), los apoyos educativos, desde un planteamiento inclusivo, presentan las siguientes *características*:

- El apoyo educativo se realiza dentro del aula ordinaria. La atención educativa tiene como objetivo buscar el modo cómo los alumnos pueden favorecer sus necesidades educativas en el aula ordinaria. Las horas de permanencia en el aula de apoyo deben estar limitadas. La escolarización en centros específicos se reserva para casos muy graves.
- Los servicios que se potencian son los de intervención indirecta (asesoramiento, formación a profesores y a padres) y directa (enseñanza cooperativa) en el aula ordinaria.
- El sistema educativo se adapta a la diversidad de todos los alumnos. El apoyo al aula se modifica para ayudar no sólo a los alumnos con NEE, sino también a otros alumnos del aula que puedan beneficiarse de un apoyo similar.
- La cooperación y colaboración adquieren importancia no sólo a la tutoría entre compañeros y aprendizaje cooperativo, sino también a la colaboración profesional, a la enseñanza en equipo y a los equipos de ayuda a profesores y alumnos.
- El profesor es considerado como un facilitador del aprendizaje y oportunidades de apoyo; además, delega la responsabilidad del aprendizaje en otros miembros del grupo.

- Es necesario promover la comprensión de las diferencias individuales mediante proyectos y actividades, considerando los aspectos positivos y cómo pueden aprovecharse en beneficio de todo el grupo.
- Se pretende una mayor flexibilidad que permita adaptarse a nuevas situaciones.

La respuesta que surge al aplicar estas características en los centros, promueve un modelo donde realmente se atiende a la diversidad, no desde la exclusión o la discriminación, no desde la creación de actuaciones paralelas, sino desde una posición abierta y coherente con la realidad social. A su vez, supone modificar la forma de trabajo de los maestros en las aulas, y la búsqueda de nuevos programas educativos potenciando los sistemas consultivos y de enseñanza cooperativa, es decir, maestros tutores apoyados por especialistas o actuación conjunta de ambos profesionales en las aulas ordinarias.

3. Tipología de los apoyos educativos

Para llevar a cabo nuestro trabajo, es necesario tener en cuenta una serie de elementos referidos a las diversas formas y modalidades de apoyo en los centros educativos, de manera que nos sirvan de punto de partida para reflexionar sobre la naturaleza del apoyo y sobre ciertos aspectos que no siempre están presentes al analizar este tema. Nos será de gran utilidad las aportaciones de Zabalza (1996) quien establece diversos tipos de apoyo atendiendo a referencias distintas: destinatarios, procedencia, objetivos del apoyo...

En este sentido y desde la perspectiva inclusiva, podemos destacar diferentes *tipos de apoyo* en función de:

a) A quién va dirigido el apoyo

Se pueden hablar de diversos tipos de apoyo, según quienes sean los destinatarios: apoyo a los individuos; apoyo a situaciones o procesos concretos que se realizan en el centro escolar o en la clase (en la elaboración del proyecto educativo de centro,...); apoyo a procesos o funciones sectoriales de los centros escolares y apoyo a la institución en su conjunto (Zabalza, 1996).

b) Quién proporciona el apoyo

Los apoyos pueden provenir de diferentes fuentes, ya sea de uno mismo (habilidades, competencias, información...), de otros (familiares, amigos, monitores...), la tecnología (ayudas técnicas,...). Su intensidad y duración puede variar en función de

las personas, situaciones y momentos vitales y deben abarcar todas las posibles facetas de la vida de la persona. El principal objetivo de estos apoyos es fomentar una participación con éxito en igualdad de condiciones siempre en contextos normalizados (Muntaner, 2010).

Según Zabalza (1996), la modalidad de apoyo depende también de *a quién* se solicita el apoyo, que puede ser: a los técnicos especialistas, a compañeros que trabajan en el propio centro o en otros centros, y a profesionales de apoyo (equipos, asesores, maestros de apoyo,...).

Por otra parte, si tomamos como referencia a Parrilla (1996), podemos diferenciar dos tipos de apoyo: apoyos internos o externos:

- *Apoyo interno*, que se ofrece desde los propios componentes y recursos del centro escolar.
- *Apoyo externo*, que viene prestado por agentes o instancias externas al propio centro escolar.

c) ¿Dónde se recibe el apoyo?

Los apoyos se pueden realizar bien dentro del aula ordinaria (Stainback y Stainback, 1992; Arnaiz, 2003) o fuera de esta aula.

d) ¿Cómo se puede intervenir?

En este aspecto, podemos diferenciar dos tipos de intervenciones:

- *Apoyo directo*, cuando nos referimos a la modalidad de apoyo en la cual quienes lo prestan afrontan directamente el problema y tratan de resolverlo mediante los recursos que le son propios, es decir, por ellos mismos.
- *Apoyo indirecto*, cuando nos referimos a aquellas situaciones en las que los agentes de apoyo no tratan de resolver por sí mismos los problemas, sino que buscan formar a otras personas -implicadas en la propia situación a la que se dirige el apoyo- para que sean ellas mismas las que afronten el problema. Es decir, el apoyo se concibe como formación y preparación de los implicados para resolver problemas.

A continuación, presentamos en la siguiente tabla, de forma resumida, los tipos de apoyos atendiendo a distintas referencias, diferenciándolas en el periodo de la integración escolar y el periodo de la escuela inclusiva, y nos servirán de base para poder analizar la situación actual de los apoyos en nuestros centros.

Tabla 4

Principales características de los tipos de apoyos

	INTEGRACIÓN ESCOLAR	ESCUELA INCLUSIVA
Personas a quién se dirige el apoyo	Alumno.	Alumno, profesor y centro educativo (Parrilla, 1996).
Personas que proporcionan el apoyo	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyos internos: maestro de educación especial. - Apoyos externos: orientadores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyos internos: Técnicos especialistas (maestro de PT, de AL...), compañeros (personas que trabajan en el propio centro). - Apoyos externos: profesionales de apoyo (Equipos, asesores, maestros de apoyo,...) <p style="text-align: right;">(Zabalza, 1996).</p>
Lugar donde se recibe el apoyo	Fuera del aula ordinaria, en aulas de apoyo o en los centros específicos.	Dentro del aula ordinaria (Arnaiz, 2003).
Tipo de intervención	Se centra en la <i>intervención directa</i> : los agentes de apoyo afrontan directamente el problema y trata de resolverlo mediante los recursos que le son propios, es decir, por ellos mismos).	Se centra en la <i>intervención indirecta</i> : los agentes de apoyo buscan formar a otras personas -implicadas en la propia situación a la que se dirige el apoyo- para que sean ellas mismas las que afronten el problema. Es decir, es apoyo se concibe como <i>formación</i> y preparación de los implicados para resolver problemas (Zabalza, 1996).

Nota: Adaptación de Parrilla (1996), Zabalza (1996) y Arnaiz (2003)

Si tomamos como referencia los tipos de apoyo anteriores, para nuestro estudio, delimitaremos aquellos que nos interesen atendiendo a nuestro objeto de investigación. Por tanto, nos vamos a centrar, en primer lugar, en los *modelos de apoyo interno*, es decir, aquellos que se proporcionan desde el propio centro educativo y en segundo lugar, aquellos cuyas actuaciones se realizan *dentro del aula ordinaria*. A continuación, desarrollamos cada uno de estos modelos que nos servirán de base para realizar nuestro trabajo.

3.1. Modelos de apoyo interno

El apoyo interno podemos entenderlo como “la respuesta desde el propio centro a sus necesidades educativas, contando para ello con los elementos materiales, estructuras organizativas y elementos personales necesarios” (Moya, 2002, p. 13). Para la misma autora, el apoyo interno puede intervenir desde distintos puntos de vista y

haciendo referencia a diferentes modalidades, según características de los propios profesionales o de los contextos y situaciones.

Teniendo en cuenta las funciones de los apoyos internos, Parrilla (1996), Monzón (2011), Moya (2002) y Lozano (2007) distinguen los siguientes modelos de apoyo interno, que surgen del cruce de dos ejes: sobre quién recae el apoyo (sobre el individuo/alumnado o sobre el currículum/escuela/programa/proyecto /profesorado) y el modo en que el profesional de apoyo interactúa con el profesorado ordinario (como experto o de modo colaborativo). Por tanto, destacamos los diferentes *modelos de apoyo interno*:

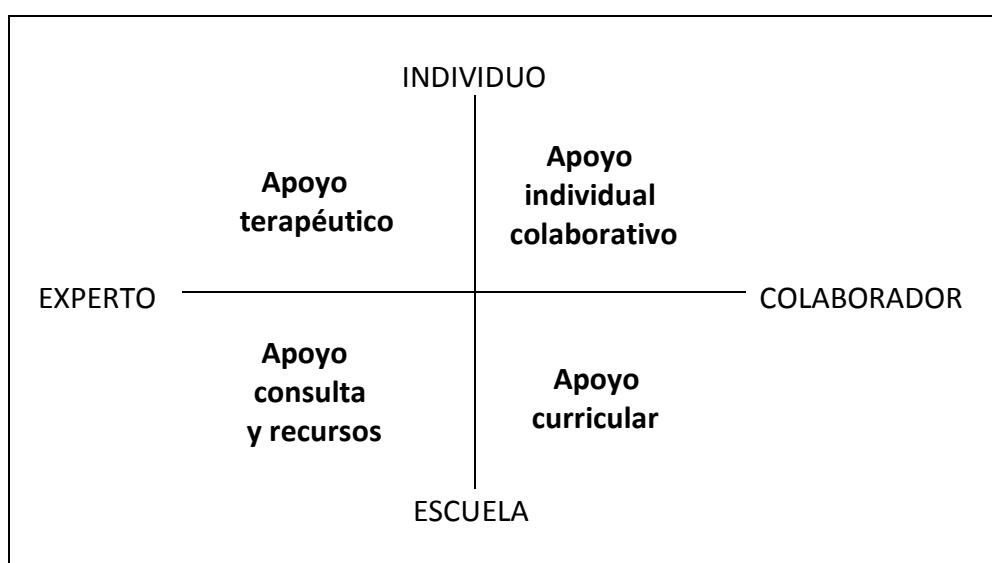


Figura 2. Modelos de apoyo interno (Parrilla, 1996, p. 83; Monzón, 2011, p. 117; Moya, 2002, p. 14; Lozano, 2007, p. 147)

Nos será de gran utilidad en nuestro estudio conocer las características de cada uno de estos modelos de apoyo para poder analizarlos en nuestras escuelas. Las mencionamos a continuación:

- *Apoyo terapéutico*: El apoyo está centrado en el alumno, guiado y dirigido por especialistas o expertos y basado en las dificultades atribuidas a ese niño. El maestro de apoyo es un especialista que diseña programas para aplicar al alumno con NEE; son técnicos con conocimientos específicos, son expertos.
- *Apoyo colaborativo-individual*: El apoyo mantiene una visión individualista centrada en el alumno. Se abandona la visión experta y especializada del apoyo y el carácter especial del mismo y, en consecuencia, se abandona la relación jerárquica y dependiente entre los profesionales. El maestro de apoyo es un profesional que colabora con el maestro tutor, bien dentro del aula ordinaria o

ambos planifican el programa de apoyo, aunque éste se realice en el aula de apoyo.

- *Apoyo consulta/recursos*: Considera las dificultades de los alumnos como indicadores de la necesidad de reformar la escuela. El apoyo está centrado en todos los alumnos o en la escuela, por tanto, el maestro de apoyo debe apoyar no sólo al alumno sino también a la escuela para que pueda responder y adaptarse a las necesidades de todos los alumnos. El maestro de apoyo es un especialista; es visto como técnico con conocimientos específicos que diseña programas para aplicar a toda la clase; son técnicos con conocimientos específicos, son expertos.
- *Apoyo curricular*: Se caracteriza porque la dimensión colaboradora e institucional se aúnan para generar un modelo de apoyo que asume la colaboración como estrategia básica de aprendizaje, y que tiene como foco una visión global de la escuela. Dirige su acción hacia toda la comunidad escolar - familias, maestros, alumnos-. El maestro de apoyo colabora con todos en la mejora escolar y en la atención a la diversidad.

Si analizamos estos modelos, consideramos que el *modelo de apoyo terapéutico* surge como consecuencia de un problema que tiene exclusivamente el alumnado, y que el maestro ordinario y la escuela en su conjunto dice no saber atender y donde, por tanto, es necesaria la intervención del profesorado especialista en apoyo que intenta proponer al alumnado formas de aprender diferentes y, habitualmente, segregadas del currículum ordinario. En el otro extremo, encontramos el *modelo de apoyo curricular*, el cual concibe que el profesorado ordinario es el responsable del cambio, considerándole capaz de aprender a responder a las necesidades que se van derivando de las prácticas educativas cotidianas y entendiendo que su trabajo en ellas favorece la mejora. Este modelo se basa en la colaboración entre el profesorado de apoyo interno y el resto del profesorado del centro y plantea el currículum como una herramienta dinámica que sirve para ir ajustando la educación a las necesidades del alumnado (Monzón, 2011).

Como ya se ha comentado anteriormente y partiendo de estos modelos, defendemos, al igual que Parrilla (2004), Nieto (1996 y 1999), Arnaiz (2012) y otros autores, la *cultura colaborativa* que apuesta por facilitar el trabajo compartido o en equipo desde la igualdad, anulando el efecto de cualquier tipo de jerarquía (especialista-no especialista) o la experiencia (veterano-novel), aspectos que tendremos en cuenta a la hora de analizar los modelos de apoyo que se desarrollan en nuestros centros.

Por otra parte, Balbás (1997) y Parrilla (1996), aportan las diferencias entre el apoyo individual y el curricular. Ambos enfoques se enmarcan en el periodo de la

integración escolar y en el de la escuela inclusiva, respectivamente. Es relevante conocer las diferencias entre ambas etapas para tener un punto de referencia en nuestro estudio, lo cual nos ayudará a realizar un análisis más exhaustivo de la organización de los apoyos en los centros. En este sentido, Balbás (1997) considera que:

- El *apoyo individual* está centrado en el alumno con NEE, con características diferentes. El maestro de apoyo apoya al alumno con NEE (Hart, 1992 citado por Balbás, 1997).
- El *apoyo curricular* está centrado en todos los alumnos. Todos los alumnos participan y obtienen beneficios de los apoyos. El maestro de apoyo apoya a toda la clase (Hart, 1992 citado por Balbás, 1997).

También Parrilla (1996, p. 149) muestra las diferencias entre el apoyo individual y curricular en la siguiente tabla:

Tabla 5

Diferencias entre el apoyo individual y curricular

	APOYO INDIVIDUAL	APOYO CURRICULAR
Idea de apoyo	Intervención terapéutica	Intervención educativa
Naturaleza	Centrada en los sujetos	Centrada en la escuela
Participantes	Especialistas	Todos
Carácter	Paliativo	Preventivo
Metodología	Jerárquica	Colaborativa

Nota: Tomado de Parrilla (1996, p. 149)

A partir de las características de ambos modelos de apoyo, podemos analizar nuestros centros basándonos en la intervención de los diferentes profesionales de la educación. Por otra parte, hay autores como Arnaiz (2011) y Muntaner (2010) que defienden el modelo curricular. Sobre el mismo, Arnaiz señala que el modelo curricular parte de la idea de que todos los alumnos aprenden de forma diferente por lo que los centros han de adaptarse a esas diferencias desarrollando modelos que sepan responder a las variadas necesidades que presentan los alumnos. Supone, por tanto, un cambio en la organización y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las escuelas, con el fin de que se garantice el ejercicio de los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho. Como consecuencia, en el modelo curricular, los centros empiezan a convertirse en referentes para la

atención a las necesidades específicas de los alumnos en su proceso educativo a través de las decisiones organizativas y curriculares que establecen.

Siguiendo este planteamiento, Muntaner (2010) propone un modelo de apoyo generalizado dirigido al conjunto de la escuela, que trabaja con todos los maestros para compartir y buscar conjuntamente las alternativas educativas que permitan diversificar y aceptar el currículum para todos los alumnos, desde una perspectiva contextual no desde la perspectiva individual-terapéutica. Se trata de un modelo global que no diferencia sus funciones, según las características de los alumnos, sino que tiene como referente el conjunto del grupo-clase y de la escuela, donde cualquier alumno puede precisar apoyos.

3.2. Modelos de apoyo dentro del aula ordinaria

La intervención de los apoyos dentro del aula ordinaria puede ser indirecta o directa. Sin embargo, previamente al desarrollo de este apartado, mostramos una figura donde se observan, de forma clara, los contenidos que se van a exponer a continuación.

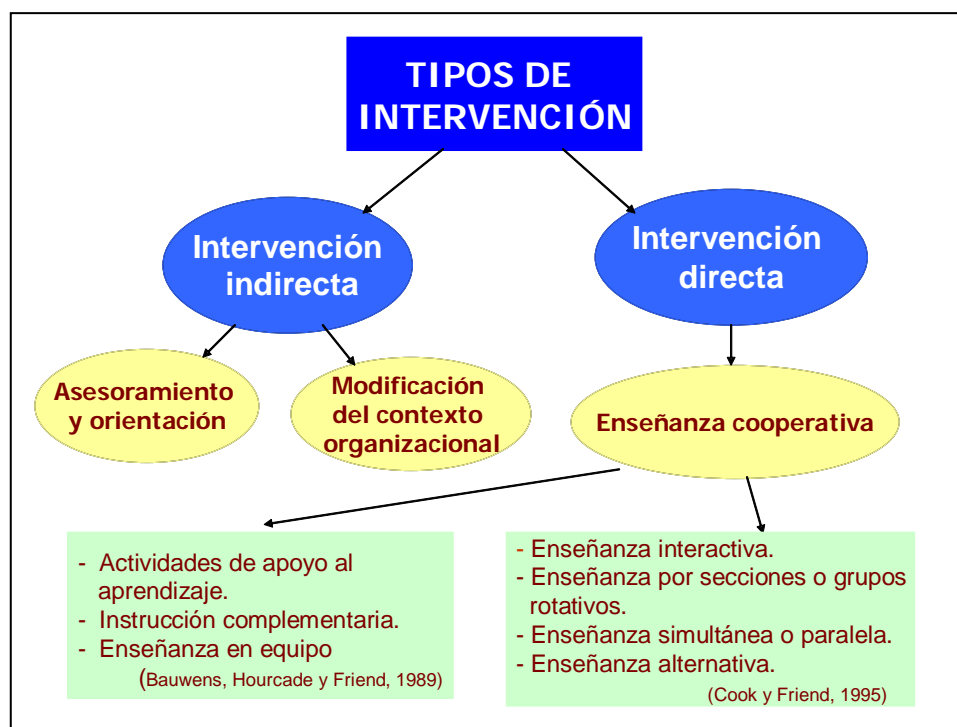


Figura 3. Modelos de intervención dentro del aula ordinaria. Elaboración propia.

a) Modalidades de intervención indirecta en el aula.

La intervención indirecta hace referencia al asesoramiento y orientación centrada en el maestro (mediador) y a la modificación del contexto organizacional. No vamos a centrar nuestro trabajo en las modalidades de intervención indirecta en el aula, pero nos resulta de interés presentarlas y conocerlas para analizar más adelante las

diferentes intervenciones en los centros. A continuación, mostramos en una tabla los modelos de intervención indirecta tomando como referencia las características del periodo de la integración escolar y el periodo de la escuela inclusiva.

Tabla 6

Modelos de intervención indirecta en el aula

INTEGRACIÓN ESCOLAR	ESCUELA INCLUSIVA
<i>Centrado en el alumno:</i> Desarrollan estrategias para cambiar el comportamiento del alumno. Lo más importante ejecutar un programa adecuado para el alumno.	<i>Centrado en el mediador:</i> Preparar al profesor tutor en estrategias y habilidades que permitan desarrollar tratamientos adecuados al alumno.
<i>Comportamental:</i> Cambian el comportamiento del alumno mediante técnicas de modificación de conducta. Utilizan técnicas individuales de didáctica.	<i>Organizacional:</i> Basado en el contexto (Resolución de problemas desde el contexto escolar). Modificación del contexto del aula (agrupamientos, espacios, distribución del tiempo, recursos...).

Nota: Adaptación de Grau (1998)

b) Modalidades de intervención directa en el aula (Enseñanza cooperativa o co-enseñanza)

Según Nieto (1999), la característica básica de la intervención directa es que las actividades parten de los maestros en quienes recae la responsabilidad, que actúan sobre los alumnos con NEE con el propósito de posibilitar o favorecer la optimización de sus posibilidades de desarrollo y la normalización de las condiciones que le rodean. Si consideramos las actuaciones al intervenir dos profesionales dentro del aula ordinaria -el maestro tutor y el maestro de PT, de AL o cualquier otro maestro de apoyo-, estamos haciendo referencia a un nuevo modelo de organización escolar que se potencia en la escuela inclusiva denominado *enseñanza cooperativa o co-enseñanza*.

La inclusión es un objetivo difícil de conseguir si el profesorado y el personal de apoyo no trabajan en colaboración. Una forma de colaboración que se está popularizando es la *enseñanza cooperativa*, modalidad instructiva en la que dos profesionales -maestro tutor y maestro de apoyo- trabajan y enseñan juntos (Bauwens, Hourcade y Friend, 1989). Ambos maestros están presentes en la clase y comparten la responsabilidad de los programas educativos desarrollados en ella; comparten la enseñanza de un área o materia en su totalidad o en una parte de ella. Los maestros tutores pueden aportar su conocimiento del currículo y de su secuencia en las áreas de conocimiento y la experiencia de trabajo en gran grupo. El maestro de apoyo puede aportar su experiencia en la adaptación del currículo en las áreas de

mayor dificultad, preparación de materiales y de metodología adecuada, así como su habilidad en preparar programas individuales para los alumnos con NEE. Este sistema de enseñanza permite que los alumnos con NEE reciban la ayuda que necesitan dentro de la clase, sin necesidad de utilizar los servicios ofertados fuera del aula ordinaria.

Bauwens, Hourcade y Friend (1989) presentan tres modalidades en la enseñanza cooperativa:

- *Instrucción complementaria*: el maestro tutor tiene la responsabilidad de los programas instructivos de todos los alumnos y el maestro de apoyo trabaja con los alumnos con NEE, teniendo la responsabilidad de integrar a estos alumnos en el aula y desarrollar las destrezas imprescindibles y necesarias para seguir los programas instructivos del maestro del aula ordinaria. Este modelo es el que se ha desarrollado en los últimos años en la enseñanza primaria y secundaria.
- *Actividades de apoyo al aprendizaje*: el maestro tutor y el de apoyo se reparten los contenidos que hay que desarrollar para todos los alumnos de la clase. El maestro del aula ordinaria imparte el núcleo esencial de cada contenido y el de apoyo realiza las actividades de apoyo o complementarias que enriquecen y complementan los contenidos desarrollados por el maestro tutor.
- *Enseñanza en equipo*: en esta modalidad los dos maestros trabajan conjuntamente en la preparación y realización de los programas instructivos de todos los alumnos. Cada miembro del equipo asume la responsabilidad de una parte del programa destinado al conjunto de alumnos de la clase.

Por otra parte, hay varios autores que han desarrollado otros modelos de enseñanza cooperativa. Es el caso de Cook y Friend (1995, citados por Cardona, 2005) que presenta los siguientes modelos:

- *Enseñanza interactiva*: Los dos maestros enseñan al mismo grupo alternando su intervención por períodos cortos de tiempo (5-10 minutos). Ambos se dan soporte, clarifican cuestiones y complementan sus explicaciones para garantizar un mejor aprendizaje. Enseñan a modo de diálogo. Mientras un maestro habla, el otro solicita aclaraciones, hace demostraciones o presenta ejemplos. Los maestros pueden hacer turnos para presentar la información, representar o simular conflictos y modelar técnicas o procedimientos. Como aspectos positivos de este modelo, cabe destacar su flexibilidad para presentar información a grupos heterogéneos. Sin embargo, los propios autores advierten de las consecuencias negativas que pueden derivarse si ambos profesores no cambian frecuentemente de rol, dado que uno de ellos puede quedar relegado al papel de profesor ayudante, lo cual se traduce en una pérdida de tiempo y talento.

- *Enseñanza por secciones o grupos rotativos:* En este modelo, los alumnos van rotando por diferentes secciones en las que se presentan contenidos o se realizan actividades de distinta naturaleza o nivel de dificultad. Cada maestro se responsabiliza de una o varias secciones. Esta forma de agrupar, además de permitir la presentación simultánea de contenidos distintos, posibilita al profesorado adaptar la enseñanza al nivel de dominio, interés o estilo de aprendizaje. La agrupación facilita un alto nivel de respuesta y motivación en los alumnos que disfrutan de esta organización, pues, les gusta moverse de una sección a otra. El tiempo de permanencia en cada sección suele ser de unos 15-20 minutos. Esta estrategia resulta apropiada particularmente cuando hay necesidad de trabajar en pequeño grupo o en contenidos que no son de naturaleza lineal. Las habilidades aprendidas en una sección pueden no tener nada que ver con la información presentada en otra. Los maestros pueden adaptar más fácilmente en amplitud o simplicidad los contenidos y hacer cambios basándose en las diferencias individuales.
- *Enseñanza simultánea o paralela:* Se divide a los alumnos de la clase en dos grupos, de forma que: (a) cada maestro trabaja con un subgrupo explicando el mismo contenido al mismo tiempo o (b) ambos maestros enseñan distinto contenido simultáneamente. Finalizada su intervención, los maestros cambian de grupo para explicar el mismo contenido a la otra mitad de la clase. Este enfoque exige que ambos maestros planifiquen juntos para adoptar las estrategias de adaptación pertinentes. Aun cuando el contenido básico puede ser el mismo, el maestro de apoyo puede centrarse en conceptos más simples o de más alto nivel. Las dificultades de este modelo estriba en conseguir actividades apropiadas para cada subgrupo sin que sus componentes perciban que sus actividades son menos importantes que las del otro grupo. Otra dificultad potencial puede ser la presentación simultánea del contenido, dadas las diferencias en capacidad, estilos de enseñanza, personalidad y dinámicas resultantes.
- *Enseñanza alternativa:* En este procedimiento, se divide el grupo-clase en subgrupos, generalmente dos, que trabajan en contenidos o habilidades específicas. Mientras un maestro enseña al grupo pequeño, el otro enseña al resto, de manera que un maestro puede estar con un grupo reducido que necesita refuerzo o enriquecimiento, mientras el otro atiende a los demás. El tamaño de uno de los grupos suele ser reducido (menos de ocho alumnos). Los maestros suelen cambiar de rol cada semana o quincena.

Es importante destacar que estos modelos se pueden emplear en diferentes momentos. Al final de una determinada actividad, ambos maestros pueden poner juntos a todos los alumnos para presentar los resultados de la misma.

No obstante, esta forma de intervenir dentro del aula ordinaria de forma cooperativa, puede conllevar problemas que pueden surgir durante el proceso. Hay autores que son conscientes de dichos problemas y realizan algunos comentarios al respecto. En este sentido, Grau (1998) señala algunos *obstáculos* para llevar a cabo la enseñanza cooperativa como son: la distribución del tiempo dentro de la clase, las resistencias y dificultades de los profesionales para trabajar conjuntamente, el cambio de roles de los maestros y la sensación de que con este sistema se aumenta la carga docente. De la misma forma, Malian y McRae (2010), en un estudio para determinar la compatibilidad y la discrepancia entre los maestros de educación general y especial sobre la eficacia de la co-enseñanza, reconocen que ésta es beneficiosa para los alumnos con y sin discapacidad, pero existen varias barreras que la acompañan, como es la falta de tiempo y espacio compartido, a la sobrecarga de los contenidos de los planes de estudio y la falta de una formación adecuada. Tanto los maestros de educación general como de especial están de acuerdo en que la superación de estas barreras es un reto que vale la pena, y parecen variar en función de la escuela primaria y secundaria.

En los modelos de apoyo citados anteriormente, hemos podido comprobar que, independientemente de la modalidad de apoyo que se trate, cada maestro que ejerce apoyo en el centro presenta un modo de actuar y desempeña unas determinadas funciones. Es nuestra intención analizar y reflexionar uno de los elementos que determina los procesos de apoyo. Se trata de las funciones y tareas realizadas por las personas que intervienen en estos procesos con la finalidad de averiguar el modelo de apoyo existente en nuestros centros. En este sentido, Parrilla (1992) explica en qué consiste el trabajo y las funciones que realizan los maestros tutores y los maestros de apoyo en los centros, y qué piensan cada uno de ellos sobre sus roles y funciones. Nieto (1999, p. 112) nos presenta una amplia gama de tareas que pueden realizar los apoyos, las cuales podemos destacar en la siguiente tabla.

Tabla 7

Tareas que pueden realizar los apoyos

El apoyo se configura como:	Quien lo desempeña:
Intervención	Lleva a cabo la actividad.
Asesoramiento	Informa a otro/s sobre lo que se puede o debe hacer en relación a la actividad.
Formación	Desarrolla en otro/s el conocimiento y capacidad para que hagan la actividad.
Provisión de recursos	Facilita a otro/s los medios para ser utilizados en la actividad.

Cooperación

Coopera con otro/s para realizar la actividad.

Nota: Tomado de Nieto (1999, p. 112)

Las prácticas concretas de apoyo son diferentes de un centro a otro porque sus características y las personas que trabajan en ellos son distintas, de manera que existe una amplia gama de tareas que pueden caracterizar los procesos de apoyo educativo. Por ello, nos puede resultar útil la tabla anterior para analizar nuestro objeto de estudio.

4. Investigación actual sobre los sistemas de apoyo

En este apartado pretendemos ofrecer una visión global de las investigaciones recientes sobre los sistemas de apoyo desde los principios que predominan en la escuela inclusiva. En general, son escasas las referencias que existen relacionadas con la temática de nuestra investigación. Hemos encontrado numerosos trabajos para mejorar las prácticas inclusivas desde una concepción teórica y conceptual, así como también existen numerosos artículos y bibliografía donde se establecen posibles estrategias o medidas de refuerzo para atender a la diversidad de los alumnos con NEE centradas en ayudar al profesorado. Pero, no son escasos los estudios relevantes que hacen referencia a la organización de los apoyos y las diferentes modalidades de escolarización, tema que ocupa la mayor parte de nuestra investigación. Por este motivo, en el capítulo III, nos centraremos en la normativa vigente establecida en nuestra Comunidad, que sí hace referencia a dichos elementos para establecer la organización de los apoyos en los centros educativos y a las diferentes posibilidades de escolarización.

Por tanto, cabe resaltar dos líneas de investigación claramente diferenciadas en torno a los sistemas de apoyo: Aquellas aportaciones que se realizan desde un *marco conceptual o teórico*, y aquellas investigaciones que tratan de ofrecernos un trabajo desde la *práctica educativa*.

a) Aportaciones que se realizan desde un marco conceptual o teórico:

La diversidad actual de modelos, enfoques y conceptualizaciones sobre el apoyo a la escuela, implica asumir el estado de tránsito y reconceptualización del propio concepto de apoyo y su vinculación a la escuela (Parrilla, 1996). Y en este proceso de transformación, son varios autores los que realizan aportaciones relativas a la conceptualización y a los tipos de apoyo educativo como es el caso de Torres (2004), Parrilla (1996), Zabalza (1996), Nieto (1999), Gallego (2002), Arnaiz (2003)...

En cuanto a los modelos y enfoques del apoyo interno, la publicación de Parrilla (1996) constituye la base de la mayoría de los trabajos realizados posteriormente. Cabe destacar también el análisis comparativo que realiza Jordan (1994) y Hart (1992) citados por Balbás (1997) entre los diferentes tipos de enfoques de apoyo interno.

Moya (2001, 2012) analiza, en diferentes publicaciones, las funciones que la actual normativa asigna al profesorado de apoyo. De la misma forma, Sandoval, Simón y Echeita (2012), realizan un análisis de las funciones del profesorado de apoyo establecidas en la normativa que las regula en las diferentes comunidades autónomas, y los resultados apuntan a una gran variabilidad de criterios entre dichas comunidades respecto a qué grupos de alumnos se pueden atender, en dónde se realiza la intervención directa o qué proporción de alumnos deben atenderse. Estos autores afirman que la investigación ha puesto de manifiesto que las competencias principales de estos profesionales están vinculadas a la consolidación de un trabajo colaborativo y reflexivo, lejos de la perspectiva terapéutica, sin ser exclusivas del profesorado de apoyo, sino que son propias de todo el profesorado.

b) Investigaciones sobre los apoyos desde la práctica educativa:

Arnaiz (2011) realiza una revisión que se centra en el desarrollo del movimiento de la integración escolar, los efectos negativos ocasionados por el modelo del déficit y la necesidad de desarrollar políticas inclusivas nacionales y sistemas de apoyo locales que promuevan la mejora escolar y el desarrollo de buenas prácticas en una escuela para todos.

Debido a las recientes iniciativas y reformas educativas, la diversidad en el aula ordinaria va en constante aumento. A medida que la tendencia hacia prácticas inclusivas se intensifica, la necesidad de una escuela colaborativa es imprescindible. Satisfacer las diversas necesidades de los alumnos con NEE, requiere de sistemas de apoyo que incorpore la colaboración entre los maestros y, por tanto, en las investigaciones actuales, la enseñanza colaborativa se ha convertido en un medio para proporcionar a los alumnos una educación adecuada en un ambiente menos restrictivo. Desde un enfoque inclusivo, se adopta una postura desmitificadora en torno a la atribución y distribución de las responsabilidades de los maestros y de los servicios de apoyo, y se enfatiza no tanto la especialización de los mismos, como la coparticipación, colaboración mutua y comunicación inter e intra profesional.

Parece ser que los nuevos planteamientos sobre el apoyo se orientan hacia la necesidad de construir una cultura colaborativa, en la búsqueda de respuestas creativas e innovadoras a las problemáticas que presentan los alumnos con NEE. En este sentido, el profesor Escudero y González (1994) hablan de reconversión educativa de centros y profesores como expresión capaz de aglutinar muchas de las cuestiones que se están planteando en relación con la educación y, especialmente, en lo que

atañe a la labor de apoyo educativo. Por tanto, los nuevos enfoques sobre el apoyo, en base a la concepción del mismo, enfatizan el *trabajo colaborativo* como eje nuclear del desarrollo de la escuela. Estos enfoques se basan en la complementariedad y compatibilidad de los distintos conocimientos de los diversos profesionales que participan en el proceso educativo y tienen como finalidad el desarrollo profesional del docente y el desarrollo de la escuela como organización. Además, destacamos las aportaciones de Murillo, Gandul y Pérez (1996) sobre el modelo colaborativo, partiendo de los diferentes modelos de apoyo a la escuela, desde aquellos que asumen el conocimiento de los expertos y las relaciones jerárquicas como elementos diferenciadores a otros de tipo más colaborativo, sin jerarquías establecidas y a través de grupos de trabajo entre iguales.

Numerosos estudios han sido dedicados a tratar el tema de los procedimientos metodológicos utilizados desde planteamientos inclusivos, es decir, existe un gran número de artículos y bibliografía que se fundamentan en las diferentes medidas o estrategias de apoyo para mejorar las prácticas inclusivas y, de esta manera, ayudar al profesorado.

Entre las metodologías de enseñanza-aprendizaje recomendadas, Pujolás (2009, 2012) hace hincapié en las ventajas del *aprendizaje cooperativo* para favorecer la inclusión educativa, conectado con las teorías constructivistas. Pujolás (2006) además, en una conferencia realizada en las XXIII Jornadas de Universidades y Educación celebradas en Murcia, hace una reflexión sobre las aulas inclusivas y el aprendizaje cooperativo. En esta conferencia pone de manifiesto las posibles consecuencias (no deseadas) de la inclusión de alumnos con discapacidades en un centro ordinario, y las posibles soluciones prácticas al respecto, haciendo hincapié en la cooperación, la ayuda mutua, marco ideal para que aprendan juntos alumnos diferentes. Este mismo autor, en el año 2012, realiza un estudio sobre el aprendizaje cooperativo como elemento trascendental para hacer posible la inclusión de todo el alumnado en el aula ordinaria, alejado de la estructura individualista y competitiva. En el año 2009 recoge otra investigación sobre este sistema de aprendizaje, en la que se presenta un instrumento (programa didáctico) que ha diseñado para enseñar a los alumnos a aprender en equipo y para evaluar el grado de cooperatividad de los distintos equipos de aprendizaje cooperativo.

Como ya se ha comentado, Malian y McRae (2010) reconocen que la co-enseñanza es beneficiosa para los alumnos con y sin discapacidad, tras un estudio realizado para determinar la compatibilidad y la discrepancia entre los maestros de educación general y especial sobre los métodos de enseñanza y la eficacia de la co-enseñanza, aunque existen varias barreras que la acompañan. Por otra parte, Duran y Miquel (2004) consideran que la enseñanza y el aprendizaje cooperativos son un elemento esencial de la educación inclusiva. Estos autores repasan algunos métodos puestos en práctica,

como la tutoría ejercida por el alumnado y la docencia compartida entre dos profesores, que aprovechan la diversidad como recurso pedagógico. Pujolás, Lago y Naranjo (2013) presentan una investigación sobre el desarrollo del Programa Cooperar para Aprender a Cooperar a través de un proceso de formación y asesoramiento. Presentan los objetivos centrados en el aprendizaje cooperativo y la inclusión del alumnado que encuentra más barreras para el aprendizaje y la participación en las aulas ordinarias.

Como ya se ha avanzado en el capítulo I, Torres (2012) y Arnaiz (2012) defienden las *comunidades de aprendizaje* en las que todos sus integrantes forman parte de ellas de manera activa y plena y en las que todos se ven implicados en el proceso de inclusión. Torres (2012) analiza los factores que configuran la organización de los centros como comunidades de aprendizaje así como las implicaciones que ello conlleva, desde la perspectiva curricular, organizativa y de desarrollo profesional, haciendo referencia al contexto escolar -la escuela y el aula-, al entorno socio-geográfico -la ciudad, el barrio, la localidad- y a una realidad virtual mediada por el uso de las nuevas tecnologías. En esta línea, Muntaner, Pinya y De la Iglesia (2015) realizan un estudio sobre una estrategia didáctica basada en los *Grupos Interactivos (GI)*, como un modelo organizativo para desarrollar prácticas inclusivas de calidad para todos y consideran que, actualmente, es una de las formas de organización de las aulas que está obteniendo más éxito en Europa. En este estudio, se determinan las variables que aseguran las prácticas inclusivas, concluyendo que las altas expectativas y los actos dialógicos en los GI son variables determinantes para la inclusión educativa y, por tanto, las prácticas que se desarrollan en este tipo de organización aumentan la participación y el aprendizaje de todos.

Por otra parte, existen estudios que se basan en el *apoyo entre profesores* como actividad educativa inclusiva como es el caso del trabajo realizado por Gallego (2002), que afronta la cuestión de cómo pueden las escuelas ir transformando colaborativamente sus prácticas hacia la inclusión. Lo interesante de su artículo es que analiza la puesta en marcha y los resultados de una modalidad de apoyo entre colegas, denominada *Grupo de Apoyo Entre Profesores (GAEP)* mediante los estudios de caso de dos centros escolares, y que pretende ofrecer una alternativa inclusiva a las tradicionales prácticas (excluyentes) de apoyo en los centros. El propósito del estudio consiste en la descripción, análisis y valoración de la creación, desarrollo e impacto de un modelo de apoyo entre profesores basado en la colaboración entre iguales como respuesta a los procesos de inclusión. Parrilla (2004), considera que los GAEP son una ayuda mutua y una excelente forma para abordar las dificultades, incertidumbres y retos que plantea la atención a la diversidad, en los que se analizan y buscan soluciones a los problemas que suelen surgir en la actividad diaria de aula y de centro. La ayuda mutua puede ser una excelente forma de abordar las dificultades, incertidumbres y retos que plantea la atención a la diversidad; se analizan y buscan

soluciones a los problemas que suelen surgir en la actividad diaria de aula y de centro (Parrilla, 1996).

Además, Sánchez y Carrión (2004), elaboran unas propuestas didáctico-organizativas integrales para la atención a la diversidad en el grupo-aula relacionadas con la organización del alumnado en el grupo-aula (*tutoría entre iguales*, es decir, aquella en la que un alumno -tutor- instruye a otro u otros alumnos en ciertos contenidos; pequeños grupos colaborativos; trabajo en equipo), y la organización de espacio, tiempo y recursos.

Azorín y Arnaiz (2013) presentan una experiencia innovadora cuyo objetivo es el diseño, implementación y evaluación de una unidad didáctica en la que se incluyen diferentes medidas ordinarias de atención a la diversidad, cuyos resultados muestran el enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje al insertar estas medidas en los materiales curriculares, así como la acogida positiva de la propuesta por parte del alumnado. Las medidas que aplican son: el refuerzo y apoyo curricular de los contenidos, la tutoría entre iguales y la enseñanza compartida o co-enseñanza de dos profesores en el aula ordinaria, mostrando los aspectos positivos y negativos relacionados con cada una de ellas.

Si nos centramos en los *elementos organizativos* que intervienen en los sistemas de apoyo establecidos en los centros, tal como ya hemos mencionado, encontramos escasos estudios relacionados con este aspecto. Un elemento que ha dado lugar a numerosas investigaciones como factor crítico en el éxito académico o social de los alumnos con NEE, es la *ubicación o emplazamiento* de los alumnos, es decir, el aula que se le asigna. Las decisiones acerca de dónde los alumnos con NEE debieran estar escolarizados ha generado controversias como es el aula especial versus aula ordinaria, en lugar de preocuparse por lo que sucede en el aula, por la calidad de la instrucción que recibe el alumno (Hocutt, 1996). Los estudios indican que la atención de los alumnos en las aulas ordinarias muestra mayor éxito en los alumnos y una mejora de los resultados académicos, aunque requiere una inversión considerable de recursos, incluyendo tiempo y esfuerzo, así como amplio apoyo para los maestros. Por tanto, las escuelas deben ayudar a los alumnos con NEE a alcanzar el éxito en ambientes de educación general.

Las reformas educativas en la escuela inclusiva, según un estudio de Wehmeyer (2009) deben basarse en los nuevos modelos de intervención, que se centran en los apoyos individualizados, las prácticas educativas inclusivas en el aula y los puntos fuertes del alumno, en lugar de los déficits. Este autor habla de una tercera generación de prácticas inclusivas: la primera consistió en mover a los alumnos de la educación especial a la general; la segunda desarrolló y validó estrategias de apoyo a los alumnos con discapacidad en las aulas, y la tercera, en vez de pensar en el lugar donde el

alumno es educado, reorienta su actividad a pensar qué es lo que se le enseña. Es esencial el diseño universal del currículum y otras estrategias que benefician a todos los alumnos como son el uso de las tecnologías. Las *adaptaciones de la enseñanza y del currículum* a las necesidades individuales o grupales de cada alumno o grupo, con o sin NEE, se constituye el principio básico para la intervención en el proceso educativo de los alumnos. En este sentido, Vlachou, Didaskalouy y Voudouri (2009) se preguntan por qué son tan escasas las modificaciones y adaptaciones generales en la enseñanza. Los resultados de este estudio coinciden en identificar la presión que los profesores encuentran en el currículum en forma de sobrecarga curricular y en los libros de texto, así como la falta de tiempo como las mayores dificultades para introducir cambios y adaptaciones que la diversidad demanda.

Por otra parte, en un proyecto educativo realizado por Sancho, Jardón y Grau (2013) entre universidad y escuela donde el principal objetivo es cohesionar la teoría de educación inclusiva y la práctica profesional docente, se concluye que la tipología inclusiva de educación es posible mediante *grupos heterogéneos*, prácticas inclusivas válidas y *personal profesional*. También Giangreco (2013) realiza un estudio sobre los maestros de apoyo en las escuelas inclusivas y concluye afirmando que la utilización excesiva o el mal uso de los *recursos referidos a los maestros de apoyo* es un síntoma, no una causa, es decir, los servicios prestados en las escuelas por parte de los maestros de apoyo se considera como algo cuestionable.

Hemos de destacar que uno de los materiales más relevantes que ha fundamentado la realización de este estudio, ha sido el *Index for Inclusion*, elaborados por Booth y Ainscow (2002), ya nombrado anteriormente, que forma parte de una investigación más amplia desarrollada en el Reino Unido, el cual está diseñado para facilitar y orientar el desarrollo de la educación inclusiva en los centros escolares, y nos muestra la aplicación conceptual de la educación inclusiva a la práctica educativa. Este material ha sido la base que nos ha encaminado hacia nuestra intención de analizar la situación actual de los apoyos educativos en los centros para mejorar la educación inclusiva. El *Index* trata de un proceso de auto-evaluación de los centros educativos que pretende ayudarlos a analizar su propio estado en el proceso de desarrollo hacia prácticas inclusivas. A través de estos materiales es posible contribuir al desarrollo de las escuelas, promoviendo la revisión de sus actuales prácticas y proponiendo mejoras en las mismas.

Como conclusión, consideramos necesario que, tanto los investigadores como los docentes, deben seguir analizando y profundizando en el conocimiento de la realidad de los centros. De esta forma, contribuiremos en el proceso de alcanzar un mayor desarrollo profesional para generar un cambio actitudinal y asumir el reto de la diversidad y la heterogeneidad.

CAPÍTULO III: SISTEMA DE APOYOS EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

1. Las medidas de atención a la diversidad

Una vez hemos analizado en los capítulos anteriores el concepto y los tipos de apoyo educativo abordamos la organización de los sistemas de apoyo de la Comunidad Valenciana.

Al aplicarse en los sistemas educativos los principios de inclusión educativa, el concepto de atención a la diversidad ha ido tomando relevancia, siendo un concepto más amplio que el de necesidad específica de apoyo educativo que hace referencia al conjunto de medidas generales y específicas para atender a todos los alumnos del centro. Para analizar el sistema de apoyos, es necesario conocer previamente las medidas que establece la normativa autonómica vigente. Desde esta perspectiva, la atención a la diversidad del alumnado en la educación primaria se regula por lo dispuesto, con carácter general, en los capítulos I y II del título II de la LOE, y con lo establecido específicamente en los artículos 9 y 14 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria.

El preámbulo de la LOE establece la atención a la diversidad como “un principio fundamental que ha de regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades”. Por otra parte, la LOMCE hace hincapié en los recursos que deben disponer los centros para poder establecer un sistema de apoyos en todos ellos, y en su artículo 76 señala: “Los centros estarán dotados de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación”.

A nivel autonómico, las medidas de atención a diversidad están reguladas por el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell por el que se establece el currículo y desarrolla la Ordenación General de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. Según este Decreto, las medidas de atención a la diversidad pueden ser ordinarias y específicas o extraordinarias. Se consideran medidas de apoyo ordinarias aquellas que supongan una adaptación de la metodología, de las estrategias organizativas, o de la distribución temporal del currículo, sin que ello suponga transformación o eliminación de elementos prescriptivos del currículo, esto es, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Por el contrario, serán medidas de apoyo específicas o extraordinarias aquellas que supongan la transformación significativa de uno o varios de los elementos prescriptivos del currículo, así como aquellas medidas de acceso al currículo que requieran recursos personales, organizativos y/o materiales de carácter extraordinario.

Estas medidas constituyen una respuesta individualizada al alumnado con NEE, previa evaluación psicopedagógica, cuando se hubieran mostrado insuficientes otras medidas de apoyo ordinarias. Detallamos estas medidas de atención a la diversidad en la siguiente tabla:

Tabla 8

Medidas para la atención a la diversidad

Medidas ordinarias	Medidas específicas
<ul style="list-style-type: none">- Los refuerzos pedagógicos.- Las adaptaciones curriculares no significativas.- Las adaptaciones de acceso al currículo que no impliquen la adopción de medidas de carácter extraordinario.- La orientación educativa.- La tutoría.- Aquellas que propongan los centros como parte de su proyecto educativo.	<ul style="list-style-type: none">- Las adaptaciones de acceso al currículo que impliquen la adopción de medidas de carácter extraordinario.- Las adaptaciones curriculares individuales significativas.- La repetición de curso.

Nota: Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell por el que se establece el currículo y desarrolla la Ordenación General de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana

Además, las medidas pueden ser organizativas y curriculares:

a) *Medidas organizativas.* Hacen referencia al apoyo o refuerzo pedagógico que se proporciona a alumnos con ritmos lentos y/o dificultades de aprendizaje que, con la atención personalizada del tutor dentro del aula, no consiguen progresar adecuadamente, y éste puede ser transitorio o permanente. Así las agrupaciones flexibles constituyen una estrategia organizativa y curricular para tratar de dar respuesta a diferentes ritmos de aprendizaje y a la diversidad de intereses y características del alumnado. Estas consisten en flexibilizar la organización de las aulas formando grupos reducidos de alumnos en cada clase, curso o nivel según un criterio de capacidades o intereses. Este tipo de organización suele hacerse en las materias instrumentales -lengua y matemáticas- y su objetivo es conseguir, por un lado, dar apoyo individualizado a aquellos estudiantes que tienen un desfase curricular con respecto a sus compañeros y compañeras y, por otro, evitar el freno que supone para el alumnado más avanzado en estas materias trabajar en una estructura rígida (Peirats, 2012).

b) *Medidas curriculares.* Las adaptaciones curriculares son entendidas como cualquier ajuste o modificación que se realiza en los diferentes elementos de la oferta educativa común para dar respuesta a las diferencias individuales del alumnado, y tiene como finalidad atender a la diversidad del alumnado en un ambiente de normalización educativa; satisfacer las necesidades individuales o colectivas que presentan los alumnos; facilitarles que puedan conseguir sus objetivos -aunque difieran de los del grupo- con el mayor grado posible de participación en la dinámica general del aula; así como prevenir la aparición o intensificación de NEE a través de un planteamiento educativo adecuado. Los diferentes tipos de adaptaciones que se pueden aplicar son las adaptaciones de acceso, las adaptaciones significativas y no significativas, las cuales desarrollaremos más adelante.

La Orden de 16 de julio de 2001, que regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Primaria, plantea que:

El currículo de la Educación Infantil y Primaria para la Comunidad Valenciana, de carácter abierto y flexible, permite a través de los distintos niveles de concreción previstos, una práctica educativa adaptada a las características del alumnado de cada centro, de cada grupo-aula y, en definitiva, adaptada a cada alumno o alumna concretos, lo que abre una vía general de atención a la diversidad del conjunto del alumnado (art. 8).

Una de las medidas organizativas que ofrece la Administración es la dotación a todos los centros de un sistema de apoyos para atender a las necesidades de todo el alumnado. Por tanto, centraremos nuestro trabajo en la intervención de los apoyos o refuerzos pedagógicos que se proporcionan a los alumnos desde el propio centro (apoyos internos) como medida organizativa para la atención a la diversidad, es decir, nos interesa conocer el rol que desempeñan los apoyos a nivel organizacional en los centros, y para ello, necesitamos consultar aquello que plantea la normativa legal al respecto.

Actualmente, la organización de los apoyos en la Comunidad Valenciana está regulada en el Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, modificado por el Decreto 227/2003, de 14 de noviembre, del Consell de la Generalitat, y también está reglamentada en la Orden de 16 de julio de 2001. Por otra parte, en el Decreto 108/2014, se actualizan algunos aspectos relacionados con los apoyos.

En nuestro trabajo tendremos en cuenta aquellos elementos organizativos que condicionan los apoyos como pueden ser los recursos personales y materiales, el tipo

de intervención de los profesionales implicados, etc., y también las diferentes formas de escolarización de los alumnos con NEE. En este sentido, nos basaremos en el Decreto 39/1998 que determina las medidas de carácter pedagógico, curricular y organizativo, los medios personales y materiales, y los criterios para su escolarización; y también en la Orden de 16 de julio de 2001 que determina los aspectos pedagógicos y organizativos -currículo, distribución del alumnado, reducción de ratio y condiciones físicas del aula-; las medidas de atención educativa -adaptaciones curriculares-; los recursos personales complementarios -profesionales que intervienen y sus funciones- y otros aspectos organizativos de la intervención -las prioridades de atención a los alumnos con NEE, tipo de agrupamientos, número y duración de las sesiones, lugar de atención y ratio de alumnos-.

Hay que destacar que las medidas organizativas para atender a la diversidad serán diferentes en función de la modalidad de escolarización³ (centros ordinarios -con unidades específicas de educación especial, con aulas CyL y de atención preferente-, centros específicos y escolarización combinada). Dichas medidas se recogen en una serie de documentos institucionales⁴ que se encuentran en los centros educativos a disposición de la comunidad educativa y son: el Proyecto Educativo de Centro (PEC) que incluye el PAD, los Proyectos Curriculares de Centro (PCC), la Programación General de Centro (PGA) y la Memoria Anual de Centro (MAC).

Por tanto, a continuación, daremos a conocer, en primer lugar, cómo están regulados los elementos organizativos que intervienen en los apoyos de la Comunidad Valenciana; en segundo lugar, qué posibilidades de escolarización encontramos para los alumnos que presentan NEE y, finalmente, qué nos indica la normativa sobre los documentos promulgados por la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte.

2. Descripción y análisis de los elementos organizativos que intervienen en los sistemas de apoyo

La gestión de los recursos humanos, la organización interna del personal y de los recursos materiales, las estructuras organizativas y la ética y cultura de la organización son factores que pueden influir sobre los sistemas de apoyo en los centros. Por tanto, nos vamos a centrar en aquellos elementos organizativos que influyen en el funcionamiento de los apoyos y van a ser objeto de estudio en nuestro trabajo. Nuestro interés se debe a que la naturaleza de los apoyos se ve afectada por las condiciones de la organización y por las políticas educativas.

³ Desarrolladas en el tercer apartado de este capítulo correspondiente a: “Análisis de las diferentes modalidades de escolarización”.

⁴ Desarrollados en el cuarto apartado de este capítulo correspondiente a: “Los servicios de apoyo en la documentación de los centros”.

Atendiendo a la legislación vigente, tanto la LOE como la LOMCE, hacen referencia a la organización escolar, a los recursos y medios que deben disponer los centros para alcanzar el desarrollo personal y los objetivos establecidos para todo el alumnado. En este sentido, el artículo 72 de la LOE establece que: “[...] las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado”. También dice: “Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado”, y: “Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos”. Además, la LOMCE señala que: “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” (art. 57.1). Asimismo, destaca que:

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, TDAH, 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 (art. 57.2).

En este marco normativo, Escudero y Martínez (2011) consideran los centros y los profesores como instituciones y agentes políticos, porque las decisiones que se toman sobre las estructuras (agrupamientos de alumnos, impulso de programas,...) y los contenidos curriculares y aprendizajes son políticas de inclusión. Por otra parte, Azorín y Arnaiz (2013) señalan que: “atender a la diversidad del alumnado en general no es fácil, implica el establecimiento de unos objetivos, horarios, actividades... y la adaptación de los niveles curriculares [...] La planificación de la enseñanza requiere tiempo, preparación del profesorado, elaboración del material, organización de la estructura espaciotemporal, apoyos...” (p. 25). Asimismo, Arnaiz (2011) también plantea una serie de reflexiones acerca de la oportunidad de revisar la organización del centro, del currículum, de las prácticas que se llevan a cabo en las aulas, la relación con las familias, nuevas necesidades de formación del profesorado,...

De todo ello deducimos que los elementos organizativos que conforman la trama de nuestro estudio (Figura 4) se derivan de la necesidad de conocer los recursos personales con los que contamos y el tipo de intervención, de establecer espacios y lugares de atención educativa, de definir en qué momentos se prestarán los apoyos y

refuerzos, de utilizar los materiales y recursos más adecuados, de establecer el tipo de agrupamiento idóneo, y de aplicar las adaptaciones necesarias para conseguir los objetivos educativos dirigidos hacia una mayor inclusión. Veámoslos, ahora, con mayor profundidad.



Figura 4. Elementos organizativos de los apoyos. Elaboración propia.

Como ya hemos comentado, estos elementos están regulados en la normativa autonómica de nuestra Comunidad. A continuación, desarrollaremos la organización y el funcionamiento de cada uno de los elementos que intervienen en los apoyos de los centros atendiendo a dicha normativa.

Recursos personales

A lo largo de los últimos años, las distintas leyes educativas se han preocupado de garantizar a los centros educativos la dotación de profesionales que refuercen a los alumnos que presentan NEE. En este sentido, Moya (2002), propone como recursos personales que intervienen ejerciendo apoyo interno en los centros al maestro tutor, maestro de apoyo, otros profesionales y departamento de orientación.

El maestro de apoyo especialista, ya sea la figura del maestro especialista en PT o en AL, responde al profesional definido y creados en el Real Decreto 334/1985, y contemplado posteriormente en el marco de la LOGSE y en el Real Decreto 696/1995 que establece:

Los medios personales complementarios para garantizar una educación de calidad a los alumnos con necesidades educativas especiales estarán constituidos por los maestros con las especialidades de pedagogía terapéutica o educación especial y

de audición y lenguaje que se establezcan en las correspondientes plantillas orgánicas de los centros docentes y de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, así como por personal laboral que se determine (art. 8.2).

En un primer momento, se incorpora a los centros uno de los recursos más importantes, la figura del maestro especialista en PT, cuya labor de apoyo se remonta al inicio del programa de integración escolar, a mediados de los años ochenta (Sandoval, Simón y Echeita, 2012) en escuelas que participaron en el proyecto experimental de integración en los centros ordinarios. Progresivamente la Administración Educativa fue dotando a todos los centros públicos constituidos por nueve o más unidades, de un maestro de PT. Por tanto, estos profesores son los que más tiempo llevan desempeñando la función de apoyo dentro de los centros ordinarios. Las características y funciones de éstos, se han ido regulando en las diferentes disposiciones legales que, poco a poco, han aparecido.

Al mismo tiempo se incorpora la figura del maestro de AL que, como el maestro de PT, también empezó en aquellas escuelas que participaron en el plan experimental de integración en los centros ordinarios. Al mismo tiempo, la Administración ha ido dotando a todos los centros educativos que tenían escolarizados alumnos con NEE de esta figura y de otros especialistas como son el educador de educación especial, el fisioterapeuta, etc. para garantizar una adecuada atención a los alumnos con necesidades escolarizadas en los centros ordinarios.

Actualmente, tanto los maestros especialistas en PT como los de AL, desempeñan una labor relevante en la organización de los apoyos en los centros. Sus funciones y tareas están reguladas en los artículos 18 y 19 de la Orden de 16 de julio de 2001; asimismo, qué alumnado tiene prioridad para ser atendido, tipo de agrupamiento, número de sesiones semanales, lugar donde va a recibir los apoyos, tipos de actuaciones... También se menciona a otros profesionales, como son la educadora de educación especial o el fisioterapeuta, pero no los vamos a tener en cuenta en nuestro estudio.

Además de los maestros de PT y AL, el tutor es la persona más capacitada para dirigir los procesos de apoyo educativo de todos sus alumnos (Lozano, 2007). Sus funciones aparecen recogidas en el Título III, cap. I (art. 91) de la LOE, no modificadas por la LOMCE, donde se especifican algunas relacionadas con el principio de colaboración y trabajo en equipo, y también están reguladas en el Decreto 233/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.

Igualmente hemos de mencionar la aparición del maestro de apoyo a la etapa de educación infantil. A partir del momento que se escolarizan los alumnos de 3 años en

los CEIP, la Administración dota a los CEIP de un maestro de apoyo, no especializado en PT ni en AL, en aquellos formados por 9 o más unidades, y de dos maestros de apoyo en los centros de 18 o más unidades. Todo ello se encuentra reflejado en la Orden 12/2013, de 14 de marzo, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se fijan los criterios para la determinación de las relaciones de puestos de trabajo y se publican las plantillas tipo de las Escuelas Infantiles y colegios públicos de Educación Infantil y Primaria.

En la etapa de educación primaria, también intervienen como apoyo educativo aquellos maestros que disponen de horas lectivas de libre disposición, tal como se refleja en el Decreto 108/2014 que establece:

Las horas lectivas de libre disposición en cada curso se dedicarán a la ampliación o refuerzo de las áreas troncales y del área Valenciano: lengua y literatura; según establezca el centro semanalmente para cada curso de la etapa, en función de criterios de periodicidad o alternancia entre dichas áreas previamente establecidos en virtud de su autonomía. Las decisiones relativas a las áreas a ampliar o reforzar, junto a la alternancia o periodicidad citados, recaerá sobre la dirección del centro... y formarán parte de la programación general anual del centro (art. 4).

En nuestro estudio, por tanto, seleccionaremos como recursos personales de apoyo interno en los centros a: los maestros tutores -de educación infantil y primaria-, los maestros especialistas en PT y AL, los orientadores y el equipo directivo.

Recursos materiales

Al igual que los recursos personales, la Administración Educativa se preocupa de garantizar a los centros educativos la dotación de medios y recursos materiales para aquellos alumnos que lo necesiten con la finalidad de asegurar el desarrollo y seguimiento del currículo ordinario, sobre todo, a aquellos que presentan discapacidad de comunicación y lenguaje, motora, sensorial, tanto visual como auditiva, y discapacidad psíquica. Asimismo, vela para que dichos alumnos puedan acceder al centro, desplazarse y utilizar los distintos equipamientos. El Decreto 39/1998 establece que: “La Administración Educativa facilitará a los centros docentes públicos dependientes de la Generalitat Valenciana, el equipamiento didáctico y los medios técnicos precisos que posibiliten la participación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en todas las actividades educativas” (art. 5).

La atención a la diversidad requiere la utilización adecuada de los materiales y recursos disponibles en el centro según las necesidades de los alumnos. En este sentido, Torres (1999) considera que: “la adaptación de los materiales y recursos supone, por un lado, modificar, complementar, suprimir y añadir elementos, que

faciliten el ajuste de las actividades a las posibilidades de los alumnos por un lado, y por otro, establecer líneas organizativas en cuanto a los espacios, mobiliario y las condiciones de habitabilidad del centro” (p. 219). Por otra parte, Muntaner (2010) y Azorín y Arnaiz (2013) señalan que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son también una forma de apoyo y posibilitan a los alumnos con o sin necesidades de apoyo educativo, la creación de nuevos escenarios y oportunidades de interacción conexión con el entorno que les rodea. Por tanto, la incorporación de las TIC al campo de la discapacidad facilitará la supresión y minimización de algunas barreras a las que se enfrentan estas personas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, cuando hablamos de la organización de los recursos materiales hacemos referencia tanto al mobiliario, al material didáctico, a los libros de texto u otro tipo de libros,... como a las TIC.

Organización del espacio y tiempo

En este apartado, vamos a mencionar la normativa que regula el lugar donde los alumnos van a recibir los apoyos y el tiempo de dedicación.

Tal como señala la Orden de 16 de julio de 2001, tanto el maestro de PT como el de AL, pueden intervenir dentro o fuera del aula ordinaria. En el artículo 18 de esta Orden indica que: “La intervención del maestro o maestra de Educación Especial de la especialidad de Pedagogía Terapéutica podrá realizarse dentro o fuera del aula ordinaria. Las sesiones impartidas fuera del grupo ordinario del alumno o alumna no deberán superar las cinco sesiones semanales de promedio”. Y también señala que: “Una sesión puede tener una duración comprendida entre un mínimo de 45 minutos y un máximo de 60 minutos”. Y establece quién debe tomar la decisión del lugar donde va a recibir el apoyo, tal como indica: “La modalidad de atención al alumnado con NEE se decidirá conjuntamente entre el maestro o maestra de Educación Especial y el profesor tutor, contando con el asesoramiento del profesional de Servicio Psicológico Escolar o Gabinete Psicopedagógico Escolar autorizado”.

Por otra parte, el artículo 19 de dicha Orden, indica el lugar donde debe intervenir el maestro de AL, y la duración de la intervención, apuntando que: “La intervención del profesional especialista en Audición y Lenguaje podrá realizarse en el aula ordinaria o en el aula de Audición y Lenguaje, a criterio del profesional [...]. Las sesiones tendrán una duración recomendada comprendida entre un mínimo de 30 y un máximo de 45 minutos”. En este mismo artículo se indica también a nivel orientativo, el número de sesiones que los alumnos deben recibir atención logopédica en función de las diferentes discapacidades.

En este punto y para terminar, Muntaner (2010) considera que el principal objetivo de los apoyos es fomentar una participación con éxito en igualdad de condiciones siempre en contextos normalizados, es decir, en las aulas ordinarias. Además, señala que la intensidad y la duración de los apoyos pueden variar en función de las personas, situaciones y momentos vitales y deben abarcar todas las posibles facetas de la vida de la persona.

Agrupamientos

El tipo de agrupamiento que se establece a la hora de recibir los apoyos por parte del maestro de PT y el maestro de AL, también se regula en la Orden de 16 de julio de 2001.

En el caso del maestro de PT se contempla que el alumnado con NEE “será atendido por este maestro a nivel individual o en grupos reducidos que no superarán los 5 alumnos o alumnas por sesión” (art. 18.3) y “La modalidad de atención al alumnado con NEE, a nivel individual o colectivo, se decidirá conjuntamente entre el maestro o maestra de Educación Especial y el profesor-a tutor-a, contando con el asesoramiento del profesional de Servicio Psicológico Escolar o Gabinete Psicopedagógico Escolar autorizado” (art. 18.6).

En el caso del maestro de AL señala que: “Se atenderá a nivel individual o en pequeño grupo, con un máximo de 3 niños o niñas por sesión” (art. 19.5).

Tipo de adaptaciones

Según la Orden de 16 de julio de 2001 y como ya se ha citado, la adaptación curricular es entendida como cualquier ajuste o modificación que se realiza en los diferentes elementos de la oferta educativa común para dar respuesta a las diferencias individuales del alumnado. La jefatura de estudios velará por la elaboración de las adaptaciones curriculares necesarias para el alumnado con NEE, y en el artículo 20 del Decreto 108/2014 se establece quién debe elaborar estas adaptaciones, tal como se indica:

Los equipos docentes, coordinados por el tutor o tutora, y asesorados por el personal docente especialista en orientación educativa, o quien tenga atribuidas sus funciones, y en su caso, los maestros y maestras especialistas en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje, elaborará las adaptaciones curriculares necesarias para dar una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (art. 20).

Las adaptaciones curriculares se convierten, de esta manera, en un proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículo para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado, mediante la realización de modificaciones en

los elementos de acceso al currículo y/o en los mismos elementos que lo constituyen. En base a la Orden de 16 de julio de 2001, podemos diferenciar dos tipos de adaptaciones: las adaptaciones de acceso al currículo y las adaptaciones curriculares individuales.

- Las *adaptaciones de acceso al currículo*. Son las medidas organizativas, que adaptan tiempos, medios y otros elementos, planificadas para que el alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo pueda desarrollar el currículo ordinario, en igualdad de condiciones con respecto al resto de alumnado. En el caso de alumnado con NEE, estas adaptaciones de acceso podrán incluir recursos de apoyo, previa evaluación psicopedagógica (Decreto 108/2014, art. 20). Es decir, cuando las necesidades educativas del alumnado se deriven de condiciones personas de discapacidad motora, sensorial o psíquica que le impidan la utilización de los medios ordinarios de acceso al sistema educativo, el centro docente que escolarice a este alumnado propondrá una adaptación de acceso al currículo consistente en una dotación extraordinaria de recursos técnicos o materiales o en la intervención de algún profesional especializado que le posibilite acceder al aprendizaje (Orden de 16 de julio de 2001, art. 16).
- Las *adaptaciones curriculares individualizadas (ACI)*. Son ajustes que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos y dar una respuesta adecuada a los alumnos con necesidades específicas. Se diferencian dos tipos. En primer lugar, las *adaptaciones curriculares significativas (ACIS)*, que se apartan significativamente de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo, dirigidas al alumnado con NEE. Tales adaptaciones podrán consistir en la adecuación de los objetivos educativos, la eliminación o inclusión de determinados contenidos y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación o la ampliación de las actividades educativas de determinadas áreas curriculares. Se realizarán al inicio 1º, 2º, y 3º ciclo de primaria; excepcionalmente se podrán hacer en los otros cursos. El equipo docente de ciclo y el resto de los profesionales, bajo la coordinación del tutor, realizarán el seguimiento de las ACIS. En segundo lugar, destacamos las *adaptaciones curriculares no significativas*, que no afectan a los elementos prescriptivos del currículo, es decir, no se apartan significativamente de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo. Tratan de conseguir los mismos objetivos y contenidos marcados por el grupo ordinario, aplicando los mismos criterios de evaluación modificando las estrategias metodológicas utilizadas, los materiales y recursos didácticos, los agrupamientos de alumnos, las actividades, las técnicas o instrumentos de evaluación (Orden de 16 de julio de 2001, art. 14).

Funciones de los profesionales

Por otra parte, tal como ya hemos comentado, las funciones o tareas a desarrollar por los profesionales que proporcionan apoyo en los centros de la Comunidad Valenciana vienen reguladas en la Orden de 16 de julio de 2001. En dicha disposición, se establecen las funciones del maestro de educación especial de la especialidad PT y de AL, así también como las del educador de educación especial y otros profesionales que atienden a los alumnos con NEE. De los profesionales que menciona esta Orden, nos centraremos únicamente con las funciones que desempeñan los maestros de PT y AL.

Tabla 9

Funciones del maestro de educación especial de la especialidad Pedagogía Terapéutica

FUNCIONES DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE LA ESPECIALIDAD PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA

- Participar, como miembro activo, en la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Coordinar con el psicopedagogo-a del centro y con los tutores, mediante el horario establecido al efecto, la detección, valoración y seguimiento de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.
- Colaborar en la elaboración de las adaptaciones curriculares.
- Intervenir directamente con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, evaluando el proceso de aprendizaje junto con el tutor o tutora y los demás maestros.
- Informar y orientar a los padres, madres o tutores legales de los alumnos y alumnas con los que interviene a fin de conseguir la mayor colaboración e implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Coordinarse con todos los profesionales que intervienen en la educación del alumnado con NEE.

Nota: Orden de 16 de julio de 2001 (art. 18.1)

Tabla 10

Funciones del maestro de educación especial de la especialidad Audición y Lenguaje

FUNCIONES DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE LA ESPECIALIDAD AUDICIÓN Y LENGUAJE

- Participar en la prevención, detección, evaluación y seguimiento de problemas relacionados con el lenguaje y la comunicación.
 - Colaborar en la elaboración de adaptaciones curriculares para el alumnado con NEE
-

En el ámbito de su competencia.

- Intervenir directamente sobre el alumnado que presenta trastornos del lenguaje y la comunicación.
- Informar y orientar a los padres, madres o tutores legales de los alumnos y alumnas con los que interviene a fin de conseguir una mayor colaboración e implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Coordinarse con todos los profesionales que intervienen en la educación del alumnado con NEE.

Nota: Orden de 16 de julio de 2001 (art. 19.1)

Con respecto a las funciones anteriores del PT y AL, el artículo 6 de la Resolución de 15 de julio de 2014, de las direcciones generales de Centros y Personal Docente, y de Innovación, Ordenación y Política Lingüística, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento en las escuelas de Educación Infantil de segundo ciclo y colegios de Educación Primaria durante el curso 2014-2015, hace referencia al personal docente y se actualizan sus funciones (art. 6.2.6). En estos momentos, tanto para el maestro de PT como para el de AL, son las siguientes:

- a) Participar como miembro en la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- b) Colaborar con quien ejerza las funciones de orientación en el centro y con los tutores y las tutoras, mediante el horario establecido al efecto, la detección, valoración y seguimiento del alumnado con necesidades educativas especiales.
- c) Colaborar con los tutores y las tutoras en la elaboración de las adaptaciones curriculares.
- d) Intervenir directamente en la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, de forma coordinada con el tutor o tutora y los demás maestros y maestras.
- e) Informar y orientar a los representantes legales del alumnado con el que interviene para conseguir la mayor colaboración en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, en esta misma resolución, también se menciona la figura del maestro de apoyo a la etapa de educación infantil y establece:

En los centros en los que el número de maestros y maestras sea superior al de unidades, las funciones de las maestras o maestros sin tutoría se explicitarán por el equipo de ciclo [...] y colaborará con las maestras y maestros tutores en las

actividades de pequeño grupo y en la atención individualizada del alumnado, así como en las actividades colectivas del ciclo [...] (art. 6.2.1).

La jefatura de estudios tendrá en cuenta para el desarrollo de las tareas de los maestros de PT y AL, en cada circunstancia personal del alumnado, la rentabilidad educativa de los sistemas de agrupamiento flexible, de forma que no se impida la progresión educativa del alumnado en ningún área en la que pueda tener un desarrollo autónomo.

Por lo tanto, la normativa limita las distintas actuaciones e intervenciones de los profesionales que ejercen apoyo en los centros para alcanzar una verdadera inclusión. Hemos de destacar que muchos aspectos que se señalan en las disposiciones legales, no favorecen la educación inclusiva.

3. Análisis de las diferentes modalidades de escolarización

Como hemos comentado anteriormente, las adaptaciones o medidas que se adoptan para atender a la diversidad determinan el tipo o modalidad de escolarización de los alumnos con NEE, a través de un proceso regulado por el dictamen de escolarización.

Si nos fijamos en la normativa vigente, en el capítulo IV del Decreto 39/1998, se regula la escolarización del alumnado con NEE derivadas de condiciones de discapacidad. En base a este Decreto y a la Orden de 16 de julio de 2001, se contemplan, con carácter general, las siguientes posibilidades:

3.1. Escolarización en centros ordinarios

Centros ordinarios

En primer lugar, hay que destacar que en la normativa se manifiesta, en algún aspecto, el carácter inclusivo para la escolarización de los alumnos con NEE, tal como se refleja en el Decreto 39/1998: “Con carácter general, el alumnado con necesidades educativas especiales será escolarizado en los centros docentes de régimen ordinario” (art. 14). Igualmente, en la introducción de la Orden de 16 de julio de 2001 se refleja que:

El centro ordinario dotado de los recursos personales y técnicos adecuados, resulta el contexto más normalizador e integrador por lo que la escolarización debe producirse como norma general en el mismo, utilizando únicamente las unidades específicas y los centros específicos de Educación especial en caso de

que sean imprescindibles para la adecuada respuesta a determinadas necesidades educativas especiales.

Por tanto, podemos considerar esta modalidad de escolarización como la más adecuada según los principios de la escuela inclusiva. En ella se atiende al alumnado con NEE que puede seguir el desarrollo del currículo ordinario correspondiente al proyecto curricular y a la programación de aula del nivel de enseñanza donde se encuentra, con ayudas técnicas de acceso al currículo o con la aplicación de medidas de adaptación curricular o refuerzo educativo, según las necesidades. En algunas comunidades establecen el tipo de alumnado con NEE que podrá ser escolarizado en esta modalidad.

En esta modalidad, los alumnos con NEE escolarizados en CEIP pueden recibir refuerzo educativo por parte del maestro especialista en PT o atención logopédica por un maestro especialista en AL, bien en las aulas de PT o de AL respectivamente, o bien en las aulas ordinarias durante periodos variables de tiempo. En el aula de PT, los alumnos reciben apoyo en las asignaturas instrumentales (lenguaje y matemáticas), pero con limitación de tiempo (máximo 5 horas semanales). En el aula de AL, reciben atención aquellos alumnos que necesiten un tratamiento logopédico y tendrán también limitación de tiempo en función de las necesidades que presenten.

Actualmente, el funcionamiento y la organización de los centros ordinarios están regulados por el Reglamento Orgánico y Funcional de los CEIP, desarrollado en el Decreto 233/1997, y por la Resolución de 15 de julio de 2014. Además, también les afecta la Orden de 16 de julio de 2001 que regula la atención educativa al alumnado con NEE en los CEIP.

Centro ordinario de Atención Preferente

En la Comunidad Valenciana existe la modalidad de atención preferente, para referirse a aquellos centros ordinarios en donde las condiciones de escolarización para alumnos con déficit sensorial, motórico u otros se hacen más aconsejables. Según la Orden de 16 de julio de 2001, se determinan centros y colegios de educación infantil y primaria, donde se escolarizan preferentemente determinados alumnos con NEE cuando la respuesta a sus necesidades requiera dotaciones y equipamientos singulares o una especialización profesional difícilmente generalizable. La Administración Educativa podrá proponer la escolarización de estos niños preferentemente en aquellos centros que dispongan de estos recursos.

Actualmente, el funcionamiento y la organización de los centros de atención preferente están regulados por la misma normativa que los centros ordinarios. La directora de uno de estos centros que son objeto de estudio, nos informó que existen 13 centros en la Comunidad Valenciana con estas características.

Centro ordinario con Aula de Comunicación y Lenguaje

En nuestra Comunidad existe una modalidad de escolarización en determinados centros donde encontramos aulas CyL. La organización y el funcionamiento de las unidades específicas de CyL, está regulada por las Instrucciones de 23 de julio de 2014, de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística, por la que se regula la organización y funcionamiento de las unidades específicas de Comunicación y Lenguaje para el curso 2014-2015. Esta normativa define las aulas CyL como unidades específicas de educación especial ubicadas en centros ordinarios que, con carácter experimental, están destinadas a dar una respuesta educativa adecuada a determinadas necesidades del alumnado con Trastorno Mixto del Lenguaje Receptivo-Expresivo (TML) o con Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD).

Este alumnado habitualmente no puede compartir el currículum ordinario, incluso con las adaptaciones curriculares pertinentes, o sólo puede compartir una parte concreta del mismo. Las unidades CyL permiten flexibilizar el tiempo de atención individualizada y de inclusión en el aula ordinaria mediante la realización de horarios personalizados. Por tanto, no deben entenderse como sustitutorias de centro específico de educación especial ni como unidades “cerradas”. Las unidades deben disponer de un espacio físico apropiado e integrado en el centro ordinario.

Las modalidades de escolarización de este alumnado son de dos tipos:

- a) *Modalidad A:* alumnado que requiere una atención de la unidad específica CyL en un porcentaje igual o superior al 40% del horario escolar semanal, y que sigue un currículo adaptado a sus necesidades. Esta unidad deberá tener una ratio de entre 3-5 alumnos de estas características. El alumnado que se matricula en el aula CyL en esta modalidad, su tutor será el tutor de esta unidad, es decir, el referente del alumno será la unidad de CyL.
- b) *Modalidad B:* alumnado que requiere de atención desde la unidad específica CyL, como recurso del centro, en un porcentaje inferior al 40% del horario escolar semanal, y que puede seguir el currículo ordinario con las oportunas adaptaciones. Se intervendrá sobre las áreas específicas de atención educativa que sus necesidades requieran. El alumnado de esta modalidad, estará matriculado en el grupo ordinario de referencia que le corresponda, ejerciendo las funciones de tutoría el propio tutor de dicho grupo. Por tanto, el alumnado de este grupo será atendido en la unidad de CyL como aula de recursos.

La modalidad de escolarización para cada alumno será reversible y revisable en función de sus necesidades, preferentemente en cada cambio de etapa educativa. Actualmente estas aulas se llevan a cabo en CEIP pero se está empezando a integrar a

este alumnado con NEE en los institutos. El documento que permite el acceso a las aulas CyL es el dictamen de escolarización; este informe recoge las capacidades de los alumnos con NEE.

Las unidades CyL serán atendidas, con carácter general, por un maestro de PT, un maestro de AL y un educador de educación especial. Por otra parte, la normativa también estipula la organización de las unidades, el horario del alumnado, la documentación que se debe elaborar. La Comisión de Coordinación Pedagógica de cada centro realiza la evaluación y el seguimiento de estas unidades, así como también la formación del profesorado.

Actualmente, existen 29 aulas CyL en la provincia de Valencia. Este tipo de aulas también se encuentran en otras comunidades autónomas como la de Madrid, donde se conocen como “aulas TEA”, etc.

Centro ordinario con Unidades o Aulas Específicas de Educación Especial

Son centros que disponen aulas de educación especial a tiempo completo, destinadas a aquellos alumnos con adaptaciones muy significativas del currículo que, en algunos casos, sustituyen a la escolarización en centros específicos en zonas rurales, donde el centro específico se encuentra lejos de su domicilio. La norma que ampara esta modalidad es el Decreto 39/1998, que dice:

El alumnado con necesidades educativas especiales será escolarizado, con carácter general, en los centros docentes de régimen ordinario. Sólo cuando las necesidades de los alumnos y alumnas no puedan ser adecuadamente satisfechas en dichos centros, con el dictamen previo correspondiente, la escolarización se llevará a cabo en centros docentes de Educación Especial o en las unidades específicas de Educación Especial (art. 14).

Actualmente, el funcionamiento y la organización de los centros de atención preferente con unidades o aulas específicas de educación especial están regulados por la misma normativa que los centros ordinarios. Además, estos centros se les aplica también la Resolución del 31 de julio de 2000, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, por la que se dictan instrucciones para el curso 2000-2001 en materia de ordenación académica y organización de la actividad docente en los centros específicos de educación especial, para regular el funcionamiento y la organización de las aulas específicas que están ubicadas en estos centros. De todas formas, en el artículo 1 de la Resolución de 21 de julio de 2014 de las direcciones generales de Innovación, Ordenación y Política Lingüística y de Centros y Personal Docente, por la que se aprueban instrucciones para el curso 2014-2015 en materia de organización y funcionamiento de los centros de educación especial de titularidad de la Generalitat de la Comunidad Valenciana, se prorroga para el curso

2014-2015 las normas de organización y funcionamiento de los centros de educación especial establecidas por la Resolución de 31 de julio de 2000.

3.2. Escolarización en centros específicos de Educación Especial

En este caso, se escolarizan aquellos alumnos que, por sus condiciones personales de discapacidad, requieran adaptaciones en grado extremo en todas o la mayoría de las áreas del currículo que le corresponda a su edad y cuando se considere que con esta modalidad de escolarización se posibilita el desarrollo de las capacidades personales de los alumnos con el fin de lograr una mayor inclusión, así como por el hecho de precisar medidas extraordinarias y/o muy específicas o recursos humanos y técnicos no disponibles en los centros educativos ordinarios (Decreto 39/1998, art. 26).

En este sentido, Grau (1998) explicita los criterios específicos por los que se rigen los alumnos con NEE permanentes asociadas a trastornos graves del desarrollo, retraso mental severo y profundo o múltiples deficiencias, y comenta que:

Cuando a resultas de la evaluación psicopedagógica se estime que un alumno requiere a lo largo de su escolarización adaptaciones curriculares significativas en todas las áreas del currículo oficial, de tal grado y generalidad que conformarían un currículo substancialmente diferente del ordinario en cuanto a contenidos y objetivos a trabajar, y puede ser mínimo el nivel de adaptación e integración social de este alumno a un grupo escolar ordinario, se propone la escolarización en un centro específico (pp. 212-213).

La estructura y funcionamiento de este tipo de centros es similar a los centros ordinarios, sin más modificaciones que las que imponga la escolarización de alumnos con determinados tipos de NEE. Por ello, actualmente los centros específicos de educación especial están regulados por la misma normativa que los centros ordinarios, es decir, por el Reglamento Orgánico y Funcional de los CEIP, y además, siguen las Instrucciones según la Resolución de 15 de julio de 2014 para su organización y funcionamiento. Además, estos centros también están regulados por la misma normativa que los centros con unidades o aulas específicas de educación especial, ya mencionada, es decir, por Resolución de 21 de julio de 2014 que prorroga, para el curso 2014-2015, las normas de organización y funcionamiento de los centros de educación especial de la Resolución del 31 de julio de 2000, y hacen referencia a la ordenación académica y organización de la actividad docente de los centros específicos de Educación Especial. Esta Resolución especifica la distribución del alumnado escolarizado, las características básicas que deberá cumplir el programa educativo, las áreas de intervención preferente en las diferentes etapas educativas, los programas para la Transición a la Vida Adulta, la organización y funcionamiento de los programas de Garantía Social, la evaluación de los alumnos.

Por otra parte, los CEE, además de escolarizar a los alumnos con NEE, realizan otras funciones. En este sentido, el Decreto 39/1998 y la Orden de 16 de julio de 2001, regulan el funcionamiento de este tipo de centros, pero también los conciben como centros de recursos educativos para las escuelas del sector y explicitan las tareas complementarias que pueden desempeñar ellas. En el artículo 21 del Decreto 108/2014, se reflejan las actividades que realizan los profesionales e intervienen en los CEE concebidos como *centros de Recursos* para la localidad o zona. Además, otra de las funciones que desempeñan estos centros es la existencia del Servicio de Atención Ambulatoria Previo a la Escolarización (SAAPE), es decir, los centros de educación especial pueden atender, en régimen ambulatorio, a los alumnos escolarizados en edades comprendidas entre el primer y segundo ciclo de educación infantil.

3.3 . Escolarización combinada

También encontramos la posibilidad de que los alumnos puedan beneficiarse de un tipo de escolarización donde se consideran dos tipos de centros: el de referencia y el de acogida. Esta modalidad será establecida por el dictamen de escolarización, resuelto tras el informe de los SPE. En este caso, el alumno comparte el horario escolar entre un centro específico y otro ordinario; en función del grado de discapacidad y de la necesidad de servicios se organizará el horario del alumno. Es decir, de acuerdo con el principio de normalización para atender al alumnado con NEE especificado en el punto 3 del artículo 36 de la LOGSE, el Decreto 39/1998 establece que: “la Administración Educativa promoverá experiencias de escolarización combinada en centros ordinarios y centros de Educación Especial cuando las mismas se consideren adecuadas para satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas que participen en ellas” (art. 17).

Por tanto, después de analizar las distintas modalidades de escolarización, se considera el centro ordinario, dotado de recursos personales y técnicos adecuados, como el contexto más normalizador e integrador por lo que la escolarización debe producirse como norma general en el mismo. Desde esta perspectiva, en nuestro estudio, ya avanzamos que vamos a analizar la organización y el funcionamiento de los apoyos en el centro centrándonos en las diferentes modalidades de escolarización radicadas en centros ordinarios que actualmente encontramos en la Comunidad Valenciana. Por este motivo, hemos seleccionado cuatro centros ordinarios que presentan características distintas correspondientes a cada una de las modalidades mencionadas anteriormente: centro ordinario, de atención preferente, con aula de comunicación y lenguaje y con unidades o aulas específicas de educación especial.

4. Los servicios de apoyo en la documentación de los centros

La normativa legal emanada de la Administración Educativa establece, además de otras cuestiones, las bases para el diseño del currículo. Ese diseño es el que va a

permitir la organización de la respuesta a la diversidad en todo el país, en cada comunidad autónoma y en cada centro. Según como sea elaborado, se dispondrá de distintas posibilidades para conseguirlo desde un enfoque tendente hacia la inclusión o la exclusión (Jiménez, 2007). Tomando como base el currículo básico, cada centro ha de adaptarlo a su contexto geográfico, sociocultural y educativo. Y, según el autor anterior, dos principios son esenciales para que este proceso cumpla su finalidad: el de autonomía de los centros y el de atención a la diversidad, para poder organizar y propiciar una educación de calidad para todos.

Los principales documentos de centro, de carácter general, en los que se plasman las decisiones curriculares que permiten atender a la diversidad son el PEC, el PCC y las programaciones de aula. Además, los CEIP, en el marco de la atención a la diversidad, deben incluir en sus documentos normativos, las medidas de carácter pedagógico, organizativo y de funcionamiento para la atención al alumnado con NEE que se escolaricen en ellos, según establece el artículo 8 del Decreto 39/1998. Por tanto, los documentos que pretendemos analizar se encuentran o deberían encontrarse en todos los centros educativos, porque son prescriptivos de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte y se regulan atendiendo a la normativa vigente. La elaboración y el contenido de estos documentos se ajusta a lo dispuesto en el Decreto 233/1997 y a la Resolución de 15 de julio de 2014, y son: por un lado, el PEC y los PCC que se tratan de planteamientos institucionales de carácter general a medio-largo plazo y desempeñan un papel fundamental en la respuesta a la diversidad. Por otro lado, la PGA y la MAC que concretan los dos documentos anteriores e implican un planteamiento institucional a corto plazo -un curso escolar-. Estos cuatro documentos ya los hemos citado en el primer apartado de este capítulo.

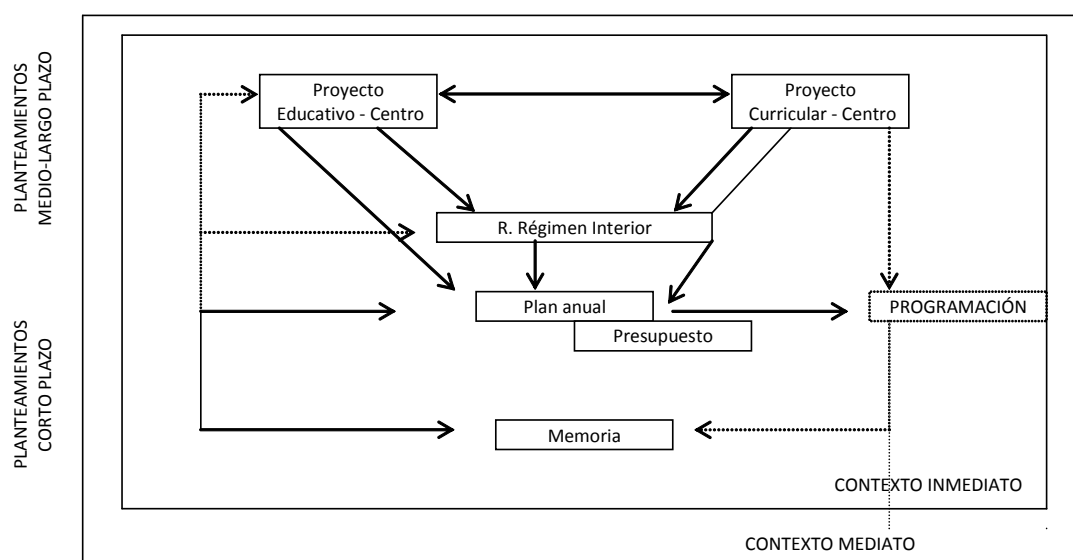


Figura 5. Documentos configuradores del proyecto de centro (Gairín y Darder, 2001, p. 116).

Arriba podemos ver un esquema donde se reflejan los documentos configuradores del proyecto de centro y, antes de iniciar el estudio, necesitamos conocer de cada uno de los documentos: sus principales características, sus finalidades, los motivos de su elaboración, los elementos que incluye, la relevancia en los centros, así también como la normativa que los regula. Trataremos, por tanto, de analizar los elementos relacionados con la organización de los apoyos incluidos en dichos documentos.

4.1. El Proyecto Educativo de Centro

Define las directrices generales y las pautas de actuación de todos los miembros de la comunidad escolar con el fin de mejorar el funcionamiento de un centro educativo. Es un instrumento mediante el cual toda la comunidad educativa reflexiona, debate, negocia, acuerda y decide un modelo educativo válido para el centro.

La elaboración y el contenido del PEC se ajusta a lo dispuesto en el artículo 121 de la LOE, en su nueva redacción dada por la LOMCE y en el artículo 88 del Decreto 233/1997. Según la Resolución de 15 de julio de 2014, el PEC es elaborado por el equipo directivo partiendo del análisis previo de las necesidades específicas del alumnado y del contexto escolar, socioeconómico, cultural y sociolingüístico del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales. Y es aquí donde el centro debe plantearse unas decisiones al respecto. Este documento será aprobado por el director o directora del centro, teniendo en cuenta las propuestas de mejora efectuadas por el consejo escolar.

Para favorecer el desarrollo de escuelas eficaces e inclusivas se precisa de un proyecto común, donde se definan un conjunto de metas compartidas y se analice la historia del centro, las prácticas educativas y las dificultades encontradas (Arnaiz, 2012). En este sentido, Jiménez (2007) presenta algunas propuestas para la elaboración del PEC con la intención de responder a la diversidad desde un modelo inclusivo que destacamos a continuación:

- Es conveniente que el profesorado reflexione, explice y contraste sus ideas acerca de una serie de cuestiones: qué significa el modelo de educación inclusiva y qué implicaciones representa, qué entiende por diversidad, a qué alumnado se refiere,... para conocer hacia qué modelo se decanta el centro, si es más o menos inclusivo.

- Es necesario que en el PEC se plasmen acuerdos acerca de cómo proceder a identificar y evaluar las NEE, las barreras para el aprendizaje y la participación que pueden experimentar grupos o individuos en situación de riesgo.
- Planificar las diversas decisiones organizativas buscando la mayor eficacia para el aprendizaje de todos y para fomentar la convivencia enriquecedora y su participación, como puede ser: el agrupamiento flexible del alumnado, la organización de grupos en desdobles, la organización del trabajo del profesor de apoyo, los GAEP,...
- Reconocer que un proyecto de esta naturaleza sólo será posible si la comunidad educativa se plantea, a partir de sus prácticas presentes, modificar paulatinamente todos aquellos aspectos que se evalúen como susceptibles de mejora, relativos a la creación de culturas inclusivas, políticas y prácticas inclusivas.

Hemos de destacar que estas propuestas, como ya tratamos en los capítulos anteriores, son compartidas por varios autores pero, sobre todo, en la última propuesta hacen hincapié Booth y Ainscow (2002), Wehmeyer (2009), López Melero (2012) y otros; las cuales nos ayudarán a elaborar un proyecto educativo encaminado a un planteamiento inclusivo.

El PEC incluye un elemento que es de gran utilidad para nuestro estudio. Se trata del PAD que, según el artículo 16 del Decreto 108/2014, debe formar parte del PEC. La Conselleria competente en materia de educación regula el contenido de dicho plan que, en todo caso, incluirá las medidas de apoyo y refuerzo, las adaptaciones del currículo y de acceso al mismo, y los programas específicos que la Administración Educativa pueda autorizar al centro en relación al alumnado con NEE. En dicho plan se debe planificar las estructuras, actividades y medidas necesarias para que el alumnado pueda encontrar respuestas a sus necesidades educativas. En los CEIP corresponderá a la comisión de coordinación pedagógica la elaboración de dicho plan que será coordinado por la jefatura de estudios y se actualizará anualmente para incorporar medidas de atención a la diversidad o modificar las existentes.

Según Grau (2008), el PAD recoge la siguiente información: un análisis de la situación de partida y valoración de necesidades, la determinación de objetivos, la medidas que se proponen para conseguir estos objetivos, la valoración de los recursos disponibles, el seguimiento y evaluación, y el procedimiento para realizar la evaluación final de plan. También Azorín y Arnaiz (2013) hacen mención al PAD donde se reflejan las actuaciones generales, medidas ordinarias y específicas necesarias en los centros educativos para dar una respuesta a la diversidad del alumnado. Esta revisión implica, entre otras soluciones, organizar varias modalidades de apoyo. Aquí se encuentra la relación con nuestro trabajo. Hacerlo desde un modelo inclusivo significa interpretar

los apoyos como todas aquellas “actividades que aumentan la capacidad de un centro para responder a la diversidad de su alumnado. Todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se visualizan desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo, en vez, de desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras de la Administración Educativa” (Durán et al., 2002; citado por Jiménez, 2007, p. 60).

4.2. Los Proyectos Curriculares de Centro

Es la concreción del currículo entendido, según Gairín y Darder (2001), como la planificación, proceso y evaluación de las experiencias de enseñanza-aprendizaje y obliga a definir explícitamente la acción didáctica y las actuaciones organizativas que le acompañan. Implica un proceso de toma de decisiones relativas a la organización y secuenciación de contenidos, a la metodología didáctica y a la evaluación. Es un instrumento fundamental para la gestión de la autonomía curricular en los centros. Y esa autonomía va a permitir al profesorado adoptar las decisiones adecuadas para desarrollar una enseñanza ajustada a las diversas necesidades de los alumnos. Jiménez (2007) presenta unas consideraciones a tener en cuenta en la elaboración del proyecto curricular para responder a la diversidad que destacamos a continuación: se ha de contextualizar el currículo que se va a crear en el centro, diseñar las competencias básicas de modo ajustado a las necesidades y características detectadas en el centro, decidir si se va a priorizar o reforzar algunas capacidades que en determinados alumnos se presentan poco o nada desarrolladas, lo cual significa organizar un sistema de apoyos, además de contextualizar las experiencias de enseñanza-aprendizaje, organizar, secuenciar y distribuir los contenidos fijando prioridades, decidir cómo enseñar, tomar decisiones acerca de la evaluación, es decir, establecer criterios de evaluación, de información de resultados y de promoción.

Las directrices generales y decisiones de los PCC se concretan en el artículo 90 del Decreto 233/1997. Además, en el artículo 89 del mismo Decreto se especifica que la comisión de coordinación pedagógica coordinará la elaboración del PCC y se responsabiliza de su redacción, siendo aprobado y evaluado por el claustro de profesores, así también como sus modificaciones.

A partir del PCC, se elaboran las programaciones de aula que, según Jiménez (2007) implican un proceso de reflexión y de toma de decisiones acerca de cómo se va a promover la consecución de los aprendizajes concretos de todos los integrantes del grupo-aula al que se dirige para que consigan los objetivos, teniendo en cuenta la especificidad del grupo y las particularidades de cada alumno, sus potenciales y limitaciones, así como sus intereses y necesidades educativas. Esta información nos permite prever las posibles dificultades o necesidades de ampliación, el refuerzo o apoyo necesario, hacer los oportunos ajustes y extraer claves para atender a cada alumno. Es importante que en el proceso de elaboración y revisión, se involucre

activamente y con plena responsabilidad el profesorado de apoyo, con el fin de que el alumnado consiga su máximo aprendizaje y participación.

Azorín y Arnaiz (2013) consideran que “las estrategias organizativas y metodológicas deben contemplarse en las programaciones docentes y unidades didácticas para facilitar la adecuación del currículo a las características y necesidades de los discentes” (p. 9). A partir de esta premisa, algunos autores presentan una experiencia innovadora, cuyos resultados muestran el enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje al insertar las medidas ordinarias de atención a la diversidad en los materiales curriculares. Piensan que es importante que el docente reflexione sobre cómo contribuye desde su programación docente a la adquisición de dichas medidas y si el tránsito a las medidas específicas se produce una vez que se han agotado los recursos de la vía ordinaria (Arnaiz, 2009; Martínez, 2011).

A continuación, se puede observar una tabla donde se especifica el objeto, la naturaleza, el contenido y el nivel de participación tanto del PEC como del PCC.

Tabla 11

Relación entre planteamientos institucionales a medio-largo plazo

	OBJETO	NATURALEZA	CONTENIDO	NIVEL DE PARTICIPACIÓN
PROYECTO EDUCATIVO	Planteamientos educativos de carácter general.	Ideológica y estructural. Organizativa.	Principios de identidad. Objetivos institucionales. Organigrama general	Miembros de la Comunidad Educativa.
PROYECTO CURRICULAR	Delimitar estrategias de intervención educativa.	Teórico-didáctica.	Objetivos y contenidos por áreas y/o ciclos. Criterios metodológicos y de evaluación.	Profesoras, técnicos.

Nota: Tomado de Gairín y Darder (2001, p. 117)

La operatividad de los planteamientos incluidos en los dos documentos anteriores, exige una mayor concreción de las diferentes estrategias que se reflejan en la PGA y la MAC e implican un planteamiento institucional a corto plazo en el que el sistema de

apoyo que se propone para un curso escolar, se especifica en cada uno de estos documentos.

4.3. La Programación General Anual

Según Gairín y Darder (2001), puede considerarse como la planificación organizativa que un centro hace para un período determinado, normalmente un curso escolar. A través de este documento, se busca desarrollar aspectos de los planteamientos institucionales a medio-largo plazo, al mismo tiempo que se atienden las necesidades implícitas de la organización. Por tanto, incluye la planificación del conjunto de actuaciones del centro relacionadas con los apoyos derivadas de decisiones adoptadas en el PEC y en el PCC, que se realizarán a lo largo de un curso académico.

En lo referente a sus contenidos, se ajusta a lo dispuesto en el artículo 93 del Decreto 233/1997, en el artículo 124.1 de la LOE, en su nueva redacción dada por la LOMCE y así como el resto de disposiciones vigentes que establecen la inclusión de determinados aspectos como parte del contenido de la PGA. Recogerá todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, el currículo, las normas y los planes de actuación acordados y aprobados. Incluirá, por tanto, la propuesta de organización del sistema de apoyos que va a desarrollarse durante un curso escolar reflejando las personas implicadas, las funciones y tipo de actuaciones a desempeñar, la organización de espacios y tiempos, utilización de recursos, etc.

La PGA, al igual que los demás documentos, es de obligado cumplimiento para todos los miembros de la comunidad escolar y, según la Resolución de 15 de julio de 2014, los CEIP la elaborarán al principio de cada curso académico. El equipo directivo, elemento relevante en los centros y en nuestro trabajo, coordinará la elaboración de la PGA del centro y se responsabilizará de su redacción, de acuerdo con las propuestas efectuadas por el consejo escolar y claustro de profesorado, y de las asociaciones de padres y madres. Será aprobada por el director del centro y el seguimiento periódico del nivel de cumplimiento de la PGA será realizado por el equipo directivo, el claustro de profesores y el consejo escolar del centro.

La PGA, en nuestro caso, facilitará el desarrollo coordinado de todas las actividades educativas relacionadas con los sistemas de apoyos en los centros; el correcto ejercicio de las competencias de los distintos órganos de gobierno y de coordinación docente y la participación de todos los sectores de la comunidad escolar. Por tanto, va a tener relevancia en nuestro estudio, la participación del profesorado, a través de los diferentes órganos, el trabajo en equipo, la cultura colaborativa,... lo cual ayudará a mejorar la organización de los centros.

4.4 . La Memoria Anual de Centro

Por último la MAC, según Gairín y Darder (2001) es un indicador, en lo que tiene de evaluación de actuaciones realizadas y propuestas en la PGA, para la mejora de la estructura y funcionamiento de los centros. Por tanto, este documento incluye la valoración de todas las actuaciones del centro relacionadas con los apoyos que se han desarrollado a lo largo de un curso escolar y suele elaborarse al finalizar el curso escolar. Se pretende realizar un seguimiento y revisión periódica de la organización de los apoyos y de su aplicación por parte de los profesionales del centro, como base para la reflexión sobre la realidad escolar y, consecuentemente, el cambio en los centros.

La elaboración de la MAC se ajusta a lo dispuesto en el artículo 94 del Decreto 233/1997 y en la Resolución de 15 de julio de 2014, donde se especifica que, al finalizar el periodo lectivo del curso escolar, el consejo escolar, el claustro y el equipo directivo evaluarán el grado de cumplimiento de la PGA y los resultados de la evaluación y promoción del alumnado. A tal efecto, el equipo directivo elaborará una propuesta de memoria, para su aprobación por el consejo escolar, incluyendo, en su caso, propuestas de mejora para la PGA del curso siguiente. Estas propuestas de mejora serán tenidas en cuenta por la dirección del centro en la elaboración de la programación general anual del siguiente curso escolar.

En nuestro estudio, pretendemos analizar los elementos que incluyen los documentos mencionados anteriormente para indagar sobre el grado de elaboración de éstos y el nivel de coherencia con la realidad escolar y las prácticas inclusivas siendo nuestro propósito seguir caminando y avanzando hacia una mejora en el proceso de inclusión de los alumnos con NEE en los centros educativos.

Para finalizar el capítulo, consideramos que ofrecer un sistema de apoyos, desde el modelo inclusivo, para dar una respuesta a la diversidad del alumnado del centro en la planificación del currículo ordinario establecido en la normativa legal, no es una tarea fácil. Según Jiménez (2007), requiere de una clara convicción en los postulados de la educación inclusiva por parte de todos o, al menos, de una amplia mayoría de docentes; además de un fuerte y sostenido compromiso con ese modelo educativo; asimismo, requiere una formación inicial y permanente que permita su aplicación generalizada. Se pretende también, generar estructuras de funcionamiento que atañen a la organización del centro y que propicien la creación de contextos inclusivos; exige la aplicación de variados modelos de enseñanza-aprendizaje cuya combinación permitirá tanto adaptarse a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje como el desarrollo de diferentes competencias en todo el alumnado.

Una vez ha llegado a su fin los conceptos, ideas y argumentos que fundamentan nuestro estudio sobre el sistema de apoyos desde un enfoque inclusivo, de forma general y en la Comunidad Valenciana, y aquellos factores que los condicionan, a continuación, presentamos el objeto del estudio y la investigación propiamente dicha.

SEGUNDA PARTE
MÉTODO, RESULTADOS Y
CONCLUSIONES

CAPÍTULO IV: MÉTODO

1. Introducción

Se aplica una metodología de investigación cualitativa (estudio de casos), para analizar la organización de los sistemas de apoyo que reciben los alumnos con NEE en cuatro centros de educación infantil y primaria de la Comunidad Valenciana y para determinar si los sistemas actuales de apoyo favorecen o no la inclusión educativa. Al mismo tiempo, se pretende conocer también cuál es la opinión que tienen los profesionales sobre la organización actual de los apoyos. De los resultados obtenidos, se pueden extraer unas pautas de actuación para mejorar las prácticas inclusivas. Se utilizan instrumentos como la entrevista, la observación participante y el análisis documental.

Sobre la metodología de investigación

Para analizar los sistemas de apoyo desde un enfoque inclusivo, hemos optado por la metodología cualitativa. Descartamos los enfoques correlacionales y experimentales que controlan el efecto de determinadas variables, y nos decidimos por uno cualitativo que analiza la inclusión en su contexto natural. La metodología se opone a la investigación positivista que busca los hechos o causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los individuos. “Es un proceso de investigación, un camino para adentrarse en el estudio de la vida humana, describiendo y reconstruyendo las escenas culturales de grupos de personas, los contextos, actividades y opiniones de los participantes” (Coronel, 1998, p. 234).

Se caracteriza por (Guba, 1985; Cook y Reichardt, 1986; Denzin y Lincoln, 1994; Taylor y Bogdan, 1996): comprender y transformar la realidad; trabajar sin hipótesis en base a preguntas abiertas; basarse en los descubrimiento y ser exploratoria, expansionista, descriptiva e inductiva; plantear los objetivos de una forma abierta y cambiar a medida en que se desarrolla; concretar el diseño de investigación a medida que se investiga y ser emergente; ser subjetivo y estudiar problemas que pueden ir cambiando durante el proceso; recoger los datos en el lugar en que ocurren los hechos (entrevistas, observaciones, cuestionarios con preguntas abiertas, etc.; trabajar con información centrada en la palabra; dar importancia al significado que se le da en la comprensión de la realidad y no a la frecuencia en que ocurren los hechos; analizar los datos mediante técnicas cualitativas (triangulación, análisis de contenido...); medir la calidad de la investigación en función del consenso de los resultados con los participantes en la investigación, la coherencia y la aceptación de los investigadores; asume la dificultad de generalizar los resultados a otras investigaciones; y comprende la realidad como algo complejo y dinámico.

Se entiende que la investigación sobre las prácticas inclusivas es un proceso construido socialmente y ha de estudiarse desde situaciones reales y problemas singulares (estudio de casos) en contextos estructurales y situacionales. Esta metodología está orientada al proceso, no al resultado, y nos puede aportar un enfoque más rico y amplio de los problemas educativos pues hace alusión al contexto en que se desarrollan los hechos. “El desarrollo de la investigación cualitativa en el ámbito educativo ha contribuido enormemente al conocimiento de las escuelas como organizaciones al posibilitar nuevos modos de acceso, nuevas herramientas y desarrollos metodológicos para acceder a la riqueza y complejidad de la vida de la escuela, a desvelar mecanismos para el análisis de la institución escolar” (Peirats, 2007, p. 228).

La investigación cualitativa tiene como objeto fundamental las instituciones educativas, las aulas –como medio social y culturalmente organizado-, el profesorado y el alumnado- como elementos intrínsecos del proceso- (Imbernon, 2002). Pretendemos en este estudio aproximarnos, con el mayor rigor posible, al análisis e interpretación de la organización los sistemas de apoyo en nuestra Comunidad. Utilizamos el estudio de casos como técnica de trabajo a través de una perspectiva etnográfica y naturalista, que ha de permitirnos alcanzar la comprensión de la realidad, “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, p. 11).

Parrilla y Sierra (2015) señala que la investigación no puede calificarse de aséptica, ya que asume que, para comprender y transformar la realidad social y educativa hay que sumergirse y participar en ella. La realidad social y educativa no puede ser transformada de modo auténtico desde fuera. Por este motivo, nos sumergimos en la realidad de las escuelas y nuestro plan de trabajo irá dirigido hacia la observación en las aulas para ver las actuaciones que realiza el profesorado, la observación de los documentos institucionales donde se plasman dichas actuaciones y las respuestas del profesorado a las entrevistas, lo cual conlleva a ahondar sobre las percepciones de los planes de enseñanza y aprendizaje existentes en el centro.

Una de las peculiaridades que observamos en la investigación etnográfica es el carácter abierto del proceso de recogida de los datos que hace que se defina y se construya, en cada caso, el método de trabajo (Peirats, 2007, p. 235). Existen una gran variedad de estrategias para la obtención de los datos a disposición del investigador. De entre ellas, seleccionaremos aquellas técnicas específicas a utilizar en nuestro trabajo de campo, para que la información obtenida con una pueda utilizarse para comprobar la exactitud de la que se ha recogido con otra técnica. Siguiendo las aportaciones de Goetz y LeCompte (1988), cuando aconsejan que “la recogida de datos debe ser lo suficientemente comprensiva para responder a todas las cuestiones de la investigación y proporcionar fuentes de información alternativas para la confirmación,

matización o eliminación de los hallazgos preliminares obtenidos en una sola fuente de datos” (p. 242). La variedad en la obtención de los datos es necesaria para facilitar el proceso de triangulación, como combinación de distintos métodos en el estudio de un mismo fenómeno o el uso de un mismo método en diferentes ocasiones, que sería triangulación en el tiempo (Denzin, 1978). Si la triangulación “es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias” (Stake, 1998, p. 98), nos permite revisar la interpretación, lo cual constituirá uno de los indicadores de la fiabilidad de la investigación.

Por tanto, desde una metodología cualitativa de la investigación basada en el estudio de casos, aplicaremos las siguientes estrategias: la entrevista, la observación y el análisis documental. Valles (2009) comenta la necesidad de hacer, al menos, un mínimo uso de las fuentes documentales en cualquier investigación para que se aplique la estrategia de la triangulación. Este autor considera que, en una investigación, la documentación, observación y entrevistas son los ingredientes básicos para que se dé la triangulación, coincidiendo con las estrategias metodológicas utilizadas en nuestro estudio y afirma que “siempre se acaba recurriendo a todos o una parte de los ingredientes básicos” (p. 100). Por otro lado, los instrumentos utilizados en una investigación son múltiples. En nuestro estudio, utilizamos materiales de trabajo como son los cuadernos y la grabadora de audio para conformar una gran variedad de notas de campo de los centros de estudio, y que son los datos donde vamos a aplicar posteriores procesos analíticos.

En nuestro trabajo consideramos el estudio de casos como el recurso o instrumento metodológico más adecuado para estudiar organizaciones educativas, con el objeto de comprender las interacciones que se desarrollan en su seno y, en nuestro caso, para analizar los sistemas de apoyo en los centros educativos.

Pretendemos utilizar una metodología cualitativa a través del estudio de casos prácticos, porque, de este modo, buscamos la particularidad, no la generalización, a través de un exhaustivo análisis de cuatro tipos de instituciones educativas. “Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, profundamente, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último” (Stake, 1998, p. 20).

El estudio de casos se aplica en contextos naturales y, según Peirats (2007) “es el método por excelencia cuando se pretende examinar los procesos, los problemas concretos, las decisiones tomadas y las actividades realizadas en la práctica diaria en

una unidad organizativa cuyos componentes participan de una relación que les da sentido de conjunto [...]” (p. 238).

Lo que nos ha motivado la elección del estudio de casos es la riqueza, variedad y complejidad de las relaciones que concurren cotidianamente en cualquiera de las escuelas de educación infantil y primaria. Este método se aproxima a la realidad de las organizaciones educativas, lo cual posibilita analizar más detalladamente las situaciones y los contextos, y establecer mayores relaciones entre la teoría y la práctica.

Por tanto, siguiendo la misma dirección que Monzón (2008) y coincidiendo con el planteamiento de su investigación, consideramos que éstas podrían ser algunas de las características que definen nuestro estudio:

- No se parte de una hipótesis inicial que validar al término del estudio. Por el contrario, pretendemos ir explorando una realidad abierta en relación a los aspectos que queremos investigar.
- Se centra en las tareas de apoyo que realizan los profesionales de la educación en determinados centros de la Comunidad Valenciana, pero pretendemos inducir un modelo teórico de comprensión e intervención de los apoyos que pudiera acercarse al que Stake (1998, p. 11) denomina como estudio de casos en cuanto a “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.
- Realizamos una interpretación argumentada desde la información obtenida por los propios profesionales y desde sus opiniones que pretende describir el modelo actual de apoyo al sistema educativo valenciano.
- Anteponemos la comprensión de la realidad a la objetivación de los datos para su posterior generalización.
- Se utilizan preguntas abiertas en las entrevistas realizadas que nos han ayudado a contextualizar y completar los datos cualitativos.
- Predomina una lectura interpretativa de los datos.
- Se pretende un cambio de la realidad desde la presentación de propuestas y pautas de actuación que genere la mejora de los sistemas de apoyo para conseguir escuelas más inclusivas.

Nos acercamos a los procesos de análisis de las prácticas inclusivas de los apoyos desde el análisis del discurso de los propios profesionales, en los que aparecen nuevas unidades de análisis de datos y teorización en la medida que la investigación va avanzando. Aun así, si tuviéramos que definir esta investigación desde alguna de las

clasificaciones más clásicas nos atreveríamos a definirla como investigación evaluativa (Monzón, 2008), ya que consideramos que el uso de métodos, instrumentos y tratamiento de la información que hemos recopilado tiene como objetivo principal la evaluación de los sistemas de apoyo que venimos estudiando. Por tanto, hemos realizado un diseño de investigación que recoge las características de la metodología cualitativa desde el enfoque descriptivo-interpretativo-evaluativo con el objetivo de describir, comprender y valorar los modelos de apoyo actuales para elaborar una propuesta de cambio que mejore las prácticas inclusivas.

Sobre el objeto de la investigación

A continuación, presentamos una figura explicativa sobre el objeto de la investigación.

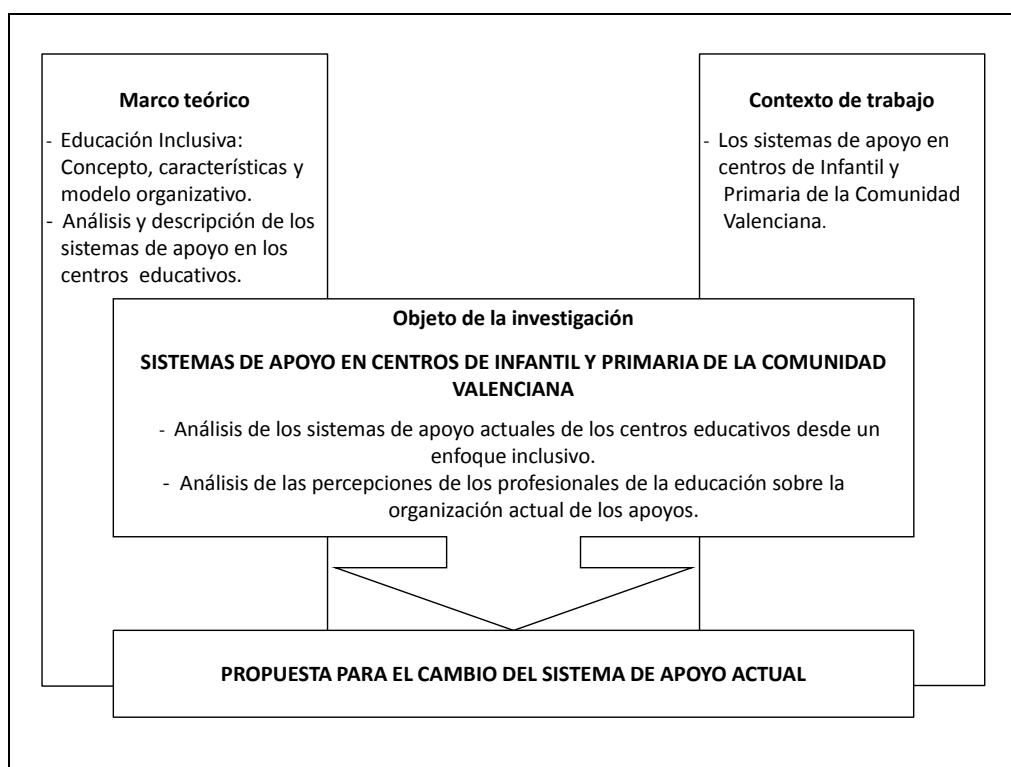


Figura 6. Cuadro explicativo del objeto de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

Nuestra intención consiste en realizar un análisis del contexto escolar actual, es decir, indagar sobre el modelo de apoyo que actualmente predomina en nuestros centros para atender a la diversidad y establecer un estudio comparativo con el contexto teórico que sustenta este trabajo, partiendo de los principios e indicadores de la escuela inclusiva. Desde esta perspectiva, nos cuestionamos si realmente el sistema de apoyos de nuestros centros están desarrollando estos principios, obligándonos, de alguna forma, a cuestionarnos algunos planteamientos metodológicos, recursos, agrupamientos... que los caracterizan, es decir, si se ajustan a

las características y principios del modelo inclusivo. Se trataría, en definitiva, de un análisis comparativo entre la práctica diaria y el ideal inclusivo.

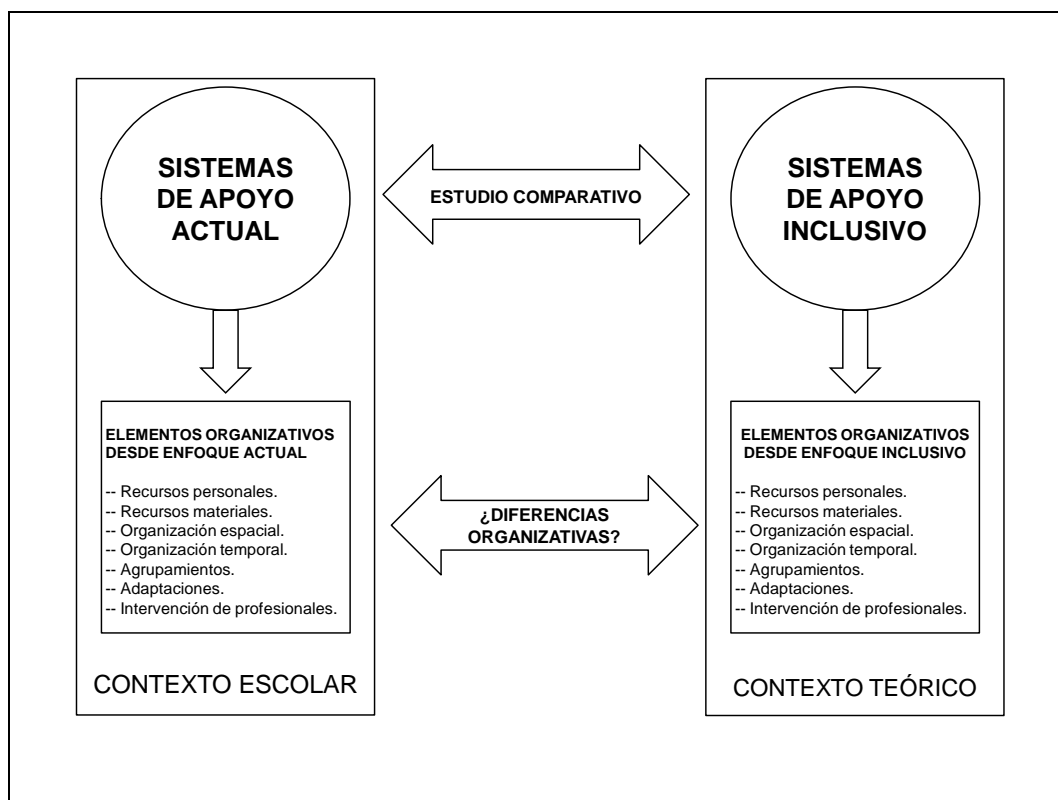


Figura 7. Estudio comparativo entre los sistemas de apoyo actual e inclusivo. Fuente: elaboración propia.

Arnaiz, De Haro y Guirao (2015) señalan que para promover la educación que queremos, debemos determinar la brecha existente entre las prácticas y los ideales. Para ello, intentaremos:

- Profundizar en el concepto de inclusión considerando la diversidad como un término más allá de la visión reduccionista de integración para el alumnado con déficit.
- Conocer los elementos que influyen en la organización y funcionamiento de los apoyos y analizar cómo intervienen en nuestros centros para dirigirnos hacia prácticas cada vez más inclusivas.
- Identificar el modelo curricular de apoyo como respuesta más idónea a la diversidad de las necesidades educativas que se generan en un centro y conocer las implicaciones de los elementos organizativos que lo caracterizan.

En este sentido, nuestro planteamiento se basa en el proceso de trabajo que establece Ainscow (2004) para el desarrollo de escuelas inclusivas y se refiere: al

análisis e identificación de las prácticas existentes, a la identificación de las buenas prácticas, a la reflexión sobre los datos recabados y a la búsqueda de soluciones.

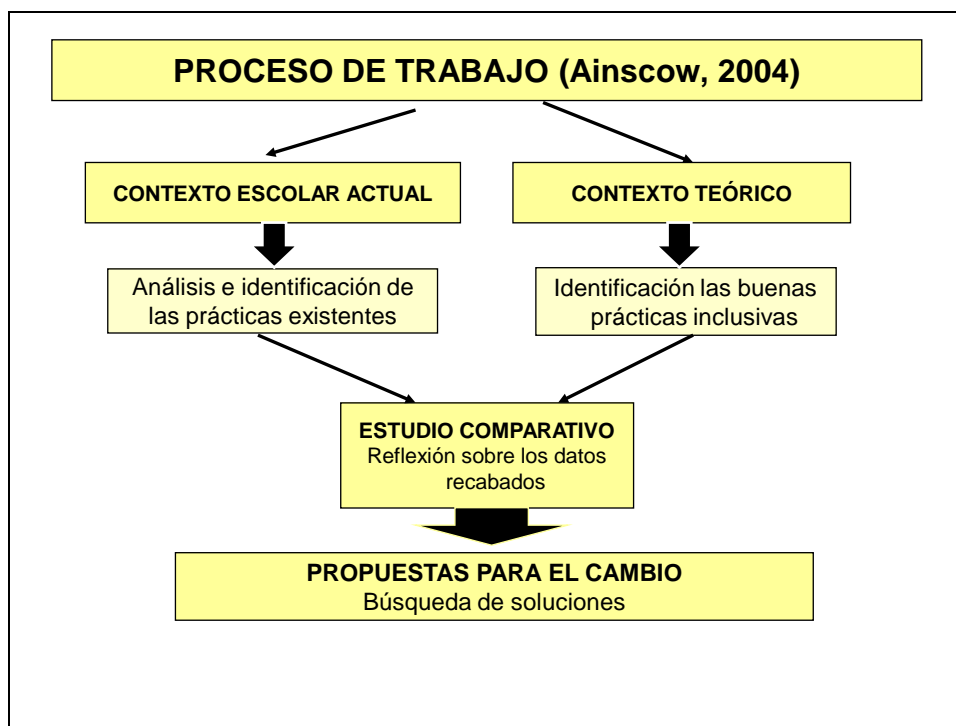


Figura 8. Proceso de trabajo a seguir. Fuente: adaptación de Ainscow (2004).

Nos basamos en: la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (*Index for Inclusion*) de Booth y Ainscow (2002) como modelo para la reflexión sobre la acción; la normativa vigente en nuestra Comunidad que regula la atención al alumnado con NEE en los CEIP y los modelos de apoyo formulados por Parrilla (1996) y otros autores, que desarrollamos a continuación.

En primer lugar, iniciamos este estudio mediante una reflexión sobre la situación actual de los apoyos en los centros educativos. Queremos indagar cuál es la realidad de nuestros centros; y cuál es la percepción que tienen los profesionales de la educación sobre el proceso de la inclusión. Según Muntaner (2010), la implantación de un modelo inclusivo es básicamente un tema de fundamentación y de reflexión del profesorado para entender la educación desde una perspectiva distinta que ha de provocar cambios en su práctica docente. Por ello, nos basamos en el *Index of Inclusion*, un conjunto de materiales elaborados por Booth y Ainscow (2002) diseñados para facilitar y orientar el desarrollo de una educación inclusiva en los centros escolares, mediante la investigación- se realiza un análisis detallado de la situación presente, y de sus posibilidades futuras. En este sentido, Arnaiz (2011) plantea que los centros deben estar abiertos a la reflexión y auto-evaluación, y que una organización se conoce realmente cuando intenta cambiar.

Es necesario reconstruir las escuelas y promover la inclusión a través del establecimiento de compromisos que favorezcan el cambio, permitiendo a la comunidad educativa tomar decisiones consensuadas sobre el sentido y el valor de lo que enseñan y hacen mediante procesos de reflexión crítica sobre su práctica (Torres, 2012; Arnaiz, 2012; Moya, 2012). Siguiendo la misma línea, Parrilla y Sierra (2015) señala que la investigación no puede calificarse de aséptica, ya que asume que, para comprender y transformar la realidad social y educativa hay que sumergirse y participar en ella. La realidad social y educativa no puede ser transformada de modo auténtico desde fuera. Por este motivo, nos sumergiremos en la realidad de las escuelas y a través de la observación en las aulas, para analizar las actuaciones que realiza el profesorado o las personas que intervienen en ella, el estudio de los documentos institucionales donde se plasman dichas actuaciones, y las respuestas del profesorado en las entrevistas, lo cual conlleva a ahondar en esta realidad y en las percepciones sobre la organización de los apoyos existentes en el centro.

En segundo lugar, es necesario conocer la normativa ya que regula los sistemas de apoyo en los centros (recursos personales y materiales, organización del espacio y el tiempo, tipos de agrupamientos, tipos de adaptaciones, tareas a desempeñar por los profesionales), las modalidades de escolarización para los alumnos que presentan NEE (centros ordinarios, centros de atención preferente, centros con aulas de Comunicación y Lenguaje, y centros con aulas específicas) y, consecuentemente, diferente tipología de centros con características propias y sistemas de apoyo diferentes, que también influirán en los modelos de apoyo. Por tanto, nuestro estudio se va a desarrollar a partir de cuatro centros modelo de educación infantil y primaria atendiendo que presentan diferentes modalidades de escolarización, siendo nuestra intención realizar un análisis exhaustivo sobre la organización y funcionamiento de los sistemas de apoyo en cada uno de estos centros.

En tercer lugar, es necesario conocer los modelos de apoyo propuestos por los diferentes autores para poder determinar aquellos que predominan actualmente en nuestros centros. Pretendemos distanciarnos de los modelos clásicos basados en enfoques terapéuticos y centrados en el déficit y en los alumnos con NEE para abogar por un sistema de apoyos en las escuelas donde se reconozca el derecho de todas las personas a participar con igualdad de oportunidades y de logros en los aprendizajes básicos, compartiendo un mismo currículo y un espacio escolar ordinario (Ainscow, 2001; UNESCO, 2004; Arnaiz, 2011). Este modelo de apoyo estará basado en unos principios de colaboración y enfoque institucional donde la actuación no va dirigida sólo a problemas individuales, sino también a los centros. El modelo curricular permite atender a los alumnos con necesidades específicas en su proceso educativo a través de las decisiones organizativas y curriculares que se establezcan en el centro, lo que supone cambios en la organización escolar (Arnaiz, 2011).

Por todo lo anterior, nos planteamos cuestiones cómo: ¿Qué tipo de alumnado recibe apoyo en el centro? ¿Qué personas proporcionan apoyo a los alumnos con NEE? ¿En qué lugar reciben apoyo los alumnos? ¿Y con qué frecuencia? ¿Qué recursos materiales se utilizan en los centros para proporcionar ayuda a los alumnos? ¿Qué tipo de agrupamiento se establece para apoyar a los alumnos? ¿Qué tipo de adaptaciones se están aplicando? ¿Qué tipo de actuaciones o tareas realizan las personas que intervienen con los alumnos que presentan NEE y a nivel general?

Consecuentemente, nuestra investigación se centra en los sistemas de apoyo y la organización escolar⁵ y se concreta en las siguientes dimensiones: alumnado que recibe apoyo, profesionales que proporcionan apoyo, recursos materiales, organización espacial y temporal, agrupamientos, adaptaciones curriculares y funciones de los profesionales.

Objetivos

Cuestión principal:

¿El sistema actual de apoyos que se desarrollan en los centros de educación infantil y primaria de nuestra Comunidad favorece o no la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales?

Cuestiones secundarias:

1. ¿De los elementos organizativos que intervienen en los apoyos de los centros escolares, cuáles favorecen o no la inclusión en las aulas?
2. ¿Qué etapa educativa se aproxima más a planteamientos inclusivos?
3. ¿Qué modalidad o modalidades de escolarización favorece la inclusión de los alumnos con NEE?
4. ¿Qué opiniones presentan los profesionales de la educación sobre la organización actual de los apoyos? ¿Qué factores influyen para conseguir una mayor inclusión en las aulas y en los centros?
5. ¿Qué propuestas de mejora y pautas de actuación establecen los profesionales de los diferentes centros para conseguir escuelas más inclusivas?

Por tanto, después de los interrogantes planteados, elaboramos los siguientes objetivos:

Objetivo general

⁵ Estos elementos se encuentran desarrollados en el tercer capítulo de la tesis correspondiente a la fundamentación teórica.

Describir, analizar y evaluar los sistemas de apoyo que se desarrollan en centros de educación infantil y primaria de la Comunidad Valenciana, con el objetivo de determinar si este sistema favorece o no la inclusión educativa del alumnado con NEE.

Objetivos específicos

1. Estudiar los diferentes elementos organizativos de los apoyos que intervienen en los centros para establecer cuál/cuáles de ellos favorecen o no la inclusión en las aulas.
2. Conocer el papel que desempeñan los sistemas de apoyo en las distintas etapas educativas y determinar la que desarrolla prácticas más inclusivas.
3. Describir, analizar y evaluar los elementos organizativos de los apoyos atendiendo a la tipología del centro con la finalidad de valorar la modalidad o modalidades de escolarización que más favorezcan la inclusión de los alumnos con necesidades educativas.
4. Conocer las percepciones de los profesionales de la educación sobre la organización actual de los apoyos.
5. Establecer propuestas de mejora y pautas de actuación para conseguir escuelas más inclusivas.

Nuestro estudio analiza la organización de los apoyos tomando como referencia las diferentes etapas educativas, concretamente, educación infantil y primaria en los centros de la Comunidad Valenciana. La finalidad que pretendemos con este análisis es conocer qué etapa educativa se aproxima más a planteamientos inclusivos.

En nuestra Comunidad existen diferentes modalidades de escolarización para los alumnos con NEE. Cada una de estas modalidades presenta unas características muy diferenciadas. En este sentido, nos preguntamos cómo se organizan los apoyos en cada uno de los centros-modelo, es decir, analizamos los elementos organizativos de los apoyos atendiendo a la tipología del centro con la finalidad de establecer la modalidad o modalidades de escolarización que más favorezca la inclusión de s alumnos con NEE.

Pretendemos conocer, además, cuáles son las actitudes y percepciones de los profesionales de la educación que intervienen en los centros ante las nuevas formas de trabajo con los apoyos, para determinar si favorecen o no la inclusión en los CEIP. El análisis de las percepciones y/o valoraciones del profesorado ante la respuesta educativa de los centros escolares a la diversidad educativa, constituye un factor primordial para seguir avanzando en el proceso de inclusión educativa. Por ello, se considera necesario conocer qué piensa el profesorado sobre la práctica educativa y la

inclusión escolar y bajo qué condiciones se desarrolla (Arnaiz, De Haro y Guirao, 2015). Nos cuestionamos, por tanto, cuál es la opinión de los maestros tutores, maestros especialistas, orientadores y directivos de los centros sobre el funcionamiento y la organización de los sistemas de apoyo según un planteamiento inclusivo y qué tipo de barreras dificultan el desarrollo de las escuelas inclusivas exitosas; es decir, qué condicionantes están influyendo positiva y negativamente para alcanzar una mayor inclusión en las aulas y en los centros. Se pretende establecer unas propuestas de mejora y unas pautas de actuación para conseguir escuelas más inclusivas.

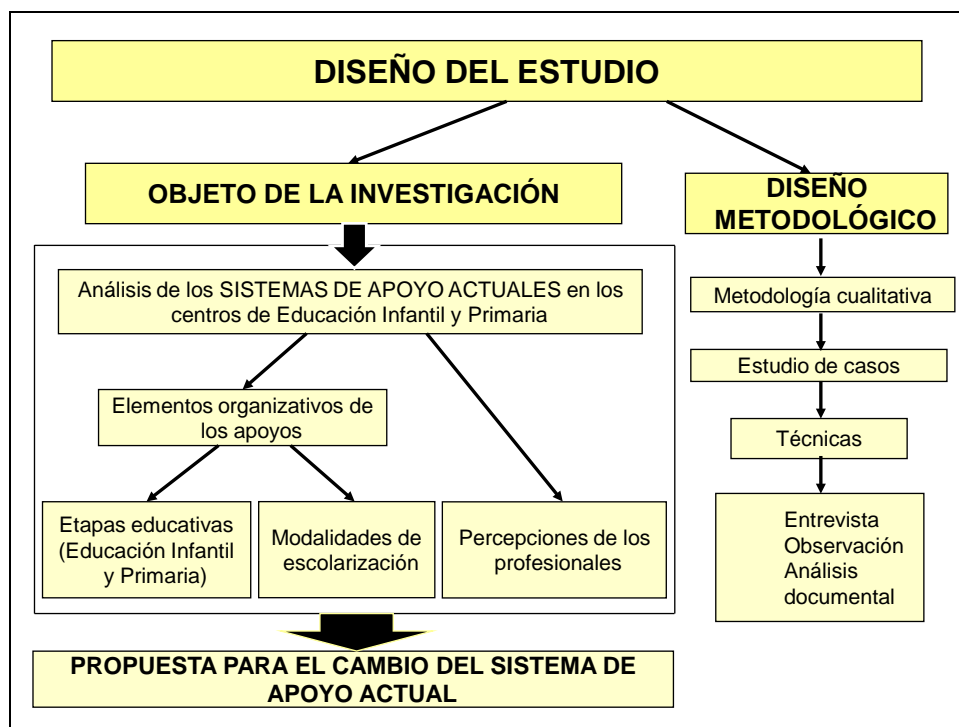


Figura 9. Diseño del estudio. Fuente: elaboración propia.

La investigación combina dos tipos de estudios, una aproximación descriptiva sobre el funcionamiento de los sistemas de apoyo y un estudio comparativo entre los elementos organizativos que intervienen en los sistemas de apoyo actuales de los CEIP, con el modelo de apoyo que se propone desde los principios y planteamientos de la escuela inclusiva. La figura anterior refleja, de forma sintetizada, el diseño del estudio que abarca el objeto de la investigación y el diseño metodológico.

Los supuestos en los que nos apoyamos para desarrollar nuestro objeto de estudio son:

- Considerar el centro como un entorno natural donde alumnos y maestros desarrollan interacciones sociales que influyen positiva o negativamente en el tratamiento de los apoyos.

- Admitir que la ubicación y los horarios de los alumnos, la utilización de recursos, los agrupamientos, etc. son elementos de la organización escolar que, estarán sujetos a continuos cambios que afectarán al personal de la escuela, en función de la etapa educativa que consideremos, así como también de las características y tipología del centro.
- Tener en cuenta los factores que condicionan la actitud, la dedicación y la implicación de los profesionales que trabajan en el centro ejerciendo tareas de apoyo y el nivel o grado de influencia de los equipos directivos en la organización de los apoyos.
- Considerar el PEC, los PCC, la PGA y la MAC, como instrumentos esenciales para la cohesión de la trama organizativa de los centros, siendo absolutamente necesarios en el proceso de intervención de los apoyos.

2. Descripción de la muestra

2.1. Los centros

Como hemos mencionado anteriormente, en este estudio pretendemos utilizar una metodología cualitativa a través del estudio de casos prácticos. La población en que sustenta esta investigación está integrada por cuatro centros públicos de educación infantil y primaria, ubicados en diferentes localidades de la Comunidad Valenciana.

En base al Decreto 39/1998 y la Orden de 16 de julio de 2001, en la Comunidad Valenciana actualmente se contemplan, con carácter general, diferentes modalidades de escolarización en centros ordinarios para aquellos alumnos que presenten necesidades educativas (centro ordinario, centro ordinario de atención preferente, centro ordinario con aula CyL, y centro ordinario con unidades específicas de educación especial). Pensando también en nuestro objeto de estudio que es analizar el funcionamiento y organización de los sistemas de apoyo en los centros educativos de nuestra Comunidad para comprobar qué elementos organizativos que conforman los apoyos favorecen o no la inclusión, hemos seleccionado cuatro centros ordinarios que presentan distintas formas de organizar los apoyos, correspondientes a cada una de las modalidades nombradas anteriormente.

- Centro 1: Centro ordinario.
- Centro 2: Centro ordinario con aula CyL.
- Centro 3: Centro ordinario de atención preferente.

- Centro 4: Centro ordinario con unidades específicas de educación especial.

2.1.1. Procedimiento de selección de los centros

Goetz y LeCompte (1988, pp. 93-94), reconocen que para realizar una investigación se suele utilizar unos criterios a la hora de escoger el grupo o escenario que van a estudiar.

A partir de la determinación del problema y las cuestiones de investigación y de la identificación de los factores teóricos que los afectan, escogeremos un escenario que se ajuste a dichos criterios o atributos que lo caracterizan. Stake (1998, p. 17) propone que “el primer criterio deber ser la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos”. Por otra parte, Taylor y Bogdan (1996, p. 36) consideran que “el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos”. También Valles (2009) considera la heterogeneidad y la accesibilidad como criterios relevantes para la selección de contextos al problema de investigación. Partiendo de estas premisas, en nuestro estudio, consideramos como criterios determinantes en la selección de los casos, el tiempo que disponemos para el trabajo de campo, la heterogeneidad, la posibilidad de acceso y la disponibilidad de buenos informantes.

En nuestra investigación, seleccionamos cuatro centros participantes que presentan características similares:

- Tipo de centros: se tratan de centros públicos ordinarios donde se escolariza todo tipo de alumnos en las etapas de educación infantil y primaria.
- Características similares entre los centros de estudio relacionadas con: la ubicación (pertenecen a la misma comunidad autónoma), tamaño (10-18 unidades), número de alumnos (250-400 alumnos) y maestros (20-30 maestros), infraestructuras y servicios similares (comedor, transporte escolar, actividades extraescolares, etc.), nivel socio-cultural de las familias (medio y medio-alto).

Tomando como base el criterio de heterogeneidad, hemos escogido el criterio de la modalidad de escolarización según la Conselleria de Educación de Valencia, en base al Decreto 39/1998 y la Orden de 16 de julio de 2001. Los cuatro tipos de centros de estudio son: el centro ordinario, el centro ordinario de atención preferente, el centro ordinario con aula CyL, y el centro ordinario con unidades específicas de educación especial, ya mencionados, que siguen las aportaciones de Goetz y LeCompte (1988, p. 176) quienes señalan que “la elección y definición de análisis es especialmente importante cuando se investiga en más de un escenario”, consideración que está presente en nuestro estudio.

En el estudio de los casos seleccionados, debido a las características propias que presentan, se analizan y describen situaciones únicas o poco corrientes. En cada uno de ellos, la organización de los apoyos para atender a los alumnos con necesidades educativas es diferente y, aunque disponen de los mismos recursos personales de apoyo, el número varía en función de la tipología del centro o modalidad de escolarización. Nuestra intención ha sido buscar la mayor heterogeneidad posible a la hora de seleccionar los centros de estudio que conforman la muestra de la población para la investigación. Por ello, hemos seleccionado cuatro centros ordinarios que presentan distintas formas de concebir y de organizar los apoyos, correspondientes a cada una de las modalidades nombradas anteriormente, “la investigación cualitativa no se caracteriza por su intención representativa o generalizadora; se preocupa por la peculiaridad, la subjetividad y la idiosincrasia de los casos estudiados” (Peirats, 2007, p. 252) y, desde esta perspectiva, se han seleccionado aquellos casos que más oportunidades han ofrecido para aprender sobre el objeto de la indagación. En este sentido, nuestro estudio nos permitirá entender la realidad de los centros para encaminarnos a un sistema de apoyos más inclusivo.

Otro factor que va a condicionar la investigación son las distintas etapas educativas donde están escolarizados los alumnos. Según la LOMCE, los centros educativos están estructurados en diferentes etapas educativas. Cada una de ellas presenta unas características propias adecuadas a las necesidades de los alumnos en función de sus edades. Nos centraremos en las etapas de educación infantil y primaria que se encuentran en los centros ordinarios de nuestra Comunidad.

En nuestro estudio no pretendemos, en un principio, realizar un cotejo riguroso entre los cuatro centros. Nuestra intención es analizar cómo se organizan los diferentes elementos que intervienen en los procesos de apoyo profundizando en cada uno de los casos para comprobar su nivel de aproximación hacia enfoques inclusivos. Aunque, en un momento más avanzado de la investigación, sí realizamos un estudio comparativo de la situación actual de los apoyos en los centros derivado de los resultados obtenidos en las entrevistas, las observaciones en las aulas y los documentos analizados para valorar y analizar, por un lado, las diferentes modalidades de escolarización con el fin de determinar cuál o cuáles de ellas se aproxima a enfoques inclusivos; y por otro lado, las diferentes características de las etapas educativas - educación infantil y primaria - de dichos centros para conocer en cuál de ellas se establecen más prácticas inclusivas.

2.1.2. Descripción de los centros

Centro 1. Centro ordinario

Centro público situado en una gran ciudad de la provincia de Alicante, que acoge al alumnado procedente de la zona centro con un nivel socio-cultural medio, próximo a

un parque de grandes dimensiones. Es una zona con buena comunicación de transporte urbano.

El edificio, de reciente construcción, consta de tres plantas. En la primera planta, se encuentran los despachos de dirección y secretaría, las aulas de educación infantil y el comedor; en la segunda planta baja están las aulas de primer y segundo ciclo de primaria y las aulas de PT, AL y el despacho del orientador; y en la tercera planta, las aulas del tercer ciclo, aula de informática, aula de música y la biblioteca. Además, tiene un gimnasio cubierto en otro edificio adjunto. Tanto las instalaciones como los recursos y el material que dispone el centro, son adecuados y muy completos.

- Nº de unidades: 6 de educación infantil y 12 de educación primaria.
- Nº de alumnos: 362 alumnos.
- Nº de maestros: 27 maestros y 1 educadora de educación especial.
- Nº de maestros especialistas para atender las NEE: 1 maestro especialista en PT, 1 maestra especialista en AL, y 1 educadora de educación especial.

Centro 2. Centro ordinario con aula de comunicación y lenguaje

Centro situado en una gran ciudad de la costa de la provincia de Valencia, con un nivel socio-cultural medio-alto.

El edificio consta de dos plantas. En la planta baja se encuentran las aulas de educación infantil y los despachos de dirección y secretaría y el comedor escolar, y en la primera planta, las aulas de educación primaria, el aula CyL y un aula de PT, la biblioteca, el aula de informática y el aula de inglés.

- Nº de unidades: 3 de educación infantil y 6 de primaria y un aula CyL.
- Nº de alumnos: 238 alumnos.
- Nº de maestros: 18 maestros y 1 educadora de educación especial.
- Nº de maestros especialistas para atender las NEE: 2 maestros especialistas en PT, 2 maestros especialistas en AL y 1 educadora de educación especial.
- Hace 7 o 8 años que el centro dispone de una unidad de CyL.
- Actualmente existen 66 centros con aulas CyL en la Comunidad de Valencia (61 en CEIP, y 5 en centros de secundaria), todos ellos con características similares.

Centro 3. Centro ordinario de atención preferente.

Centro situado en una ciudad del área metropolitana de Valencia, con un nivel socio-cultural medio.

El colegio está dividido en dos edificios. El edificio principal consta de tres plantas, en la planta baja están los despachos de secretaría y dirección, y el comedor, en la primera, aulas de primaria y en la segunda, aulas de primaria, aula de fisioterapia, aula de PT y aula de AL. En el edificio adjunto están las aulas de educación infantil con un patio propio.

- Nº de unidades: 6 de educación infantil y 13 de educación primaria.
- Nº de alumnos: 394 alumnos.
- Nº de maestros: 27 maestros y 1 a media jornada, 3 educadores de educación especial y 2 fisioterapeutas.
- Nº de maestros especialistas para atender las NEE: 2 maestros especialistas en PT, 1 maestra especialista en AL, 3 educadoras de educación especial y 2 fisioterapeutas (los 2 maestros de PT, la maestra de AL, 2 educadoras y 1 fisioterapeuta están en plantilla, y el resto de maestros están en función de las necesidades del centro).

En la Resolución de 3 de mayo de 2013 de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística y Director General de Centros de Personal Docente aparece este centro como “centro preferente para la escolarización de alumnado con discapacidad motriz”. Actualmente, existen 13 centros de atención preferente en la Comunidad Valenciana, todos ellos con características similares. Los recursos que disponen estos centros, tanto personales como materiales, está en función de las necesidades de cada curso.

Centro 4. Centro ordinario de atención preferente con unidades específicas

Colegio situado en Valencia capital. Esta zona acoge mayoritariamente una población de nivel socioeconómico medio y medio-bajo.

El colegio consta de tres plantas. En la planta baja están las aulas de educación infantil y los despachos de dirección y secretaría, y en la primera planta, las aulas de primaria y las unidades específicas.

- Nº de unidades: 5 de educación infantil, 6 de educación primaria y 4 unidades específicas para plurideficientes con deficiencia auditiva. En las unidades específicas, sobre todo, se atienden alumnos sordos de Valencia y poblaciones vecinas por carecer de estos servicios en sus zonas de residencia.

- Nº de alumnos: 240 alumnos.
- Nº de maestros: 25 maestros y 1 educadora de educación especial.
- Nº de maestros especialistas para atender las NEE: 1 maestro especialista en PT, 4 maestras especialistas en AL y 1 educadora de educación especial.

Atendiendo a todo lo mencionado en este apartado, a continuación presentamos una tabla-resumen con las características más relevantes de los centros seleccionados.

Tabla 12

Resumen de las características de los centros seleccionados

CRITERIOS	CENTRO 1	CENTRO 2	Centro 3	Centro 4
Tipo de centro	Centro ordinario	Centro ordinario de atención preferente	Centro ordinario con aula CyL	Centro ordinario con unidades específicas de educación especial
Carácter	Público	Público	Público	Público
Etapas educativas	Educación infantil y primaria	Educación infantil y primaria	Educación infantil y primaria	Educación infantil y primaria
Nivel socio-cultural	Medio	Medio-alto	Medio	Medio
Unidades	18 unidades	9 unidades + 1 aula CyL	19 unidades	11 + 4 unidades específicas
Nº alumnos	362 alumnos	238 alumnos	394 alumnos	240 alumnos
Nº maestros	27 maestros + 1 educadora de educación especial	18 maestros y 1 educadora de educación especial	27 maestros + 3 educadores de educación especial + 2 fisioterapeutas	25 maestros + 1 educadora de educación especial
Personal de apoyo	1 maestro especialista en PT, 1 maestra especialista en AL y 1 educadora de educación especial	2 maestros especialistas en PT, 2 maestros especialistas en AL y 1 educadora de educación especial	2 maestros especialistas en PT, 1 maestra especialista en AL, 3 educadoras de educación especial y 2 fisioterapeutas	1 maestro especialista en PT, 4 maestras especialistas en AL y 1 educadora de educación especial

Nota: elaboración propia

2.2. Profesionales

Hemos seleccionado cuatro centros públicos ordinarios educación infantil y primaria, que presentan características similares: la ubicación, el tamaño, el número

de alumnos y maestros, las infraestructuras y los servicios similares, el nivel socio-cultural de las familias. Todos los centros disponen de los mismos recursos personales de apoyo, es decir, maestros de apoyo en educación infantil, maestros de primaria que disponen de horas libres, maestros especializados en PT y en AL, orientadores y educadoras de educación especial. No obstante, el número de recursos personales y el tipo de intervención de los apoyos en los centros puede variar en función del tipo de modalidad de escolarización que presente cada centro.

De estos centros, hemos seleccionado las personas participantes en la investigación. Asumimos que las soluciones a los dilemas que acompañan el proceso de inclusión no son fáciles y se resuelven como un resultado de la interacción entre las concepciones educativas, los actores en el escenario educativo (maestros, orientadores, familias...) y los recursos disponibles en cada contexto particular (materiales, personales...) (Sandoval, Simón y Echeita, 2012).

En este apartado nos centraremos en los actores del escenario. Para ello, seleccionaremos a aquellas personas que sean potencialmente significativas para la investigación. Para Lozano (2007), los apoyos internos, en los que se centra nuestro estudio, pueden intervenir desde distintos puntos de vista y diferentes modelos, según las características de los propios profesionales o de los contextos y situaciones y considera, como apoyos internos el maestro tutor, el maestro de apoyo, otros profesionales y el departamento de orientación. Tomando como referencia esta consideración, seleccionaremos una muestra de los diferentes profesionales que ejercen apoyo en cada centro y trabajan directamente con los alumnos (maestro tutor, maestro de PT, maestro de AL) o indirectamente (orientador, un miembro del equipo directivo -director o jefe de estudios-) a quienes entrevistaremos para recabar información acerca de sus actuaciones relacionadas con el apoyo.

Así pues, las personas que hemos seleccionado para realizar las entrevistas son profesionales que trabajan en cada uno de los cuatro CEIP elegidos para la investigación, y que intervienen en el proceso educativo de los alumnos con NEE: maestro tutor de educación infantil y de primaria; especialista de PT y de AL, orientador y un miembro del equipo directivo -director o jefe de estudios-.

Por tanto, participan en nuestro estudio un total de 24 profesionales: 4 tutores de educación infantil, 4 tutores educación primaria, 4 maestros especialistas de PT, 4 maestros especialistas en AL, 4 orientadores y 4 miembros de los equipos directivos de los centros.

No cabe duda de que la existencia de los profesionales de apoyo en los centros educativos es uno de los avances más significativos hacia la calidad de la educación y hacia una respuesta educativa más consistente al tema de la diversidad. Su tarea es crucial, debido al papel que desempeñan como figura central en el proceso educativo

de los alumnos con NEE. El maestro de apoyo especialista, ya sea la figura del maestro especialista en PT o en AL, responde a los profesionales definidos y creados en el marco de la LOGSE y en el Real Decreto 696/1995. Hemos de destacar la evolución que se está produciendo en cuanto a los roles y funciones de ambos profesionales y, consecuentemente, se reflejan en las diferentes actuaciones y tipos de intervención en los centros. Sus funciones y el tipo de intervención se encuentran reguladas en la Orden del 16 de julio de 2001 de la Conselleria de Cultura y Educación. El maestro especialista en PT realiza tareas de refuerzo a los alumnos que presentan NEE para poder alcanzar el currículum ordinario. Por otra parte, el profesor especialista en AL, según Nieto (1999) puede realizar su función como apoyo interno al centro atendiendo a los alumnos que presentan necesidades en el área de lenguaje. Hemos de tener en cuenta que, “aunque parte de su trabajo, deba desarrollarse a escala individual, se procurará rentabilizar su especialidad mediante la prevención de problemas y el tratamiento de los mismos en el marco del aula ordinaria. Por tanto, puede apoyar al alumnado dentro del aula ordinaria o bien, fuera de la misma en un aula destinada a ello” (Lozano, 2007, p. 156).

Los orientadores realizan también una labor relevante de apoyo en el proceso educativo de los alumnos, priorizando el asesoramiento al profesorado del centro y su colaboración a nivel de recursos de todo tipo, de orientación, de propuestas o decisiones relacionadas con la atención a la diversidad, etc.

Además, desde el enfoque inclusivo, todas las personas que trabajan en los centros educativos, juegan un papel relevante en la organización de los apoyos y en el sistema de apoyos. En este sentido, los equipos directivos están ejerciendo influencia en el tipo de organización de los apoyos en el centro y es una parte implicada en el proceso de inclusión que no pretendemos olvidar en este estudio.

Por otra parte, el maestro tutor es “la persona más capacitada para dirigir los procesos de apoyo educativo de todos sus alumno” (Lozano, 2007). Sus funciones aparecen recogidas en el Título III, cap. I (art. 91) de la LOE, no modificada por la LOMCE, donde se especifican algunas relacionadas con el principio de colaboración y trabajo en equipo.

En la siguiente tabla, se muestra el tamaño de los centros de estudio, indicando el número de unidades que los componen.

Tabla 13

Número de unidades que componen los centros de estudio

	CENTRO 1	CENTRO 2	Centro 3	Centro 4
UNIDADES	18 unidades	9 unidades + 1 aula CyL	19 unidades	11 unidades + 4 unid. específicas

Nota: Elaboración propia

A continuación, presentamos una tabla-resumen con el número de profesionales que están trabajando en los diferentes centros educativos, entre los que se incluyen aquellos que están ejerciendo apoyo en dichos centros.

Tabla 14

Número de profesionales que trabajan en los diferentes centros de estudio

PROFESIONALES	CENTRO 1	CENTRO 2	Centro 3	Centro 4
Maestros de educación infantil	6 tutoras + 2 de apoyo a infantil	3 tutoras + 1 de apoyo a infantil	6 tutoras + 2 de apoyo a infantil	5 tutoras + 1 de apoyo a infantil
Maestros de educación primaria	12 tutoras + 4 especialistas	6 tutoras + 3 especialistas	12 tutoras + 4 especialistas	6 tutoras + 3 especialistas
Maestros especialista en PT	1 maestra PT	2 maestras PT	2 maestras PT	1 maestra PT
Maestros especialistas en AL	1 maestra AL	2 maestras AL	1 maestra AL	4 maestras AL
Orientador	1 orientador	1 orientador	1 orientador	1 orientador
Otros	- 1 educadora de educ. especial - 1 maestra de compensatoria	- 1 educadora de educ. especial - 1 maestra de compensatoria	- 3 educadoras educ. especial - 2 fisioterapeutas	1 educadora de educ. especial

Nota: elaboración propia

Una vez hemos visto las características de los participantes en la investigación pasamos, a continuación, a ocuparnos de la selección de la muestra, es decir, los criterios utilizados para la elección de los profesionales entrevistados.

Los criterios de selección de los participantes son: priorizar a aquellos profesionales que ejercen apoyo y trabajan directa o indirectamente con los alumnos que presentan necesidades educativas, la posibilidad de acceso y la disponibilidad de buenos informantes. “No importa tanto el número de los mismos, sino las diferentes posiciones sociales ocupadas, con relación al fenómeno observado. Se trata de obtener el suficiente material para la comparación y la mutua corroboración de los confesado, que tenderá a ser fragmentaria, sobre algunos aspectos” (Callejo, 2002, p. 418).

Por tanto, uno de los criterios de selección es escoger a aquellas personas cuyas funciones para ejercer apoyo en el centro están reguladas en la normativa de la Comunidad Valenciana. En este sentido, desempeñan una labor relevante en la organización de los apoyos en los centros los maestros especialistas en PT y AL, cuya intervención de ambos se encuentra reglamentada en los artículos 18 y 19 de la Orden

de 16 de julio de 2001. En esta misma Orden, se mencionan a otros profesionales que intervienen ejerciendo apoyo en los centros como son la educadora de educación especial o el fisioterapeuta, pero no los vamos a tener en cuenta en nuestro estudio.

Hemos seleccionado también a un maestro con la especialidad en educación infantil y otro con la de primaria por dos razones: la primera es porque ambos ejercen también apoyo en los centros, tal como regula el artículo 6 de la Resolución de 15 de julio de 2014, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. Esta Resolución hace referencia al personal docente y establece las funciones de los maestros especialistas en educación infantil, entre las que destaca:

En los centros en los que el número de maestros y maestras sea superior al de unidades, las funciones de las maestras o maestros sin tutoría se explicitarán por el equipo de ciclo [...] y colaborará con las maestras y maestros tutores en las actividades de pequeño grupo y en la atención individualizada del alumnado, así como en las actividades colectivas del ciclo [...] (art. 6).

La segunda razón por la que hemos seleccionado a los maestros tutores de infantil y primaria es porque la organización y el funcionamiento de ambas etapas son diferentes. Nuestra intención es obtener información lo más completa posible.

Y finalmente, desde el enfoque inclusivo, seleccionaremos también para nuestro estudio a otros profesionales que, aunque no intervengan directamente apoyando a los alumnos, sí están involucrados en el proceso organizativo del sistema de apoyos en los centros y, por tanto, es una parte implicada en el proceso de inclusión que no podemos olvidar en este estudio.

Estos profesionales son: el orientador y un miembro del equipo directivo del centro representado por el director o el jefe de estudios. El equipo directivo juega un papel relevante en la organización de los apoyos. Las actuaciones de los miembros que lo forman están encaminadas a dirigir y llevar a cabo el funcionamiento de los centros. Es precisamente el equipo directivo quien se responsabiliza de elaborar los distintos documentos institucionales que forman parte del PEC (artículo 10 del Decreto 233/1997 de 2 de septiembre), donde se incluyen aspectos relacionados con la organización de los apoyos, y el director coordina esta elaboración. Una de las funciones que debe desempeñar el jefe de estudios es “velar por la elaboración de las adaptaciones curriculares necesarias para el alumnado con necesidades educativas especiales”, regulada en el artículo 24 del Decreto 233/1997 y en el artículo 25 de la Orden de 16 de julio de 2001. Por otra parte, en esta misma Orden se especifica que “el jefe de estudios tendrá en cuenta para el desarrollo de las tareas de los maestros de Educación Especial (PT y AL), en cada circunstancia personal del alumnado, la rentabilidad educativa de los sistemas de agrupación flexible, de forma que no impida

la progresión educativa del alumnado en ningún área en la que pueda tener un desarrollo autónomo”.

Otro criterio que hemos considerado a la hora de seleccionar a los participantes es la heterogeneidad. Nos interesa elegir a aquellos profesionales que puedan aportar mayor información sobre la organización y el funcionamiento de los apoyos, pero desde los diferentes puestos de trabajo o especialidades en el centro, de forma que la información sea mucho más rica y completa. Hemos de tener en cuenta que, en cada uno de los centros seleccionados disponen de los mismos recursos personales de apoyo (maestros tutores, maestros especialistas en PT y AL, orientadores y directores de centro), aunque el número y el tipo de intervención varía en función de la tipología del centro o modalidad de escolarización. Nuestra intención, a la hora de seleccionar a las personas que conforman la muestra de la población para la investigación, es buscar aquellas personas que intervengan en todos los centros de estudio desarrollando funciones comunes por el puesto de trabajo que desempeñan en el centro pero, al mismo tiempo, buscamos la mayor heterogeneidad posible entre ellas en cuanto a la diferenciación en el tipo de intervención en función de la tipología y las características de cada centro.

3. Instrumentos

Para conocer la dinámica interna de los centros, destacamos primeramente las fuentes de información que son:

- Los participantes, fuentes integradas por aquellas personas que hemos seleccionado previamente y van a ofrecernos información mediante las entrevistas.
- Los elementos organizativos referidos a espacios, tiempos, recursos materiales, agrupamientos, adaptaciones, etc. que, mediante la observación, intervienen en las diferentes aulas e informan igualmente a la investigación.
- Los documentos institucionales que, mediante su revisión y estudio, han elaborado los centros donde se encuentra información relacionada con el tema de estudio.

En cuanto a este tema, “la investigación etnográfica determina la exactitud de sus conclusiones efectuando triangulaciones con fuentes de distinta naturaleza; los datos obtenidos a partir de una de ellas se reutilizan para comprobar la exactitud de los que se han recogido en otras” (Peirats, 2007, p. 263). Y también Taylor y Bogdan (1996, p. 92) cuando señalan que “la triangulación suele ser concebida como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de confrontar y someter a control

recíproco relatos de diferentes informante. Abrevándose en otros tipos y fuentes de datos, los observadores pueden también obtener una comprensión más profunda y clara del escenario y de las personas estudiadas”.

Por lo que seguidamente, presentamos una tabla donde se recogen las fuentes de información que hemos consultado en los cuatro centros seleccionados para el trabajo de campo:

Tabla 15

Fuentes consultadas en los centros

PARTICIPANTES	ELEMENTOS ORGANIZATIVOS	DOCUMENTOS
<ul style="list-style-type: none">- Un maestro tutor de educación infantil.- Un maestro tutor de educación primaria.- Un maestro especialista en PT.- Un profesor especialista en AL.- El orientador del centro.- Un miembro del equipo directivo (director o jefe de estudios).	<ul style="list-style-type: none">- Organización de espacios, tiempos, recursos materiales, agrupamientos, adaptaciones, etc. en un aula de educación infantil.- Organización de espacios, tiempos, recursos materiales, agrupamientos, adaptaciones, etc. en un aula de educación primaria.- Organización de espacios, tiempos, recursos materiales, agrupamientos, adaptaciones, etc. en aula de PT.- Organización de espacios, tiempos, recursos materiales, agrupamientos, adaptaciones, en un aula de AL.	<ul style="list-style-type: none">- Proyecto Educativo de Centro: Plan de Atención a la Diversidad (PAD).- Proyectos Curriculares de Centro (PCC).- Programación General Anual (PGA)- Memoria Anual de Centro (MAC).

Nota: elaboración propia

Para la recogida de datos del estudio hemos optado por la utilización de tres *estrategias cualitativas*: la observación, la entrevista y el análisis documental (Goetz y LeCompte, 1988). El motivo de elección de estas técnicas es porque se adaptaban a nuestras necesidades.

3.1. Las entrevistas

La entrevista cualitativa se define como “una conversación ordinaria, con algunas características particulares. Como una situación, normalmente entre dos personas, en la que se van turnando en la toma de la palabra, de manera que el entrevistador propone temas y el entrevistado trata de producir respuestas localmente aceptables” (Callejo, 2002, p. 416). Por tanto, se realizan las entrevistas con el objetivo de recoger información de los participantes acerca de: quién lo proporciona, dónde, con qué

frecuencia y con qué recursos; el tipo de agrupamientos, las adaptaciones que realizan y las funciones que desempeñan. Asimismo, sus opiniones sobre la situación actual de los apoyos.

Previamente al inicio de las entrevistas, se solicita la autorización de la dirección del centro y el consentimiento de las personas que van a ser entrevistadas, ofreciéndoles garantía de absoluta confidencialidad. Igualmente se les pide permiso para grabar las entrevistas en audio con el fin de poder analizar con detenimiento las distintas opiniones. Además, se les proporciona una serie de consejos (ser sinceros, dar opiniones de forma abierta, preguntar lo que no se entienda,...). Aclaremos todas las dudas e interrogantes que se puedan cuestionar.

Realizamos las entrevistas a partir de un guion de carácter orientativo, preparado previamente para facilitar la dinámica de la entrevista, de manera que el entrevistador tenga libertad para ordenar y formular las preguntas a lo largo de la entrevista. Este guion se ha elaborado en base a las diferentes dimensiones.

Tabla 16

Guía de la entrevista

GUION DE LA ENTREVISTA

1ª PARTE. ELEMENTOS ORGANIZATIVOS DE LOS APOYOS

1. ¿Qué tipo de alumnado con NEE recibe apoyo en el centro donde estás trabajando? ¿A quién va dirigido el apoyo, sólo a los alumnos con NEE o todo el alumnado, en general?
2. ¿Qué personas del centro proporcionan apoyo?
3. ¿En qué lugar reciben los apoyos los alumnos que lo necesitan?
4. ¿Con qué frecuencia se proporcionan los apoyos, en general?
5. ¿Qué recursos materiales se utilizan en los centros para proporcionar ayuda a los alumnos?
6. ¿Qué tipo de agrupamiento se establece para apoyar a los alumnos?
7. ¿Qué tipo de adaptaciones se están aplicando?
8. ¿Qué tipo de intervenciones desempeñan los maestros (maestro tutor y maestro de apoyo) que atienden a los alumnos con NEE? (actuaciones o tareas que realizan cada uno de ellos)

2ª PARTE. PERCEPCIONES DE LOS PROFESIONALES HACIA LA ORGANIZACIÓN DE LOS APOYOS

1. ¿Qué piensas de las aulas específicas de educación especial ubicadas en los centros
-

ordinarios? ¿Y de las aulas CyL? ¿Y de la escolarización combinada? ¿Y la escolarización de los alumnos con NEE en centros específicos?

2. ¿Piensas que actualmente las aulas están organizadas para atender a la diversidad desde un planteamiento inclusivo o ha fracasado la integración de los alumnos con NEE? ¿Cómo valoras los apoyos y recursos que dispone el centro?
3. Comenta o razona cuáles son los motivos o las causas del por qué algunos de los aspectos de la intervención no se enfoca desde un planteamiento inclusivo, es decir, del por qué podría fracasar la inclusión en los centros educativos.
4. ¿Qué propuestas de mejora destacarías para alcanzar el cambio educativo dirigidas hacia una mayor inclusión educativa a nivel organizativo?, es decir, ¿qué aspectos mejorarías para conseguir una mayor inclusión de los alumnos con NEE en el aula en relación a los apoyos?
5. ¿Tienes alguna cosa más que añadir o aclarar respecto a este tema?

Nota: elaboración propia

Las entrevistas realizadas se caracterizan por ser semiestructuradas, no dirigidas, estandarizadas y abiertas. Se intenta que las respuestas sean espontáneas o libres, en lugar de forzadas o inducidas pero, al mismo tiempo, animar al entrevistado a dar respuestas concretas, no difusas o genéricas que se aparten del tema en cuestión. “Se aconseja al entrevistador una actitud abierta, dispuesta a aceptar toda manifestación de la persona entrevistada [...] La entrevista abierta no viene dada por las características de las preguntas como no precodificadas, sino por una situación social abierta a la confesión de los entrevistados” (Callejo, 2002, p. 417).

Hemos de tener en cuenta que, a la hora de recoger información significativa, la entrevista puede suponer cierta restricción. Esta cuestión se puede compensar con la formulación de preguntas abiertas de forma que permita al informante explicar la opinión o ampliar las respuestas. Se han planteado las mismas preguntas a todas las personas entrevistadas, independientemente del puesto de trabajo que ocupan en el centro.

Una vez finalizadas las entrevistas⁶, se transcriben anotando la identificación de la persona entrevistada, la fecha y el lugar de realización. A continuación, las revisamos y, si fuera necesario, solicitaríamos una nueva autorización a los centros para aclarar las dudas que fueran surgiendo.

3.2. La observación

Con el propósito de continuar profundizando en la investigación utilizamos, además, la técnica de la observación no participante. Goetz y LeCompte (1988) señalan que la observación no participante “consiste, exclusivamente, en contemplar

⁶ Las transcripciones de las entrevistas se encuentran en el anexo 2.

lo que está aconteciendo y registrar los hechos sobre el terreno” (p. 153). Esta consideración es contraria a la observación participante que define Callejo (2002, p. 413): “es la integración del observador en el espacio de la comunidad observada [...] Está definida por la interacción entre observador y observado en el espacio de los últimos”.

Centrándonos en la cuestión sobre la organización de los apoyos en las diferentes dependencias de los centros de estudio, pretendemos analizar aquellos elementos que intervienen en los apoyos (recursos personales y materiales, organización del espacio y del tiempo, agrupamientos, adaptaciones, tipo de intervenciones,...). Para ello, nos introducimos en cada centro para observar y anotar todo lo que se considere significativo y de utilidad para nuestra investigación, con la menor interferencia posible de la presencia del investigador. Prescindiremos de utilizar grabadoras o cámaras, simplemente iremos registrando las situaciones de interés tal como suceden.

En primer lugar, se selecciona el escenario, es decir, aquellas dependencias y aulas del centro que van a ser objeto de observación. En este sentido, realizaremos observaciones en el contexto habitual donde alumnos y maestros intervienen y desarrollan sus actividades, no siendo nosotros también partícipes de este contexto. Prescindiremos, pues, de realizar observaciones en los despachos del orientador y en el del director o jefe de estudios. Las diferentes dependencias del centro donde se realizará la observación serán las aulas donde se desarrolla el proceso educativo, es decir, las aulas ordinarias -de educación infantil y primaria - y las aulas de apoyo -aula de PT y AL-.

En cada uno de estos espacios y dependencias iremos recogiendo la información relevante para nuestro estudio en el cuaderno de campo, mediante las observaciones que realizamos sobre el funcionamiento y la organización de los apoyos, atendiendo a los siguientes elementos que intervienen y constituyen otra de nuestras fuentes de información: los alumnos que reciben apoyo; quién lo proporciona, dónde, con qué frecuencia y con qué recursos; el tipo de agrupamientos, las adaptaciones que realizan y tipos de intervenciones. Por otra parte, con la intención de analizar las percepciones y actitudes del profesorado hacia las prácticas inclusivas del apoyo: las interacciones entre los alumnos y entre maestro-alumno, la actitud y comportamiento de los alumnos en el aula, y la actitud del profesorado hacia los alumnos.

A continuación, presentamos una tabla donde se refleja el número de aulas y dependencias que existen en los centros de estudio:

Tabla 17

Número de aulas y dependencias observadas en los diferentes centros de estudio

DEPENDENCIAS/AULAS	CENTRO 1	CENTRO 2	Centro 3	Centro 4
--------------------	----------	----------	----------	----------

Aulas de educ. infantil	6 aulas infantil	3 aulas infantil	6 aulas infantil	5 aulas infantil
Aulas de educ. primaria	12 aulas primaria	6 aulas primaria	12 aulas primaria	6 aulas primaria
Aula de PT	1 aula de PT	2 aulas de PT	2 aulas de PT	1 aula de PT
Aula de AL	1 aula de AL	2 aulas de AL	1 aula de AL	4 aulas de AL
Otros	-----	1 aula CyL	1 aula de fisioterapia	4 aulas específicas de educación especial

Nota: elaboración propia

Esta técnica nos facilita realizar descripciones de los acontecimientos y de las situaciones reales de las personas y las interacciones entre ellas, aunque la recogida de datos será secundaria, ya que, en un primer momento, es más importante acercarse a la gente y a su contexto. La ventaja que podemos tener mediante la observación es que tenemos vivencias de primera mano que nos permiten comprender la situación o el comportamiento de las personas y también aportar nuestras sensaciones.

Con la finalidad de facilitar el trabajo sobre las observaciones que realizamos en los centros, todos los aspectos que vayamos observando en este estudio se plasmarán en una tabla de registro orientativa, que servirá de guía para analizar y organizar la información recogida. Por ello, elaboraremos previamente esta tabla en base a las cuestiones que nos planteamos en el estudio, siendo un referente útil y necesario.

Tabla 18

Tabla para registrar las observaciones

REGISTRO DE OBSERVACIONES	
Fecha	
Aula/Dependencia	
Alumnos con NEE	
Actividad	
Desarrollo de la actividad	
ÍTEMS A OBSERVAR	
Alumnos que reciben apoyo	
Personas que proporcionan apoyo	
Tipo de materiales y recursos didácticos	

que se utilizan	
Tiempo que se dedica al apoyo	
Tipo de agrupamiento que se establece	
Tipo de adaptaciones que se realizan (contenidos,..)	
Tareas que desempeñan los profesionales	
OBSERVACIONES	

Nota: elaboración propia. Las observaciones registradas se encuentran en el anexo 3.

3.3. El análisis documental

Otra fuente de información importante nos la ofrecen los documentos de los centros, a los cuales podemos acceder previa autorización de la dirección. Se realiza un análisis de los documentos de cada centro. La recogida de documentos institucionales nos ayuda a completar la información y a comprobar el nivel de coherencia entre el contenido de los documentos y los resultados de las entrevistas.

En primer lugar, se seleccionan los documentos y se analizan los que aportan información relevante. En los centros escolares existe una gran variedad de documentos, proyectos, planes, programaciones, actas, informes, etc., pero, en nuestro caso, nos será de gran utilidad los documentos oficiales que son prescriptivos y, por tanto, deben estar elaborados por todos los centros educativos y estar a disposición de los miembros de la comunidad educativa. Hacemos referencia al PEC, PAD, PCC, PGA y MAC.

Podemos consultar también otros tipos de documentos que nos sean de interés para nuestro estudio aunque, en un principio, prescindiremos de realizar una revisión de éstos y nos referimos a: adaptaciones curriculares, programaciones de aula, y acuerdos tomados por los órganos del centro.

Los documentos que hemos seleccionado para su análisis y valoración, se solicitan a algún miembro del equipo directivo, bien sea el director o el jefe de estudios, que son los responsables de dichos documentos. No queremos abandonar este apartado sin hacer referencia a las dificultades con las que nos podemos encontrar para consultar los documentos, pues son considerados por las organizaciones educativas como privados y confidenciales, de interés y uso exclusivo de la propia escuela y, en ocasiones, los responsables de los centros son reacios a facilitarlos a las personas ajenas a la organización. Valles (2009) considera la autenticidad y la disponibilidad de

la documentación como principales problemas que pueden surgir en la investigación documental.

La información que nos resulte interesante, se plasmará en una tabla de registro orientativa que elaboraremos. Esta tabla nos servirá de guía para analizar y organizar la información recogida.

Los elementos a analizar en la tabla de registro del análisis de los documentos se derivan del Decreto 233/1997. Al mismo tiempo, se ha consultado también la Resolución de 15 de julio de 2014 de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte.

Tabla 19

Tabla de registro para el análisis de documentos.

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS			
Fecha			
Tipo de documento			
ELEMENTOS QUE INCLUYE			
	SI	NO	
Tipología del alumnado que recibe apoyo			
Personas que proporcionan apoyo			
Criterios o aspectos relacionados con los materiales y recursos didácticos.			
Criterios metodológicos o aspectos relacionados organización espacio-temporal.			
Criterios metodológicos o aspectos relacionados con el tipo de agrupamiento.			
Criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares para el alumnado con NEE.			
Actuaciones de las personas que realizan apoyo (Tareas que desempeñan los profesionales)			
Decisiones relativas al tratamiento de la diversidad en el marco del currículum ordinario			
OBSERVACIONES			
ASPECTOS A VALORAR			
	SI	NO	OBSERVACIONES
¿La aplicabilidad del documento a la realidad escolar y a la práctica docente se considera adecuada a las características del centro?			
¿Existe constancia del seguimiento y la revisión periódica, por parte del claustro, de la aplicación y posible adecuación del documento?			
¿El grado de elaboración del documento es adecuado? (escaso, está bien o se puede mejorar)			
¿Los elementos que incluye el documento son			

suficientes? (o carece de algún aspecto)			
¿Los elementos que se incluyen están adecuadamente relacionados y forman un documento cohesionado?			
¿Este documento se encuentra a disposición de todos los miembros del claustro?			
¿El contenido del documento se considera coherente con el resultado de las entrevistas realizadas a los diferentes profesionales del centro?			
OBSERVACIONES			

Nota: elaboración propia. El análisis de los documentos registrados se encuentra en el anexo 4.

Además de las técnicas cualitativas mencionadas, utilizamos instrumentos complementarios que son esenciales para la recogida de datos como son el diario del investigador y el cuaderno de campo. En el diario, registramos en cada jornada los principales hechos, lugares, acuerdos, referencias legislativas, fechas... En el cuaderno de campo, registramos las notas de campo, es decir, por una parte, todo lo que hemos observado, tanto en las diferentes dependencias -situaciones y acontecimientos- como en la documentación consultada -datos de interés-, y por otra parte, todo lo que nos han comentado de forma oral en las entrevistas -transcripciones y otras anotaciones y reflexiones-.

4. Procedimiento

Como cualquier investigación cualitativa se realizó en cuatro fases: fase inicial o preparatoria, de recogida de datos, de concreción, de análisis de datos y presentación de resultados.

Tabla 20

Etapas del trabajo de campo

Fase inicial o preparatoria	Fase de recogida de datos	Fase de concreción de los datos	Fase de análisis de datos y presentación de resultados
<ul style="list-style-type: none"> - Definición y presentación de los objetivos de la investigación. - Selección de técnicas, estrategias e instrumentos a utilizar. - Selección de los centros y las personas partici- 	<ul style="list-style-type: none"> Realización de entrevistas a las personas seleccionadas. - Visita a las dependencias del centro seleccionadas y práctica de todas aquellas observaciones que conside- 	<ul style="list-style-type: none"> - Registro en un cuaderno de las observaciones practicadas. - Transcripción de las entrevistas realizadas. - Registro de las anotaciones efectuadas sobre los docu- 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los datos recabados a partir de las observaciones, entrevistas y documentos consultados. - Elaboración y presentación de los resultados.

pantes en el estudio, así también como las dependencias o aulas que vamos a visitar.	ramos interesantes para el estudio.	mentos consultados.	- Disponibilidad de los datos recabados si lo solicitan los participantes.
- Preparación de los distintos guiones para las entrevistas, de registros para las observaciones y de los listados de documentos administrativos y didácticos para demandar o consultar.	- Recogida o consulta de los documentos institucionales acompañada con toma de anotaciones para el análisis posterior.	- Volver de nuevo a los centros de estudio con el objeto de esclarecer posibles dudas o completar información, mediante:	
- Solicitud de la autorización a la dirección de los centros seleccionados para realizar el estudio.	- Revisión y valoración de la información obtenida.	. La realización de pequeñas <i>entrevistas</i> a algún participante para aclarar o concretar algún dato confuso.	
- Solicitud y negociación con las personas implicadas del calendario de las entrevistas, observaciones y consulta de documentación.		. <i>Observaciones</i> más cortas y puntuales para completar las realizadas.	
		. Ulterior petición de <i>documentos</i> no previstos anteriormente o que se ha descubierto su valor a lo largo del proceso de trabajo.	
		- Clasificación y tratamiento de los datos en función de los objetivos del estudio.	

Nota: adaptación de Peirats (2007)

4.1. Fase inicial o preparatoria

En esta fase se seleccionan la técnica cualitativa (estudio de casos) y las estrategias (la observación, la entrevista y el análisis de documentos). Se concreta lo que vamos a observar y el guion de lo que vamos a preguntar, anotando en una libreta o cuaderno aquellos aspectos que nos interesa. Se selecciona el contexto donde se va a realizar el estudio (cuatro centros públicos de educación infantil y primaria ubicados en la Comunidad Valenciana). Se seleccionan las personas participantes que van a ser entrevistadas en cada uno de los centros, profesionales de la educación que intervienen, directa o indirectamente, en la organización de los apoyos. Se concretan las dependencias o aulas del centro que pretendemos visitar, y las personas que queremos observar en su contexto habitual, es decir, dentro de las aulas donde trabajan y realizan sus actividades.

Previamente se visita los cuatro centros seleccionados para obtener la autorización de la dirección, y el consentimiento del profesorado. Se mantiene una reunión inicial en cada centro con un representante del equipo directivo, bien sea el director o el jefe de estudios, para explicarle el objeto de estudio y el procedimiento

de recogida de datos y el tiempo que va a durar el proceso; también se acuerdan los días y las horas en que podremos asistir a realizar nuestras observaciones, entrevistas y análisis de documentos. Prevenimos posibles problemas que puedan surgir a lo largo del proceso proporcionando soluciones concretas. Junto con la persona representante del equipo directivo, se seleccionan los profesionales que vamos a entrevistar y las aulas que vamos a observar. A continuación, se mantiene otra reunión con las personas que van a ser entrevistadas y observadas, con el objetivo de explicarles, al igual que lo hicimos con el equipo directivo, la finalidad de la investigación y el procedimiento de recogida de datos, y el tiempo que va a durar el proceso. Igualmente, prevenimos posibles problemas que puedan surgir a lo largo del proceso proporcionando soluciones concretas. Aclaremos las dudas e interrogantes que se puedan cuestionar.

4.2. Fase de recogida de datos

En esta fase, se visita las dependencias del centro y observamos las intervenciones de los maestros y alumnos, en su contexto habitual, no siendo nosotros partícipes de este contexto. Se realizan las entrevistas que hemos preparado a las personas seleccionadas, a nivel individual, dándoles una serie de consejos (ser sinceros, dar opiniones de forma abierta, preguntar lo que no se entienda,...). En este proceso, seguimos el guion que hemos preparado previamente para facilitar la dinámica de la entrevista. Se pide permiso para grabarla con el fin de poder analizar con detenimiento las intervenciones y opiniones.

Asimismo, se procede a la recogida de documentos institucionales que nos puedan servir para completar la información y para comprobar el nivel de coherencia entre su contenido con los resultados obtenidos de las entrevistas, Nos será de gran utilidad los documentos oficiales que son prescriptivos por la normativa Estamos hablando del PEC, el PCC, la PGA y la MAC, a los cuales podemos acceder, previa autorización de la dirección.

El tiempo de permanencia en los centros se ha ajustado en función de lo acordado con las respectivas direcciones. Nuestra intención ha sido, en un primer momento, la permanencia en ellos durante varios días consecutivos o alternativos; y, en un segundo momento, se visitó el centro puntualmente para completar información, aclarar dudas, tareas pendientes de realizar...

4.3. Fase de concreción de los datos

En todo momento, se va registrando en una libreta o cuaderno (diario) todo lo que vamos observando y recogiendo de las entrevistas y del análisis de los documentos consultados. También registramos aquellos datos que nos interesan procedentes de conversaciones informales no grabadas en audio. A partir de la

información obtenida, se procede a la revisión y valoración de la misma. Se regresa a los centros para esclarecer posibles dudas o completar información. Finalmente, se clasifican los datos obtenidos.

4.4. Fase de análisis de los datos y presentación de los resultados

En este apartado, se analizan los datos, y se elaboran y presentan los resultados. A todos los centros y participantes se le aseguró el absoluto respeto de la privacidad de la información, así como la disponibilidad de los datos recabados si se solicitan.

Esta fase se desarrolla en los capítulos quinto y sexto de la tesis, correspondientes a los Resultados y las Conclusiones del estudio. Se entiende por análisis “la utilización de una serie de procedimientos y técnicas, una vez obtenidos los datos” (Valles, 2009, p. 340) o “un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa” (Taylor y Bogdan, 1987; citado por Peirats, 2007, p. 272).

En el análisis de datos hemos de tener en cuenta el objeto de la investigación; se analizan el sistema actual de apoyos de los CEIP y las percepciones de los profesionales de la educación sobre su organización. Este análisis se abordará, dos dimensiones:

- a) *Estudio descriptivo*. Realizado mediante un análisis de los elementos organizativos que intervienen en el sistema de apoyos en tres niveles: en cada uno de los centros, en las etapas educativas de educación infantil y primaria y en las diferentes modalidades de escolarización. Y por otra parte, las percepciones de los profesionales de la educación de los distintos centros sobre las prácticas inclusivas de los apoyos que se desarrollan.
- b) *Estudio comparativo*. Se pretende conocer qué elementos organizativos de los apoyos favorecen o no la inclusión, tomando como referencia dos criterios: Las diferentes etapas de educación infantil y primaria y las diversas modalidades de escolarización

Para el análisis de la información se analizaremos se organizarán los datos de forma coherente y lógica mediante la clasificación y categorización (sistema de codificación), se le dará forma, se resumirán, se elaborarán, se sacarán resultados, se interpretarán en función de la literatura consultada.

El proceso de codificación es complejo o y consiste en “condensar el grueso de nuestros datos en unidades analizables, creando categorías con ellos o a partir de ellos [...] generar conceptos a partir de nuestros datos y usar códigos como manera de lograrlo.” (Coffey y Atkinson, 2005, p. 45). Nos permite contrastar informaciones y declaraciones para poder realizar una valoración exhaustiva de los resultados y proporcionar significado.

El proceso de codificación es la segmentación de los datos por medio de códigos o categorías, tal como lo hemos indicado, y se puede lograr de una variedad de maneras, por medio de la aplicación de una multiplicidad de estrategias analíticas” (Coffey y Atkinson, 2005, p. 53). Estos autores opinan que se pueden utilizar estas categorizaciones para elaborar comparaciones y contrastes sistemáticos con los puntos de vista expresados por otros miembros del profesorado. De esta forma, facilita la interpretación de los resultados.

A continuación, presentamos una tabla-resumen que indica la forma en que se agrupan los datos recogidos para obtener los resultados:

Tabla 21

Agrupación por categorías de los datos (1)

TÉCNICAS UTILIZADAS	ELEMENTOS ORGANIZATIVOS	PERCEPCIONES DE LOS PROFESIONALES
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado que recibe apoyo. - Recursos personales (personas que proporcionan apoyo). - Recursos materiales. - Organización del espacio. - Organización del tiempo. - Tipos de agrupamiento. - Tipo de adaptaciones. - Actuaciones/intervención de los diferentes profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Opinión sobre la organización de las aulas y de los apoyos para atender a la diversidad desde un planteamiento inclusivo. - Opinión sobre las diferentes modalidades de escolarización. - Propuestas de mejora sobre la organización de los sistemas de apoyo.
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado que recibe apoyo. - Recursos personales (personas que proporcionan apoyo). - Recursos materiales. - Organización del espacio. - Organización del tiempo. - Tipos de agrupamiento. - Tipo de adaptaciones. - Actuaciones/intervención de los diferentes profesionales. 	
Análisis de documentos	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnado que recibe apoyo - Recursos personales (personas que proporcionan apoyo). - Recursos materiales. - Organización del espacio. - Organización del tiempo. - Tipos de agrupamiento. - Tipo de adaptaciones. - Actuaciones/intervención de 	

los diferentes profesionales.

Nota: elaboración propia

La información recogida de los cuatro centros objeto de estudio de cada una de las técnicas utilizadas se relaciona entre sí, en función de los elementos organizativos y de los criterios seleccionados para valorar las percepciones de los profesionales, con la finalidad de obtener unos resultados, es decir:

Tabla 22

Agrupación por categorías de los datos (2)

ELEMENTOS ORGANIZATIVOS	- Alumnado que recibe apoyo.	- Relación datos centros 1, 2, 3 y 4.
	- Recursos personales (personas que proporcionan apoyo).	- Relación datos centros 1, 2, 3 y 4.
	- Recursos materiales.	- Relación datos centros 1, 2, 3 y 4.
	- Organización del espacio.	- Relación datos centros 1, 2, 3 y 4.
	- Organización del tiempo.	- Relación datos centros 1, 2, 3 y 4.
	- Tipos de agrupamiento.	- Relación datos centros 1, 2, 3 y 4.
	- Tipo de adaptaciones.	- Relación datos centros 1, 2, 3 y 4.
	- Actuaciones/Intervención de los diferentes profesionales.	- Relación datos centros 1, 2, 3 y 4.
PERCEPCIONES DE LOS PROFESIONALES	- Opinión sobre la organización de las aulas y de los apoyos para atender a la diversidad desde un planteamiento inclusivo.	- Relación datos centros 1, 2, 3 y 4.
	- Opinión sobre las diferentes modalidades de escolarización.	- Relación datos centros 1, 2, 3 y 4.
	- Propuestas de mejora sobre la organización de los sistemas de apoyo.	- Relación datos centros 1, 2, 3 y 4.

Nota: elaboración propia

En un segundo momento, una vez obtenidos los resultados en función de las técnicas utilizadas para la recogida de datos, éstos los agruparemos teniendo en cuenta los objetivos planteados: estudio de los apoyos que intervienen descripción, análisis y evaluación de los elementos organizativos atendiendo a la etapa educativa, a la tipología del centro y opiniones y percepciones de los profesionales

Después de organizar y analizar los datos obtenidos, obtendremos unos resultados de la investigación, unos descubrimientos, unos hallazgos del estudio abordado. A partir de estos resultados, se elaborarán unas conclusiones que aporten información relevante a la práctica educativa a través de las interpretaciones oportunas y posibles aplicaciones. Y, finalmente, tomando como referencia las conclusiones formuladas, elaboraremos unas pautas de actuación y propuestas de

mejora para el cambio educativo dirigidas hacia una mayor inclusión educativa en la organización de los apoyos.

A continuación, siguiendo la segunda etapa de la investigación, detallamos el proceso del trabajo de campo que se basa *el estudio de casos*. El trabajo de campo se traduce, a medida que avanza la investigación, en una considerable cantidad de información en forma de cuadernos, documentos, observaciones, notas, entrevistas, tablas, dibujos y gráficos a la que hemos de plantearnos qué vamos a hacer con ellos y qué tratamiento van a recibir.

CAPÍTULO V: RESULTADOS

En este capítulo analizamos los resultados obtenidos de las entrevistas, de las observaciones y del análisis documental; teniendo en cuenta los objetivos planteados.

1. Resultados de las entrevistas

Se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas en cuanto a las características del alumnado que recibe el apoyo, los recursos personales y materiales, la organización del espacio y del tiempo, los tipos de agrupamiento, las adaptaciones curriculares, las funciones y tareas de los apoyos. Asimismo, en cuanto a las opiniones y percepciones de los diferentes participantes respecto a la organización de las aulas y de los apoyos, a las modalidades de escolarización y a las propuestas de mejora.

1.1. Características del alumnado que recibe apoyo

En la tabla se presentan los resultados de las entrevistas realizadas en los centros, atendiendo a las características del alumnado que recibe apoyo.

Tabla 23

Resultados de las entrevistas atendiendo a las características del alumnado que recibe apoyo

PERSONAS ENTREVISTADAS	CENTROS			
	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3	CENTRO 4
MAESTRO TUTOR INFANTIL	- Problemática: . Comportamental . Déficit atención . Dificultades de aprendizaje - Todos	- Dificultades aprendizaje - Alumno autista - Sólo alumnos con algún tipo de dificultad o atrasados	- Síndrome Asperger. - Parálisis cerebral- Síndrome de CorneliaLang.	- Deficientes auditivos con implante. - Problemas de lenguaje
MAESTRO TUTOR PRIMARIA	- Deficiencia intelectual - Inmadurez por problemas familiares.	- Retraso de aprendizaje. - Alumno autista - 2 alumnos de refuerzo	- Alumno TEL - Compensatoria (2 alumnos) - Dificultades aprendizaje (2-3)	- Sordos - Inmigrantes - A todos los alumnos en general.
	- Deficiencia psíquica y física. - Dificultades de	- TGD no especificado - TEL	- Problemas de aprendizaje. - Síndromes muy	- Niños sordos, principalmente. - Dificultades de

MAESTRO ESPEC. PT	aprendizaje. - Retraso escolar por condiciones socio-culturales. - Problemática comportamental y déficit atención. - Sólo alumnos con NEE o con dictamen de escolarización.		determinados.	aprendizaje
MAESTRO ESPEC. AL	- Problemática: . Deficiencia auditiva. . Dislalias - Sólo alumnos con NEE	- TGD no especificado - TEL	- Paralíticos cerebrales. - Síndrome Down. - Síndrome de Cornelia con PCI. - Alumnos con TEL. - Inmadurez. Dislalias	- Preferentemente niños sordos. - Dislalias, disfasias...
ORIENTA- DOR	- Deficiencia física. - Deficiencia psíquica. - Deficiencias sensoriales. - Dificultades aprendizaje.	- Alumnos autistas - Alumnos con trastorno aprendizaje.	- Niños con TEL - Autistas - Paralíticos cerebrales - Retrasos mentales - Retrasos escolares	- Alumnos con deficiencia sensorial.
DIRECTOR	- Problemas de habla. - Problemas de motricidad. - Problemas de aprendizaje.	- Alumnos con TEA (8 alumnos). - 2 Síndromes Down - Retrasos madurativos. - No se apoya a toda la clase; sólo aquellos que realmente tengan una necesidad.	- Síndrome Down, S. X-Frágil. - Psíquicos moderados y leves. - Motóricos. - Dificultades aprendizaje.	- Alumnos sordos. - Plurideficientes - Discapacidad mental - Disfasia - Dificultades de aprendizaje.

La mayoría de los centros objeto de estudio atienden a alumnos con NEE derivadas de discapacidad física, psíquica o sensorial, incluyendo también a los alumnos con dificultades del aprendizaje y déficit de atención (1ETI, 1ETP, 1EPT, 1EAL, 1EO, 2ED, 2ETI, 2ETP, 2EPT, 2EAL, 2EO, 2ED, 3ETI, 3ETP, 3EPT, 3EAL, 3EO, 3ED, 4ETI, 4ETP, 4EPT, 4EAL, 4EO, 4ED). Por otra parte, el creciente número de alumnos que pertenecen a familias de inmigrantes y con condiciones socio-económicas desfavorecidas, ha dado lugar a que también se atiendan a los alumnos que necesitan una educación compensatoria (1ETP, 1EPT, 3ETP, 4ETP). Al respecto, una maestra de PT comenta:

Luego, también hay algún alumno con retraso escolar por sus condiciones sociales, culturales y medioambientales, lo que pasa es que, estos alumnos entrarían más en un grupo de compensatoria... (1EPT, p. 2, 31-33).

Características del alumnado según tipo de centros

Los alumnos que reciben apoyo varían en función de la tipología de centro. Observamos que existe una diferencia significativa entre los centros de estudio. Tanto en el centro ordinario como en el resto reciben apoyo alumnos con diferentes necesidades; pero en los centros con aulas CyL, de atención preferente y con aula específica los alumnos que reciben apoyo presentan discapacidades muy concretas, en función de los recursos que les ha dotado la Conselleria de Educación (2ETI, 2ETP, 2EPT, 2EAL, 2EO, 2ED, 3ETI, 3EAL, 3EO, 3ED, 4ETI, 4ETP, 4EPT, 4EAL, 4EO, 4ED).

En el centro con aula CyL se suelen tratar alumnos con Trastornos del Espectro del Autismo (TEA) y Específico del Lenguaje (TEL) y disponen de una maestra especialista en PT y otra de AL exclusivamente para atender a este tipo de alumnos (2ETI, 2ETP, 2EPT, 2EAL, 2EO, 2ED), como señala su director:

Sí, vamos a ver, son niños TEA, son niños que tienen trastornos específicos del lenguaje y del espectro autista, realmente los ocho que tenemos. Luego también tenemos un aula de educación especial, como tienen todos los centros ordinarios pero, básicamente, los niños que se están atendiendo aquí, en lo que es el aula CyL a la que nos estamos refiriendo, son niños TEA (2ED, p. 2, 34-38).

En el centro de atención preferente se encuentran escolarizados alumnos con discapacidad motora y tienen dos fisioterapeutas (3ETI, 3EAL, 3EO, 3ED), al respecto su directora señala:

Tenemos alumnado de todo tipo [...] El único que sí que tenemos que es específico son los motóricos porque tenemos fisio. Sí que tenemos dentro de la plantilla un fisio y cualquier niño que necesite fisio sí que es preferente aquí [...] (3ED, p. 2, 55-58).

Y, finalmente, en el centro con aulas específicas se escolarizan alumnos con deficiencia auditiva y disponen de un equipo de AL que están realizando una excelente labor en el centro (4ETI, 4ETP, 4EPT, 4EAL, 4EO, 4ED), una de ellas apuntaba que: “preferentemente son niños sordos (4EAL, p. 1, 13). Y sobre esto la directora puntualizaba que: “tenemos, por un lado, una reserva de tres plazas por unidad para alumnos sordos, en educación infantil, de primer ciclo y de segundo ciclo, y de primaria. Con lo cual, ahí tenemos treinta y seis alumnos sordos en integración prácticamente” (4ED, p. 1, 20-23).

Características del alumnado según las etapas educativas

Existe una diferencia significativa entre el tipo de alumnos que reciben apoyo en la etapa de educación infantil y en la de primaria. En la etapa de educación infantil, reciben apoyo todos los alumnos de la etapa, indistintamente que presenten algún

tipo de trastorno o no (1ETI, 2ETI): “el tipo de apoyo, realmente, lo recibimos todos porque, no es que están como ellos aparte, el que necesita [...] porque, realmente, cada uno tiene unas necesidades diferenciadas y marcadas [...]” (1ETI, pp. 1-2, 25-27).

En cambio, en la etapa de primaria, el profesorado no apoya a todos los alumnos del aula, sólo a los que presentan NEE (1ETP, 2ETP, 2ED, 3ETP). “El profesor de apoyo del aula ordinaria no apoya a toda la clase, sólo a aquellos alumnos que realmente tengan alguna necesidad, bien por retraso madurativo, bien por retraso en alguna parte de la materia o en algunas materias instrumentales” (2ED p. 3, 87-89).

Recursos personales

Presentamos y analizamos los resultados de las entrevistas realizadas en los centros, atendiendo a las personas que proporcionan apoyo.

Tabla 24

Resultados de las entrevistas atendiendo a las personas que proporcionan apoyo

PERSONAS ENTREVISTADAS	CENTROS			
	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3	CENTRO 4
MAESTRO TUTOR INFANTIL	- Profesor de apoyo (infantil). - Alumnas prácticas de Magisterio. - Orientador.	- Profesora de apoyo a infantil. - Profesora de PT. - Profesora de AL.	- Maestra de apoyo a infantil. - Educadora. - PT y logopeda. - Fisioterapeuta.	- Logopedia. - Tutora. - PT- no.
MAESTRO TUTOR PRIMARIA	- Ed.infantil: Profes. de apoyo/educadora /Prof. PT y AL - Ed. primaria: . Prof. apoyo no existe. . Prof. que libran. . Prof. PT y AL. . Compañeros	- Maestra aula CyL. - Tutora de 2º.	Logopeda. Compañero. Profesora de PT.	- Logopedia. - P.T. - Profesores tutores
MAESTRO ESPEC. PT	- Prof. PT: alumnos con NEE. - Compañeros. - profesores: alumnos menos graves.	- Profesora de AL. - Profesora de PT. - Educadora. - 1 maestra de primaria.	- PT: niños con NEE - Personas en sus horas libres: alumnos con problemas o dificultades concretas (en el aula).	- Logopeda. - Profesor de PT(1 en primaria).
MAESTRO ESPEC. AL	- Prof. de AL.	- Profesora de AL. - Profesora de PT. - Educadora. - 1 maestra de primaria.	- Tutores que libran	- Logopedas.

ORIENTADOR	<ul style="list-style-type: none"> - Prof. de PT. - Prof. de AL. - Profesores del centro. - Servicios externos: CAP. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maestra PT y AL (aula CyL). - Psicopedagoga (SPE) - Maestra de PT. - Maestra de AL (SPE). - Maestros que libran 	<ul style="list-style-type: none"> - Personas de compensatoria. - Profesores de apoyo. - Profesores de PT y AL. - Educadoras. - Fisioterapeuta 	<ul style="list-style-type: none"> - Logopeda. - P.T.
DIRECTOR	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores tutores. - Especialistas de PT y AL. - Profesora de compensatoria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyos al aula CyL. - Apoyos al aula ordinaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Un fisioterapeuta. - Dos educadores. - Un logopeda. - Profesores de PT. 	<ul style="list-style-type: none"> - Logopedia. - Profesor de P.T. - Compañeras del mismo ciclo.

Recursos personales según la etapa educativa

Observamos que existe una diferencia significativa entre los apoyos que se proporcionan en las etapas de educación infantil y primaria. La de infantil dispone de la figura del maestro de apoyo. Según la normativa vigente, en centros con menos de 6 unidades de educación infantil, un maestro de apoyo, y en centros con 6 unidades de educación infantil, dos, además de los maestros de PT y AL para aquellos alumnos que presentan dictamen de escolarización (1ETI, 2ETI, 3ETI).

En la etapa de primaria, proporcionan apoyos aquellos maestros que en su horario se encuentran a disposición al centro, es decir, en las horas en que hay un maestro especialista en su clase (maestro de música, educación física, inglés,...), y en centros de 12 unidades, un maestro de PT y uno de AL para aquellos alumnos que presentan dictamen de escolarización (1ETP, 2ETI, 3ETI, 4ETI), al respecto una de las tutora de primaria refería que:

Quando estuve en educación infantil teníamos la suerte de contar con una maestra de apoyo en Infantil, además de la educadora y los especialistas de PT y AL que tenían a los niños. En primaria, la cosa ya cambia porque la maestra de apoyo, como tal, no existe. Lo que existe son los profesores de refuerzo, que pueden coger ese alumno en una hora o dos máximo a la semana (1ETP, p. 2, 28-33).

También se nombra otros profesionales como son el alumnado de prácticas de Magisterio (1ETI), los compañeros de clase (1ETP, 3EPT), fisioterapeuta (3ETI), la educadora de educación especial (1ETP, 2EPT, 2EAL, 3ETI, 3EO, 3ED) y un maestro de compensatoria (3EO). Por tanto, la etapa de educación infantil, en general, dispone de mayor número de personal de apoyo respecto a la etapa de Primaria.

Recursos personales en función de las características del alumnado

Las personas que proporcionan apoyos están en función de las características del alumnado. En la mayoría de los centros tanto maestros tutores como especialistas apoyan a alumnos con NEE. Sin embargo, observamos que el profesorado especialista, tanto de PT como de AL, atiende a alumnos con mayores dificultades o con algún tipo de discapacidad, y los maestros que disponen de horas libres, realizan refuerzo a alumnos con menores necesidades (dificultades de aprendizaje, retrasos escolares por condiciones socio-culturales, alumnos con déficit de atención...) (1EPT, 3EPT). Una PT confirmaba en este aspecto que:

Unos reciben necesidades educativas y otros reciben apoyos. Aquellos alumnos que tienen un problema o una dificultad concreta en un área tienen apoyo dentro de clase por una persona del centro que sus horas libres las pone ahí a favor de esos niños. Eso, por ejemplo, en niños de segundo que, en matemáticas, tienen algún problema concreto. Eso es personal del centro, no la de PT. Las de PT atendemos solamente a niños con necesidades educativas especiales (3EPT, pp. 2-3, 58-64).

Recursos personales en función de la tipología de los centros

Se proporcionan diferentes tipos de apoyos y puede variar el número de recursos personales (añadir). A nivel general, *las personas que proporcionan apoyo* en los centros son: maestro de refuerzo en educación infantil, de PT y AL, educador de educación especial, orientador, y profesorado del centro que tienen disposición en el horario. Pero, en función del tipo de centro, se proporcionan otros apoyos. En el centro ordinario, también proporcionan apoyo el alumnado de prácticas de Magisterio (1ETI) y en el centro de atención preferente, el fisioterapeuta (3ETI, 3EO y 3ED) y un maestro de compensatoria (3EO). Aunque se considera muy poco significativo el apoyo recibido por los compañeros de clase, en algunas entrevistas, se ha destacado que, en determinados momentos, también proporcionan apoyo.

Sobre ello, en el centro ordinario la tutora de primaria informaba: “también contaba con la ayuda de PT y de AL porque era un niño con dictamen de las dos especialidades y, por supuesto, con los compañeros del aula, porque siempre encuentras gente que es muy comprensiva y muy colaboradora y te ayudan” (1ETP, p. 2, 33-36). O en el de atención preferente, la tutora de infantil: “entonces también se dan cuenta de que hay que ayudar y luego ellos ayudan a otros... a lo mejor en cosas que dices -yo no he insistido en esto y ellos solos...-, ven que uno necesita algo y van y le ayudan (3ETI, p. 2, 33-36), en cambio, en los demás centros, ninguna de las personas entrevistadas ha considerado esta variable, ni se ha mencionado a las familias como un recurso más del centro.

Por otra parte, el *número de recursos personales* también puede variar en función de la tipología de centro. El centro ordinario dispone de un maestro de PT y uno de AL

para toda la etapa de primaria (1ETP, 1EO). En cambio, en el resto de centros (2EO, 3ED) disponen de una maestra más de PT y otra más de AL para atender el aula CyL y el aula específica, y en el de atención preferente un maestro de PT más. Asimismo, la figura del fisioterapeuta sólo interviene en el centro de atención preferente donde se encuentran escolarizados alumnos con discapacidad motora. Al respecto la orientadora apuntaba:

Pues la unidad específica de AL tiene a su maestra de AL y la maestra de PT, y después mi apoyo y asesoramiento. Y después en el centro hay un aula de educación especial que tiene una maestra de PT que pertenece al centro que atiende a un número de niños. Y después tenemos a una maestra de AL que viene compartida con otro colegio que también es del SPE, igual que yo, y viene unas horas, viene una jornada y media), que atiende a niños que tienen problemas de AL en general del aula, del centro igual que de PT (2EO, p. 2, 27-33).

Únicamente en los centros que disponen de aulas o atención específica, ya sean centros con aulas CyL, con unidades específicas o de atención preferente, tienen asignados un mayor número de recursos personales respecto al centro ordinario.

1.2. Recursos materiales

A continuación, presentamos los resultados de las entrevistas realizadas en los centros, atendiendo a los materiales y recursos didácticos que se utilizan en los apoyos.

Tabla 25

Resultados de las entrevistas atendiendo a los recursos materiales

PERSONAS ENTREVISTADAS	CENTROS			
	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3	CENTRO 4
MAESTRO TUTOR INFANTIL	<ul style="list-style-type: none"> - Material diferenciado (para toda la clase). - Materiales diversos y variados. - Pocas fichas. - No libros de texto. Si libros de lectura - Proyectos de trabajo. Talleres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos, mismo material. Otros material específico (bipedestador, ordenador). 	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador. - Programas específicos de logopedia.
MAESTRO	<ul style="list-style-type: none"> - Ed. infantil: . Fichas. . No libro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas, libros de texto, fichas de refuerzo. Pizarra 	<ul style="list-style-type: none"> - No actividades ni material diferente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Depende de las asignaturas. - Alumnos con

TUTOR PRIMARIA	<ul style="list-style-type: none"> - Ed. primaria: <ul style="list-style-type: none"> . Libro de texto. . Contenidos específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> digital(para todos) - Mismo material que todos excepto material específico (pictogramas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mismo material. 	<ul style="list-style-type: none"> ACIS: no llevan el mismo libro de la clase. Trabajan con libreta y cuadernillo de trabajo adaptado.
MAESTRO ESPEC. PT	<ul style="list-style-type: none"> - Infantil: <ul style="list-style-type: none"> . Juegos / material Atractivo. - Primaria: <ul style="list-style-type: none"> . Libro de texto. . Material complementario más sencillo. . Programa específico diferente al resto de la clase (en algunos casos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología TEACH. - Depende del nivel. Nivel anterior. - Agenda muy estructurada con pictogramas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay niños que tienen materiales a la carta. - Se elabora algo específico para ellos porque no existe en el mercado. - Hay niños que no se les pide el libro de texto de sus compañeros. Material aparte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Material base el del aula. - Si el desfase es muy grande: material paralelo. - No desfase: adaptaciones(reducción de lecturas, textos, contenidos).
MAESTRO ESPEC. AL	<ul style="list-style-type: none"> - En función de las características de los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> . Juegos. . Fichas . Ordenador (más frecuente) 	<ul style="list-style-type: none"> - Material manipulativo y visual, encajables, puzzles.... - Fotocopiadora. - No llevan libros. Fichas. - Material elaborado por profesor de PT i AL. 	<ul style="list-style-type: none"> - Material específico del aula de AL. - Infantil: material aula ordinaria. - Mayores:Material específico aula AL. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los del aula y otro tipo de material. - Ordenador para trabajar programas específicos (memoria auditiva,...). - Libro de la clase. - Libros de lecturas: para trabajar la comprensión lectora y estructuración.
ORIENTADOR	<ul style="list-style-type: none"> - Libros de texto. - Fichas. - Trabajos complementarios - Se suele utilizar materiales del aula 	<ul style="list-style-type: none"> - Aula ordinaria: Material del nivel anterior. - Adaptaciones de actividades - Aula PT: material específico. - Metodología TEACH. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay niños que tienen el mismo material que el resto, aunque no hacen lo mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implante coclear, audífonos o las emisoras de FM.
DIRECTOR	<ul style="list-style-type: none"> - Mismos libros de texto que el resto. - A veces, libros con nivel inferior. - Otras veces, material específico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad del tutor/a 	<ul style="list-style-type: none"> - A veces otro trabajo diferente, pero dentro del aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - En alumnos con ACIS: Programa de trabajo diferente al resto de la clase.

Recursos materiales según la etapa educativa

Existe una diferencia significativa entre los recursos materiales utilizados en educación infantil y en educación primaria. En infantil se utilizan materiales diversos y

variados, escasas fichas y no se utiliza libro de texto. Se trabaja por proyectos de trabajo y talleres, en cambio, en primaria se utilizan con más frecuencia los libros de texto y las fichas de refuerzo (1ETP, 1EPT, 2ETP, 3EAL).

A ver, en infantil es mucho más sencillo porque en infantil, generalmente estás trabajando a base de fichas. No trabajas con libro, y por lo tanto, las fichas son mucho más sencillas de adaptar. Entonces, eso es muy sencillo, haces la misma ficha pero, le exiges, o bien, un poquito menos o la adaptas y le pones cosas diferentes. En primaria es más complicado porque estamos hablando ya de libros de texto, con un contenido específico y con una serie de ítems que se tienen que trabajar (1ETP, p. 2, 93-98).

Recursos materiales según características de los alumnos

Existen diferencias significativas en la utilización de los recursos materiales en función de las características de los alumnos (1EPT, 1EAL, 2EO). En este sentido, destacamos que en todos los centros los alumnos con NEE se valen de los mismos recursos que se utilizan en el aula o adaptaciones, como los libros de texto, pero en aquellos alumnos que presentan niveles más bajos, se utilizan materiales específicos diferentes al aula, sobre todo, en los niveles de primaria. “Siempre estás en función un poco de lo que necesite cada alumno y, el programa de trabajo igual, siempre depende un poco del progreso del niño.” (2EO, p. 5, 165-167). O esta otra afirmación: “El material base es el del aula. ¿Qué hacemos con ese material?, salvo cuando el desfase es muy grande y han de llevar un material paralelo, llevan un material en paralelo que elaboro yo o a caballo entre una cosa y otra” (4EPT, p. 3, 91-93)

Los maestros de PT y AL utilizan materiales más específicos. En cambio, los maestros tutores utilizan material complementario más sencillo como los libros de texto o cuadernos (1EPT, 2EO): “En el aula de PT llevan un material específico, la mayoría. Algún caso lleva el material de clase, lleva el mismo nivel y entonces le refuerzan los contenidos que hace en la sesión anterior” (2EO, p. 5, 125-127).

Recursos materiales según la tipología del centro

Los recursos materiales están en función de la tipología de centro. En el centro con aula CyL y en el centro con unidades específicas, se utilizan materiales y recursos más específicos. En el primero de ellos, se utilizan materiales adecuados para trabajar el lenguaje y la comunicación de los alumnos con TEA y TEL, y en el segundo, materiales específicos para alumnos con deficiencia auditiva. En cambio, en el centro ordinario y en el centro de atención preferente suelen utilizar el mismo que el resto de los compañeros. Hemos de destacar que en el centro de atención preferente, la mayoría de los profesionales entrevistados han coincidido en esta respuesta: “Lo que ocurre es que siendo todos dentro del espectro autista los trabajamos todos con la metodología

TEACH y a partir de ahí vamos adaptando el material según las características y necesidades de cada uno.” (2PT, p. 2, 36-39). O esta otra: “Utilizamos los del aula y otro tipo de material. Muchos elaborados por nosotras mismas. También utilizamos el ordenador. Con el ordenador trabajamos programas específicos” (4EPT, p. 3, 56-58).

1.3. Organización del espacio

A continuación, presentamos los resultados de las entrevistas realizadas en los centros, atendiendo a los lugares o espacios donde se proporciona el apoyo.

Tabla 26

Resultados de las entrevistas atendiendo a los espacios donde se realiza el apoyo

PERSONAS ENTREVISTADAS	CENTROS			
	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3	CENTRO 4
MAESTRO TUTOR INFANTIL	- Aula o lugar donde estemos.	- Dentro aula: Profesora de apoyo. - Fuera aula: Prof. PT y AL (aula CyL).	- En el aula ordinaria excepto la fisio y logopeda. - Prof. apoyo está en su sitio, en el mismo equipo.	- Logopedia: fuera del aula.
MAESTRO TUTOR PRIMARIA	- Ed. infantil: . Dentro aula: Prof. apoyo y educadora. . Fuera aula: Prof. PT y AL	- Dentro del aula: maestra CyL. - Fuera aula (aula CyL): maestra CyL y tutora de 2º.	- Dentro del aula todos (PT, profesores). - Compensatoria: no entra en aula. - Logopeda: no entra. Atención individualizada.	- PT: a veces dentro aula (1r. ciclo) y otras fuera(2º ciclo). Depende de lo que se va a trabajar. - Logopedia: fuera siempre. - Prof. tutores: A veces sale fuera.
MAESTRO ESPEC. PT	- Depende de la problemática: .Comportamental: dentro aula ordinaria. . La mayoría: aula de PT. Motivo: más material. Más centrados y no se distraen.		- Dentro aula: aquellos que tienen que ver con el currículum. - Fuera aula: No tienen nada que ver. - Infantil: no se saca a ningún niño. - Primaria: aula ordinaria, siempre que se pueda.	- Aula de PT. - Aula ordinaria.
	- Aula de AL	- Modal. A: dentro aula CyL(asamblea)	- Depende de años. - Infantil: sí dentro	- Hay cinco unida-

MAESTRO ESPEC. AL	<ul style="list-style-type: none"> - No entra al aula ordinaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modalid. B: están más en aula ordinaria y aula CyL para PT o AL (individual). 	<ul style="list-style-type: none"> aula ordinaria con niños inmaduros (con todos). - Primaria: Normalmente los saco (aula específica). 	<ul style="list-style-type: none"> des específicas. - Siempre salen fuera en logopedia y Educación Física.
ORIENTADOR	<ul style="list-style-type: none"> - Dentro aula ordinaria: <ul style="list-style-type: none"> . Prof. de PT. . Profesores del centro. - Fuera del aula ordinaria: Prof. de AL. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dentro aula: <ul style="list-style-type: none"> . Maestro que libra: alumnos no derivados a la maestra d PT. . Maestra PT, AL...: Alumnos Modalidad B - Fuera aula: <ul style="list-style-type: none"> . Aula de PT. . Aula CyL: alumnos modalidad A. 	<ul style="list-style-type: none"> - Depende de los casos. - En general, dentro del aula. - Salen fuera a PT y AL. 	<ul style="list-style-type: none"> - Logopedia y apoyo: fuera del aula
DIRECTOR	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas de PT y AL. - Aulas ordinarias. Se intenta dentro. - Aula de compensatoria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dentro aula: 4 alumnos con TEA. - Fuera aula: 4 alumnos con TEA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dentro aula (desde Infantil hasta tercero). - Logopeda y fisio: no - Lo habitual, 2 maestros en el aula. Educadoras también apoyan en el aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Logopedia: salen del aula. - Alumnos con ACIS: salen a PT. - Alumnos sin ACIS: apoyo en el aula. - Depende de grupos y alumnos.

La organización de los espacios según etapa educativa

En infantil, suelen recibir los apoyos dentro del aula ordinaria, mientras que en primaria los alumnos suelen salir fuera del aula a recibir atención por parte del maestro de PT, de AL y fisioterapeuta (1ETI, 1ETP, 2ETP, 3EPT, 3EAL, 3EO, 3ED). Como se puede comprobar en: “La realidad es ésta, que salen al aula del especialista concreto, sobre todo en primaria. En infantil ya he dicho que entra más porque el profesor de apoyo entra en clase y la educadora también.” (1ETP, p. 2, 47-49). O en esta otra: “En infantil no se saca a ningún niño, y en primaria, siempre que se puede, trabajamos dentro del aula. Pero ya te digo, como son niños que aún no tienen asumida la lectoescritura pues entonces... Es algo completamente diferente” (3EPT, p. 2, 52-54).

La organización de los espacios según características de los alumnos

En función de las características de los alumnos, el maestro de PT puede trabajar en el aula ordinaria o en el aula de PT: “Pues aquellos alumnos que tienen algo que ver con el currículum que se está impartiendo en la clase, sí. Pero si no tiene nada que ver, los saco fuera porque pensamos que primero tenemos que darles unas herramientas

para que, en la clase, se puedan manejar” (3EPT, p. 2, 42-45). También: “Normalmente salen a AL, si además de AL, si están muy descolgados en la clase, la adaptación es muy significativa, y lo necesitan, también salen a PT” (4ED, p. 3, 66-67).

La organización de los espacios según los profesionales implicados

Ahora bien, considerando a los profesionales que intervienen con los alumnos, los maestros que tienen dedicación en su horario, suelen proporcionar el apoyo dentro de las aulas ordinarias, en cambio, los maestros especialistas de PT, AL y fisioterapeuta trabajan fuera de las aulas ordinarias por tener un trabajo más especializado. Únicamente el maestro de PT, en algunos casos, suele trabajar dentro del aula ordinaria (1EPT, 1EO, 2ETI, 3ETI, 3EO, 4ETI, 4ETP, 4ED). Como ejemplo: “Se intenta que sea dentro del aula, pero hay momentos en que no puede ser dentro del aula. Si un niño lleva mucho desfase [...] Salen fuera, al aula de pedagogía terapéutica. Los niños de audición y lenguaje también salen” (3EO p. 3, 74-80). “(Los alumnos se atienden) la mayoría en la clase de... en mi clase, o sea, en el aula de PT La mayoría, porque aquí tienes todo el material, además ellos están más centrados aquí y no se distraen porque en clase la atención también suele estar más dispersa porque están los compañeros y hay muchos estímulos, en general, eso...” (1EPT p. 3, 69-72).

La organización de los espacios según tipología del centro

En los alumnos escolarizados en aulas específicas, aulas CyL o unidades específicas que presentan características propias, suelen recibir los apoyos dentro de estas aulas y permanecen en ellas la mayor parte del tiempo. Únicamente, en algunos centros salen algunas sesiones fuera del aula para realizar actividades de música, educación física o plástica junto con los compañeros de la misma edad. En los centros ordinarios o de atención preferente los alumnos suelen recibir apoyo dentro del aula ordinaria (2EAL, 2EO, 2ED, 4EAL, 4EO, 4ED). En el centro con aulas CyL señalan:

[...] hay dos modalidades: Modalidad B son los niños que entran más al aula ordinaria, como es el caso, por ejemplo, de Marc, el niño de cuatro años que está casi todas las horas dentro del aula ordinaria y acude al aula CyL en sus sesiones individuales de PT o de logopedia. En el caso de los A, que son la mayoría, estos niños están dentro del aula; están trabajando por rincones. Comenzamos el día haciendo una asamblea, hablamos,...” (2EAL, p. 3, 67-68).

Y en el de unidades específicas: “De los sordos tenemos unos que están integrados en las aula de integración con los oyentes y tenemos cinco unidades específicas de sordos porque tienen alguna dificultad más” (4EAL, p. 2, 21-23).

1.4. Organización del tiempo

Presentamos los resultados de las entrevistas realizadas en los centros, atendiendo al tiempo dedicado a los apoyos.

Tabla 27

Resultados de las entrevistas atendiendo al tiempo dedicado a los apoyos

PERSONAS ENTREVISTADAS	CENTROS			
	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3	CENTRO 4
MAESTRO TUTOR INFANTIL	- Tres días semanales de 1:30-2 h.	- Prof. apoyo al aula: Una o dos sesiones diarias (7 ses. semanales). - Prof. PT y AL: 2 ses. semanales cada una (en aula CyL).	- Todos los días, alguna sesión con apoyo (Educatora, apoyo infantil, PT).	- Todos los días. - Problema de lenguaje: 2 veces por semana.
MAESTRO TUTOR PRIMARIA	- Infantil: más frecuente. - Primaria: menos frecuente. - Motivo: elevado nº alum. y pocos apoyos. - 1 o 2 h. semanalmente	- Maestra CyL: Tres o cuatro horas semanales. Todos los días. - Tutora de 2º: en las horas de especialista. (cuando libra).	- Compensatoria: 2 h. semanales - Dificultades aprendizaje: 2 h. matemáticas y 2 castellano. - TEL: 2 h.	- Profesores tutores apoyo al aula: Dos sesiones semanales (2 h.) - Profesor PT: 3 sesiones o las que correspondan.
MAESTRO ESPEC. PT	- Tres o cuatro veces semanalmente.	- Una maestra primaria, 2 h. semanales apoya al aula CyL.	- Depende. Regidos por la Ley. - No hay horas suficientes. - Las horas son cortísimas. - El que más, 4 h. a la semana. - No coincide Música, E.F., Inglés.	- Las sesiones de mañana son de hora y las de tarde de 45 min.
MAESTRO ESPEC. AL	- Depende de la dificultad: - Dislalias: 1 vez semanal. - Deficiencia auditiva: 3 sesiones semanales.	- Una maestra primaria, 2 h. semanales apoya al aula CyL.	- Depende del año. El curso pasado 4 sesiones y este año 2. - Generalmente, de 2 o 3 sesiones semanales.	- Depende de cada niño. - Cinco o cuatro sesiones semanales. - Infantil: medio hora todos los días.
ORIENTADOR	- Lo marca Consejería. - Según problemática del alumno. - Refuerzo diario.	- Maestra PT: - Maestra AL: jornada y media a la semana. - Aula PT: En función de las necesidades. 2, 3 o 4 sesiones	- Niños más graves: 5 ses. seman. - Generalmente, 3 o 4 sesiones. - En AL, se atiende a normativa.	- Depende de la dificultad de los casos.

	semanales.		
	- Prof. refuerzo aula ordinaria: 2-3 h. semanales y 1 h. al aula CyL., en función de las horas que libre el tutor/a.	- Entre doce y catorce h. semanales al aula por parte de todo el personal.	- Logopedia: 4 sesiones/semana - Depende. - Tres, cuatro o cinco sesiones a la semana.
DIRECTOR	- 3 veces/semana, diariamente, 1 vez/semana,...	- Depende del tipo de alumno.	

Organización del tiempo según etapa educativa

En la mayoría de los centros, consideran que la etapa de educación infantil recibe más apoyo (generalmente, todos los días) que en educación primaria (3 o 4 sesiones semanales) (1ETP, 1EPT, 3ETI, 3EPT, 4ETI, 4EAL, 4ED). Lo que podemos ver en los ejemplos siguientes: “Depende. En infantil lo tenían mucho más frecuente porque la educadora y la profesora de apoyo podían entrar mucho más. Después, lo que era PT y AL pues lo que ellas se marcan, porque eso no lo marcamos los profesores. Eso es la disponibilidad” (1ETP, pp. 81-84). “Pues, el apoyo del aula, yo prácticamente todos los días tengo alguna sesión con apoyo” (3ETI, p. 3, 89-90).

Organización del tiempo según características de los alumnos

Una característica común a todos los centros consiste en que el apoyo proporcionado por parte de educadora y de las maestras de PT, de AL y de los maestros que disponen de tiempo en su horario estará en función de las NEE. Generalmente, a los de mayor gravedad se les atienden 5 sesiones semanales, es decir diariamente y los de menor gravedad, 3 o 4 sesiones (1EAL, 1EO, 2EO, 3EO, 3ETP, 4EAL, 4EO). Como ejemplo: “El número de horas está en función de las necesidades. En función de si son las instrumentales, o no, cada caso es de una forma” (2EO, p. 4, 96-97). “El apoyo aquí en el aula, dependiendo de la dificultad se hace una sesión semanal o, por ejemplo, la deficiente auditiva hace tres semanales. El resto hace una. Las dislalias hacen una” (1EAL, pp. 19-20). O esta matización: “Lo que hacemos es distribuir los refuerzos respecto a la problemática del alumno. Hay unos máximos que marca la Conselleria y luego, según la problemática del alumno, se hace más extensivo y ocupa más tiempo estos refuerzos o menos.” (1EO, p. 2, 31-33).

El tiempo que destinan los maestros a atender al alumnado con dificultades es diferente según la figura profesional. Los maestros que disponen de tiempo en su horario, el tiempo es menor que el de los especialistas de PT y AL (2ETI, 2ETP, 2ED, 4ETP, 4EAL, 4ED).

Organización del tiempo según la tipología del centro

Los alumnos escolarizados en centros con aulas CyL o en unidades específicas suelen recibir los apoyos todos los días dentro de estas aulas (2ETP, 2ED, 4EAL).

Las sesiones dependen de cada niño. El niño que necesita cinco sesiones semanales se le dan, al que necesita menos, menos, porque los que están integrados se intenta sacarles lo mínimo posible del aula. Entonces va a depender de las necesidades de cada niño. En el caso de los niños de infantil, media hora todos los días (4EAL, p. 3, 28-31).

Si nos centramos en la frecuencia con que se proporciona los apoyos en el aula ordinaria, en la mayoría de los centros, se refuerzan a los alumnos tres o cuatro sesiones semanales, siempre en función del nivel o grado de dificultad que presentan los alumnos y de los recursos personales que disponga el centro. En el de atención preferente, a diferencia del resto de centros, la frecuencia con que se proporciona el apoyo suele ser diaria. El motivo de ello, se fundamenta en el tipo de organización que le caracteriza, ya que se han organizado los apoyos teniendo en cuenta el número de personas que pueden proporcionarlo y el de alumnos que lo necesitan, y la disponibilidad horaria; se ha realizado una distribución adecuada a las necesidades del centro, independientemente de las funciones que teóricamente deben desempeñar cada profesional y de las características de los alumnos. Es decir, ejercen apoyo todos a todos, tal como nos los indica el director del centro de atención preferente: “Doce o catorce horas pueden estar casi todos los niños atendidos dedicando todo el personal. Pero, claro, el personal no descansa” (3ED, p. 4, 123-124).

Desde la jefatura del centro, se organizan y ajustan los horarios en función de la normativa vigente, en función del diagnóstico de los alumnos, del número de alumnos que necesitan apoyo y del personal que disponga el centro (1EO, 3EPT, 3EO, 3EAL). Para organizar los apoyos se suele respetar las áreas de música, educación física e inglés (3EPT).

1.5. Tipos de agrupamiento

Presentamos los resultados de las entrevistas realizadas en los centros, atendiendo al tipo de agrupamiento que se establece para proporcionar el apoyo.

Tabla 28

Resultados de las entrevistas atendiendo al tipo de agrupamiento establecido para realizar el apoyo

PERSONAS ENTREVISTA- DAS	CENTROS			
	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3	CENTRO 4

MAESTRO TUTOR INFANTIL	<ul style="list-style-type: none"> - Grupalmente: <ul style="list-style-type: none"> . Pequeño grupo. . Gran grupo . Interciclo - Individualmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prof. apoyo: a veces trabaja con grupitos o individualmente. - Ratio muy elevada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cambian mucho (asamblea, equipo) 	<ul style="list-style-type: none"> - No todos los niños sordos están juntos.
MAESTRO TUTOR PRIMARIA	<ul style="list-style-type: none"> - Infantil: grupo - Primaria: <ul style="list-style-type: none"> . Trío. . Dúo . Individualmente 	<ul style="list-style-type: none"> - Al principio: agrupaciones de cinco o seis. - Ahora: en filas de cuatro, tres o dos. - Ratio numerosa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Todos iguales. Cada mes cambiamos. - Profesor: se sienta a su lado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pequeño grupo.
MAESTRO ESPEC. PT	<ul style="list-style-type: none"> - Individualmente. - Pequeño grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Homogéneos. - Aula CyL: Trabajan solos, cada uno tiene un rincón. - Momentos de trabajo en grupo (artística, inglés.) - Mañana: solo; tarde: proyectos 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo máximo de tres, cuando salen del aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alumnos de 2º y 3º desdoble - Aula de PT: individual y agrupados. Depende. - Aula: se rentabiliza al máximo. En un equipo aparte los alumnos de PT (NEE) y dificultades de aprendizaje.
MAESTRO ESPEC. AL	<ul style="list-style-type: none"> - Individuales - Dos o tres alumnos. - Flexible 	<ul style="list-style-type: none"> - Modal.A: sesiones individual con PT o AL en aula CyL. - Modal.B: Sesiones individuales de PT y AL en aula CyL. 	<ul style="list-style-type: none"> - Normalmente individual o sesiones conjuntas si son de la misma aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Logopedia: generalmente es individual y alguna vez de dos en dos. - Aula: es cuestión de la tutora.
ORIENTADOR	<ul style="list-style-type: none"> - Individualmente. - Pequeño grupo. - Agrupaciones flexibles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aula ordinaria: grupos flexibles, individualmente o en grupos de 2 o 3 alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dentro aula: uno o dos niños, cerca del que refuerza. - Fuera aula (PT): por edades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se intenta mejorar los agrupamientos en el aula para mejorar el alumno con NEE.
DIRECTOR	<ul style="list-style-type: none"> - En compensatoria (grupos). - Aula PT y AL (parejas, otras) - Depende de las características del alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad del tutor/a 	<ul style="list-style-type: none"> - En proceso de reorganización. - Se quiere desdoblar las clases aprovechando Ed física o música. 	<ul style="list-style-type: none"> - Algunas veces pequeño grupo. - Otras individuales de 30 min. - PT: En pequeños grupos fuera del aula.

En primaria, existen diferentes maneras de agrupar a los alumnos en el aula ordinaria (individual, por parejas, en forma de U, en filas de dos, tres o cuatro y en pequeño grupo) y este tipo de agrupamiento se mantiene durante un tiempo (2ETP, 4ETP), excepto en el centro de atención preferente que va cambiando: “Nosotros cada mes cambiamos. Empezamos estando en U, luego estando en grupos: de tres, de

cuatro, de seis... depende de las actividades, y todos ellos ruedan como el resto.” (3ETP, pp. 3-4, 90-93).

En infantil, los alumnos se encuentran generalmente por equipos, aunque suele variar los agrupamientos en función de las actividades (en la asamblea están todos juntos, para trabajar se encuentran por equipos de 4, cuando van a los rincones ellos mismos hacen sus grupos) (1ETI, 1ETP, 2ETI, 3ETI).

Trabajamos siempre por grupos, aunque se hagan cosas individualmente también, porque consideramos que es tan importante el saber trabajar grupalmente e individualmente aprendemos de los demás también, mirando a los otros. Por lo tanto, pensamos que es algo importante. Se ayudan unos a otros mucho y pensamos que, casi todo, prácticamente lo hacemos grupal, tanto pequeño grupo como gran grupo (1ETI, p. 3, 78-80).

Respecto al tipo de agrupamiento para recibir los apoyos, en primaria suele ser individual o en pequeños grupos formados por 2, 3 o 4 alumnos que presentan características similares, bien sea en el aula ordinaria bien en las aulas de PT o AL. Además, en el aula ordinaria, los maestros suelen situarse al lado del alumno o en la mesa donde se encuentran los alumnos que necesitan apoyo: “Cuando entra el profesor, coge una sillita y se sienta donde esté, a su lado... Sí, la única diferencia pues es, a lo mejor en matemáticas, que entra el profesor y hay dos niños que requieren apoyo en matemáticas, pues, se ponen juntos un poco para facilitar que si el profesor se sienta que no tape y tal...” (3ETP, p. 4, 92-97). O esta otra opinión: “Sí que reagrupamos de una forma particular cuando yo estoy, porque claro, yo no puedo tener a uno en un extremo y a otro en otro, entonces en los cinco o seis equipos que forman la clase, en ese momento, y en esa asignatura están todos los niños que necesitan el apoyo” (4EPT, p. 6, 172-175).

En cambio, en infantil, el apoyo se realiza con todos los alumnos del aula y el tipo de agrupamiento variará en función de las actividades. “Cuando está la maestra de apoyo en el aula...hay dos maestras en ese momento en el aula y, una u otra, atiende a unos u otros sin diferenciar si, realmente, tienen unas dificultades más graves o menos sino, hay dos personas que están atendiendo y guiando a todos los alumnos.” (1ETI, p. 2, 37-44).

En todos los centros, se hace referencia a las “agrupaciones flexibles”, que estarán en función de las características y necesidades de los alumnos, y también de las actividades que se realicen en ese momento (1EO, 1EAL, 2EO, 4EPT). Dos orientadores, en concreto, señalaban: “El maestro especialista puede estar reforzando, o bien refuerza individualmente, o en pequeño grupo y las agrupaciones son flexibles” (1EO, p. 2, 45-46). “Si son de PT sí, si son que reciben atención de refuerzo ordinario del centro o se hace dentro del aula, o se intercambian a lo mejor con grupos flexibles

o se hace individualmente dos o tres niños con el maestro que tiene libre para el refuerzo” (2EO, p. 4, 89-91).

El tipo de agrupamiento varía en función del tipo de aula o lugar donde recibe el apoyo y del profesional especialista que le atiende. En este sentido, en las aulas de PT, los alumnos suelen agruparse en pequeños grupos formados por 2, 3 o 4 alumnos, por edades y por problemática similar (1EPT, 3EPT, 4EPT, 4ED). En las aulas de AL, se suele trabajar individualmente o por parejas (1EAL, 3EAL, 4EAL). En las aulas ordinarias se agrupan en función del criterio de cada maestro tutor y existe gran variedad en la forma de agruparse (pequeño grupo, gran grupo, individualmente, interciclo, en filas...).

Todos los centros coinciden que cuando los maestros de apoyo o de PT entran en las aulas ordinarias, se sientan al lado del alumno con NEE, en el equipo donde se sienta, o bien atiende a dos o más alumnos con características similares. Si en la misma aula hay varios alumnos con NEE se intenta agruparlos y que se encuentren cerca. (1ETI, 2EAL, 2EPT, 2EAL, 2EO, 3EO, 4EAL). Ahora bien, en función de la tipología del centro, se establece un tipo de agrupamiento. En los centros con aula CyL, cada uno trabaja individualmente en esta aula. Sólo se agrupan en el área de artística (2EPT, 2EAL, 2EO):

Estos niños están dentro del aula; están trabajando por rincones. Comenzamos el día haciendo una asamblea, hablamos, comentamos quién ha venido, quién no ha venido, nos comunicamos, nos dicen cómo han dormido, qué han desayunado... un poco de todo. Después cada uno trabaja solo en su rincón. En ese momento es cuando, o PT o logopeda coge a uno directamente y le hace su sesión individual, cada día va variando de niño (2EAL, p. 3, 73-78).

Por otra parte, es mejor que sean homogéneos, porque, claro, como yo vengo de un centro específico, he tenido dentro de la misma aula diversas necesidades, es mucho más complicado trabajar con la heterogeneidad que en el caso que sean todos homogéneos (2EPT, p. 2, 32-35).

En el centro con unidades específicas, se establecen grupos en aulas especiales, diferentes al aula ordinaria: “El colegio XXXXX, tiene la etapa de primaria, la etapa de infantil y aulas de educación especial. Y son de educación especial que se integran, en determinadas actividades, con el grupo de primaria, pero son aulas de educación especial” (4EPT, p. 2, 26-29).

En el centro ordinario y en el de atención preferente, suelen trabajar dentro del aula ordinaria individualmente o en agrupaciones de dos o tres alumnos (1ETI, 1ETP, 1EPT, 3ETP, 3EO):

Tengo algunos alumnos en pequeño grupo,... algunas veces que ves que no puedes juntar a dos alumnos aunque quieras, porque, uno se molesta al otro... uno se anticipa, interviene... y al otro no le deja participar o... y, entonces, también, al final, optas por atenderlos de manera individual porque es más conveniente... y te resulta más rentable también para aprovechar el tiempo (1EPT, p. 6, 174-180).

De forma individual y agrupados. Depende. Ya te digo, lo ideal, a lo mejor es de forma individual, pero se hacen los agrupamientos que corresponden (4EPT, p. 3, 69-70).

Intentamos que sea un agrupamiento más bien homogéneo por edades, que no sea dispar la edad, por problemática y por problemas que tengan... Dentro del aula, a lo mejor, es un niño, o dos niños, entonces se intenta que estén más o menos cerca para que, cuando entre la persona que va a reforzarlos, esté cerca y, fuera del aula, los que salen a PT, casi siempre es por edad (3EO, p. 4, 104-109).

En el centro de atención preferente y en el centro ordinario con aula específica, ha surgido el tema de los desdobles como una nueva forma de agrupamiento (3ED, 4EPT):

Los tipos de agrupamiento, en este momento estamos pensando una reorganización para el año que viene... y es, de alguna manera, desdoblar las clases para ciertas áreas aprovechando la educación física o la música. Porque, además, como no tenemos espacios, tampoco podemos desdoblar en otras horas, entonces, de alguna manera, agrupar que los dos primeros tuviesen educación física a la vez, de forma que medio primero y medio primero se van a música y el otro medio primero y medio primero se quedan con su tutor (3ED, p. 5, 128-135)

[...] este año, los alumnos con necesidades educativas de segundo y tercero que tienen nivel de primero y segundo de matemáticas que son todos los alumnos de PT, se hace un desdoble. Mientras tanto la tutora de segundo y de tercero están haciendo las matemáticas que corresponden al curso, yo estoy haciendo aquí la adaptación de matemáticas a siete niños (4EPT, p. 2, 50-55).

1.6. Tipo de adaptaciones

Presentamos los resultados de las entrevistas realizadas en los centros, atendiendo al tipo de adaptaciones que se realizan para los alumnos que reciben apoyo.

Tabla 29

Resultados de las entrevistas atendiendo al tipo de adaptaciones realizadas

PERSONAS ENTREVISTA-	CENTROS
-------------------------	---------

DAS	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3	CENTRO 4
MAESTRO TUTOR INFANTIL	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptaciones curriculares son castadoras. - Adaptaciones organizativas: espacio, materiales,.. 	<ul style="list-style-type: none"> - No adaptaciones curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mismo trabajo que los demás. Hay cosas que las tienen adaptadas o necesitan ayuda - Curriculares, no. Mismo currículo. - De espacio, a nivel organizativo 	
MAESTRO TUTOR PRIMARIA	<ul style="list-style-type: none"> - Ed. infantil: <ul style="list-style-type: none"> . Fichas: más fácil de adaptar. - Ed. primaria: En función nivel del alumno. <ul style="list-style-type: none"> . Mismo libro y adaptarlo (nivel bajo). . Programas diferentes (nivel severo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Única adaptación: adaptaciones materiales (pictogramas). 	<ul style="list-style-type: none"> - No adaptaciones curriculares significativas. - Evaluación, objetivos, todo igual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Significativa: utilizan otros materiales. - No significativa: se reduce el número de ejercicios, se simplifican las actividades.
MAESTRO ESPEC. PT	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptaciones del programa de aula. - Adaptaciones de materiales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación del material a la metodología TEACH. - Modalidad A: Dentro aula CyL: apoyo curricular. - Adaptación currículo con pictogramas. Se baja el nivel 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay niños que tienen ACIS en todas las asignaturas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los objetivos son los del aula. - En actividades y controles (evaluación). - Materiales adaptados. - Apuntes y adaptaciones en libro. - PT: adapta las matemáticas y logopedas, el área de lenguaje.
MAESTRO ESPEC. AL	<ul style="list-style-type: none"> - ACIS con una alumna. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dentro aula CyL: Trabajan todo. Asamblea, rincones... - Fuera aula CyL: salen a ed. física, música, plástica y religión. 	<ul style="list-style-type: none"> - La programación es muy específica. Cada uno tiene su programación individualizada. - En infantil se adapta más que en primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptaciones de objetivos, contenidos... - Adaptaciones de horarios y espacios.
ORIENTADOR	<ul style="list-style-type: none"> - Depende. <ul style="list-style-type: none"> . Algunos alumnos: adaptaciones que se apartan del currículum. . Otros: no se apartan. 	<ul style="list-style-type: none"> - La mayoría son dificultades de aprendizaje que no tienen ACIS. Adaptaciones no significativas. - Adaptaciones de la metodología, actividades, tiempo, materiales. - Metodología TEACH. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptaciones de espacios, materiales... - Se adapta todo. - Depende de cada uno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se intenta mejorar el trabajo en el aula para mejorar el alumno con NEE.

DIRECTOR	<ul style="list-style-type: none">- Sistema audio-visual (pizarras digitales).- A través del juego.	<ul style="list-style-type: none">- Responsabilidad del tutor/a.	<ul style="list-style-type: none">- Se intenta darle más tiempo.- Más que adaptaciones curriculares, hacen adaptaciones de acceso (espacios, horarios,...)	<ul style="list-style-type: none">- Depende de niños.- Adaptaciones curriculares o de acceso.
-----------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Adaptaciones según etapa educativa

En algunos centros, se considera que en la etapa de educación infantil es más fácil de adaptar que en primaria; también es más adaptar los materiales didácticos debido a que el nivel de complejidad de los contenidos es menor (1ETP, 3EAL); al respecto una tutora señalaba:

A ver, en infantil es mucho más sencillo porque en infantil, generalmente estás trabajando a base de fichas. No trabajas con libro, y por lo tanto, las fichas son mucho más sencillas de adaptar. Entonces, eso es muy sencillo, haces la misma ficha pero, le exiges, o bien, un poquito menos o la adaptas y le pones cosas diferentes. En primaria es más complicado porque estamos hablando ya de libros de texto, con un contenido específico y con una serie de ítems que se tienen que trabajar. Entonces lo que se suele hacer es, o bien recortar ese libro, es decir, llegamos hasta aquí, tú de aquí no pasas... o si estamos dando multiplicación pues hasta una cifra, hasta dos, dependiendo del nivel del chaval o de la niña (1ETP, p. 4, 93-101).

Además, algunas personas opinan que en infantil, no se realizan adaptaciones curriculares (1ETI, 2ETI, 3ETI), suelen ser más a nivel organizativo (espacios, materiales,...). Una de estas maestras apuntaba que:

Las adaptaciones, yo, en infantil, pienso que tienen que ser... realmente no son adaptaciones, es buscar el material y las necesidades... y organizativamente buscas los materiales que interesan. Yo pienso que las adaptaciones son castradoras, y que, en lugar de dar posibilidades quitan posibilidades, porque, si a un niño le cuesta aprender y sólo le das dos cosas, sólo podrá aprender dos. Pero si le das un abanico de posibilidades y le das diez maneras diferentes, o diez actividades diferentes, o diez maneras diferentes, pues... puede hasta diez. De la otra forma, siempre nos quedaremos con dos (1ETI, p. 3, 87-94).

Otra confesaba que: "Realmente, no hacemos ninguna adaptación a nivel curricular, básicamente es a través de juegos y actividades específicas" (2ETI, p. 3, 65-67).

Adaptaciones en función de las características de los alumnos

Generalmente, con los alumnos que presentan mayores dificultades, se realizan adaptaciones que se apartan del currículum (adaptaciones curriculares significativas) y suelen utilizar programas diferentes y específicos; en cambio, en los casos con menos dificultades, no se apartan del currículo (adaptaciones curriculares no significativas) y suelen utilizar el mismo libro de texto que el resto de la clase (1ETP, 1EO, 2EPT, 4ETP).

Como ejemplo del primer caso: “Generalmente se suele adaptar. Dependiendo siempre, estamos hablando, de según el nivel que tenga ese alumno. Si es un nivel de un severo, no se puede. Se tiene que hacer ya otro programa diferente. Es que no pueden seguir, es que es imposible. Sería cuestión de hacer otra cosa totalmente diferente, dentro de la misma área, pero un trabajo distinto, más manipulativo.” (1ETP, p. 4, 108-111). Para el segundo, el orientador del centro ordinario apunta que: “Pues se utilizan los propios materiales ordinarios del alumno o materiales específicos según las problemáticas: libros de texto, fichas o trabajos complementarios. En general, se suelen utilizar los materiales de aula, los materiales que tiene el alumno” (1EO, p. 2, 38-41).

Adaptaciones según tipología del centro

En el centro ordinario se hace más hincapié en las adaptaciones curriculares que en las de acceso. En cambio, en el centro con aula CyL, en el de atención preferente y el que dispone de unidades específicas, se realizan mayoritariamente adaptaciones de acceso (organización de los espacios, tiempos, horarios, materiales, metodologías diferentes...) por las características y necesidades que presentan la mayoría de los alumnos que están escolarizados en cada uno de estos centros. En estos tres centros los alumnos con NEE precisan materiales específicos como, por ejemplo, elementos de acceso a la movilidad (programas informáticos, bipedestador,...), a la audición (programas específicos de ordenador, audífonos, implante coclear, emisoras FM) y a la comunicación (pictogramas) para poder acceder al currículum (2ETP, 2EPT, 3ETI, 3EO, 3ED, 4EPT, 4EAL, 4EO).

Más que curriculares lo que hacemos son adaptaciones de acceso, de acceso al currículo: espacios, tiempos, horarios, reducción de... Pero, realmente son más adaptaciones de acceso que adaptaciones curriculares. Adaptaciones curriculares sí que tenemos, significativas, pero no es solamente eso. Intentamos hacer más adaptación al currículum que adaptaciones curriculares (3ED, p. 5, 138-142).

Aunque, independientemente de la tipología del centro, algunos profesionales opinan que resulta más interesante la realización de adaptaciones organizativas que curriculares (1ETI, 1EPT). De todas formas, en los resultados de las entrevistas, se menciona más las adaptaciones curriculares que las de contexto (espacios, tiempos materiales,...).

Lo hemos hecho y nos ha parecido muy interesante el que no sólo sea el espacio del aula el que sirva para hacer esas adaptaciones organizativas sino que pueden ser recibidores, puede ser el patio, pueden ser aulas incluso con alumnos de primaria y realizar adaptaciones en las que viene muy bien el poder estar en otros espacios y otros materiales, también, que hay en la escuela (1ETI, p. 5, 97-102).

1.7. Funciones de los diferentes profesionales

Presentamos los resultados de las entrevistas realizadas en los centros, atendiendo a las tareas y funciones que desempeñan las personas que proporcionan apoyo.

Tabla 30

Resultados de las entrevistas atendiendo a las funciones de los diferentes profesionales

PERSONAS ENTREVISTADAS	CENTROS			
	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3	CENTRO 4
MAESTRO TUTOR INFANTIL	<ul style="list-style-type: none"> - Dos maestras en el aula. - No supeditación. - No tareas diferenciadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prof. apoyo: con todos, a veces, con grupitos. Juegos o actividades específicas. - Prof. PT y AL: alumnos con algún tipo de dificultad (en aula CyL). 	<ul style="list-style-type: none"> - Maestra: lleva el hilo de la clase. - Prof. apoyo: más centradas en prestar ayuda específica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Logopedia: centros de interés del aula y repasar tareas de clase.
MAESTRO TUTOR PRIMARIA	<ul style="list-style-type: none"> - Infantil: <ul style="list-style-type: none"> . Misma tarea de la clase. . Prof. apoyo, apoyo al aula. - Primaria: <ul style="list-style-type: none"> . Fuera aula Prof. Apoyo, prof. PT y AL. . Tareas adaptadas. - PT: Seguir programación del tutor. Apoyo en el trabajo de aula. Trabaja lo mismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Prof. tutor: Explicar la lección o hacer la actividad con los alumnos. - Maestra CyL: Ayuda a hacer los deberes al autista. Está para todos. - Tutora de 2º: refuerzo de lectura, matemáticas, sumas y restas..., cositas puntuales con los alumnos de refuerzo. - Mismas funciones de PT, AL y educadora. - Modal. A: evalúa tutor del aula 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor apoyo: refuerza seguimiento de la marcha diaria de la clase. - Logopeda: trabajo específico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesora tutora y logopeda trabajan los mismos conceptos... - Tutor: desarrollo general de las actividades. - Prof. PT: Completar información que se les escapa.

MAESTRO ESPEC. PT	<p>a un nivel más específico.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Apoyo al tutor: en materiales... (para alumnos con NEE y toda la clase). 	<p>CyL (informe redactado y cualitativo/observaciones).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modal.B: evalúa tutor aula ordinaria. 	<p>la clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lo importante es la motivación. 	<p>Explicación previa del tema y comprensión del mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Logopeda: trabajo específico y apoyo del lenguaje. - Prof. PT: apoyo de matemáticas.
MAESTRO ESPEC. AL	<ul style="list-style-type: none"> - No interviene en el aula ordinaria. - Infantil: Refuerzo de lo que se trabaja en clase (vocabulario y algunos conceptos). 		<ul style="list-style-type: none"> - La tutora se dedicaba a dar la clase general y logopeda al lado del niño. - A veces, trabaja con toda la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Logopeda: Adaptan las lecturas del libro de texto o las adaptan. Trabajan vocabulario, comprensión... del libro. Trabajo paralelo. <ul style="list-style-type: none"> . Infantil: la voz, la articulación,... - Aula Especial: logopeda trabaja la comprensión, redacciones, descripciones... y la tutora trabaja otra cosa.
ORIENTA- DOR	<ul style="list-style-type: none"> - Generalmente, prof. apoyo: <ul style="list-style-type: none"> . Trabajo más individualizado. . Habilidades de aprendizaje. - A veces: programas paralelos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maestra PT y AL aula CyL: alumnos con trastorno autista. - Maestra PT: Alumnos con dificultades de aprendizaje. - Maestra AL: problemas del lenguaje en general. - Psicopedagoga: determina si necesita maestro de PT o refuerzo ordinario. 	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor tutor trabaja con la mayoría y el profesor de apoyo está con el niño que lo necesita. - Se refuerza el trabajo del aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor apoyo: apoyo directo al alumno sordo para mantener la dinámica del aula. - Estas situaciones no se dan habitualmente.
DIRECTOR	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor tutor: da la clase. Comenta al profesor de apoyo el trabajo que debe hacer el niño. - Profesor apoyo: guía al niño, le ayuda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Profesor tutor: Docencia directa con todo el alumnado. - Profesor de apoyo o refuerzo aula ordinaria: materias instrumentales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prof. apoyo: seguimiento actividades de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tutor: dirige la clase. - Apoyo: intentan que el alumno acceda a lo que se esté trabajando en clase. Baja el nivel. - PT: para trabajar instrumentales (lectoescritura, cálculo,...) y acti-

Funciones de los maestros según etapa educativa

La mayoría de los centros de estudio, considera que en la etapa de educación infantil no existen tareas diferenciadoras entre el maestro tutor y el maestro de apoyo; no existe la supeditación. Ambos realizan la misma tarea de la clase y trabajan con todos los alumnos (1ETI, 1ETP, 2ETI):

Cuando está la maestra de apoyo en el aula, no es la maestra de apoyo. Son dos maestras que estamos en el aula, que estamos coordinadas y que no estamos supeditadas la una a la otra. Programamos lo que queremos hacer y no tenemos como tareas diferenciadoras de tú te encargas de éstos y yo de aquellos, sino que, conforme va la marcha, los niños saben que hay dos maestras en ese momento en el aula y, una u otra, atiende a unos u otros sin diferenciar si, realmente, tienen unas dificultades más graves o menos sino, hay dos personas que están atendiendo y guiando a todos los alumnos (1ETI, p. 2, 37-44).

Funciones según los diferentes profesionales

Los cuatro centros coinciden en que la maestra de AL no interviene en el aula ordinaria; realiza un trabajo específico en su aula (1EAL, 3ETP, 4EPT) y suele adaptar las actividades de lenguaje que se desarrollan en el aula (1EAL, 4ETI, 4ETP, 4EAL). “Fundamentalmente los maestros que hacen el refuerzo entran en el aula y la maestra de pedagogía terapéutica. Los tratamientos de AL son más individualizados” (1EO, p. 1, 14-15).

También coinciden en que el maestro de PT puede trabajar dentro o fuera del aula ordinaria apoyando el trabajo de ésta, es decir, bien reforzando al maestro dentro del aula o interviniendo de forma individual en un aula específica (1EPT, 1EO). “Se intenta que sea dentro del aula, pero hay momentos en que no puede ser dentro del aula. Si un niño lleva mucho desfase... Salen fuera, al aula de pedagogía terapéutica. Los niños de audición y lenguaje también salen” (3EO, p. 3, 74-80).

El maestro que realiza apoyo en sus horas libres, trabaja individualmente con los alumnos o en grupos y suele reforzar el trabajo del aula (1EO, 2ETI, 3EO). “La de apoyo entra en el aula con todos. Estamos la de apoyo y yo con todos los alumnos, excepto el niño que sube al aula CyL, a hacer PT y AL” (2ETI, p. 2, 47-48).

Generalmente, en la mayoría de centros suelen trabajar dos maestros en la misma aula (el maestro-tutor y el maestro de PT o un maestro de apoyo). En estos casos, el maestro-tutor suele dirigir la clase y las actividades; trabaja con todos los alumnos y el maestro de PT o apoyo ayuda a los alumnos con NEE, sigue la programación de aula, se

suele trabajar los mismos contenidos, pero a un nivel más bajo, y adapta las actividades. Refuerza el trabajo del aula a los alumnos que lo necesitan (1EPT, 2ED, 3ETI, 3ETP, 3EPT, 3EO, 3ED, 4EPT, 4EO, 4ED). “El profesor tutor dirige la clase y el de apoyo intenta que los chicos que, a lo mejor, están un poco más descolgados que puedan acceder a lo que se está trabajando...” (4ED, p. 3, 74-77). Sólo se utilizan programas diferentes en aquellos alumnos que presentan una discapacidad más grave.

Funciones según las características de los alumnos

En función de las necesidades de los alumnos, las funciones de los distintos profesionales son diferentes. La maestra de AL, interviene con los alumnos que presentan problemas de lenguaje y comunicación, el maestro de PT, interviene con alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y el orientador determina las necesidades de los recursos personales (2EO): “Después está el apoyo del centro que lo organizan en función de los maestros que libran [...]. Cuando nosotros valoramos a un niño que me derivan a mí, yo determino si necesita como a recurso una ayuda de acudir al maestro de PT o, por lo menos, un refuerzo ordinario del centro” (2EO, p. 2, 42-46). Y el maestro de apoyo o refuerzo al aula ordinaria trabaja las materias instrumentales (2ETP, 2EO, 2ED), así lo afirma un director: “El profesor de apoyo o refuerzo, lo que hace es reforzar las materias instrumentales” (2ED, p. 4, 101-102).

Funciones según la tipología del centro

Observamos que los centros con aula CyL y con aula específica presentan unas características singulares. En el centro con aula CyL, la maestra de PT, AL y educadora trabajan conjuntamente con unos alumnos dentro del aula, y no están divididas sus funciones. Los contenidos y las actividades son específicas (Modalidad A). También asisten al aula CyL, alumnos escolarizados en el aula ordinaria para recibir atención de PT y AL, y se adaptan las actividades (Modalidad B).

El aula está compuesta por los niños y tres profesionales: AL, PT y educadora. En principio nosotras lo que hemos hecho, la organización del aula se ha hecho de manera que trabajamos dentro del aula las tres y hacemos sesiones individuales con cada niño, pero realmente tú estás trabajando de todo, quiero decir, hay momentos en que haces de PT aunque seas de AL, hay momentos en que haces de AL, hay momentos en que haces de educador, la educadora hace de PT... quiero decir, las tres hacemos funciones de las tres porque si no, sería muy complicado separarlo” (2EAL, p. 2, 46-52).

En el centro con unidades específicas, también trabajan conjuntamente la maestra de PT y la de AL, pero cada una tiene sus funciones: “Trabajamos también coordinando con la tutora; les adelantamos la lectura que llevan del libro de texto o se la adaptamos... El vocabulario, la comprensión, la estructuración... Trabajamos todo en

unión con la tutora, con los libros de texto. Es paralelo el trabajo para facilitar también y para que el niño, cuando está en el aula, se integre mejor y comprenda mejor todo.” (4EAL, p. 2, 35-39). En ambos casos, trabajan en un aula específica e intervienen poco en el aula ordinaria.

1.8. Percepciones de los profesionales

1.8.1. Opinión de los profesionales sobre la organización de las aulas y de los apoyos desde un planteamiento inclusivo

Presentamos los resultados de las entrevistas realizadas en los diferentes centros atendiendo, a la opinión sobre la organización de las aulas y de los apoyos desde un planteamiento inclusivo.

Tabla 31 (a, b, c, d)

Resultados de las entrevistas realizadas en los centros 1, 2, 3 y 4 atendiendo a las opiniones de los diferentes profesionales sobre la organización de los apoyos

CENTRO 1 (Tabla 31.a)

ENTREVISTADOS	OPINIONES
MAESTRO TUTOR INFANTIL (1ETI)	<ul style="list-style-type: none"> - Se habla mucho de inclusión, pero realmente es integración. - Falta un cambio de mentalidad de los maestros. - Determinadas palabras (¿qué hago con él...?) deberían desaparecer del vocabulario. - Falta mucho a nivel administrativo también.
MAESTRO TUTOR PRIMARIA (1ETP)	<ul style="list-style-type: none"> - Es un fracaso total y absoluto. - No tenemos ayuda. Se desatienden a los alumnos de educación especial. - Los alumnos de ed. especial hacen que retrase el nivel del grupo clase.
MAESTRO ESPEC. PT (1EPT)	<ul style="list-style-type: none"> - No ha fracasado, pero existen dificultades. No se pueden atender a todos los alumnos de la mejor manera. - Quejas del prof. de infantil: en primaria se van al centro específico.
MAESTRO ESPEC. AL (1EAL)	<ul style="list-style-type: none"> - Se está trabajando por la inclusión. Hoy los alumnos más integrados en el aula que antes. Comienza a funcionar bien. - Los tutores tienen suficientes recursos para atender al alumnado. - El profesor tutor está preparado siempre. Todo el mundo tiene capacidad. - Punto débil: una buena coordinación con el resto de profesionales. - Actitud profesorado: buena. A favor que estos niños estén bien en el centro y que mejoren.
ORIENTADOR (1EO)	<ul style="list-style-type: none"> Los centros sí están organizados para atender a la diversidad. - Cuestión no resuelta: la actitud que muchos profesores tienen sobre el tema de la inclusión. Muchas veces, se ve como una sobrecarga y termina por no ser funcional.
DIRECTOR (1ED)	<ul style="list-style-type: none"> - Las aulas no están organizadas para atender a la diversidad. - Falta de apoyo económico y de personal.

CENTRO 2 (Tabla 31.b)

ENTREVISTADOS	OPINIONES
MAESTRO TUTOR INFANTIL (2ETI)	<ul style="list-style-type: none"> - Harían falta más recursos. - Ratio tendría que ser inferior para poder tener una atención más individualizada dentro del aula.
MAESTRO TUTOR PRIMARIA (2ETP)	<ul style="list-style-type: none"> - Depende de la aceptación y la experiencia que tenga la persona.
MAESTRO ESPEC. PT (2EPT)	<ul style="list-style-type: none"> - Existe reducción de ratio por Ley, según las instrucciones “Modalidad A no reducción de ratio y en modal. B sí en el grupo de referencia”.
MAESTRO ESPEC. AL (2EAL)	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos están dando una lección de compañerismo, integración y participación. Nosotros somos los que ponemos trabas. - Depende de cada niño. Se tiene en cuenta cómo está el niño, qué áreas puede aprovechar la relación social, en qué áreas puede o no puede entrar en el aula ordinaria; sólo, acompañado, con quién...
ORIENTADOR (2EO)	<ul style="list-style-type: none"> - La inclusión la veo a la inversa. Muchos niños se conciencian de que hay personas que son diferentes. Ayudan en el aula y quieren participar.
DIRECTOR (2ED)	<ul style="list-style-type: none"> - Aula CyL no la quería ningún centro por miedo a encasillarse como “centro ordinario-específico o específico-ordinario”. Esto es un error. A este centro ha hecho más bien que mal. - Había escuchado nada positivo: aulas que eran prácticamente pegotes, no tenían claro en número de profesionales ni de alumnos/aula.... - Mucha satisfacción.

CENTRO 3 (Tabla 31.c)

ENTREVISTADOS	OPINIONES
MAESTRO TUTOR INFANTIL (3ETI)	<ul style="list-style-type: none"> - Depende de los medios personales que disponga el centro, la aceptación o predisposición a integrarlos y las ayudas que recibas (que alguien te asesore y te apoye). - Experiencia positiva, tanto a nivel personal como profesional. - Supone un esfuerzo añadido en algunos momentos, como en otros niños. - Se benefician todos. Los alumnos con NEE se benefician de las relaciones con los compañeros y del lenguaje. Los compañeros adquieren actitudes positivas (son más pacientes, ayudan...) porque observan que la maestra lo hace y ellos también lo hacen. Enriquece mucho a todos. - Los apoyos son positivos; ayudan a hacer más cosas y cuesta mucho menos.
MAESTRO TUTOR PRIMARIA (3ETP)	<ul style="list-style-type: none"> - Depende de centros. Hay centros donde no hay ningún tipo de apoyo, no siquiera está regulada la organización. - Diferencias entre ambos centros es abismal: las relaciones entre los profesores; la relación con tus alumnos porque yo paso a recibir cosas que, de otra manera, se pierden. Le da otro sentido a la enseñanza. Trabajar así, enriquece el aula. Es muy positivo.
MAESTRO ESPEC. PT (3EPT)	<ul style="list-style-type: none"> - Esto tienes que creértelo y trabajar. (Añadir opiniones de compañeros). - Hay profesores que se han emocionado como diciendo “este alumno en concreto, a mí me ha humanizado”. - La organización del centro es importante. - El equipo de profesores de Necesidades es el motor.
MAESTRO ESPEC.	<ul style="list-style-type: none"> - La gente no está concienciada y no sabe muy bien lo de la integración cómo meterlo en un centro ordinario.

AL (3EAL)	- Hay falta de información y de formación para el profesorado.
ORIENTADOR (3EO)	- La inclusión cada vez es más porque cada vez hay más medios (profesor PT,AL, educadoras...). Eso favorece la inclusión. Y más implicación por parte de los profesionales. La diferencia es muy grande respecto a otros años. - La ratio de las clases va aumentando. No siempre se cumple la normativa. - El problema está en la responsabilidad de los tutores.
DIRECTOR (3ED)	- Un maestro reconoce que se humanizó, pero mucho. Te lo tienes que creer. - Todos los colegios deberían funcionar de la misma forma, porque todos tiene maestra de PT, AL, educadores y con estos recursos puede funcionar.

CENTRO 4 (Tabla 31.d)

ENTREVISTADOS	OPINIONES
MAESTRO TUTOR INFANTIL (4ETI)	- Depende del personal que se pueda dedicar a estos niños, y de los recursos. - Los alumnos con NEE no han aumentado. Va por modas. Hace años todos eran disléxicos, ahora tienen TDAH.
MAESTRO TUTOR PRIMARIA (4ETP)	- Es difícil. Hay veces que no puedes hacer todo lo que quieres, no te da tiempo. Te sientes un poco frustrado. - Depende de las características de los alumnos. Aunque estés acostumbrada a trabajar en la diversidad, no siempre el éxito es igual. Hay niños que favorecen el éxito porque las condiciones personales son buenas. - Los profesores están preparados. La gente trabaja y trabaja mucho.
MAESTRO ESPEC. PT (4EPT)	- Integración supone una serie de ayudas. Aparcar al niño "no toca". Pregunta ¿Este niño está aparcado o integrado? - Se crea una ansiedad y un estrés por parte del profesor, porque no llega, no tiene tiempo...
MAESTRO ESPEC. AL (4EAL)	- Apoyos y ayudas lo necesitan todos. Y también recursos. - La actitud y la colaboración de la familia es fundamental. - Necesitan mucho trabajo, mucha más dedicación que cualquier oyente. - Para algunos alumnos sí están organizadas para atenderlos. - Depende de cómo se lleve la integración de los alumnos y de cómo el profesorado, y desde el centro, se enfoque la integración. - Siempre han estado en este colegio. - Positivo: Los oyentes no han rechazado nunca a los sordos (juegan,...).
ORIENTADOR (4EO)	- (Igual en causas y motivos)
DIRECTOR (4ED)	- Falta de recursos, no solamente humanos, también espaciales...

Según los resultados de las entrevistas, podemos observar que existen dos tipos de posturas en cuanto a la organización de las aulas y de los apoyos para atender a la diversidad. Hay quienes afirman que es imposible un planteamiento inclusivo en las aulas o muchas que hay dificultades. "Es un fracaso total y absoluto... Se desatienden a los alumnos de educación especial; los alumnos de educación especial hacen que se retrase el nivel del grupo clase... La integración es casi inviable en una escuela normal, por no haber profesorado..." (1ETP). Hay otros con una postura más positiva o con una perspectiva de la inclusión a la inversa. "Muchos niños se conciencian que hay personas que son diferentes. Ayudan en el aula y quieren participar" (2EO, 2EAL, 3ETI, 4EAL).

A continuación, exponemos una síntesis de aquellos aspectos positivos y negativos que han aportado las personas entrevistadas sobre la organización de las aulas y los apoyos desde la inclusión.

Aspectos que favorecen la inclusión

Los beneficios que aportan los alumnos con NEE cuando se encuentran presentes en el aula ordinaria, tanto para los maestros como para los compañeros de clase, son evidentes: “Para mí es muy enriquecedor” (2ETP); “una experiencia positiva, tanto a nivel personal como profesional” (3ETI). “Hay profesores que se han emocionado como diciendo -este alumno en concreto, a mí me ha humanizado-” (3EAL, 3ED). “Los alumnos están dando una lección de compañerismo, integración y participación. Nosotros somos los que ponemos trabas” (2EAL). “Los que tienen menos problema son los niños, se aceptan” (2EAL). “Se benefician todos. Los alumnos con NEE se benefician de las relaciones con los compañeros y del lenguaje. Los compañeros adquieren actitudes positivas –son más pacientes, ayudan...– porque están acostumbrados desde el primer día a que observan que la maestra lo hace y ellos también lo hacen” (3ETI). “El alumnado del centro se beneficia de los niños con NEE” (3ED). “Los niños oyentes no han rechazado nunca a los niños sordos ni con otros problemas. Juegan con ellos, hablan con ellos, son amigos... Los niños oyentes conocen más la realidad, se comunican, se relacionan con otros niños...” (4EAL).

Otro aspecto positivo que se destaca en las entrevistas son los recursos que disponen los centros para atender al alumnado. “La inclusión cada vez es mayor porque cada vez hay más medios (profesor de PT, de AL, educadoras...)” (3EO). “Todos los colegios deberían funcionar de la misma forma, porque todos tienen maestra de PT, AL, educadores y con estos recursos puede funcionar” (3ED).

Aspectos que entorpecen la inclusión

El elemento más destacado en todas las entrevistas es, en primer lugar, la actitud de los maestros por falta de implicación. Hay una parte cómoda (1ETI); cuantos menos problemas mejor (1ETP); el maestro del aula busca la rentabilidad del grupo-aula de los alumnos ordinarios (1EO); la gente no tiene ganas de implicarse, depende del maestro (2EAL); el problema está en la responsabilidad de los tutores (3EO); en la falta disponibilidad y predisposición (1EPT, 1EO, 2ETI, 2EAL, 2EO, 4ED); la persona se lo debe creer (3ED, 3EPT).

Se señala también que los maestros tienen miedo y dudas por desconocimiento, por falta de seguridad y preparación a nivel de formación (1ETI, 1EPT, 1ED, 2ED, 2EAL, 3ETI, 3ETP, 3EAL, 4ETI, 4ETP, 4ED); pero no sólo de formación, sino “información de las posibilidades que tiene un niño de educación especial en su trato con los niños *normales* y de los beneficios que le aporta a un niño el estar en un colegio ordinario”

(3EAL). Se indica la ansiedad, la incerteza, se siente desprotegido, agobiado y cargado porque los alumnos presentan problemas de conducta y conflictos, (1ETP, 1EPT); se crea una ansiedad, estrés y frustración por parte del profesor porque no llega, no tiene tiempo (4EPT, 4ETI); falta de concienciación y motivación (2ETI, 3EAL, 4ETP); temor a que el profesorado dedique más tiempo a los alumnos con NEE que al resto (1EPT).

La mayoría de las personas entrevistadas apuntan que los apoyos y recursos son insuficientes por falta de personal de apoyo para atender todas las necesidades y para ayudar en el aula ordinaria, pero no sólo recursos humanos sino también materiales, organizativos y funcionales (1ETP, 1EPT, 1EAL, 1ED; 2ETI, 2ED, 3EPT, 4ETI, 4ETP, 4ETI, 4ED, 4EPT, 4EAL, 4EO, 4ED). Se destaca la importancia de la experiencia del maestro (2ETP, 3EPT); la falta de coordinación entre los profesionales (1EAL, 2ETP, 2EPT, 3ETI, 3EPT, 3ETP, 4ED), de criterios claros entre el profesorado (4ED) y de apoyo por parte del equipo directivo (2ETP, 2EO, 3ETP); y dificultades en el tema académico (1EAL), en el horario, el espacio y, a veces, existe polémica en la metodología (4ED). Hay centros en los que ni siquiera está regulada la organización (3ETI).

También, consideran que la ratio de las aulas es elevada (1EAL, 1EAL, 2ETI, 2EAL, 3ETI, 3EO). Además, según algunos maestros parece ser que van aumentando los alumnos con NEE y las discapacidades cada vez son más graves (1ETP) y no se sigue la normativa en cuanto a la reducción de la ratio en las aulas donde se encuentran escolarizados alumnos con NEE (3EO). La inclusión depende de las características de los alumnos. Hay maestros que piensan que la inclusión se puede hacer con algunos alumnos (2EAL, 4EAL, 4ETP). Por ello, “se debería partir de un buen diagnóstico para ver que el niño que realmente puede estar integrado y el que no” (4EAL).

Asimismo, las familias suelen mostrar miedo a que se dedique más tiempo al alumno con NEE que al resto, reduciendo el tiempo de aprendizaje en todas las áreas (1EPT); actitud de rechazo de algunos padres (2EAL) y de desinterés (3ETP). A veces, tienden a la sobreprotección y esto no favorece la integración (4EPT). También hay una pobre coordinación entre escuela y entorno. La inclusión no sólo es cosa del colegio, a veces, no existe coherencia entre el centro, las familias y el barrio (4ETP).

En cuanto a la Administración, las personas entrevistadas opinan que falta mucho a nivel administrativo (1ETI, 1ETP, 1ED, 2ETP) porque el sistema educativo invierte cada vez menos (1ED, 2ETP). La Ley no apoya, va en contra de la inclusión (1ED). Faltan elementos de discusión y diálogo por los Ayuntamientos y Conselleria (1ETI). Algunos maestros piensan que, en primaria, Conselleria exige otro modo de actuar, otra dinámica diferente a la de Infantil (1ETP).

1.8.2. Opinión sobre las diferentes modalidades de escolarización.

Mostramos los resultados de las entrevistas realizadas en los centros, atendiendo a la opinión sobre las diferentes modalidades de escolarización (aulas específicas de educación especial, aulas CyL, escolarización combinada y centro específico).

Tabla 32 (a, b, c, d)

Resultados de las entrevistas realizadas en los centros 1, 2, 3 y 4 atendiendo a las opiniones de los diferentes profesionales sobre las modalidades de escolarización

CENTRO 1 (Tabla 32.a)

ENTREVISTADOS	OPINIONES
MAESTRO TUTOR INFANTIL (1ETI)	<ul style="list-style-type: none"> - Aula específica: derecho de los niños a estar con sus compañeros. - Aula CyL: Falta reestructurar la organización de las escuelas, los espacios. - Escolarización combinada: Maestro de fuera debería estar en las aulas (2 maestros/aula). - Centro específico: ----
MAESTRO TUTOR PRIMARIA (1ETP)	<ul style="list-style-type: none"> - Aula específica: Muy positivo un aula específica compartida con algunas asignaturas en el aula ordinaria. Para alumnos moderados o severos. La integración es casi inviable en una escuela normal, por no haber profesorado. - Aula CyL: ---- - Escolarización combinada: Mejor aula específica en un centro ordinario. - Centro específico: ----
MAESTRO ESPEC. PT (1EPT)	<ul style="list-style-type: none"> - Aula específica: para alumnos que necesitan una atención muy específica. - Aula CyL: ---- - Escolarización combinada: Debe ser accesible (estar cerca). Descargaría a la tutora y a los compañeros. Depende siempre del caso y de las características. - Centro específico: ----
MAESTRO ESPEC. AL (1EAL)	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas específicas de ed. especial: No las conozco. - Escolarización combinada: Dependiendo de la dificultad, es bastante beneficioso. Cada centro aporta unos beneficios al niño. - Aulas CyL: No las conozco.
ORIENTADOR (1EO)	<ul style="list-style-type: none"> - Aula específica: Deben estar bien dotadas re recursos personales y materiales, para dar respuesta a algunas necesidades. - Aula CyL: Deben estar bien dotadas de recursos personales y materiales. Depende de la problemática y ajuste del alumno; y de la actitud de profesores. - Escolarización combinada: Depende de la accesibilidad (si está garantizada y es funcional).
DIRECTOR (1ED)	<ul style="list-style-type: none"> - Aula específica: Depende del tipo de alumno, del grado de déficit. Es bueno que se relacionen con otros niños porque tienen más estímulos. - Aula CyL: No las conozco. - Escolarización combinada: Falta de apoyo económico y de personal.

CENTRO 2 (Tabla 32.b)

ENTREVISTADOS	OPINIONES
MAESTRO TUTOR INFANTIL (2ETI)	<ul style="list-style-type: none"> - Aula CyL: Modal. B positiva. Depende de características a una modalidad u otra. Los alumnos de modalidad A es más complicado pasarlos al aula ordinaria si no dispone de recursos. A nivel de conocimientos se trabaja mejor, pero no existe una interacción al 100%. - Escolarización combinada: No sé.
	<ul style="list-style-type: none"> - Aula CyL: A favor siempre que hayan unas condiciones favorables que favorezcan la integración; que no sea un pegote, algo que está "ahí dentro" y

MAESTRO TUTOR PRIMARIA (2ETP)	funcionen como dos colegios diferentes. - Escolarización combinada: Depende del grado del niño. Si es capaz de estar en un centro ordinario, mejor aquí.
MAESTRO ESPEC. PT (2EPT)	- Aula CyL: Funciona como un aula de un centro específico (nº alumnos, recursos (3 personas en el aula). Pensadas para niños autistas. - Escolarización combinada: Depende del tipo de alumnos (S. Down...) mejor una combinada o en un centro ordinario con refuerzo.
MAESTRO ESPEC. AL (2EAL)	- Aula CyL: Depende del niño porque se busca la comodidad, la seguridad y el progreso del niño. Es un gran avance, pero faltan recursos. Existe flexibilidad en la modalidad y en horario. - Escolarización combinada: ---
ORIENTADOR (2EO)	- Aula CyL-combinada: Tiene cosas positivas y negativas. Se valora el diagnóstico y los recursos que va a recibir en cada sitio, y la respuesta del tutor. - Aula CyL: Los niños avanzan, progresan mucho. Depende de la dificultad estarán en la modalidad A o B. Para trabajar comunicación y contenidos curriculares mejor aula CyL. Aula ordinaria en otras áreas para integrar al niño. - Escolarización combinada: Depende del caso y nivel de gravedad. Ha habido casos que ha sido beneficioso.
DIRECTOR (2ED)	- Aula CyL: Es un aula específica dentro de un centro ordinario. Existen 2 modalidades (A y B). Muchas ventajas. La inclusión se debe hacer donde tiene sus iguales, en un centro ordinario. Debe reunir un tipo de características. - Un aula específica sin más, no tiene sentido. - Escolarización combinada: Más partidario de las aulas específicas.

CENTRO 3 (Tabla 32.c)

ENTREVISTADOS	OPINIONES
MAESTRO TUTOR INFANTIL (3ETI)	- Aulas específicas: Depende de las condiciones: Si se realiza un trabajo específico en el aula y luego tiene momentos de interrelación y relación con otras aulas, está bien. Si están trabajando aparte realmente no tiene sentido. - Escolarización combinada: No he tenido ningún caso.
MAESTRO TUTOR PRIMARIA (3ETP)	- Cuanto más recursos tenga, y espacios, y profesores habilitados mejor. - Depende del tipo de necesidades. - Cuanto más tiempo esté en clase, mejor (están escuchando a los demás...aunque esté con el apoyo). - Si están en el aula, pero luego interactúan en el recreo, realizan algún tipo de actividad a nivel de centro... que favorezca la integración, mejor
MAESTRO ESPEC. PT (3EPT)	- Aulas específicas: dentro aula ordinaria mejor. En el aula se habilita un espacio para el alumno con NEE donde tiene sus materiales y hace sus tareas. Aquí, aprende más cosas que en aula específica porque sus compañeros le enseñan mucho y saben que son personas con unas características y están muy pendiente de ellos. "No son nuestros alumnos, son alumnos del centro, en un aula específica, sí". - Escolarización combinada: Distorsiona mucho al niño. Mientras pueda aguantar en su barrio, en su colegio y en su ambiente, mejor.
MAESTRO ESPEC. AL (3EAL)	- Aulas específicas: no soy partidaria, no les veo sentido, porque no viven día a día con sus compañeros, están en determinadas asignaturas. - Escolar. combinada: les marea un poco. - Centro específico: Empeora, las conductas que va a imitar no son normalizadas.
ORIENTADOR (3EO)	- Aulas específicas: No estoy a favor. Son guetos. Mejor sería que dotaran a los centros con más personal para atender a alumnos. - Escolarización combinada: Estoy a favor cuando son niños mayores.
DIRECTOR (3ED)	- Aula específica: No debe existir. Es un pegote. En una zona rural, lo entiendo para no desplazar a los niños a centros específicos. Requiere mucho trabajo

	de apoyo dentro del aula. Esfuerzo de todos.
--	----------------------------------------------

CENTRO 4 (Tabla 32.d)

ENTREVISTADOS	OPINIONES
MAESTRO TUTOR INFANTIL (4ETI)	- Aulas específicas: Depende de las características de los alumnos. Estas aulas favorecen la inclusión, si son capaces de participar los alumnos. Depende también del nivel (en Infantil, 1º y 2º están integrados en las aulas y a partir de 3º en aulas específicas por los contenidos). Los niños se sienten mal. También depende de los recursos.
MAESTRO TUTOR PRIMARIA (4ETP)	- Aulas CyL: Son necesarias todas (aulas CyL, aulas específicas) porque cada niño es diferente. Hay alumnos que pueden estar integrados en las aulas ordinarias y otros que no pueden estar (añadir para conclusiones). Me parecen muy buenas, funcionan bien. Aparte de otras cosas, intentan hacer ver al resto del colegio que esos alumnos pueden hacer muchas cosas.
MAESTRO EPEC. PT (4EPT)	- Aulas específicas: Depende, cuando él no tiene capacidad para aprender o relacionarse. Si no participa no tiene sentido Si puede funcionar integrado mejor. Beneficiosa: aprendizajes básicos y áreas instrumentales se hacen fuera y otras asignaturas dentro aula. - Escolarización combinada: no la conozco.
MAESTRO ESPEC. AL (4EAL)	- Aulas específicas: Depende de las características de los niños (del tipo de gravedad-coeficiente intelectual). Algunos funcionan bien en aula ordinaria y otros aula específica (patios, comedor, ed. física, fiestas, teatro... están juntos). Se hace inclusión en las áreas que se puede. Hay niños – con deficiencias asociadas- que no pueden seguir el programa del aula y llevan programas específicos. En una clase normal no pueden recibir todo lo que necesitan. - Centro específico: los sordos no pueden estar con los oyentes; aquí sí. Más que un específico, aulas específicas, si no en cada centro, por zonas.
ORIENTADOR (4EO)	-“Desde la evidencia científica que conocemos ni aulas específicas ni escolarización combinada promueven el éxito escolar en ningún tipo de alumno”.
DIRECTOR (4ED)	- Aulas específicas: Estoy de acuerdo, es la mejor forma de hacer inclusión. Es muy difícil tener los recursos y apoyos necesarios en todos los colegios. El tenerlos en el centro del barrio es engañar al personal. Ventaja: permite que alumnos con adaptaciones muy serias no están en centros específicos. El objetivo es poder integrar al máximo. Se integran en todo lo que pueden (E.F., música, plástica); las materias escolares es difícil porque necesitamos apoyos. - Centros específicos: solamente alumnos que están muy fastidiados.

Escolarización en aula ordinaria o en aula específica

Hay personas entrevistadas que son partidarias de la escolarización de los alumnos con NEE en centros que disponen de aulas específicas y otras defienden la escolarización en aulas ordinarias. Algunos profesionales consideran que las aulas específicas son la mejor forma de hacer inclusión porque es muy difícil tener los recursos y apoyos necesarios en todos los centros (4ED, 1ETP). “El tenerlos en el centro del barrio es engañar al personal y permite que alumnos con adaptaciones muy serias no estén en centros con aulas específicas” (4ED).

Pero, la mayoría de los profesionales que apoyan las aulas específicas opinan que dependen de unos condicionantes que favorezcan la inclusión, como las características

del alumnado (grado de déficit, coeficiente intelectual, problemática, nivel) (1EO, 1ED, 4ETI, 4EAL, 4ETP), la organización de las aulas y la dotación de recursos personales y materiales (1EO, 4ETI).

Porque cada niño es diferente; hay alumnos que pueden estar integrados dentro de las aulas ordinarias, pero hay otro tipo de alumnado que no puede estar integrado en las aulas, no puede seguir, no tiene, a lo mejor, el nivel de comunicación..., no puede seguir el nivel del currículum que se exige en los diferentes niveles, entonces tiene que haber un recurso para ellos (4ETP).

La mayoría de los entrevistados no son partidarios de aulas cerradas apartadas del resto de los alumnos del centro porque no tiene sentido. “No debe ser un *pegote*, como algo que está *ahí dentro* y funcionen como dos colegios diferentes” (2ETP). En general, opinan que es beneficiosa siempre y cuando los alumnos realicen actividades en el aula específica, pero también tenga momentos de interrelación y relación con otras aulas (3ETI); que el aula específica sea compartida con algunas asignaturas en el aula ordinaria (1ETP), que los aprendizajes básicos y áreas instrumentales se hagan fuera y otras asignaturas dentro del aula ordinaria (4EPT); si están en el aula específica, luego pueden interactuar en el recreo o realizar algún tipo de actividad a nivel de centro que favorezca la integración (3ETP); es bueno que se relacionen con otros niños porque tienen más estímulos (1ED).

Respecto a las aulas CyL, muchas de las personas entrevistadas no tienen conocimiento de su existencia o de funcionamiento. Algunos opinan que funciona como un aula de un centro específico por el número de alumnos, los recursos personales, el tipo de alumnos (2EPT, 2ED). Quienes realmente apoyan este tipo de escolarización son los profesionales que trabajan en este centro. Estos aportan las ventajas: existe flexibilidad en la modalidad y en el horario (2EAL); los niños avanzan y progresan mucho (2ED, 2EAL); produce mucha satisfacción (2ED)...

Por otra parte, las personas que apoyan la escolarización de los alumnos con NEE en las aulas ordinarias, muestran posturas contrarias a las aulas específicas, opinan que éstas no deberían existir; son guetos o en los centros (3EO, 3ED). Quizás, como medida extraordinaria en los centros de zonas rurales tendría un sentido, para no desplazar a los alumnos a los centros específicos.

La verdad es que yo no estoy a favor de las aulas cerradas. Yo parto de que, al principio, cuando estábamos trabajando eran aulas cerradas y, entonces, los niños cuando se crearon las aulas de pedagogía terapéutica era un aula más, y aquello era un desastre porque, claro, dentro de esos hay muchos niveles y hay niños que no tienen ninguna aspiración para aprender... (3EO).

Se menciona, por un lado el derecho de los alumnos: “Los niños tiene todo el derecho del mundo a asistir a los centros ordinarios” (3EPT). “Es un derecho de los niños a estar con sus compañeros. Lo que faltaría sería reestructurar la organización de las escuelas, los espacios” (1ETI). Y por otro lado, los beneficios que aportan a los alumnos con NEE en relación a los estímulos recibidos: “Aquí, aprende más cosas que en un aula específica porque sus compañeros le enseñan mucho y saben que son personas con unas características y están muy pendientes de ellos” (3EPT). “En las aulas específicas no viven día a día con sus compañeros” (3EAL). “Cuanto más tiempo esté en el aula ordinario mejor, aunque esté con el apoyo, está escuchando a los demás...” (3ETP).

En general, opinan que es mejor dotar a los centros ordinarios con más personal para atender a los alumnos (1ETI, 3EO,...).

Escolarización combinada

Ante la escolarización combinada, hay quienes opinan que es mejor la escolarización en un aula específica en un centro ordinario (1ETP, 2ED) o que hubiera dos maestros por aula (1ETI). Aunque, en general, señalan que estaría en función de algunos condicionantes: de nivel o grado de discapacidad del alumno y de sus características (1EAL, 2ETP, 2EPT, 2EO, 3EO), de la accesibilidad, es decir, la proximidad entre centro específico y centro ordinario (1EPT, 1EO). Aunque este tipo de escolarización con los desplazamientos... suele distorsionar y marear mucho al alumno (3EPT, 3EAL). Muchas de las personas entrevistadas no han experimentado nunca la escolarización combinada o no la conocen y no opinan (1EAL, 2ETI, 3ETI, 4EPT), como ejemplo: “Desde la evidencia científica que conocemos ni aulas específicas ni escolarización combinada promueven el éxito escolar en ningún tipo de alumno” (4EO).

Escolarización en centros de educación especial

Las opiniones acerca de la escolarización en centros de educación especial son, en general, desfavorables. Ejemplo de ellos son las siguientes afirmaciones: “La conducta empeora, en vez de mejorar, porque en un centro ordinario, las conductas que van a imitar son conductas normalizadas” (3EAL). “Sería solamente para alumnos que están muy fastidiados” (4ED); “Los sordos no podrían estar con los oyentes” (4EAL). “A la hora de escolarizar a un alumno con NEE, cuanto más recursos tenga y espacios, y profesores habilitados, mejor. Va a depender del tipo de necesidades” (3ETP). “

1.8.3. Propuestas de mejora sobre la organización de los sistemas de apoyo

Para conseguir elaborar las propuestas de mejora para alcanzar una mayor inclusión educativas, es necesario conocer previamente el motivos o las causas del por qué podría fracasar la inclusión en los centros educativos. A continuación, veremos los resultados de las entrevistas realizadas en los centros, atendiendo a la opinión sobre los motivos o las causas del posible fracaso de la inclusión en los centros.

Tabla 33 (a, b, c, d)

Resultados de las entrevistas realizadas en los centros 1, 2, 3 y 4 atendiendo a las opiniones de los diferentes profesionales sobre los motivos o causas del posible fracaso de la inclusión en los centros

CENTRO 1 (Tabla 33.a)

ENTREVISTADOS	OPINIONES
MAESTRO TUTOR INFANTIL (1ETI)	<ul style="list-style-type: none"> - Nos gusta homogeneizar. - Mucho miedo por desconocimiento o falta de formación. - Comodidad: se debe trabajar de otra forma, organizar el aula de otra forma... - Falta de mentalización del profesorado.
MAESTRO TUTOR PRIMARIA (1ETP)	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyos y recursos muy limitados. No suficientes. - Cada vez van entrando más alumnos desde infantil y las deficiencias cada vez más graves. - En primaria, la dinámica no es la misma. Conselleria exige otro modo de actuar. - Actitud del profesor: tiene miedo. Se siente desprotegido. Cuantos menos problemas mejor.
MAESTRO ESPEC. PT (1EPT)	<ul style="list-style-type: none"> - El profesorado tiene miedo, ansiedad, incerteza, temor a lo desconocimiento de atender a un alumno. Falta de seguridad y preparación, a nivel de formación - Alumnos con problemas de conducta y conflictos, se siente agobiado y cargado. - Falta de asesoramiento y apoyo a los tutores. - Depende de la actitud o disposición de los tutores. - Familias tienen miedo a que se le dedique más tiempo al alumno con NEE que al resto, reduciendo el tiempo de aprendizaje en todas las áreas.
MAESTRO ESPEC. AL (1EAL)	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de profesionales para hacer el refuerzo dentro del aula, no sólo PT. - Ratio demasiado elevada. - Dificultades en el tema académico. La relación personal con resto de niños, bien.
ORIENTADOR (1EO)	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando el centro no cuenta con los suficientes recursos personales. - Las actitudes del profesorado. El profesor de aula busca la rentabilidad del grupo-aula de los alumnos ordinarios.
DIRECTOR (1ED)	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de conocimiento de tutores. Tienen miedo. - El sistema educativo invierte menos, por eso no sacan los resultados esperados. - La Ley no apoya, va en contra.

CENTRO 2 (Tabla 33.b)

ENTREVISTADOS	OPINIONES
MAESTRO TUTOR INFANTIL (2ETI)	<ul style="list-style-type: none"> - Predisposición de cada profesor. - Los alumnos con dificultades dan más trabajo. Me colapsa.
MAESTRO TUTOR PRIMARIA (2ETP)	<ul style="list-style-type: none"> - La aceptación. Al principio, se tiene miedo o duda (¿lo haré bien con estos niños?). Algunos aceptan pero otros le ponen pegas. - Depende de la experiencia del profesor, el niño te cargará más o menos. - Para ti es muy enriquecedor.

	- Hay centros que trabajan en unas condiciones infrahumanas.
MAESTRO ESPEC. PT (2EPT)	- Nos gustaría que el tutor estuviera más pendiente del niño, aunque tuviera que ayudar a otro niño de la misma aula. Yo entro a trabajar con todos los niños. Y así, hemos de estar al lado de tu niño toda la hora.
MAESTRO ESPEC. AL (2EAL)	- La gente no tiene ganas de implicarse. Depende del maestro. - Hay muchos niños, cada uno con una problemática. - Formación a maestros. Se han realizado jornadas de autismo y se ha formado el maestro que ha querido. No se puede obligar a un tutor.
ORIENTADOR (2EO)	- La actitud de los profesores. Hay gente muy dispuesta a participar y colaborar; hay quien lo rechaza desde el primer momento y todo es ver cómo quitárselo de encima. - Supone un trabajo extra, un esfuerzo. Lo más cómodo es ser maestro de niños "normales". - La actitud de algunos padres de rechazo. - Los que tiene menos problema son los mismos niños, se aceptan.
DIRECTOR (2ED)	- Miedo. - "Es más trabajo del que..." en el aula y fuera de ella. Implica que en el comedor tienes que tener personal específico para ellos y las ratios son muy limitadas. - Implica mayor compromiso, mayor dedicación. Son alumnos con unas características concretas y pueden tener sus momentos. No puedes dejarlos solos, en los patios se debe incrementar el personal que los cuida...

CENTRO 3 (Tabla 33.c)

ENTREVISTADOS	OPINIONES
MAESTRO TUTOR INFANTIL (3ETI)	- Respuesta en el apartado anterior.
MAESTRO TUTOR PRIMARIA (3ETP)	- La actitud del profesorado; la gente no ha querido implicarse. - Por inseguridad, por comodidad, por no saber muy bien qué hacer. Así no se favorece el aprendizaje, lo estás limitando y frenando. - Depende de los padres: Hay padres con ganas, interés, motivación... pero en otros centros prima el desinterés, niegan las expectativas de su hijo. Esto influye. La motivación de los padres se potencia desde el centro.
MAESTRO ESPEC. PT (3EPT)	- Es fundamental que la directora sea de PT. - El hecho de ser un colegio preferente en motóricos, al tener más alumnado y ser un equipo de Necesidades completo (educadora, fisio..), haya más conciencia. - La infraestructura y los recursos hacen mucho. - Los niños tienen todo el derecho del mundo a asistir a los centros ordinarios. - La evolución de los niños depende de la persona que esté con ese niño, qué motivación y qué apoyo se le esté dando.
MAESTRO ESPEC. AL (3EAL)	- Desinformación de las posibilidades que tiene un niño de educación especial en su trato con los niños "normales" y de los beneficios que le aporta a un niño el estar en un colegio ordinario.
ORIENTADOR (3EO)	- Es difícil dar una atención a los niños de PT dentro del aula. Hay mucho desfase - Depende de las características de los niños y de la ratio.
DIRECTOR (3ED)	- La educación especial no es un entorpecimiento. La experiencia me lo demuestra. - El alumnado del centro se beneficia de los niños con NEE.

CENTRO 4 (Tabla 33.d)

ENTREVISTADOS	OPINIONES
----------------------	------------------

MAESTRO TUTOR INFANTIL (4ETI)	<ul style="list-style-type: none"> - Porque no se sienten preparados y por sentimientos de lástima y pena. - Si no hay recursos, el profesor, al final, se agobia y no da para más.
MAESTRO TUTOR PRIMARIA (4ETP)	<ul style="list-style-type: none"> - Los recursos no son suficientes. Van recortando todo. - No sólo es cosa del colegio. Tienen que estar todos trabajando a la par (familias, sociedad, barrio...). A veces, la inclusión no es coherente entre colegio-barrio. - Los profesores no siempre están motivados ni concienciados. A veces, necesitas reforzar lo que haces y actualizarte.
MAESTRO ESPEC. PT (4EPT)	<ul style="list-style-type: none"> - Faltan medios –materiales y personales- que puedan ayudar en el aula. - Continuidad y coordinación entre la familia y escuela. La familia tiende a la sobreprotección y no favorece la integración del niño.
MAESTRO ESPEC. AL (4EAL)	<ul style="list-style-type: none"> - Los recursos, los apoyos, la familia y las características del niño.
ORIENTADOR (4EO)	<ul style="list-style-type: none"> - “Los apoyos y recursos para la educación siempre serán insuficientes. Siempre se puede tener más. A veces la cantidad no es sinónimo de calidad. En general y en los centros que conozco los recursos están infrautilizados, fundamentalmente por los modelos teóricos que se aplican a la educación en los centros y, sobre todo, porque la administración educativa en general ayuda poco por no decir directamente que pone trabas y dificultades a los procesos de inclusión. Se gasta el dinero tontamente. El modelo de intervención educativa vigente en educación necesita cambios profundos y no precisamente en la línea que marca la nueva legislación educativa”.
DIRECTOR (4ED)	<ul style="list-style-type: none"> - Falta mucho: formación, disponibilidad, recursos, unificación de criterios entre el profesorado, porque hay quien se implica, hay quien no...y, a veces, es un poco difícil. - Las dificultades son: horario, espacio y recursos personales. Necesitamos apoyo y refuerzos. - Dificultades de coordinación. Polémica en la metodología (rechazo a la lengua de signos,...).

Si analizamos las propuestas de mejora de los diferentes profesionales, podemos destacar:

Tabla 34 (a, b, c, d)

Resultados de las entrevistas realizadas en los centros 1, 2, 3 y 4 atendiendo a las opiniones de los diferentes profesionales sobre las propuestas de mejora en la organización de los sistemas de apoyo

CENTRO 1 (Tabla 34.a)

ENTREVISTADOS	OPINIONES
MAESTRO TUTOR INFANTIL (1ETI)	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de formación del maestro a nivel personal y a nivel grupal de centro. - A nivel administrativo: Cambios en las políticas educativas. Mejorar las adecuaciones de materiales... - Apoyos en infantil-primaria: Bajar la ratio y 2 personas/aula. Número ideal: 15 - 16. - Falta de elementos de discusión-diálogo por Ayuntamientos y Conselleria. - Buenas adaptaciones organizativas evitarían adaptaciones curriculares.
MAESTRO TUTOR PRIMARIA (1ETP)	<ul style="list-style-type: none"> - Profesorado de apoyo como en infantil (exclusivo de apoyo), al menos en las áreas instrumentales.
	<ul style="list-style-type: none"> - Más recursos. Más personal de apoyo para poder atender mejor a los alumnos.

MAESTRO ESPEC. PT (1EPT)	Así el tutor se siente más respaldado. - Psicopedagogo: ofrecer orientaciones muy concretas y muy claras. Esto ayuda a los tutores a relajarse.
MAESTRO ESPEC. AL (1EAL)	- Mayor apoyo, más profesor de refuerzo. Depende del trastorno y nivel. - Mayor dotación de material. - Ratio más reducida. Atención más individualizada.
ORIENTADOR (1EO)	- Contar con más recursos y mayores dotaciones. - Las situaciones se pueden facilitar por la incorporación de gente más sensibilizada, con actitudes más decididas y con más ganas de trabajar por la inclusión.
DIRECTOR (1ED)	- Más apoyo personal y económico.

CENTRO 2 (Tabla 34.b)

ENTREVISTADOS	OPINIONES
MAESTRO TUTOR INFANTIL (2ETI)	- Actitud de cada profesional. Habrá quien esté más motivado que otro. Han de estar motivados. - Los refuerzos y los recursos. Material y ayuda. - Se pretende que dos personas puedan actuar y ayudar mejor al niño
MAESTRO TUTOR PRIMARIA (2ETP)	- Trabajar todos a una, como un equipo, eso favorece. - Que no hubieran recortes en este sentido. Ello repercute en las condiciones en que se trabaja en un centro. - Un equipo directivo que apoye.
MAESTRO ESPEC. PT (2EPT)	- Que el equipo de trabajo (PT, AL y educadora) sea estable, que no cambie. - Es básico la coordinación con todos, dentro (equipo directivo,...) y fuera del centro (gabinetes privados, asociaciones...).
MAESTRO ESPEC. AL (2EAL)	- Reducción de la ratio. - Trabajar la integración a la inversa (los niños, como premio, iban a jugar al aula CyL, hacer jornadas de autismo con los niños dentro del aula CyL). - Planes de formación al claustro del centro. - Desde la comisión de fiestas, potenciar actividades de adaptación e integración. Relación con AMPA (extraescolares, actividades para padres...). Se ha de trabajar más la inclusión a la hora del patio, comedor, fiestas del colegio... - Recursos personales, a nivel de aula CyL, a nivel de centro y de todo...
ORIENTADOR (2EO)	- Cambio de actitud de los profesionales. Si el tutor tiene disponibilidad, intención, actitud positiva, siempre va a funcionar. - El equipo directivo ha de estar a disposición de participar y colaborar, y de organizar las cosas.
DIRECTOR (2ED)	- Seguir trabajando. La inclusión no termina nunca. - Tener claro por parte del profesorado la diferencia entre integración e inclusión (descartar tener pequeñas islas en los centros). - Mayor formación. Cada centro trabaja las aulas CyL de una forma, porque no hay ningún patrón de trabajo.

CENTRO 3 (Tabla 34.c)

ENTREVISTADOS	OPINIONES
MAESTRO TUTOR INFANTIL (3ETI)	- Desde la Escuela de Magisterio haber estado más preparada. El tema de la atención a la diversidad tendría que ser una asignatura troncal más práctica. - Quitar los miedos y las dudas que se tengan, con más información, haciendo cursos. - Agilizar los trámites para conseguir los recursos personales (Mejorar la gestión para la provisión de recursos). - Respetar la reducción de la ratio.

MAESTRO TUTOR PRIMARIA (3ETP)	<ul style="list-style-type: none"> - Es una labor de concienciación del profesorado y del Equipo Directivo del centro. Tiene que haber una coordinación. - Flexibilizar los horarios y habilitar al profesorado de apoyo. - Si hay una buena organización del centro, se puede llevar adelante la Inclusión. - No tener en cuenta el libro de texto; prescindir de ellos porque tu objetivo no es dar un libro. Depende de las necesidades de los críos. Ellos necesitan otras cosas.... - Hacer un buen equipo de profesores que trabaje todo el mundo sobre la inclusión porque, en el aula entran muchos profesores.
MAESTRO ESPEC. PT (3EPT)	<ul style="list-style-type: none"> - Más profesorado. La profesora de AL tiene alumnos en lista de espera y que hay algunos que deberían dedicar más horas. - Los recursos.
MAESTRO ESPEC. AL (3EAL)	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer algún curso...y que los maestros fueran a colegios en los que se está trabajando y explicaran a los demás como funciona... que vieran a los niños... Observar a los profesores y a los propios niños en vídeos, para ver la realidad cómo es.
ORIENTADOR (3EO)	<ul style="list-style-type: none"> - Bajar la ratio o más profesionales (dos profesores/aula en el grupo donde hay alumnos NEE). La estabilidad de los profesores.
DIRECTOR (3ED)	<ul style="list-style-type: none"> - El profesado no se quiere responsabilizar. Esto no ha variado en 20 años. - Les enseñaría un centro específico a esos profesores y que pensasen que el hijo es suyo. Más recursos por parte de la Administración.

CENTRO 4 (Tabla 34.d)

ENTREVISTADOS	OPINIONES
MAESTRO TUTOR INFANTIL (4ETI)	<ul style="list-style-type: none"> - Crear recursos para que no sea una carga; que todo no se quede en palabras. Hay que concienciar. - No es suficiente el personal de apoyo para atender a todos.
MAESTRO TUTOR PRIMARIA (4ETP)	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer algún tipo de actividades comunes en que la escuela no esté al margen del barrio... Actividades conjuntas...
MAESTRO ESPEC. PT (4EPT)	<ul style="list-style-type: none"> - Dotar a los centros de personal y medios materiales, aunque estos son menos necesarios. Faltan profesionales para que el niño esté con el número de horas de atención que necesita.
MAESTRO ESPEC. AL (4EAL)	<ul style="list-style-type: none"> - Que se dote de los recursos y apoyos necesarios. - Que la integración se haga cuando se pueda hacer el niño que pueda-, porque el niño tiene posibilidades. - Partir de un buen diagnóstico para ver el niño que realmente puede estar integrado y el que no.
ORIENTADOR (4EO)	<ul style="list-style-type: none"> - "Actualmente podemos recibir información de las mejores universidades del mundo en nuestro ordenador. Las propuestas de mejora tienen que ir en la línea que marca la investigación científica en el ámbito educativo y, desde hace años, se conoce y existe evidencia científica de actuaciones de éxito al igual que se conoce qué tipo de intervención educativa no es exitosa. No se trata, pues, de hacer experiencias individuales, sino de aplicar lo que se ha demostrado positivo en la larga tradición científica. Por expresarlo en pocas palabras, las Comunidades de aprendizaje se basan en actuaciones de éxito para todos los alumnos y parten de una base científica seria y organizada. En esa línea tienen que ir las propuestas de mejora que cada comunidad educativa puede seguir".
DIRECTOR (4ED)	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos. Con recursos se pueden hacer cosas. - Recursos de formación y de tiempo para la organización del profesorado y para pensar y para el debate.

Entre las propuestas de mejora, podemos mencionar las siguientes:

- Cambio en la actitud de los maestros y demás profesionales. Mayor nivel de implicación y disponibilidad, intención, actitud positiva pensando que va a funcionar. Es una labor de concienciación del profesorado, de predisposición y motivación.
- Los tutores han de responsabilizarse de los alumnos con NEE. Los alumnos con NEE deben ser atendidos de la misma forma que el resto de los alumnos independientemente de las características de los alumnos. Tienen un derecho como cualquier alumno que debe respetarse. El maestro del aula no debería buscar la rentabilidad del grupo-aula de los alumnos que no presentan ningún tipo de necesidades.
- Potenciar y proponer actividades de formación del profesorado en el centro a través del Plan Anual de Formación en Centros, y asistir a cursos o actividades formativas fuera del centro.
- Desde la Facultad de Magisterio, incluir en los planes de estudio una asignatura troncal sobre atención a la diversidad que fuera práctica.
- Transmitir la información necesaria al profesorado del centro sobre el funcionamiento de otros centros en los que se está trabajando desde un planteamiento inclusivo. Observar en video cómo trabajan los maestros y los alumnos en la realidad.
- Dotar a los centros de personal y recursos materiales necesarios. Aumentar el número de profesionales de apoyo para poder atender mejor a los alumnos; que los alumnos cuenten con el número de horas de atención que necesitan. Disponer de dos personas/aula o aumentar uno o dos maestros de apoyo para la educación primaria, independientemente del maestro de PT, al igual que está asignado a la etapa de educación infantil, al menos para apoyar en las áreas instrumentales, y mayor dotación de material adecuado.
- Disponer de tiempo para la organización del profesorado y para pensar, reflexionar y hacer debate.
- Reducción de la ratio de las aulas. Intentar que se cumpla la normativa referida a la reducción de la ratio donde se encuentran escolarizados alumnos con NEE. El número ideal sería 15-16 alumnos/aula.
- La organización del centro es importante y, por tanto, tendremos en cuenta los siguientes aspectos:

- . Una adecuada coordinación entre los profesionales del centro y entre los maestros y el equipo directivo. Trabajar en equipo y procurar que el equipo de trabajo sea estable.
 - . El equipo directivo tiene una labor importante y debe ser el motor de la organización del centro. Debe participar y colaborar en todo. Es fundamental que el director del centro sea un maestro especialista en PT o AL.
 - . El orientador del centro y demás profesorado especialista debe orientar y ayudar a los tutores en lo que necesiten.
 - . Un buen equipo de maestros que trabaje coordinadamente, desde un planteamiento inclusivo.
 - . Una adecuada organización de los elementos que intervienen en los apoyos evitaría las adaptaciones curriculares, como flexibilizar los horarios, prescindir de los libros de texto, aplicar nuevas metodologías de trabajo y que sean comunes a todo el centro. Si existe una buena organización del centro, se puede llevar adelante la Inclusión.
- Nivel de experiencia del profesorado. Si el nivel de experiencia es mayor, mejorará el proceso de actuación en el centro y los resultados desde planteamientos inclusivos.
 - Actitud positiva y colaboración por parte de las familias. Conseguir una adecuada continuidad y coordinación entre la familia y escuela.
 - Establecer relaciones adecuadas con otras instituciones, es decir, la coordinación del centro con otras instituciones (gabinetes privados, asociaciones, Ayuntamiento,...) para recibir ayudas y apoyos y colaborar en diferentes actividades. Favorecer el trabajo conjunto entre escuela y entorno, referido al barrio y a la localidad.
 - Cambios en las políticas educativas externas. Las actuaciones de la Administración deben ser favorables a la inclusión. Invertir más en educación para dotar a los centros de mayor personal de apoyo y material para atender a las necesidades, y para poder hacer realidad la inclusión en los centros educativos.

2. Resultados de las observaciones

Las observaciones se realizaron en las aulas de educación infantil, primaria, el aula de PT y el de AL. Las aulas específicas que disponen algunos centros también se visitaron. Mostramos una tabla donde se exponen los resultados obtenidos en las observaciones, tomando como referencia la información contenida en las tablas de registro que se incluyen en los anexos:

Tabla 35

Resultados de las observaciones realizadas en las diferentes aulas de los centros de estudio

ELEMENTOS	CENTRO 1	CENTRO 2	CENTRO 3	CENTRO 4
Alumnos que reciben apoyo	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los alumnos del aula (I). - Alumna con trastorno motor (P) - Alumno con TEA (PT) - Alumna con deficiencia auditiva (AL) 	<ul style="list-style-type: none"> - Una alumna con Síndrome Down (I). - Alumna con TEA (P) - Dos alumnos con TEA (CyL) 	<ul style="list-style-type: none"> - Un alumno con retraso madurativo (I) - Alumna con parálisis cerebral y un alumno con TGD (P) - Alumno con trastorno motor (PT) - Alumna con trastorno motor (AL) 	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los alumnos del aula (I). - 3 sordos y 4 con retraso aprend. (P) - 3 alumnos con deficiencia mental (PT) - Alumna con deficiencia auditiva (AL)
Personas que proporcionan apoyo	<ul style="list-style-type: none"> - Maestra en prácticas (I) - Educadora (P) - Maestra de PT (PT) - Maestra de AL (AL) 	<ul style="list-style-type: none"> - Maestra de apoyo(I) - Educadora (P) - Maestra de PT y AL (CyL) 	<ul style="list-style-type: none"> - Educadora (I) - Maestra de apoyo(P) - Maestra de PT (PT) - Maestra de AL (AL) 	<ul style="list-style-type: none"> - Maestra de apoyo (I) - Maestra de apoyo(P) - Maestra de PT (PT) - Maestra de AL (AL)
Materiales y recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Objetos cotidianos(I) - Imágenes (P) - Libro de lenguaje de 2º- nivel inferior (PT) - Fotografías de familia y compañeros (AL) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha y pinturas. Los mismos que clase (I) - Mismo libro de leng. que la clase (P) - Ficha de lenguaje de 2º- nivel inferior (CyL) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha. Los mismos que clase (I) - Ábaco. Resto no (P) - Fichas diferentes(PT) - Material específico: espejo, ordenador, pelotas... (AL) 	<ul style="list-style-type: none"> - Libro de lectura (I) - Ficha matemáticas nivel inferior (P) - Pinturas, bolas... (PT) - Ordenador y libreta de la alumna (AL)
Tiempos	<ul style="list-style-type: none"> - 1 ses. de 45 min. (I) - 1 ses. de 45 min. (P) - 1 ses. de 45 min. (PT) - 1 ses. de 45 min. (AL) 	<ul style="list-style-type: none"> - 1-2 ses. de 45 min./día (I) - 1 ses. de 45 min. (P) - 1 ses. de 45 min.(CyL) 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 ses. de 45 min. (I) - 1 ses. de 45 min. (P) - 1 ses. de 45 min. (PT) - 1 ses. de 45 min. (AL) 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 ses. de 45 min. (I) - 1 ses. de 45 min. (P) - 1 ses. de 45 min. (PT) - 1 ses. de 45 min. (AL)
Agrupamientos	<ul style="list-style-type: none"> - En dos equipos (I) - En círculo (P) - Individual (PT) - Individual (AL) 	<ul style="list-style-type: none"> - En dos equipos (I) - Toda la clase individual y educadora al lado del alumno (P) - Individual (CyL) 	<ul style="list-style-type: none"> - En equipos de 4 (I) - Maestra apoyo al lado de la alumna (P) - Individual (PT) - Individual (AL) 	<ul style="list-style-type: none"> - En equipos (I) - En U y maestra apoyo al lado alumnos(P) - Grupo de 2 (PT) - Individual (AL)
Adaptaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Ayudas verbales mediante preguntas (I) - Apoyo verbal (P) - Adap. significativa de objetivos-contenidos nivel inferior (PT) - Apoyo visual y lectura labial (AL) 	<ul style="list-style-type: none"> - Modificación de la actividad (I) - Apoyo visual-pictogramas (P) - Apoyos visuales y verbales (CyL) 	<ul style="list-style-type: none"> - No adapt. curricular, sólo organizativa (I) - Adap. de actividades y materiales (P) - Adap. significativa de objetivos-contenidos nivel inferior (PT) - No adaptaciones (AL) 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo visual y gestual (bimodal) (I) - Adap. de objetivos-contenidos y apoyo gestual-bimodal (P) - Adapt. signif. Contenidos-objetivos (PT) - Apoyo gestual-

				método bimodal (AL)
Funciones de profesionales	<ul style="list-style-type: none"> - Tutora realiza una activ. con un grupo y maestra en prácticas con el otro grupo (I). - Tutora dirige la actividad y educadora apoya a la alumna con NEE (P) - Maestra de PT dirige la actividad y el alumno la realiza(PT) - Maestra de AL dirige la actividad y la alumna la realiza(AL) 	<ul style="list-style-type: none"> - Tutora dirige la activ. y maestra de apoyo refuerza a la alumna y a toda la clase (I). - Tutor dirige la actividad y educadora anticipa activ.(P) - Maestra de PT refuerza a un alumno y maestra de AL otro (CyL) 	<ul style="list-style-type: none"> - Tutora dirige la act. y maestra de apoyo refuerza al alumno y a toda la clase (I). - Tutora dirige la actividad y maestra apoyo refuerza a los alumnos con NEE (P) - Maestra de PT dirige la actividad y el alumno la realiza(PT) - Maestra de AL dirige la actividad y la alumna la realiza(AL) 	<ul style="list-style-type: none"> - Tutora dirige la act. y maestra de apoyo refuerza al alumno y a toda la clase (I). - Tutora dirige la actividad y maestra apoya a los alumnos con NEE(P) - Maestra de PT dirige la actividad y el alumno la realiza(PT) - Maestra de AL dirige la actividad y la alumna la realiza(AL)

Nota: Tomado de la información contenida en las tablas de registro que se incluyen en el anexo 3. Observaciones de las aulas: Infantil (I); primaria (P); pedagogía terapéutica (PT); audición y lenguaje (AL); comunicación y lenguaje (CyL)

Según las observaciones realizadas en las aulas mencionadas, respecto a los elementos organizativos, a nivel general, podemos afirmar que coinciden prácticamente todos los datos registrados en las entrevistas de cada uno de los centros.

En todos los centros proporcionan apoyo los especialistas (maestra de PT, de AL, de apoyo de infantil y educadora) y maestros que disponen de tiempo libre en su horario. En relación a las tareas que realiza el maestro de apoyo, podemos observar que en algunas aulas, el maestro de apoyo, refuerza a los alumnos con NEE dentro del aula, pero las actividades que se realizan no están relacionadas con la actividad que está desempeñando en ese momento el maestro tutor (4OEI, 4OEP).

Por otra parte, el tipo de adaptaciones y materiales de apoyo que se utilizan, están en función del tipo de discapacidad que presentan los alumnos. Por ejemplo, en el centro de atención preferente de alumnos sordos, se utilizan apoyos visuales (dibujos, gestos a través del método bimodal...) (4OEI, 4OEP, 4OAL), en el centro de atención preferente de alumnos motóricos utilizan adaptaciones espaciales, de mobiliario, de materiales específicos... (3OEP, 3OAL), y en el centro con aula CyL, suele utilizarse apoyos visuales y pictogramas a través de la metodología TEACH para el alumnado con trastorno de espectro autista (2OEP, 2OPT, 2OAL), es decir, los profesionales que trabajan en cada centro, se especializan en una metodología específica para la comunicación y para la adecuación a los contenidos del nivel donde se encuentran escolarizados los alumnos. En este sentido, los profesionales que trabajan en los centros de atención preferente con aulas o sin aulas específicas y el centro con aula CyL, tienen o deben tener una formación específica para cada tipo de discapacidad, en cambio, los profesionales que trabajan en el centro ordinario, deben tener

conocimientos más diversificados en función del tipo de discapacidad que vayan a atender.

En las observaciones realizadas dentro del aula atendiendo al alumnado que recibe apoyo, existe una diferencia significativa entre el tipo de alumnos que reciben apoyo en infantil y en primaria. En la etapa de educación infantil, reciben apoyo todos los alumnos del aula, indistintamente que presenten algún tipo de trastorno o no y utilizan los mismos recursos materiales y el mismo tipo de agrupamiento que el resto de la clase (1OEI, 2OEI, 3OEI, 4OEI), coincidiendo con las entrevistas realizadas (1ETI, 2ETI, 3ETI) excepto el centro de atención preferente de alumnos sordos cuya observación en el aula de infantil (4OEI) no coinciden con las entrevistas realizadas (4ETI). En cambio, en la etapa de educación primaria, el profesorado no apoya a todos los alumnos del aula, en general, sólo a aquellos que presentan necesidades educativas especiales (2OTI) y los recursos materiales utilizados y el tipo de agrupamiento son diferentes. Estas afirmaciones coinciden igualmente con las entrevistas realizadas (1ETP, 2ETP, 2ED, 3ETP).

En relación a la observación realizada en el centro con el aula CyL, se observa que el funcionamiento de esta aula es muy similar al del aula de PT. Los alumnos de la modalidad B asisten a esta aula en momentos determinados, pero se encuentran escolarizados en un aula ordinaria. Los alumnos de la modalidad A, aunque pertenecen al aula CyL, se intenta que permanezcan cada vez más tiempo en el aula ordinaria. En el aula CyL se refuerzan contenidos y se realizan actividades adaptadas a su nivel (2OPT y 2OAL). Por otra parte, las maestras de PT y AL realizan las mismas tareas que realiza una maestra de PT y AL de los centros ordinarios. Quizás, una de las diferencias puede radicar en el tiempo de permanencia en esta aula que suele ser mayor que en las aulas de PT y AL. Por tanto, la presencia de las aulas CyL en los centros, no favorece la inclusión porque separa a los alumnos asignados a esta aula donde se utilizan materiales específicos y profesores especialistas para atenderlos.

3. Resultados de los documentos analizados

Los documentos que se analizaron en cada centro fueron el Proyecto Educativo de Centro, los Proyectos Curriculares de Centro, la Programación General Anual y la Memoria Anual de Centro. A continuación, presentamos dos tablas donde se muestran los resultados obtenidos de los documentos analizados, tomando como referencia la información contenida en las tablas de registro que se encuentran incluidas en los anexos.

En la primera tabla, se analizan los elementos desde el ámbito organizativo de los apoyos para conocer cuáles de ellos se incluyen en cada uno de los documentos estudiados.

Tabla 36

Resultados del análisis documental realizado en los centros de estudio atendiendo a los elementos que se incluyen en los documentos analizados

ELEMENTOS	CENTRO 1				CENTRO 2				CENTRO 3				CENTRO 4			
	PEC	PCC	PGA	MAC	PEC	PCC	PGA	MAC	PEC	PCC	PGA	MAC	PEC	PCC	PGA	MAC
Tipología del alumnado que recibe apoyo.																
Personas que proporcionan apoyo.																
Criterios o aspectos relacionados con los materiales y recursos didácticos.																
Criterios metodológicos o aspectos relacionados organización espacio-temporal.																
Criterios metodológicos o aspectos relacionados con el tipo de agrupamiento.																
Criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares para el alumnado con NEE.																
Tareas que desempeñan las personas que realizan apoyo.																
Decisiones relativas al tratamiento de la diversidad en el marco del currículum ordinario.																

Nota: Tomado de la información contenida en las tablas de registro que se incluyen en el anexo 4. Los documentos analizados son: PEC, PCC, PGA, y MAC

Teniendo en cuenta los elementos que incluye cada uno de los documentos, deducimos los siguientes resultados:

- En todos los centros existe un PEC que incluye un documento denominado PAD que hace referencia a las medidas organizativas para atender a la diversidad en

cada centro. En algunos, estas medidas están especificadas, de forma general, en el PEC, como son el centro ordinario (1DPEC) y el centro de atención preferente (3DPEC). No cabe duda que el documento donde más información podemos recabar acerca de las medidas organizativas de los apoyos es en el PAD, que lo tienen elaborado dos de los cuatro centros estudiados. En este documento, se incluye entre otros elementos, las medidas organizativas de los apoyos (recursos personales y materiales, distribución de los horarios y espacios, tipos de agrupamientos...) y los criterios para realizar los refuerzos (1DPEC, 3DPEC). En los otros centros, es decir, el que dispone de un aula CyL (2DPEC) y el que dispone de aulas específicas (4DPEC), las medidas de atención a la diversidad está incluidas en un apartado de PEC y se tratan de forma más generalizada.

- Los PCC analizados incluyen los objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación,... y además, existe un apartado relacionado con la atención a la diversidad que incluye, en el caso del centro ordinario y el que dispone de aulas específicas, la valoración inicial, las medidas de atención a la diversidad, los tipos de adaptaciones curriculares –significativas y no significativas– y de acceso, metodología, actividades de aprendizaje –refuerzo y ampliación–, material didáctico, agrupamientos (1DPCC, 4DPCC) y en el caso del centro con aula CyL, incluye el alumnado con NEE, objetivos, factores que inciden en la tarea educativa –actitud del profesorado, integración social y autoestima, participación de los padres–,...) (2DPCC). Si analizamos este documento en todos los centros de estudio, podemos observar que los elementos que intervienen en la organización de los apoyos no suelen especificarse, sino más bien se detallan las medidas de atención a la diversidad y los factores que interactúan, a nivel de conceptual y muy general.
- Por otra parte, hemos de destacar que no existen diferencias significativas entre los proyectos curriculares correspondientes a las etapas de infantil y primaria (1DPCC, 2DPCC, 3DPCC, 4DPCC).
- Si analizamos la PGA de cada centro, podemos observar que incluye principalmente datos estadísticos –número de alumnos con NEE, alumnos con ACIS, alumnos de compensatoria– y listados –relación de libros de texto, relación de maestros, salidas y actividades extraescolares–,... En algunos centros se incluye la planificación y la organización de las actuaciones relacionadas con la organización de los apoyos para el curso escolar, como son el centro de atención preferente (3DPGA) y el centro con unidades específicas (4DPGA), aunque no se especifica la totalidad de los elementos analizados. Ahora bien, en los otros dos centros carece de esta información (1DPGA, 2DPGA). Además, en algunos se especifica la organización y el funcionamiento

de las aulas específicas o las aulas de PT y AL, como es el caso del centro con aula CyL (2DPGA) o el centro con unidades o aulas específicas (4DPGA).

En algunos centros, el contenido de este documento está distribuido por ciclos (2DPGA, 3DPGA) y cada ciclo determina la organización y las medidas de atención a los alumnos con NEE.

En la mayoría de los centros, el enfoque que se ofrece en este documento es muy general. Los elementos que estamos valorado referidos a la organización de los apoyos (utilización de recursos materiales, organización espacio-temporal, tipos de agrupamiento, tareas que desempeñan los profesionales,...), es decir, la planificación de las actuaciones relativas al tratamiento de la diversidad, no se especifica en la totalidad de los centros. Faltaría una mayor concreción de los elementos que intervienen en la organización de los apoyos.

- Algo similar ocurre en la MAC de los centros estudiados, es decir, las medidas organizativas de los apoyos se valoran a nivel general; no se encuentran especificadas en ningún centro y, a veces, faltan elementos por analizar. Este documento incluye la valoración de todas las actuaciones del centro relacionadas con los apoyos que se han desarrollado a lo largo de un curso escolar. En la mayoría de los centros, esta valoración se realiza por ciclos y por especialidades donde los miembros de cada ciclo y los profesionales especialistas, en nuestro caso el maestro de PT, el maestro de AL, el orientador, el educador..., hacen su análisis y reflexión sobre la organización de los apoyos, las dificultades encontradas y las propuestas de mejora (1DMAC, 3DMAC, 4DMAC).

Un aspecto positivo a destacar para mejorar el funcionamiento de los centros es que este documento sirve de base para la elaboración de la PGA del curso siguiente, en función de las valoraciones realizadas en las que se observan las dificultades encontradas y las propuestas de mejora para el siguiente curso escolar.

Es necesario resaltar también que en este documento queda constancia del seguimiento y revisión de los demás documentos analizados, es decir, del PEC, de los PCC y de la PGA.

- Existen otros documentos donde se incluye información relacionada con nuestro estudio como es el Plan de Acción Tutorial (PAT), el Plan de Lectura, las programaciones de aula,...

En la segunda tabla, se analizan los documentos institucionales mencionados anteriormente atendiendo a los siguientes criterios:

- La coherencia entre el contenido de los documentos analizados y la realidad escolar y la práctica docente.
- La constancia del seguimiento y la revisión periódica, por parte del claustro, de la aplicación y posible adecuación del documento.
- El grado de elaboración del documento.
- La cantidad de elementos que incluye el documento.
- La relación y la cohesión de los elementos que se incluyen.
- El acceso a los documentos.
- La coherencia entre el contenido de los documentos analizados y los resultados obtenidos en las observaciones y en las entrevistas realizadas a los diferentes profesionales del centro.

A continuación presentamos la segunda tabla que, al igual que en la tabla anterior, tampoco se han tenido en cuenta las observaciones que se hicieron en su momento de los criterios mencionados, las cuales se encuentran registradas en los anexos.

Tabla 37

Resultados del análisis documental realizado en los centros de estudio atendiendo a diferentes criterios

CRITERIOS	CENTRO 1				CENTRO 2				CENTRO 3				CENTRO 4			
	PEC	PCC	PGA	MAC	PEC	PCC	PGA	MAC	PEC	PCC	PGA	MAC	PEC	PCC	PGA	MAC
¿La aplicabilidad del documento a la realidad escolar y a la práctica docente se considera adecuada a las características del centro?																
Existe constancia del seguimiento y la revisión periódica, por parte del claustro, de la aplicación y posible adecuación del documento?																
¿El grado de elaboración del documento es adecuado?																
¿Los elementos que incluye el documento																

son suficientes?																
¿Los elementos que se incluyen están adecuadamente relacionados y forman un documento cohesionado?																
¿Este documento se encuentra a disposición de todos los miembros del claustro?																
¿El contenido del documento se considera coherente con el resultado de las entrevistas realizadas a los diferentes profesionales del centro?																

Nota: Tomado de la información contenida en las tablas de registro que se incluyen en el anexo 4. Los documentos analizados son: PEC, PCC, PGA, y MAC

Tomando como referencia los documentos analizados de cada centro, a nivel general, observamos que en algunos centros no aparecen muchos datos obtenidos en las entrevistas, como son los criterios de atención al alumnado con NEE.

Teniendo en cuenta *la coherencia* entre el contenido de los documentos analizados y la realidad escolar y la práctica docente, podemos deducir que en la mayoría de centros se refleja una cierta coherencia adecuada a las características de cada centro. Ahora bien, hay que destacar que en el centro con aulas específicas, en los documentos aparece el término de inclusión varias veces, en cambio, en la realidad observamos muchos elementos que no se acercan a un planteamiento inclusivo. Por ejemplo, en el apartado 4 del PEC, referido a “Valores, objetivos y prioridades”, dice “Es flexible y posibilita una adecuada atención a la diversidad. Es inclusiva, tratando de eliminar estereotipos, promoviendo la igualdad y el respeto” (4DPEC); en este mismo apartado se dice que “promociona la lengua de signos...” (4DPEC). Por otra parte, en el apartado 5 referido a “Planteamientos metodológicos”, se contradice al expresar “Buscar un enfoque metodológico integrador e inclusivo que propicie la utilización de unos métodos u otros en función de las necesidades de los diferentes momentos de la etapa, de las distintas tareas y situaciones, de la diversidad del alumnado, de los diferentes tipos de agrupamientos...” (4DPEC) y además “Potenciar el uso de metodologías específicas de intervención en el lenguaje: lengua de signos, comunicación total, dactilología...” (4DPEC). Sigue mencionando el término de inclusión en el apartado 14 referido a las “Medidas a la diversidad” y cita una serie de criterios para conseguir “una buena praxis inclusiva”. Por tanto, podríamos decir que los elementos que se incluyen no están adecuadamente relacionados y no se puede considerar como un documento totalmente cohesionado.

En cuanto al *acceso a los documentos*, podemos observar que, en la mayoría de centros, la consulta de dichos documentos es de fácil acceso, tanto para el profesorado como para las familias. Suelen encontrarse en la secretaría del centro y en formato de papel presentado en un dossier, como es el caso del centro ordinario, el centro de atención preferente y el centro con unidades específicas, pero el centro con aula CyL tiene los documentos digitalizados; la mayoría no se encuentran en formato papel, lo cual permite poca accesibilidad al profesorado y a las familias.

En relación a la *coherencia entre el contenido de los documentos analizados y los resultados obtenidos en las observaciones y en las entrevistas* realizadas, podemos deducir:

- Según los resultados de las entrevistas, las medidas organizativas están condicionadas por la dotación de la plantilla que dispone el centro y por el tipo de necesidades educativas de los alumnos escolarizados. Este aspecto debería reflejarse cada curso escolar en la PGA, y en el análisis documental sólo se especifica en dos centros (3DPEC, 3DPGA, 4DPGA).
- Por otra parte, al analizar la organización de los apoyos en cada uno de los documentos consultados, observamos que todos ellos hacen referencia a la normativa vigente que regula la atención al alumnado con NEE, es decir, al Decreto 39/1998 de 31 de marzo del Gobierno Valenciano, a la Orden de 16 de julio de 2001 de la Conselleria de Cultura y Educación y a la LOE 2/2006 de 3 de mayo. La organización de los apoyos está condicionada por la normativa vigente y por las características de los centros y las condiciones en que se encuentran cada curso escolar (en función del número de alumnos con NEE escolarizados, la plantilla del centro,...), aspectos que también se pueden observar en los resultados de las entrevistas.
- La mayoría de documentos analizados hacen mención al término “inclusión” (2DPEC, 3DPEC, 4DPEC), en cambio, las medidas organizativas de los apoyos que se aplican en la realidad, muchas veces, no se identifican con prácticas inclusivas. Tanto en los documentos analizados como en los resultados de las observaciones y las entrevistas realizadas, se observa que se utilizan recursos y metodologías específicas, la organización de los espacios y el tipo de agrupamiento son poco flexibles, las tareas de los profesionales que intervienen están muy definidas, sobre todo, en aquellos centros que disponen de aulas o unidades específicas (2DPGA, 4DPEC,...).

Desde la escuela inclusiva se potencia el apoyo y el asesoramiento al profesorado por parte de los especialistas. Grau (1998), comenta que: “[...] supone modificar la forma de trabajo de los profesores y la búsqueda de nuevos programas educativos potenciando los sistemas consultivos y de

enseñanza cooperativa, es decir, profesores ordinarios apoyados por especialistas o actuación conjunta de profesores ordinarios y especializados en las aulas ordinarias” (p. 26). Por tanto, en la mayoría de los documentos analizados, a pesar de mencionar las tareas de apoyo y asesoramiento al profesorado y demás personas del centro, en realidad, centran la atención, sobre todo, en los alumnos como principal protagonista en la organización de los apoyos (1DPEC, 2DPEC, 3DPEC, 4DPEC), tal como ocurre en los resultados de las entrevistas realizadas.

- Se observa cierta discrepancia en la organización de los apoyos en las etapas de educación infantil y primaria, puesto que en el análisis documental no existen diferencias significativas en el contenido de los documentos entre ambas etapas, contrario a los resultados obtenidos en las entrevistas y las observaciones realizadas.

Resumiendo, podemos concluir que, en general, se puede mejorar la elaboración de todos los documentos analizados. Aunque los elementos que se incluyen en los documentos están adecuadamente relacionados y forman un documento cohesionado, éstos no son suficientes para reflejar el funcionamiento y la organización de los apoyos, incluso, algunos centros carecen de un documento de gran relevancia a nivel organizativo donde se establecen las líneas de actuación para atender a la diversidad, como es el PAD. En general, en la mayoría de documentos institucionales, no se especifican los elementos que intervienen en la organización de los apoyos. Encontramos algunos aspectos que se tratan a nivel conceptual y de forma generalizada. No obstante, hay que recalcar que sí se realiza una valoración bastante completa en la MAC.

Observamos también que la mayoría de los documentos revisados no se ajustan a los datos obtenidos en las entrevistas ni en las observaciones realizadas a las diferentes aulas. Falta mucha información. Los datos suelen ser muy teóricos. Los documentos que más se adaptan a la realidad del centro y a la práctica docente, y donde más se especifica la intervención de los diferentes elementos organizativos de los apoyos son los del centro de atención preferente (3DPEC, 3DPCC, 3DPGA, 3DMAC).

A modo de discusión sobre el análisis documental, consideramos que:

- Tal como hemos mencionado anteriormente, el documento donde más información podemos recabar acerca de las medidas organizativas de los apoyos es en el PAD que se trata de un planteamiento institucional a medio-largo plazo, lo tienen elaborado dos de los cuatro centros. Estas medidas se concretan en la PGA, que supone un planteamiento a corto plazo, o más concretamente, para un curso académico. En la mayoría de centros, en la PGA no se especifica ni se concreta la totalidad de los elementos que estamos

valorado referidos a la organización de los apoyos (utilización de recursos materiales, organización espacio-temporal, tipos de agrupamiento, tareas que desempeñan los profesionales...), es decir, no existe una adecuada planificación de las actuaciones relativas al tratamiento de la diversidad. Por tanto, al no reflejarse ésta en un documento, podría inducirnos a confusiones y ambigüedades en la organización de los recursos, espacios, tiempos, agrupamientos..., tanto en la aplicación como en la valoración de las diferentes actuaciones.

- Los documentos analizados no se ajustan a planteamientos inclusivos, por ejemplo, en el centro con aulas específicas, existe un documento denominado “Plan de Lectura de Educación Especial”. Este título no podemos considerarlo desde un enfoque inclusivo ya que el término “Educación Especial” hace referencia a un documento específico dirigido única y exclusivamente para un tipo de alumnos y, más concretamente, a las aulas específicas. Por tanto, este documento induce a implicaciones educativas de carácter restrictivo y segregador; los alumnos son tratados como diferentes al resto. Por tanto, se aleja de los indicadores de la Escuela Inclusiva. Del mismo modo, algunas personas entrevistadas también mencionan el término “Educación Especial” cuando hacen referencia a “alumnos de Educación Especial” (1ETP, 2ETP, 4ED, 4ETP).

Por tanto, como conclusión de lo expuesto anteriormente podemos deducir que las medidas organizativas que se aplican en los centros no siguen un enfoque totalmente inclusivo.

Por otra parte, la PGA elaborada por los centros debe recoger toda la información relativa a las decisiones sobre la organización de los apoyos, al menos, a las áreas a ampliar o reforzar, tal como se refleja en el artículo 4 del Decreto 108/2014, de 4 de julio, que establece: “Las horas lectivas de libre disposición en cada curso se dedicarán a la ampliación o refuerzo de las áreas troncales y del área Valenciano: lengua y literatura; según establezca el centro semanalmente para cada curso de la etapa, en función de criterios de periodicidad o alternancia entre dichas áreas previamente establecidos en virtud de su autonomía. Las decisiones relativas a las áreas a ampliar o reforzar, junto a la alternancia o periodicidad citados, recaerá sobre la dirección del centro... y formarán parte de la programación general anual del centro”. Todo esto, no se ajusta a los resultados de los documentos analizados, es decir, en ninguna PGA aparecen esas decisiones tomadas por el centro.

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este capítulo, nos centraremos en cada uno de los elementos organizativos que caracterizan los apoyos y las diferencias existentes según la etapa educativa y tipología del centro. También, analizaremos las percepciones de los profesionales sobre los sistemas de apoyo para establecer unas conclusiones globales del trabajo y unas propuestas de mejora y pautas de actuación con el objetivo de conseguir escuelas más inclusivas. Para finalizar, incluiremos las limitaciones encontradas y líneas futuras de investigación.

1. Discusión de resultados

Según los resultados, los elementos organizativos de los apoyos (los alumnos que los reciben, los recursos personales que lo proporcionan, los recursos materiales, la organización de los espacios y del tiempo, y el tipo de agrupamiento y de adaptaciones, y las actuaciones de los profesionales) están en función de la etapa educativa, de las características y necesidades de los alumnos, de los recursos personales y de sus funciones, y de la tipología del centro.

1.1. La organización de los apoyos

LA AAIDD (2011) considera que los apoyos pueden propiciar un mejor ajuste entre las características de los alumnos y el contexto educativo. Las modificaciones que se producen en el contexto escolar inciden en el acceso al currículo de los alumnos. Tanto los materiales curriculares que se utilicen como los espacios y tiempos, los agrupamientos, el tipo de adaptaciones..., deben ofrecer una amplia variedad de experiencias para que los alumnos tengan acceso al contenido de la información, consiguiendo un mayor ajuste entre el alumno con NEE y el currículo. Hemos de garantizar que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades y posibilidades de aprendizaje.

Según cómo se organicen los apoyos en los centros se pueden favorecer o no las prácticas inclusivas (Parrilla, 1996; Arnaiz, 2003). En este sentido, hemos realizado un análisis de los elementos organizativos que intervienen en los apoyos.

Alumnado que recibe el apoyo

Si analizamos los *alumnos que reciben apoyo*, se observa que los que dejan de considerarse como “normales”, son tratados como diferentes, lo que comporta implicaciones educativas de carácter restrictivo y segregador. Generalmente, son los que presentan NEE derivadas de discapacidad física, psíquica y sensorial, y también los

alumnos con dificultades del aprendizaje y déficit de atención. En la mayoría de centros, sólo se atienden al alumnado con NEE y el resto no se beneficia de estos recursos. Este planteamiento se contradice con el modelo de apoyo global, que tiene como referente al conjunto del grupo-clase y de la escuela, por lo que cualquier alumno puede precisar apoyos (Arnaiz, 2003; Muntaner, 2010; Moya, 2012). Una de las características de las aulas inclusivas es que cuando se necesita ayuda de expertos, el apoyo del aula y el currículo se modifican para ayudar no sólo a estudiantes con discapacidad sino también a otros estudiantes que puedan beneficiarse de un apoyo parecido (Stainback y Stainback, 1992).

En los centros estudiados, el modelo de apoyos referido a *quién los recibe* se aleja de planteamientos inclusivos, lo mismo ocurre en la Orden de 16 de julio de 2001. Predomina el apoyo de carácter individual, es decir, centrado en el alumno con NEE, contrario al curricular, más inclusivo y centrado en toda la escuela, en el que todos participan y obtienen beneficios de los apoyos (Hart, 1992 citado por Balbás, 1997).

Uno de los mitos más significativo sobre la educación inclusiva es que: “Se requiere un profesional especial para trabajar con esos niños” (Sapon-Shevin, 1996, citado por Moriña, 2004). Pero, podemos preguntarnos quiénes son esos niños. Estamos diferenciando entre los normales y los especiales. Apostamos porque el profesorado piense en toda la clase para dar respuesta a todo el alumnado (Darreche, Fernández y Goicoechea, 2010).

Profesionales que realizan apoyo

Respecto a las *personas que proporcionan los apoyos* en los centros, hay algunos aspectos que se acercan a los modelos inclusivos. En la etapa de la integración, el maestro de PT se encargaba de atender a los alumnos que presentaban NEE y era considerado como un especialista o experto. En las propuestas inclusivas, los maestros tutores no deben ceder la responsabilidad de los alumnos con NEE a los maestros especializados, sino que deben solicitar su ayuda y colaboración para ampliar su oferta educativa y que todos los alumnos puedan beneficiarse de estas nuevas propuestas didácticas (Muntaner, 2010). Según los resultados obtenidos en los centros estudiados, el apoyo se ha hecho extensible a otros profesionales que trabajan en él; además de los maestros de PT y AL, realizan el apoyo, el maestro de refuerzo en infantil, educadora de educación especial, orientador y los maestros que disponen de tiempo libre en su horario. Además, en gran parte de los centros, los profesionales proporcionan apoyos en función de las características del alumnado. El maestro de PT y el de AL atiende a alumnos con mayores dificultades o con discapacidad, y los maestros que disponen de horas libres realizan refuerzo a alumnos con dificultades de aprendizaje, retrasos escolares por condiciones socio-culturales, y con déficit de atención. Se vuelve a observar una implicación segregadora por parte de los apoyos,

porque los apoyos pueden provenir de diferentes fuentes, ya sea de uno mismo (habilidades, competencias, información,...), otros (familiares, amigos, monitores...), o de la tecnología (ayudas técnicas...) (Muntaner, 2010).

Asimismo, se considera poco significativo el apoyo recibido por los compañeros de clase. Una de las estrategias sería agrupar a alumnos heterogéneamente y favorecer el aprendizaje cooperativo de los mismos (Arnaiz, 1996). Hemos de tener en cuenta que los alumnos también forman parte del centro y pueden ser otro recurso más en la organización de los apoyos, al igual que las familias. El maestro puede autorizar a los estudiantes a proporcionar apoyo y ayuda a sus compañeros y a que tomen decisiones acerca de su propio aprendizaje (Stainback y Stainback, 1992). En ningún centro se ha mencionado la participación de las familias como un recurso más de apoyo.

Aunque participan un mayor número de maestros para realizar el apoyo, lo que sí sería inclusivo; apenas se ha tenido en cuenta la intervención de los compañeros de aula y de las familias, y existe una selección en el profesorado de apoyo en función de las características del alumnado, aspecto que no facilita la inclusión. En este sentido, existe cierta aproximación a los principios del modelo inclusivo, pero no en su totalidad.

Materiales y recursos

La utilización de *materiales y recursos didácticos* en los centros favorece la inclusión. Los alumnos con NEE suelen utilizar los mismos que los demás compañeros de la clase como son libros de texto, cuadernos o fichas, y se suelen adaptar a sus necesidades. Lo que concuerda con lo que sostienen Booth y Ainscow (2002), el profesorado debe movilizar recursos del centro educativo y de las comunidades locales para mantener el aprendizaje activo de todos.

Por tanto, a nivel general, en las aulas no existen ni programas ni materiales diferentes al resto de la clase, salvo en los alumnos que presentan niveles más bajos, y sólo en estos casos, se utilizan materiales específicos diferentes al aula. También, depende de la metodología utilizada por el profesorado en las aulas (trabajo por proyectos, talleres...). Así pues, podemos afirmar que la organización de los apoyos referido a los materiales y recursos didácticos, se acerca cada vez más hacia un enfoque inclusivo.

Sin embargo, deberíamos reflexionar sobre el uso que se hace de las fichas o del libro de texto con el alumnado con NEE (Moya, 2012). Las tareas de aprendizaje deben apoyarse en materiales nuevos con funciones diferentes. Igualmente, hay que incorporar recursos y materiales cada vez más inclusivos (López Melero, 2011).

Lugar donde reciben los apoyos

El *lugar o espacio* donde los alumnos reciben los apoyos está en función de los profesionales que intervienen y de las características del alumnado. Los maestros que disponen de tiempo libre intervienen la mayoría de las veces dentro del aula ordinaria, los especialistas de PT ejercen su apoyo dentro o fuera del aula ordinaria, pero los maestros especialistas en AL intervienen en aulas específicas. Estas prácticas no son totalmente compatibles con los principios de la escuela inclusiva, que considera que los apoyos deben fomentar la participación con éxito en igualdad de condiciones dentro del aula ordinaria (Arnaiz, 2003) o en contextos normalizados (Muntaner, 2010). Todos los alumnos deben ser acogidos en la escuela ordinaria (Arnaiz, 2011). En las aulas inclusivas, todos los niños aprenden en el aula ordinaria. La atención educativa tiene como objetivo buscar el modo cómo los estudiantes pueden favorecer sus necesidades educativas en el aula ordinaria. La diversidad fortalece la clase y ofrece a sus miembros oportunidades de aprendizaje y de mejora (Stainback y Stainback, 1992 y 1999). Por otra parte, la normativa de la Comunidad Valenciana muestra cierta flexibilidad; en ese sentido, los artículos 18 y 19 de la Orden de 16 de julio señalan que la intervención del maestro de PT y AL podrá realizarse dentro o fuera del aula ordinaria, a criterio del profesional.

Aunque los alumnos con NEE se encuentren dentro del aula ordinaria, puede producirse una exclusión interna: juntos en la misma clase, pero separados por el currículum. El aula debe ser una unidad de apoyo de unos a otros, y las actividades no se organizan ni de forma individual ni competitiva, sino de manera cooperativa. Hay que saber establecer unos criterios de racionalidad (López Melero, 2011). La organización de los espacios debe ser flexible, ha de permitir autonomía, cambio de las dinámicas de trabajo y de relaciones de comunicación y diversidad de recursos (Gairín, 1998; Torres, 1999). Tiene que facilitar la realización del trabajo autónomo y que todos los alumnos puedan trabajar junto con sus compañeros fomentando la participación, la interacción entre iguales, el aprendizaje cooperativo y, en general, la implicación activa en el aprendizaje (Jiménez, 2007; Arnaiz, 2003; Berruezo, 2006). Se ha conseguido que, en algunos casos, los alumnos reciban apoyo dentro del aula, pero siguen separados del resto, sigue existiendo segregación potenciando los programas específicos organizados según las necesidades.

Otros mitos vigentes sobre de la educación inclusiva son (Sapon-Shevin, 1996, citado por Moriña, 2004): a) “los servicios especiales deben darse en lugares especiales”. Defendemos un continuum de servicios y no de lugares, es decir, proveer los servicios en los lugares más normalizados posibles (Darreche, Fernández y Goicoechea, 2010); b) “sin clases de educación especial, los niños con discapacidad no aprenderán las destrezas para una vida funcional”. Los que defienden la inclusión creen que el profesorado siendo creativo puede encontrar maneras de incorporar habilidades de la vida funcional en los emplazamientos ordinarios, siendo beneficiosas también para el resto de estudiantes.

Frecuencia del apoyo

La *frecuencia* con que se proporciona los apoyos está determinada por la normativa vigente en la Comunidad Valenciana, basada en los artículos 18 y 19 de la Orden de 16 de julio de 2001, se establece el número de sesiones de atención por parte del maestro de PT y de AL, en función de las características y del diagnóstico de los alumnos. Asimismo, se considera que las sesiones pueden tener una duración comprendida entre un mínimo de 45 minutos y un máximo de 60 minutos en el caso de intervenir el maestro de PT, y entre 30 y 45 minutos, en el de AL. La mayoría de los centros de estudio siguen la normativa, es decir, las personas que proporcionan apoyo, atienden a los alumnos tres o cuatro sesiones semanales con la duración recomendada, siempre en función del nivel o grado de dificultad de los alumnos y de los recursos personales que disponga el centro. Los horarios deben ser flexibles y favorecer cambios ocasionales en el agrupamiento de los alumnos (Gairín, 1998). La intensidad y duración de los apoyos puede variar en función de las personas, situaciones y momentos vitales y deben abarcar todas las facetas de la vida de la persona (Muntaner, 2010). Debe adaptarse a los modos y ritmos de aprendizaje del alumnado y a las dificultades que pueden generar la tarea escolar; hay que racionalizar el tiempo en el aula y que no esté determinado por las materias y por las actividades, sino por la secuenciación lógica de cada grupo de trabajo y por el modo de organizarse para el tema o trabajo a realizar (López Melero, 2001). La organización tanto espacial como temporal, en una escuela sin exclusiones, debe adecuarse a la actividad a realizar (López Melero, 2011).

Agrupamientos

El tipo de *agrupamiento* fuera del aula ordinaria, también está regulado en nuestra Comunidad en la Orden citada anteriormente. Según los artículos 18 y 19 de la Orden de 16 de julio de 2001, se establece que el alumnado atendido por el maestro de PT recibirá atención a nivel individual o en grupos reducidos que no superarán los cinco alumnos o alumnas por sesión; de la misma forma que el atendido por el maestro de AL recibirá atención de forma individual o en pequeño grupo, con un máximo de tres niños o niñas por sesión. La mayoría de los centros siguen la normativa, es decir, el tipo de agrupamiento que se establece para recibir los apoyos suele ser individual o en pequeños grupos formados por dos, tres o cuatro alumnos, bien sea en el aula ordinaria, bien en las aulas de PT o AL. Existe un criterio de homogeneidad en el tipo de agrupamiento, es decir, los alumnos se suelen agrupar por edades, por características similares - problemática o nivel de conocimientos similar-, contrario a los planteamientos inclusivos que fomentan la heterogeneidad. Tal como hemos mencionado anteriormente, una de las estrategias de una escuela inclusiva es agrupar a alumnos heterogéneamente y favorecer el aprendizaje cooperativo de los mismos (Arnaiz, 1996; López Melero, 2011). El modelo curricular defiende los

principios de heterogeneidad del alumnado y ofrece una respuesta diversificada que se ajusta a las características personales de cada uno de los alumnos (Arnaiz, 2011). En las clases heterogéneas, las diferencias entre el alumnado son tenidas en cuenta como algo enriquecedor para todo el grupo clase y no como un elemento perturbador de la dinámica de trabajo del aula (López Melero, 2001). Consideramos que en nuestras escuelas se separa a los alumnos en todo tipo de agrupamientos: aulas de educación especial, de apoyo, de compensatoria, etc. que implican una reducción de las expectativas de aprendizaje a través de las adaptaciones curriculares (López Melero, 2010).

Cuando los maestros de apoyo o de PT entran en las aulas ordinarias, todos los centros coinciden que suelen situarse al lado del alumno con NEE o bien en el equipo donde se integra, atendiendo a dos o más alumnos con características similares lo que coincide con Huguet (2006). Si en la misma aula hay varios alumnos con NEE se intenta agruparlos y que se coloquen cerca. De esta forma, se encuentran apartados en el aula respecto al resto de alumnos creando un ambiente segregador y un planteamiento diferente a los indicadores de la inclusión, que potencian el apoyo al aula compartiendo las tareas con el maestro tutor. Por tanto, el tipo de agrupamientos que se establecen tanto dentro como fuera del aula ordinaria, no favorecen la inclusión.

Adaptaciones curriculares

En los centros, predominan *las adaptaciones curriculares* frente a las adaptaciones organizativas o de contexto. Se sigue el mismo currículo y programación de aula que el resto de la clase, pero adaptándolos a las necesidades de los alumnos, se suelen trabajar los mismos contenidos, pero a un nivel más bajo, y se adaptan las actividades. Se refuerza el trabajo del aula a los alumnos que lo necesitan; únicamente se utilizan programas diferentes y específicos con los alumnos que presentan mayores dificultades. En estos casos, se aplican adaptaciones que se apartan del currículum y sólo en algunos centros se realizan adaptaciones organizativas (adaptaciones de espacios, horarios, materiales, metodologías...). Por tanto, el tipo de adaptaciones que se establecen en los centros tampoco favorece totalmente la inclusión.

La planificación, el desarrollo y la evaluación de las adaptaciones que debería ser un proceso colaborativo entre el tutor, el maestro de apoyo, el orientador y la familia, se ha convertido en una decisión individual y arbitraria del maestro de apoyo (Echeita, 2006). Las adaptaciones curriculares no son la solución y no sólo no han resuelto el problema, sino que hay estudios que ponen de manifiesto que han generado barreras (Ainscow, 2001 y 2004; López Melero, 2004). “Dejemos de crear programas para estudiantes basados en sus etiquetas para pasar a diseñar verdaderos apoyos generalizados [...] El currículo está diseñado universalmente y la instrucción es flexible para todos los estudiantes, implementando intervenciones en toda la escuela que

beneficien a todos los estudiantes” (Wehmeyer, 2009, p. 45). Para evitar el doble currículum en las aulas, apoyamos un tipo de metodologías y estrategias didácticas que permitan la participación de todos los alumnos, como son: a) el trabajo por proyectos que permite aprender en cooperación y a investigar sabiendo que la investigación es la base del aprendizaje; hablar de educación inclusiva requiere cambiar las prácticas pedagógicas para que cada vez sean menos segregadoras y más humanizantes (López Melero, 2010 y 2011), y b) las comunidades de aprendizaje, en las que todos sus integrantes forman parte de ellas de manera activa y plena y en las que todos se ven implicados en el proceso de inclusión (Torres, 2012; Arnaiz, 2012). No se ha avanzado en la inclusión; se habla mucho de inclusión pero, en realidad, no se está haciendo inclusión. Las escuelas, todavía están lejos de una educación verdaderamente inclusiva.

Otro de los mitos más extendidos es aquel que sostiene que “el currículum de la educación general llegará a estar distorsionado” (Sapon-Shevin, 1996, citado por Moriña, 2004). Se piensa que el nivel educativo baja, pero la realidad es que el currículum de una escuela que apuesta por la inclusión debe ser flexible y creativo, lo cual es sinónimo de currículum más rico y diverso (Darreche, Fernández y Goicoechea, 2010).

Funciones de los profesionales

En relación al tipo de *actuaciones de los diferentes profesionales*, se han producido cambios en las funciones de los maestros de apoyo que se van definiendo, creando contextos cada vez más amplios, y éstas deberían ser priorizadas cada curso escolar en función de las necesidades y de los objetivos propuestos (Lozano, 2007); pero también en las funciones de los maestros tutores (López Melero, 2011). Según los resultados obtenidos, las personas que ejercen apoyo trabajan directamente con los alumnos que presentan NEE de forma individualizada o en pequeños grupos, bien sea en el aula ordinaria bien en las aulas de PT o AL y, por otra parte, suelen realizar las mismas actividades que el resto de la clase y utilizar los mismos materiales y recursos aunque, a veces, con adaptaciones. En este sentido, se observa un avance hacia modelos de apoyo más inclusivos, desde un modelo terapéutico a uno colaborativo-individual (Parrilla, 1996); es decir, el apoyo está centrado en el alumno, y los maestros de apoyo colaboran con el maestro tutor. Todavía estamos lejos del modelo de apoyo curricular (Nadal, Grau y Peirats, 2014).

Además, en los centros estudiados todavía sigue imperando el individualismo entre los maestros. Predomina la intervención directa, los especialistas trabajan directamente con el alumno con NEE, frente a la intervención indirecta, en la que éstos colaboran con los tutores a los que asesoran (Grau, 1998).

Cuando intervienen dos profesionales dentro del aula ordinaria -el maestro-tutor y el maestro de PT o cualquier otro- (enseñanza cooperativa), según los resultados obtenidos, predomina la modalidad denominada “instrucción complementaria”, es decir, el maestro de PT tiene la responsabilidad de integrar al alumno o alumnos con NEE en el aula y desarrollar las destrezas imprescindibles y necesarias para seguir los programas instructivos generales y el tutor se responsabiliza del resto de los alumnos, frente a las otras modalidades, enseñanza en equipo y de actividades de apoyo al aprendizaje, en las que los maestros del aula ordinaria y los de PT trabajan conjuntamente con todos los alumnos (Bauwens, Hourcade y Friend, 1989). También predomina la “enseñanza alternativa”, es decir, mientras el maestro de PT enseña al grupo pequeño que precisa refuerzo o enriquecimiento, el tutor enseña al resto, frente a las otras modalidades, enseñanza interactiva, por secciones o grupos rotativos, simultánea o paralela, en las que los maestros del aula ordinaria y los de apoyo trabajan conjuntamente los mismos contenidos con todos los alumnos (Cook y Friend, 1995 citados por Cardona, 2005). El tipo de actuaciones de los diferentes profesionales no se ajustan totalmente a los planteamientos de la escuela inclusiva ni en el modelo de apoyo ni en el tipo de intervención.

A modo de resumen, podemos destacar los siguientes resultados:

- Los alumnos que reciben apoyo en los centros, generalmente son alumnos que presentan NEE derivadas de discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales, y TEA incluyendo también a los alumnos con dificultades del aprendizaje y con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Es decir, en la mayoría de centros, el alumnado que no presenta NEE, no se beneficia de estos recursos.
- Las personas que proporcionan apoyo suelen ser de PT, AL, de refuerzo en educación infantil, educadora de educación especial, orientador y los maestros que disponen de tiempo libre en su horario. Se considera poco significativo el apoyo recibido por los compañeros de clase. Existe una selección del profesorado de apoyo en función de las características del alumnado. Los maestros de PT y AL atienden al alumnado con mayores dificultades o con algún tipo de discapacidad, y los que disponen de horas libres en su horario, realizan refuerzo al alumnado con menores necesidades (dificultades de aprendizaje, retrasos escolares por condiciones socio-culturales, alumnos con déficit de atención...).
- Los materiales y recursos didácticos que se utilizan con los alumnos con NEE, suelen ser los mismos que utilizan los demás compañeros de la clase, como son libros de texto, cuadernos o fichas, pero adaptado a sus necesidades. No

- obstante, en aquellos alumnos que presentan niveles más bajos, se utilizan materiales específicos diferentes al aula.
- El lugar o espacio donde los alumnos reciben los apoyos, se elige en función de sus características y de los profesionales que intervengan. Los maestros, que disponen de tiempo libre, suelen intervenir dentro del aula ordinaria, los de PT dentro o fuera del aula ordinaria, pero los de AL no suelen entrar e intervienen en aulas específicas.
 - Se refuerza al alumnado con NEE tres o cuatro sesiones semanales, siempre en función de la gravedad sus necesidades y de los recursos personales que disponga el centro. No obstante, el tiempo de atención está determinado por la normativa vigente en función del diagnóstico de los alumnos.
 - El tipo de agrupamiento suele ser individual o en pequeños grupos formados por dos, tres o cuatro alumnos, bien sea en el aula ordinaria bien en las aulas de PT o AL. Existe un criterio de homogeneidad en el tipo de agrupamiento; es decir, los alumnos se suelen agrupar por características similares, por edades, por problemática o nivel de conocimientos. Los maestros que ejercen apoyo dentro del aula ordinaria, suelen situarse al lado del alumno o en la mesa donde se encuentran los alumnos que necesitan apoyo.
 - Predominan las adaptaciones curriculares frente a las organizativas o de contexto. La mayoría de los centros el alumnado con NEE sigue el mismo currículo que el resto de la clase, pero adaptándolo a su necesidades. Se sigue la programación de aula, se suelen trabajar los mismos contenidos, pero a un nivel más bajo, y se adaptan las actividades. Se refuerza el trabajo del aula a los alumnos que lo necesitan. Únicamente se utilizan programas diferentes y específicos con aquellos alumnos que presentan mayores dificultades.
 - Las personas que ejercen apoyo trabajan directamente con el alumnado con NEE de forma individualizada o en pequeños grupos, bien sea en el aula ordinaria bien en las aulas de PT o AL. Por lo general, cuando intervienen dos maestros en la misma aula (el maestro-tutor y el de PT o cualquier otro) el tutor suele dirigir la clase y las actividades; trabaja con todos los alumnos de la clase y el maestro de PT o de apoyo ayuda a los alumnos con NEE. Además, en algunas aulas en las que interviene el maestro de PT, las actividades que se desarrollan no están relacionadas con la actividad que está desempeñando en ese momento el maestro tutor.

Como conclusión, podemos afirmar que ninguno de los elementos organizativos que intervienen en los sistemas de apoyo favorece la inclusión de una forma integral. Por un lado, existen algunos elementos que se acercan a planteamientos inclusivos

como son: las personas que proporcionan apoyo, los materiales y recursos didácticos que se utilizan y la frecuencia con que se proporciona los apoyos. Pero, aunque se observa una cierta evolución o cambio hacia las prácticas inclusivas en los centros, existen elementos organizativos que todavía se consideran alejados de planteamientos inclusivos, entre los que podemos destacar: el tipo de alumnos que reciben apoyo educativo, el lugar o espacio donde los alumnos reciben los apoyos, el tipo de agrupamiento fuera del aula ordinaria, el tipo de adaptaciones que se establecen para recibir los apoyos y las funciones de los diferentes profesionales.

Según las percepciones de los maestros, los cambios organizativos más significativos se han producido en orden de prioridad en el agrupamiento de los alumnos, la adecuación de los horarios, el rol del maestro y la adecuación de espacios. Sin embargo, se continua produciendo una separación del alumnado dentro del aula ordinaria y el maestro-tutor continua delegando responsabilidades respecto al alumnado con NEE (Torres y Fernández, 2015).

En fin, para aceptar la diversidad como un hecho natural e inevitable, se ha de modificar nuestros planteamientos y formas de actuación, utilizar nuevos métodos y procedimientos docentes y buscar alternativas adaptadas a esta nueva realidad de la que han de beneficiarse todos (Muntaner, 2010).

Los apoyos en la normativa de la Comunidad Valenciana

Finalmente, a la hora de analizar los resultados y sacar conclusiones, no podemos desvincularnos de los condicionantes políticos y sociales que configuran los sistemas de apoyo. Hemos de tener en cuenta el momento político que está atravesando nuestro país y nuestra Comunidad. Estas circunstancias van a influir en el enfoque o modelo de apoyo que predomina en nuestros centros, el cual se refleja a través de la normativa vigente. Si analizamos los principios que fundamentan esta normativa, nos podemos preguntar si realmente existe una verdadera inclusión en los centros.

Hay que destacar que la organización de los apoyos está regulada por la normativa vigente; en nuestra Comunidad concretamente en el Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, y en la Orden de 16 de julio de 2001, que determinan el tipo de alumnos que deben recibir apoyo, el tiempo de atención a los alumnos con NEE, el tipo de agrupamiento, las adaptaciones curriculares, las funciones de los profesionales que ejercen apoyo. Dentro de una cierta flexibilidad que se proporciona desde la legislación y desde el centro, el profesorado encuentra ciertas limitaciones en algunos aspectos que no se ajustan a planteamientos inclusivos.

Una de las barreras que impide el aprendizaje y la participación del alumnado en las aulas, y obscurecen la construcción de la escuela inclusiva, son las contradicciones que existen en las leyes y normativas respecto a la educación de las personas y

culturas diferentes (López Melero, 2011). Si realizamos un estudio de estos elementos atendiendo a la normativa vigente desde una perspectiva inclusiva, podemos encontrar algunas contradicciones:

- Respecto a los destinatarios del apoyo, establece “la atención educativa del alumnado con NEE, temporales o permanentes, derivadas de su historia personal y escolar o de condiciones personales de sobredotación o de discapacidad psíquica, motora o sensorial, y plurideficientes, determinando las medidas de carácter pedagógico, curricular y organizativas, los medios personales y materiales y los criterios para su escolarización” (Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano). Según este criterio, identifica a los alumnos con problemas como destinatarios de este apoyo. No obstante, desde la educación inclusiva, deberían considerarse también como destinatarios del apoyo, el profesorado, las familias y el centro en su conjunto (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; López Melero, 2001).
- Respecto a las adaptaciones curriculares, la normativa vigente hace mención a un currículum diverso y para todos y, a la vez, se habla de adaptaciones curriculares (López Melero, 2011). Una de las funciones del maestro de apoyo que indica la normativa es “colaborar en la elaboración de las adaptaciones curriculares”. No se trata de programar y después adaptar, sino contemplar el centro y en especial el aula, como un contexto inclusivo y de asumir la heterogeneidad del alumnado a la hora de planificar, tomar decisiones y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Moya, 2012). Tampoco se trata de un problema técnico de saber cumplimentar o no un nuevo tipo de documento, sino que las adaptaciones son procedimientos de reflexión, colaboración y acuerdos mutuos entre maestros. Por otra parte, desde la inspección educativa, se está fomentando que se realicen ACIS. Pero, si no se fomenta también que en las aulas se modifiquen prácticas, metodología, organización, etc., este principio de adaptaciones quedará simplemente en meros datos estadísticos, pero no en respuestas comprensivas y reales (Moya, 2012).
- Respecto a la organización espacial y temporal, la normativa regula la organización de horarios, tiempos, espacios... de forma rígida; no se derivada de las necesidades del centro y de los alumnos, sino de unos supuestos administrativos (Moya, 2012). Hay leyes que hablan que los alumnos deben recibir el apoyo fuera del aula ordinaria, en cambio, hay otras que afirman la necesidad del trabajo cooperativo entre el profesorado (López Melero, 2011).
- Respecto a los agrupamientos de los alumnos, la normativa establece que: “el alumnado será atendido por estos maestros a nivel individual o en grupos

reducidos que no superarán los cinco alumnos o alumnas por sesión”. Igualmente se trata de un criterio previamente establecido no derivado de las necesidades del centro ni de los alumnos, además está limitando el tipo de actuaciones por parte de los maestros y obstaculiza la heterogeneidad.

- Respecto a las funciones del profesorado de apoyo, se determina “intervenir directamente con el alumnado con NEE, evaluando el proceso de aprendizaje junto con el tutor o tutora y los demás maestros” (Orden de 16 de julio de 2001); ésta, en concreto, es considerada la función a la que los maestros de PT dedican más tiempo (Moya, 2012). Por tanto, la Administración se está decantando por un modelo de apoyo terapéutico, planteamiento que coincide con Parrilla (1996). Por otra parte, la normativa también indica que “la intervención del maestro o maestra de PT podrá realizarse dentro o fuera del aula ordinaria”. La contradicción que señalamos es que, por un lado, existe una intervención directa con los alumnos y, por otro, el contexto ordinario.

A veces, las normativas, disposiciones o leyes se van alejando de los principios inclusivos de la UNESCO convirtiendo las prácticas pedagógicas en segregadoras. La legislación por sí sola es insuficiente para que se produzca inclusión, tan sólo abre un camino para la puesta en práctica de la misma; es necesaria otra actitud y mentalidad del profesorado. “Hasta el momento, las leyes españolas, por ejemplo, no han promovido la escuela inclusiva, incluso en algunos casos, al contrario, han sostenido un modelo que acentuaba la homogeneidad, la competición y la diferencia entre alumnos” (Berruezo, 2006, p. 191).

Además, los recursos que disponen los centros para organizar los apoyos, sobre todo los personales, en general, son insuficientes, tal como se observa en las percepciones de las personas entrevistadas. El modelo de apoyo que predomina en nuestra legislación es, más bien, terapéutico, es decir, centrado en los alumnos que presentan NEE, guiado y dirigido por especialistas y basado en las dificultades atribuidas a esos alumnos; normalmente se asume en las aulas especiales, contrario al modelo inclusivo que asume la colaboración como estrategia básica de aprendizaje y tiene como foco de apoyo una visión global de la escuela, es decir, dirige su actuación hacia la comunidad, familia, maestros, aula y alumnos (Parrilla, 1996).

Por tanto, si analizamos los resultados del estudio realizado, podemos afirmar que, desde la Conselleria de Educación, no se favorece de forma integral la inclusión.

1.2. Los apoyos según etapa educativa

Si analizamos las características que presentan la etapa de educación infantil y la educación primaria, observamos que existen diferencias significativas entre ambas etapas: a) la de infantil es de carácter voluntario, mientras que, la de primaria es obligatoria. La normativa prescribe que en el *Plan de Transición de la Educación Infantil a Primaria* del PEC se debe incluir las medidas de coordinación entre el segundo ciclo de educación infantil y el primer curso de primaria (Resolución de 15 de julio de 2014); b) la de infantil es más innovadora e inclusiva y se adapta mejor a los cambios sociales (Vila, 2000); y d) la formación inicial y la actitud hacia los apoyos es diferente en las dos etapas; los maestros de infantil solicitan con más frecuencia los apoyos; a medida que el nivel se eleva, las solicitudes son más escasas (Parrilla, 2004).

Según los resultados de la investigación, las diferencias en el sistema de apoyos entre infantil y primaria son:

- Respecto a los *alumnos que reciben apoyo*, la educación infantil tiene un enfoque más inclusivo que la primaria, puesto que los apoyos atienden a todos los alumnos de esta etapa, indistintamente que presenten o no NEE, en cambio, en la etapa de primaria, sólo a aquellos que las presentan. Existe, consecuentemente, una coherencia con los planteamientos presentados por Arnaiz (2003), Stainback y Stainback (1992) y por Hart (1992; citado por Balbás, 1997).
- De la misma manera, observamos también que la proporción de *personal de apoyo* que la Conselleria de Educación asigna a educación infantil es mayor que el que se determina para primaria. Según la Orden de 16 de julio de 2001, en ambas etapas se asignan recursos personales complementarios en función de las NEE, como son el maestro de PT, el maestro de AL, el educador de educación especial y otros profesionales como el fisioterapeuta... Ahora bien, la de educación infantil dispone de la figura del maestro de apoyo en función de las unidades que tenga el centro en esta etapa. Todo ello significa que existe una mayor colaboración por parte de los profesionales que intervienen, mayor tiempo de atención y dedicación a los alumnos que lo necesitan, de lo cual se deduce una mayor inclusión en la etapa.
- En educación infantil se utilizan *materiales* diversos y variados, escasas fichas y no se suele utilizar el libro de texto. En primaria, en la mayoría de los centros, se tiene como referencia los libros de texto junto con fichas de refuerzo adaptándose en todo momento a las necesidades de los alumnos. Por otro lado, la forma de trabajar en ambas etapas requiere materiales y recursos totalmente diferentes. En infantil se suele trabajar por proyectos de trabajo y los alumnos con NEE utilizan los mismos recursos que el resto de la clase, en

cambio, en primaria no suelen utilizarlos. Todo ello nos indica, una vez más, que la educación infantil presenta un planteamiento más inclusivo.

- En relación al *lugar donde los alumnos reciben los apoyos*, se observa que en educación infantil los apoyos se realizan dentro del aula ordinaria (Arnaiz, 2003; Stainback y Stainback, 1992), excepto cuando reciben atención logopédica y fisioterapia, mientras que en primaria los alumnos suelen salir fuera del aula a recibir atención del maestro de apoyo, de PT y de AL, o del fisioterapeuta. Generalmente, en infantil, el maestro tutor suele compartir el aula con otro maestro de apoyo. Ambos trabajan conjuntamente las mismas tareas que se desarrollan para todos los alumnos.
- La *frecuencia con que se proporcionan los apoyos* está en función del personal de apoyo asignado en cada una de las etapas y de la normativa. En la Orden de 16 de julio de 2001, se establece el número de sesiones de atención al alumnado del maestro de PT y AL y la duración de las mismas, en función de las características y del diagnóstico de los alumnos. Pero, además de los apoyos que reciben los alumnos escolarizados en ambas etapas, en educación infantil se le asigna un maestro de apoyo más, que en primaria. Por tanto, sigue siendo más inclusiva la etapa de infantil que la de primaria.
- Tanto en una como en otra etapa, los *agrupamientos* que se establecen en el aula ordinaria son diferentes (por equipos, en forma de U, en filas de dos, tres o cuatro) en función de las características, de las actividades o de las necesidades de cada aula, aunque en infantil, los alumnos se agrupan generalmente por equipos. En primaria, los agrupamientos son más estables; es decir, se mantiene durante un tiempo, pero en infantil, existe más variedad y flexibilidad en cuanto al tipo de agrupamientos en función de las actividades y de las necesidades de los alumnos.

Por otra parte, en primaria el apoyo puede ser individual o en pequeños grupos formados por dos, tres o cuatro alumnos que presentan características similares, bien sea en el aula ordinaria bien en las aulas de PT o AL (Huguet, 2006). Además, en el aula ordinaria, los maestros suelen situarse al lado del alumno o en la mesa donde se encuentran los alumnos que necesitan apoyo, planteamiento contrario a la inclusión que potencia el apoyo al aula compartiendo las tareas con el maestro tutor dirigidas a todos los alumnos (Arnaiz, 2003; Muntaner, 2010; Moya, 2012). En cambio, en infantil, el apoyo se realiza con todos los alumnos del aula y el tipo de agrupamiento no variará cuando intervienen los apoyos. Una de las estrategias para aplicar los principios por los que se rige la Escuela Inclusiva sería agrupar a alumnos heterogéneamente y favorecer el aprendizaje cooperativo de los mismos

(Arnaiz, 1996 y 2011; López Melero, 2011). Por tanto, una vez más, la organización de los agrupamientos en educación infantil se acerca más a indicadores inclusivos que en primaria.

- En infantil es más fácil realizar *adaptaciones* que en primaria, sobre todo, en materiales didácticos. En infantil, se desarrollan más adaptaciones a nivel organizativo (espacios, materiales...) que adaptaciones curriculares. En cambio, en primaria ocurre todo lo contrario, se realizan más adaptaciones curriculares que organizativas. La escuela inclusiva se centra en el enfoque organizacional, es decir, en la modificación del contexto escolar y concretamente del aula. Por otra parte, las adaptaciones curriculares no son la solución y no sólo no han resuelto el problema, sino que hay estudios que ponen de manifiesto que han generado barreras (Ainscow, 2001 y 2004; López Melero, 2004). Las adaptaciones que se aplican en infantil favorecen más la inclusión que las que se aplican en primaria.
- Si nos centramos en las *funciones de los profesionales* implicados, las personas que ejercen apoyo en infantil trabajan directamente con todos los alumnos del aula y, por otra parte, suelen realizar las mismas actividades que el resto de la clase y utilizar los mismos materiales y recursos. En este sentido, predomina un modelo de apoyo curricular, más propio de la escuela inclusiva, mientras que en primaria, existe un modelo de apoyo colaborativo-individual.

En primaria, cuando dos maestros trabajan conjuntamente en el aula (enseñanza cooperativa), el maestro-tutor suele dirigir la clase y las actividades; y trabaja con todos los alumnos de la clase y el maestro que realiza el apoyo ayuda a los alumnos con NEE. Por tanto, predomina la modalidad de enseñanza cooperativa denominada “instrucción complementaria” (Bauwens, Hourcade y Friend, 1989). En cambio, en infantil, no existen tareas diferenciadoras entre el maestro tutor y el de apoyo; no existe la supeditación. Ambos realizan la misma tarea de la clase y trabajan con todos los alumnos. Por tanto, la modalidad predominante es la “enseñanza en equipo”, en la que ambos trabajan conjuntamente con todos los alumnos y comparten la preparación y la realización de los programas, asumiendo cada uno una parte del programa destinado al conjunto de alumnos de la clase. Si tomamos como referencia las modalidades desarrolladas por Cook y Friend (1995 citados por Cardona, 2005), observamos que en primaria, la modalidad que predomina es la “enseñanza alternativa”, es decir, mientras un maestro enseña a un grupo reducido que necesita refuerzo o enriquecimiento, el otro enseña al resto. Por el contrario, en infantil, predominan las otras modalidades, enseñanza interactiva, enseñanza por secciones o grupos rotativos, enseñanza simultánea o paralela, en las que los maestros del aula ordinaria y los de apoyo trabajan

conjuntamente los mismos contenidos con todos los alumnos, indistintamente que presenten o no NEE.

Por tanto, el tipo de actuaciones de los diferentes profesionales que se desarrollan en educación infantil, se ajustan más a los planteamientos de la escuela inclusiva que aquellas que se desarrollan en primaria. De todas formas, Toboso et al. (2012) diferencian estas dos etapas respecto a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), indicando que muchas de las dificultades que se derivan de la exclusión de alumnos que presentan NEE surgen en la etapa de ESO, siendo las expectativas de éxito mayores en las etapas de infantil y primaria.

Como conclusión, podemos afirmar que existe una diferencia significativa del sistema de apoyos entre infantil y primaria. El funcionamiento y la organización del sistema de apoyos de educación infantil, se acerca mucho más a planteamientos inclusivos que los de la etapa de educación primaria.

1.3. La organización de los apoyos atendiendo a la tipología del centro

Existe una diferencia significativa del sistema de apoyos en función de las características de los centros. Aunque ninguna modalidad de escolarización de nuestra Comunidad sigue totalmente un sistema de apoyos según el modelo de escuela inclusiva, algunas se acercan más a esta realidad.

Alumnado que recibe el apoyo

En todos los centros estudiados *reciben apoyo* los alumnos con NEE, pero en el centro con aula CyL, de atención preferente, y el de aula específica, acogen preferentemente a un tipo de alumnado con características similares. Se diferencian del centro ordinario en el tipo de alumnos que reciben apoyo, en las personas que proporcionan apoyo y en el tipo de adaptaciones que se realizan, ya que los alumnos que reciben apoyo presentan discapacidades muy concretas, y el tipo y el número de recursos personales y las adaptaciones que se realizan son diferentes, aunque también se atiende a otros con diferentes necesidades, como cualquier otro centro. Esta característica es propia del modelo imperante en la etapa de los centros específicos. Este modelo supuso la creación de centros diferentes para cada tipo de discapacidad, donde se desarrollaba una enseñanza especializada en cuanto a profesorado, recursos, instalaciones... de forma que predomina la agrupación de alumnos en grupos homogéneos, con capacidades y discapacidades semejantes, y la especialización de la enseñanza en función de las características. El fin último de la organización escolar es el rendimiento y eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este modelo es contrario al que predomina en la escuela inclusiva, caracterizado por la escolarización

de los alumnos con NEE en centros ordinarios (agrupaciones heterogéneas) con un sistema único de enseñanza y un currículum común (Grau, 1998).

Profesionales que realizan apoyo

También varían las *personas que proporcionan apoyo* en función de las características de los centros, tanto el tipo como el número de recursos personales. En los centros que disponen de aulas específicas o atención preferente, ya sean centros con aulas CyL, centros con unidades específicas o centros de atención preferente, disponen de apoyos específicos y tienen asignados un mayor número de recursos personales respecto al centro ordinario. En este sentido, si estos recursos son asignados para tratar al alumnado con una determinada discapacidad, el planteamiento difiere del modelo de apoyo inclusivo.

Por tanto, este modelo va a depender de la forma cómo se organicen estos recursos personales en el centro, si atienden a determinados alumnos de forma específica o se trata de unos recursos para apoyar al centro. Aunque, según los resultados obtenidos, tanto en el centro con aula CyL como en el centro con unidades específicas, disponen de mayor número de recursos personales con respecto a los centros ordinarios y centro de atención preferente, que apoyan a los alumnos asignados a las aulas específicas; en cambio, en el centro de atención preferente, estos recursos se utilizan como un apoyo más para todo el centro, no únicamente para atender las aulas específicas (Parrilla, 1996; Arnaiz, 2003; Muntaner, 2010; Monzón, 2011; Moya, 2012).

Materiales y recursos

En relación a la *utilización de materiales y recursos*, podemos decir que en el centro con aula CyL y en el centro con unidades específicas, se utilizan materiales y recursos más específicos en función de las características de los alumnos escolarizados; es decir, están dirigidos a aquellos alumnos que presentan NEE. En cambio, en el centro ordinario y en el centro de atención preferente suelen utilizar el mismo material que el resto de los compañeros. Por tanto, en este aspecto, estos dos centros muestran un enfoque más inclusivo.

Lugar donde reciben los apoyos

Si tenemos en cuenta el *lugar o espacio donde los alumnos reciben los apoyos* podemos afirmar que los alumnos escolarizados en aulas específicas, ya sean aulas CyL o aulas especiales, suelen recibir los apoyos dentro de estas aulas y permanecen en ellas la mayor parte del tiempo. Los centros ordinarios o de atención preferente los alumnos suelen recibir apoyo dentro del aula ordinaria o, en casos excepcionales, en las aulas de PT o AL en momentos puntuales. Por tanto, en este aspecto, estos dos centros muestran un enfoque más inclusivo porque los alumnos permanecen el mayor

tiempo que están en la escuela en un entorno menos segregador. Atendiendo a los principios de la educación inclusiva, todos los alumnos deben aprender en el aula ordinaria (Stainback y Stainback, 1992; Arnaiz, 2003) o en contextos normalizados (Muntaner, 2010; Arnaiz, 2011).

Frecuencia del apoyo

La *frecuencia con que se proporciona los apoyos* tiene relación directa con la cantidad de personal de apoyo que dispone el centro y del número de alumnos a atender. En el caso de los alumnos escolarizados en centros con aulas CyL o en unidades específicas que presentan características propias, suelen recibir los apoyos casi todos los días dentro de estas aulas. Si nos centramos en la frecuencia con la que se proporciona los apoyos en el aula ordinaria, en la mayoría de los centros de estudio se refuerzan a los alumnos tres o cuatro sesiones semanales, siempre en función del nivel o grado de dificultad que presentan los alumnos y de los recursos personales que dispone el centro.

Agrupamientos

En el centro con aula CyL y con unidades específicas, se establecen *grupos* en aulas especiales, diferentes al aula ordinaria; se mencionan los grupos homogéneos como una estrategia organizativa para trabajar mejor y de forma menos compleja. En el centro ordinario y el de atención preferente, suelen trabajar dentro o fuera del aula ordinaria individualmente o en agrupaciones de dos o tres alumnos con características similares.

La filosofía de la escuela inclusiva exige modificaciones en la estructura organizativa de los centros educativos, pero desde la aceptación de los profesionales que supone el inicio de la reconstrucción de la cultura escolar desde la óptica de la heterogeneidad (Torres, 2004). Todos los centros coinciden que, cuando los maestros de apoyo o de PT entran en las aulas ordinarias, se sitúan al lado del alumno con NEE, en el equipo donde se integra o bien, atiende a dos o más alumnos con características similares (Huguet, 2006). Si en la misma aula hay varios alumnos con NEE se intenta agruparlos y que se coloquen cerca. En este aspecto, también existe un criterio de homogeneidad; es decir, se atienden aparte los alumnos que no alcanzan el nivel de sus compañeros de aula.

Adaptaciones curriculares

En el centro ordinario, predomina más las *adaptaciones* curriculares que las organizativas. En cambio, en el resto: el centro con aula CyL, el de atención preferente de alumnos motóricos y el centro que dispone de unidades específicas de sordos, se realizan mayoritariamente adaptaciones de acceso (organización de los espacios,

tiempos, horarios, materiales, metodologías diferentes...) en función de las necesidades que presentan los alumnos escolarizados en cada uno de estos centros.

Además, el centro con aula CyL y el que dispone de unidades específicas suelen aplicar un programa específico, en cambio, el centro ordinario y el de atención preferente suele adaptar los objetivos y contenidos del aula a las necesidades de los alumnos.

Funciones de los profesionales

En cuanto al *tipo de actuaciones de los diferentes profesionales*, observamos que, en el caso del centro con aula CyL y con aula específica, presentan unas características muy singulares. En el centro con aula CyL, la maestra de PT, AL y educadora trabajan conjuntamente con unos alumnos dentro del aula, y no están divididas sus funciones. Los contenidos y las actividades son específicas (Modalidad A). También asisten al aula CyL, alumnos escolarizados en el aula ordinaria para recibir atención de PT y AL. Se adaptan las actividades (Modalidad B). En el centro con unidades específicas, también trabajan conjuntamente la maestra de PT y la de AL, pero cada una tiene sus funciones; en ambos casos, trabajan en un aula específica e intervienen raramente en las aulas ordinarias y con los maestros-tutores de estas aulas.

En cambio, en el centro ordinario y en el de atención preferente, la intervención del maestro de PT y el de apoyo en el aula ordinaria es mayor y, trabajan conjuntamente con los tutores. Los alumnos reciben los apoyos dentro del aula ordinaria, el tipo de actuaciones de los profesionales que intervienen es diferente. El modelo de apoyo es colaborativo-individual (Parrilla, 1996). La intervención de los apoyos suele ser directa, bien sea en el aula ordinaria bien en las aulas de PT o AL, y suelen realizar las mismas actividades que el resto de la clase y utilizar los mismos materiales y recursos aunque, a veces, con adaptaciones. Si analizamos las actuaciones cuando intervienen dos profesionales dentro del aula ordinaria (enseñanza cooperativa), la modalidad que predomina es la instrucción complementaria (Bauwens, Hourcade y Friend, 1989), y la enseñanza alternativa (Cook y Friend, 1995 citados por Cardona, 2005). El tipo de actuaciones de los diferentes profesionales en el centro ordinario y de atención preferente se acercan más a los planteamientos de la escuela Inclusiva que los centros con aulas específicas.

Conclusiones/ A modo de resumen

En conclusión, la organización y el funcionamiento de los apoyos en el centro con aula CyL y con aulas específicas, se contradice con el centro de atención preferente y el centro ordinario. En ambos centros, los materiales y recursos que utilizan, el lugar o espacio donde se reciben los apoyos, la frecuencia con que se proporcionan, el tipo de agrupamiento que se establece para recibirlos y el tipo de actuaciones de los

diferentes profesionales no favorecen la inclusión. Es decir, las características del centro con aula CyL y con aulas específicas se alejan de los enfoques inclusivos. Estos dos centros utilizan materiales y recursos más específicos en función del tipo de discapacidad que presentan los alumnos, suelen recibir los apoyos dentro del aula específica y casi todos los días de la semana, se agrupan en función de las discapacidades, y los maestros de apoyo suelen trabajar en el aula específica. Por el contrario, el centro ordinario y el de atención preferente suelen utilizar el mismo material que el resto de los compañeros, reciben apoyo dos, tres o cuatro sesiones semanales, suelen trabajar dentro del aula ordinaria individualmente o en agrupaciones de dos o tres alumnos, y la intervención del maestro de PT y el de apoyo en el aula ordinaria es mayor y, trabajan conjuntamente con el tutor.

Hay alumnos escolarizados en las aulas CyL que, por las características que presentan, perfectamente podrían estar integrados en las aulas ordinarias. Nos cuestionamos, cuál es la finalidad de este tipo de aulas. El funcionamiento del aula CyL parece ser similar a la de PT que existe en todos los centros educativos, porque los alumnos de la modalidad B asisten a esta aula en momentos determinados, pero se encuentran escolarizados en un aula ordinaria y los alumnos de la modalidad A, aunque pertenecen al aula CyL, se intenta que permanezcan el mayor tiempo posible en el aula ordinaria. En el aula CyL se refuerzan contenidos y se realizan actividades adaptadas a su nivel. Las maestras de PT y AL realizan las mismas tareas que una maestra de PT y AL en los centros ordinarios. Quizás, una de las diferencias puede radicar en el tiempo de permanencia en esta aula que suele ser mayor que en las aulas de PT y AL. Por tanto, la presencia de las aulas CyL en los centros, no favorece la inclusión porque separa a los alumnos asignados a esta aula donde se utilizan materiales específicos y maestros especialistas para atenderlos.

Así, ninguna de las modalidades de escolarización que actualmente existen en nuestra Comunidad sigue totalmente un sistema de apoyos según el modelo de escuela inclusiva, pero algunas se acercan a esta realidad. En primer lugar, podemos decir que, tanto el aula CyL como las unidades específicas en los centros de estudio, no favorecen la inclusión. Estas aulas se desarrollan con un marcado carácter segregador en el centro y la organización de los centros presenta características similares a la de la etapa de los Centros Específicos donde se desarrollaba una enseñanza especializada en cuanto a profesorado, recursos, instalaciones... y predominaba la agrupación homogénea de alumnos, con discapacidades semejantes. Los profesionales que trabajaban en estos centros se especializaban en una metodología específica adaptada a las características que presentaban los alumnos para mejorar la comunicación y para la adecuación a los contenidos, es decir, era necesario que tuvieran una formación específica según el tipo de discapacidad predominante en el centro.

El origen del término unidades o aulas de educación especial, se remonta al movimiento de la Escuela Nueva, que proponía un sistema de organización escolar en grupos homogéneos, según su capacidad. Así se crearon aulas especiales en los centros ordinarios a las que se trasladaban todos los alumnos que interferían el funcionamiento del aula normal. Estas aulas nacieron y se desarrollaron con un marcado carácter segregador y, posteriormente, se convirtieron en centros de educación especial. Podemos considerarlas como aulas que ofrecían programas educativos a los alumnos con NEE (Grau, 1998). Por tanto, la organización de los apoyos en este tipo de centros se aparta de planteamientos inclusivos.

Los centros que más se aproximan a planteamientos inclusivos son el centro ordinario y el de atención preferente. Entre estos dos centros, la organización de los apoyos en el centro de atención preferente es diferente al resto de los centros. Así, los apoyos se organizan teniendo en cuenta el número de personas que pueden proporcionar apoyo, el de alumnos que lo necesitan y la disponibilidad horaria, y se ha realizado una distribución adecuada a las necesidades del centro independientemente de las funciones que teóricamente deben desempeñar cada profesional en el centro y de las características de los alumnos.

Por tanto, deducimos que, de los cuatro centros estudiados, el que más se acerca a un modelo inclusivo es el de atención preferente por ser más flexible en la forma de organizar los apoyos. Además, la mayoría de los apoyos se proporcionan en el aula ordinaria debido al tipo de organización que le caracteriza y la frecuencia con que se proporciona el apoyo suele ser diaria, lo cual mejora la inclusión de los alumnos con NEE. Hemos de tener en cuenta que desde la jefatura de estudios del centro, se organizan y ajustan los horarios en función de la normativa vigente; es decir, el número de sesiones lo determina la normativa en función del diagnóstico de los alumnos, del número de alumnos que necesitan apoyo y del personal que disponga el centro. Para organizar los apoyos se suele respetar las áreas de música, educación física e inglés.

Es preocupante observar cómo van proliferando las aulas específicas, y cómo antes se veía como una situación especial y cómo ahora empiezan a crearse con bastante normalidad (Moya, 2012). Hemos de destacar que una de las críticas a la integración escolar es la organización de las modalidades de escolarización y podemos observar que actualmente siguen existiendo, aunque sean otro tipo de modalidades. Por lo que este tipo de organización potenciado desde Conselleria, no favorece la inclusión.

Actualmente, todavía persisten escuelas especiales, y profesorado especial y ordinario (Derreche, Fernández y Goicochea, 2010). Creemos que el sistema educativo sigue en parte dividido y nos está costando llevar a la práctica las condiciones idóneas

para que todos los estudiantes puedan recibir una educación adecuada acorde a sus necesidades en la escuela ordinaria.

En Europa, la transformación de las escuelas especiales en centros de recursos es una tendencia. Algunos países ya han convertido las escuelas especiales en centros de recursos, como es el caso de Alemania, Austria, Noruega, Dinamarca, Suecia y Finlandia, por ejemplo. En general, estos centros cumplen las siguientes tareas: cursos para docentes y otros profesionales; desarrollo y difusión de materiales y métodos; apoyo a las escuelas y a las familias...

Normativa de la Comunidad Valenciana

Si analizamos los principios que fundamentan la normativa vigente, nos podemos preguntar si realmente existe una verdadera inclusión desde la Administración. En este sentido, se observa una segregación del alumnado en dos de los centros estudiados. Los organismos internacionales proponen una educación para todos (UNESCO, 1994), en cambio, la LOE y la LOMCE permiten la escolarización de alumnos en centros de educación especial y la Conselleria de Educación crea unidades específicas en centros ordinarios para determinados alumnos con diagnóstico previo. De esta forma, se etiqueta al alumno que asiste a estas aulas y no se beneficia totalmente de un contexto normalizado. Si analizamos las características de las aulas específicas podemos observar que pueden permanecer aisladas dentro del centro, y también sus profesionales (Grau, 1998). Hemos de destacar que en la normativa vigente se manifiesta el carácter inclusivo para la escolarización de los alumnos con NEE que, con carácter general, deben escolarizarse en centros ordinarios, como contexto más normalizador e integrador, tal como se refleja en el artículo 14 del Decreto 39/1998, de 31 de marzo, y en la Orden de 16 de julio de 2001. Únicamente se escolarizarán en las unidades específicas y en los centros específicos de Educación especial en el caso de que sean imprescindibles para la adecuada respuesta a determinadas necesidades.

A partir de la LOGSE, se refleja la intención de escolarizar a todos los alumnos en la escuela ordinaria, y la necesidad y garantía de establecer apoyos educativos en la escuela ordinaria para aquellas personas que lo necesitan, pero no se concreta y desarrolla su organización. Aunque podemos deducir el tipo de organización que caracteriza los apoyos a partir de las modalidades de escolarización que propone la normativa. Por tanto, si tomamos como referencia las diferentes modalidades de escolarización, podemos afirmar que, desde la Conselleria de Educación, no se favorece de forma integral la inclusión en los centros.

1.4. Opiniones de los profesionales acerca de la organización de los apoyos

Las valoraciones del profesorado ante la atención a la diversidad constituyen un factor primordial para seguir avanzando en el proceso de inclusión educativa. Por ello, consideramos necesario conocer qué piensa el profesorado sobre la práctica educativa y la inclusión escolar y bajo qué condiciones se desarrolla.

1.4.1. Sobre la organización de las aulas y los apoyos

En primer lugar, resaltamos los *aspectos previos que van a condicionar las opiniones de los profesionales* sobre la organización de las aulas y los apoyos. Uno de los factores relevantes en las percepciones de los profesionales es el *concepto de inclusión y de las prácticas inclusivas en las aulas*. En general, no existe un concepto claro del término “inclusión” en las personas entrevistadas. Si analizamos la siguiente valoración: “Se hace la inclusión en las áreas que se puede, pero es que hay niños que, realmente, estar integrados en una clase no pueden, porque no pueden llevar, de ninguna manera el programa establecido allí. Entonces tienen que llevar unos programas específicos para ellos, más atendidos, porque se les puede tener con lengua de signos, bimodal... En una clase normal no pueden recibir todo lo que necesitan” (4EAL), podemos observar que la inclusión, no solamente se encuentra en las áreas curriculares o en el lugar donde se imparten, el término de “inclusión” es mucho más amplio, “es una actitud, un sistema de valores, de creencias, no una acción ni un conjunto de acciones [...]” (Arnaiz, 2011, p. 27). Porque hay muchos profesionales que consideran todavía que con el mero hecho de la presencia de algún alumno con NEE en las aulas ordinarias, están haciendo prácticas inclusivas (López Melero, 2011). Algunas veces, la inclusión se percibe como algo que, en lo fundamental, sólo tiene que ver con el movimiento de un grupo de alumnos que estaba fuera de los centros ordinarios y que ahora se busca que esté dentro. Y se piensa que los alumnos están “incluidos” desde el momento que están en el centro ordinario (Booth y Ainscow, 2002).

Resulta, cuanto menos, curioso que todavía haya personas que hablan de sentimientos de lástima y pena. “Yo conozco mucha gente que le han metido niños con síndromes raros y lo único que te plantean es que les da pena ese niño, que profesionalmente tú no le puedes dedicar todo lo que necesita” (4ETI). Ante este comentario, nos podemos remontar al modelo educativo que predominaba en la etapa de los centros específicos, donde el alumno con discapacidad no podía ser atendido como todos los demás en un aula ordinaria, sino que necesitaba atenciones especiales que lo dirigían hacia a la segregación.

Asimismo, durante las entrevistas realizadas a los profesionales de la educación, se menciona frecuentemente la palabra integración o alumnos de educación especial, términos correspondientes a etapas anteriores a la inclusión. Al etiquetar a un alumno con NEE,... se tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del

alumnado con NEE en sus clases son, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista (Booth y Ainscow, 2002).

También, hay opiniones en las que se infringen los derechos de los alumnos con NEE a recibir la misma atención que el resto de alumnos del aula, al respecto encontramos afirmaciones referidas a que “se desatienden a los alumnos con NEE y estos hacen que se retrase el nivel del grupo clase” (1ETP) o que “la inclusión es inviable en una escuela ordinaria” (1ETP). Teniendo en cuenta las características de la Escuela Inclusiva todos los alumnos tienen el derecho a recibir educación en el aula ordinaria, todos los niños deben aprender en el aula ordinaria. La diversidad fortalece la clase y ofrece a todos sus miembros oportunidades de aprendizaje y de mejora (Stainback y Stainback, 1992). La inclusión respeta los derechos humanos, pone fin a las etiquetas y se basa en un modelo sociológico para interpretar la discapacidad (Parrilla, 2002). En muchos casos, bajo el término de inclusión, se ocultan planteamientos y prácticas segregadoras: aulas especiales, currículos especiales, contenidos especiales.

Todavía falta mucho camino por recorrer en nuestros centros sobre la concepción de la inclusión. La discusión sobre este concepto derivada de los resultados de las entrevistas, revela creencias muy arraigadas que probablemente no se resuelvan de forma inmediata. Quizás lo que falta sería reestructurar la organización de los centros referida a los espacios, horarios, personal de apoyo, agrupamientos... Es necesario un cambio en el planteamiento educativo a todos los niveles: “Evitaríamos muchas adaptaciones curriculares si primero tuviéramos unas buenas adaptaciones organizativas, es decir, situar al alumno en un contexto favorecedor en el que el proceso de enseñanza fuera más individual para cada uno, a la vez que de formación grupal “ (1ETI). Mientras se siga hablando de educación especial, de aulas de apoyo, de compensatoria, de adaptaciones curriculares, de alumnos con necesidades educativas especiales, la segregación seguirá permaneciendo en las escuelas, lejos de lo que debe ser la educación inclusiva (López Melero, 2011).

No obstante, sí podemos verificar que muchas personas lo están intentando. Se está trabajando y mucho por la inclusión: “Hoy en día los alumnos están más integrados en el aula que antes” (1EAL); “cada vez hay más medios... más profesionales y más implicación por parte de estos” (3EO), y comienza a funcionar en la línea de nuestros propósitos. Realmente, sí existe una evolución respecto a otros años. La directora del centro de atención preferente, con muchos años de experiencia en la atención a las NEE, explica de una manera clara y concisa, cómo ha evolucionado el proceso educativo desde que empezó la integración de los alumnos con NEE en los centros ordinarios hasta llegar a planteamientos inclusivos; cómo se ha ido avanzando en el sistema de apoyos hasta la actualidad.

Empezamos con las aulas cerradas. Era un aula donde se metían todos los niños, se formaban diez, doce niños que eran los que “molestaban” en todas las clases y bueno, entramos un grupo de gente que nos creíamos la integración, y estábamos por la integración, y nos creíamos los derechos de los niños de Educación Especial y empezamos a seleccionar los niños. Ya no estaban dentro del aula todo el día, sino que se les iba sacando a horas. Yo, hace algo así como diez, doce años, que cerré el aula... Aparte de abrir el aula para que fuesen pasando los grupos, llega un momento en que yo me doy cuenta que estoy sacando a niños a hacer lo mismo que están haciendo sus compañeros en su clase, y de una forma menos enriquecedora, menos motivadora... Porque, claro, enseñarle los colores a un niño de tú a tú, pues, puedes prestarle más atención, pero se está perdiendo cantidad de comentarios de los compañeros, cantidad de interrelación con los compañeros y, no porque no funcionase, sino porque nos dimos cuenta que, de alguna manera, entrar nosotros en las aulas enriquecía más a los niños que sacarlos. Aparte de eso, si tú vas sacando al niño, el tutor, de alguna manera, considera que ese niño un poco... mientras que si tú entras en el aula, y entras a apoyarle a estar trabajando con él, pues, de alguna manera, el niño se enriquece también (3ED).

Podemos considerar que la directora de este centro actúa como una auténtica líder inclusiva. Un verdadero líder está comprometido con los valores de la inclusión y de que todos los niños deben aprender y participar de la vida académica y social del centro (León, 2012).

La *experiencia de los profesionales* que trabajan en un centro, sobre todo del equipo directivo, es otro factor relevante en las percepciones de los profesionales. De los centros estudiados, el de atención preferente destaca por su filosofía inclusiva y, consecuentemente, en la organización de los apoyos. Este centro tiene muchos factores favorables. En primer lugar, la directora es maestra especialista en PT y con muchos años de experiencia trabajando y luchando por la integración de los alumnos con NEE y actualmente por la inclusión. Hoy en día comparte las tareas de la dirección con las de apoyo en las aulas. La mayoría de los profesionales que trabajan en el centro también tiene experiencia en este sentido. Hay una gran implicación de los diferentes profesionales, algunos de ellos, llevan años en el centro y tienen experiencia, y los más jóvenes también están motivados e implicados, quizás por el ambiente del centro. Asimismo, los documentos, están muy elaborados, completos en cuanto a los elementos organizativos de los apoyos. Por tanto, los centros en que el director o el equipo directivo tienen experiencia y está más implicado, el funcionamiento de los apoyos se plantean desde enfoques más inclusivos, lo cual se refleja en los documentos institucionales en los que se especifica mejor la organización de cada uno de los elementos que repercuten en los centros (personal de apoyo, horarios, agrupamientos, espacios, distribución de las tareas,...).

Además de la experiencia, *la formación* también es otro factor relevante en las percepciones de los profesionales. La perspectiva del maestro de PT, de AL y orientador es diferente a la de los tutores. Los especialistas presentan una visión más global de la organización de los apoyos en el centro (tipo de apoyos, tipo de actuaciones y actitudes de los profesionales que intervienen,...). Los tutores presentan otros objetivos e intereses: “El profesor del aula busca la rentabilidad del grupo-aula de los alumnos ordinarios” (1EO) y la Conselleria de Educación favorece este fin. Generalmente, el profesorado de las aulas ordinarias se centra en los resultados académicos de los alumnos llegando, a veces, a actitudes obsesivas cuando hay escolarizados en sus aulas alumnos con NEE; se sienten agobiados, inseguros... y esta forma de percibir la realidad no favorece las actitudes inclusivas en las aulas. Pero la formación no sólo es necesaria para los maestros, sino también para el equipo directivo. El director y/o equipo directivo debe estar formado e informado para atender a las NEE e impulsar la escuela inclusiva (León, 2012). La cultura inclusiva debe comprender, al menos, una adecuada formación del equipo directivo en la inclusión (López Melero, 2011). Se necesita también una formación diferente del profesorado dirigida al cambio de mentalidad y a la utilización de estrategias para atender a la diversidad en el aula (Arnaiz, 2012).

Uno de los mitos más extendidos sobre la educación inclusiva es: “Los defensores de la inclusión piensan que se necesitan cambios porque los profesionales de la educación especial no están lo suficientemente preparados” (Sapon-Shevin, 1996, citado por Moriña, 2004). Se trata, más bien, de que este colectivo de profesionales de apoyo trabaje desde otro enfoque que permita que con su labor se beneficien todos los alumnos y no sólo aquellos con NEE. Pensamos que habría que replantear las funciones que se les otorga al profesorado de PT, cambiando incluso la propia denominación que podría ser profesorado de apoyo a la diversidad, etc. (Darreche, Fernández y Goicoechea, 2010).

Otro factor que condiciona las percepciones son las *características y la trayectoria del centro*. En el caso del centro de atención preferente, sus características favorecen la inclusión desde hace años ya que, desde siempre, se ha intentado la inclusión de los alumnos con NEE en las aulas ordinarias. Por tanto, las personas que trabajan en este centro están concienciadas y trabajan para este fin.

El centro con aulas específicas presenta ciertas características similares al de atención preferente, pero con una trayectoria diferente; como hemos señalado, la directora del centro también es maestra de PT, con muchos años de experiencia, comparte la dirección con tareas de apoyo a un aula específica, está comprometida y concienciada con la inclusión, lo mismo que el resto de profesionales, en cambio, la trayectoria y las características de éste no son las mismas. En su origen, era un centro específico para alumnos sordos y, más tarde, se convirtió en uno ordinario con aulas

específicas para sordos y otras discapacidades. Las mismas maestras lo reconocen en las entrevistas “Nosotras es que nos hemos dedicado siempre a esto y, entonces, no sabemos por ahí fuera cómo funciona. Hemos estado siempre aquí, en el colegio. Creo que tendrán recursos...” (4EAL).

El caso del centro ordinario con aula CyL es diferente a los dos centros anteriores. El aula CyL es de reciente creación y, de alguna manera, ha sido “impuesta”. Según comenta el director del centro: “Los motivos que me llevaron a crear este aula CyL son muy simples, eran niños autistas y ningún centro de la población los quería, por lo cual, al final por “Real Decreto” dijeron: “tú tienes que tener ese aula porque consideramos que es el centro que la puede llevar adelante”. Yo, en su momento, discrepé porque pienso que las aulas CyL son aulas que deben estar en centros de dos líneas...” (2ED). El personal especialista asignado a esta aula es joven. La experiencia en el campo de la educación especial es la misma que cualquier otro centro ordinario y, en este sentido, el tema organizativo del centro, será completamente diferente a los centros anteriores.

Por tanto, podemos concluir afirmando que, las percepciones sobre el funcionamiento de los apoyos en los centros estarán en función, por una parte, del concepto de inclusión, del nivel de experiencia y la formación de los profesionales que trabajan en un centro, sobre todo, las personas que forman parte del equipo directivo y, por otra parte, de las características y la historia del centro, lo que se encuentra en consonancia con Berruezo (2006, p. 200): “Encontramos centros donde existe una historia, una tradición y un compromiso de grupo con la inclusión, lo que nos hace pensar que el contexto puede favorecer el desarrollo de esta actitud”. Y también con Subban y Sharma (2006) quienes afirman que existen variables demográficas y contextuales relacionadas con las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva, como son: la edad de los maestros, la formación, la confianza para incluir a los alumnos con discapacidades, la experiencia del profesorado y la gravedad de la discapacidad.

Pero, a nivel general, hemos de destacar que todavía existen dudas e incertidumbres acerca de las prácticas inclusivas. Las personas, a nivel general, no están concienciadas ni motivadas y se encuentran lejos de lo que implica el término de inclusión; desconocen cómo se puede introducir en un centro ordinario. Muchos presentan dudas e incertidumbres y no saben muy bien qué hacer. Lo podemos avalar con la siguiente valoración: “Yo, como profesora de Educación Física, he entrado a las aulas a por los críos y yo he visto a niños que los tenían en una mesa... niño objeto: toma una fichita de no sé qué, pero, a lo mejor, ni siquiera relacionada con lo que están dando... y haces una valoración y dices ¿realmente vale la pena que ese niño esté ahí, con esa atención?... Es como tirarte piedras sobre tu propio tejado. Ya no es

que estés favoreciendo el aprendizaje, es que lo estás limitando... es que estás frenando" (3ETP).

Una vez analizados los aspectos previos que condicionan las diferentes percepciones de los profesionales, nos centraremos en los *factores que favorecen la inclusión y los que la dificultan*, según las opiniones de éstos. Conocer las posibilidades y las dificultades presentes en los centros es el primer paso para promover escuelas inclusivas (Arnaiz, De Haro y Guirao, 2015). En nuestro estudio podemos diferenciar unos factores favorables y otros que dificultan el proceso de inclusión en nuestras aulas. Por tanto, existen dos posturas: hay quienes afirman que el planteamiento inclusivo en las aulas es un fracaso total y otros, en menor proporción, con una postura más positiva, que afirman que se está trabajando por la inclusión y los centros sí están organizados y preparados para atender a la diversidad.

Los aspectos positivos que favorecen los apoyos desde la inclusión en las aulas y los centros son: los beneficios que aportan los alumnos con NEE cuando se encuentran presentes en el aula ordinaria, tanto para los maestros como para los compañeros de clase y que los recursos en las aulas y en los centros son suficientes para atender a todo el alumnado. Por otra parte, los aspectos por los que podría estar fracasando la inclusión en los centros ordinarios, son:

- a) la actitud de los maestros por falta de implicación, disponibilidad y predisposición; de concienciación y motivación. Supone más trabajo extra y un esfuerzo añadido. Los maestros tienen miedo y dudas por desconocimiento, por falta de seguridad y preparación a nivel de formación o información. Se crea ansiedad, y frustración por parte del maestro porque no llega, no tiene tiempo. Piensan que la inclusión sólo es posible con determinados alumnos;
- b) la limitación en los apoyos y recursos que disponen los centros y la ratio de las aulas es elevada;
- c) falta de coordinación entre los profesionales y unificación de criterios entre el profesorado. Dificultades en el horario, el espacio y, a veces, existe polémica en la metodología;
- d) actitud de las familias por miedo a que se dedique más tiempo al alumno con NEE que al resto, rechazo, desinterés y sobreprotección, y falta de coordinación entre escuela y entorno;
- e) la normativa no apoya, va en contra de la inclusión. Faltan elementos de discusión y diálogo por parte de los Ayuntamientos y Conselleria.

En el siguiente gráfico se muestra los factores que favorecen y dificultan la inclusión en las aulas, según las percepciones de las personas entrevistadas:

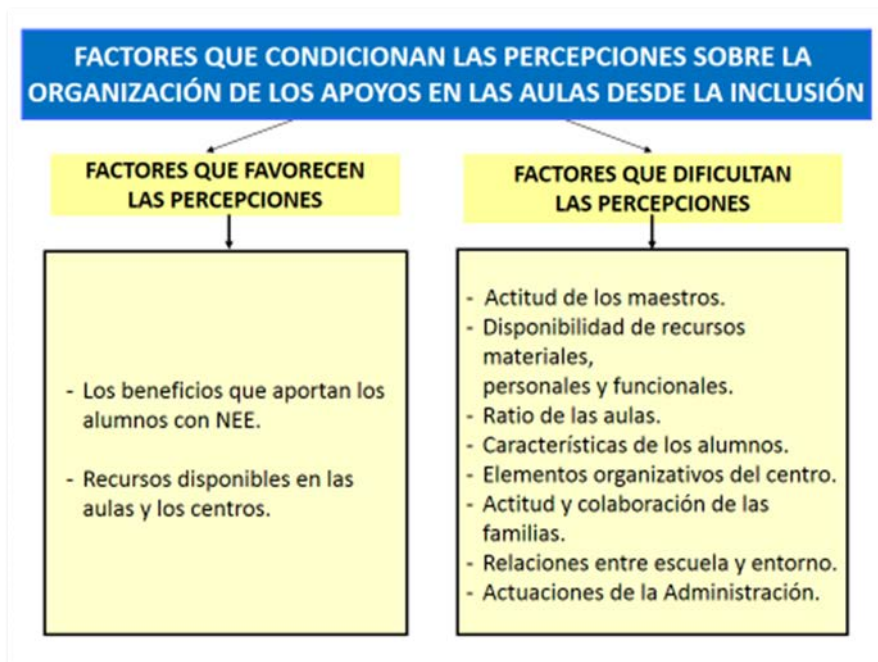


Figura 10. Factores que condicionan las percepciones de los profesionales. Elaboración propia.

A continuación presentamos un gráfico que refleja los motivos que provocan la actitud del profesorado ante la inclusión en el aula:



Figura 11. Actitud del profesorado ante la inclusión educativa. Elaboración propia.

Si comparamos los aspectos positivos y negativos deducidos de las prácticas inclusivas en los centros estudiados, observamos que el listado de los aspectos negativos supera en mayor proporción a los positivos. Por tanto, si hemos de hacer una valoración global sobre las percepciones de los profesionales que trabajan en los centros, podemos afirmar que, existe una percepción generalizada desfavorable en cuanto a la forma en que actualmente están organizadas las aulas y los apoyos en los centros.

Sí es cierto que hay personas que están trabajando, y mucho, por la inclusión; hay personas y centros que están muy concienciados, quizás por la trayectoria que han seguido, por las experiencias... Algunas de ellas destacan los beneficios que aporta la inclusión de los alumnos con NEE, tanto para los maestros como para los compañeros de clase. El profesorado lo percibe como una experiencia enriquecedora a nivel personal y humano y como profesional, y los alumnos adquieren actitudes positivas (respeto, paciencia, ayuda, comprensión de las diferencias...) e interiorizan valores como el compañerismo, la integración, la colaboración y participación... La inclusión no es únicamente beneficiosa para el alumnado con discapacidad, sino que también los beneficios son para el resto de los alumnos. Una de las preocupaciones más escuchadas ha sido el hecho de que, al haber alumnado con NEE en las aulas ordinarias, iría en detrimento del resto de compañeros y compañeras. Pero los estudios que han abordado esta cuestión concluyen que:

- “El rendimiento de los alumnos sin NEE no se ve comprometido con la presencia en el aula de alumnos con discapacidades; el alumnado interactúa con compañeros con NEE, lo cual es beneficioso en muchos aspectos; y su presencia en las aulas ordinarias actúa como catalizador de oportunidades y experiencias de aprendizaje que de otro modo podrían no formar parte del currículum” (Cardona, 2006, p. 179).
- “La diversidad del alumnado es contemplada en las escuelas como un valor educativo que puede beneficiar a todos los alumnos de una escuela, al ofrecer oportunidades para la mejora de la práctica educativa; es más, se erige en un elemento potencialmente enriquecedor, tanto a nivel de actitudes y de valores como culturalmente” (Arnaiz, 2011, p. 25).
- La diversidad, no es un defecto sino un valor, una realidad positiva, puesto que, de alguna manera, obliga a modificar la actuación docente para responder a las necesidades, hecho que beneficia a todos los alumnos (Moya y Gil, 2001). La educación inclusiva se considera como “una actitud, un sistema de valores, de creencias, no una acción ni un conjunto de acciones [...]” (Arnaiz, 1996, pp. 27-28 citado por Arnaiz, 2011, p. 27). De todas maneras, la inclusión es más que todo eso, “es una manera distinta de entender la educación y, si se quiere, la

vida misma y la sociedad; se trata, más bien, de una filosofía de valores” (Giné, 2001, p. 3). “Las diferencias encierran grandes oportunidades de aprendizaje. Las diferencias constituyen un recurso gratuito, abundante y renovable” (Barth, 1990, pp. 514-515, citado por Stainbak y Stainback, 2001, p. 26). La inclusión es un proceso de aprender a aprender de las diferencias. En definitiva, tanto las características propias de la persona como los del entorno en el que se desenvuelven empiezan a adquirir un papel relevante (Ainscow et al., 2004).

Ahora bien, las opiniones desfavorables se centran en las actitudes del profesorado y del equipo directivo, y en la limitación de los recursos como principales motivos o causas del posible fracaso de la inclusión en los centros.

La actitud del maestro es un factor relevante y un referente en la consecución de la inclusión. A mayor implicación y predisposición, concienciación y motivación por parte del maestro, mejor es la actitud de los alumnos. “La actitud del profesorado determina el tipo de atención educativa que reciben los estudiantes” (Berruezo, 2006, p. 200), lo que es corroborado en la siguiente opinión:

Si un tutor o tutora tiene disponibilidad, tiene intención, tiene una actitud positiva, siempre va a funcionar, la cosa va adelante. El niño avanzará más o menos, porque claro, la característica de cada niño es la que es, pero la actitud para mí es importante porque, a partir de ahí, un profesional ya se esfuerza por prepararse, por buscarse, por buscar asesoramiento en los especialistas, que para eso estamos, o buscar cursos donde sea... (2EO).

Por tanto, el avance y la evolución de los alumnos se relacionarán con la actitud de la persona que interviene con el alumno, de la motivación y del apoyo que le facilite. “El énfasis en proporcionar iguales oportunidades educativas ha contribuido a reforzar la idea de que es necesario crear unas condiciones que potencien y hagan posible el aprendizaje de todos [...] Entre dichas condiciones figuran fomentar una actitud positiva hacia la capacidad de aprendizaje de cualquier alumno; [...]”. “Los alumnos son aprendices más eficaces cuando los centros educativos y las aulas crean un ambiente en el que se sienten respetados y aceptados” (Cardona, 2006). Por tanto, si no hay un cambio en las actitudes del profesorado, difícilmente podremos provocar el cambio necesario para implementar una educación inclusiva, y ello es una decisión única del maestro, que nadie puede hacer por él (Arnaiz, 2004; Muntaner, 2010). El profesorado es la clave en los procesos de inclusión. Sus creencias, sus actitudes y sus acciones pueden generar un contexto favorable o no hacia la inclusión (López Melero, 2011). Los cambios vienen determinados porque sus percepciones sobre el alumnado han cambiado. Aunque no es suficiente la actitud favorable del profesorado, el cambio hacia la inclusión exige movimientos en el contexto político y social, en el contexto del centro y en el del aula (Berruezo, 2006).

Muchas personas entrevistadas defienden que la atención de los alumnos con necesidades educativas supone una carga docente. Es otro de los mitos sobre la educación inclusiva: “La inclusión deriva en una nueva carga para el profesor tutor” (Sapon-Shevin, 1996, citado por Moriña, 2004). Es cierto que en muchas ocasiones se delegan responsabilidades en el profesorado especialista, pero se debe tener en cuenta que la respuesta educativa para el alumnado es responsabilidad del tutor o tutora de la misma. Para ello, cuenta con recursos y apoyos que mejoran las prácticas del aula como puede ser la cooperación entre estudiantes, la colaboración con otros maestros, etc. (Darreche, Fernández y Goicoechea, 2010).

También los equipos directivos deben tener actitudes que favorezcan la inclusión. En ese sentido, Booth y Ainscow (2002, p. 19) señalan: “La inclusión es un conjunto de procesos sin fin. También supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio [...] Los centros educativos deben comprometerse a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en el centro y en su localidad”. Por tanto, el apoyo del equipo directivo es un elemento clave en la escuela para impulsar una cultura de la inclusión (León, 2012; López Melero, 2011).

Paralelamente a esta idea, hay que destacar que muchos de los motivos o causas del por qué podría estar fracasando la inclusión en los centros educativos, no son reales. Es decir, el *desconocimiento o la falta de formación* por parte del profesorado es una de las causas del posible fracaso de las prácticas inclusivas que han mencionado varias personas entrevistadas. Si observamos los resultados de las entrevistas, podemos demostrar que éste no es un motivo justificado del fracaso porque en uno de los centros de estudio se ha ofertado actividades de formación, jornadas... dentro del mismo centro y han asistido únicamente aquellos maestros que estaban interesados o implicados. Luego, el motivo real del posible fracaso de la inclusión en este caso, sigue siendo la actitud de los maestros.

Otro elemento relevante que determina las actitudes más o menos favorables hacia la inclusión es *la responsabilidad del maestro* hacia los alumnos con NEE (Parrilla, 2005). Son numerosas las respuestas de las personas entrevistadas que nos indican que el maestro no se quiere responsabilizar de estos alumnos. “Yo creo que hay muchos profesores que, cuando los niños son de PT es como si dijéramos –es responsabilidad de PT, es responsabilidad de AL- y... ya no son tus alumnos, es como si no fueran tus alumnos. Y es triste... Entonces van a PT, qué bien van a PT, puf... ya, descanso, sí, descanso. Ya no es responsabilidad mía si va mal... -es como es de PT-“(3EO).

También los *recursos y apoyos* existentes influyen en las actitudes, coincidiendo con las aportaciones de Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino (2005). Es

evidente que los apoyos y recursos para la educación siempre serán insuficientes. Siempre se puede obtener más recursos, pero, a veces, la cantidad no es sinónimo de calidad. Se debería valorar si realmente hacen falta más recursos o no. En general, y en los centros de estudio, los recursos están infrautilizados, fundamentalmente por los modelos teóricos que se aplican a la educación en los centros y, sobre todo, porque la Administración, en general, ayuda poco o pone trabas y dificultades a los procesos de inclusión.

Podemos concluir que existen dos tipos de posturas en cuanto a la organización de las aulas y de los apoyos para atender a la diversidad desde la inclusión. Hay quienes afirman que el planteamiento inclusivo en las aulas es un fracaso total, y hay otros, en menor proporción, con una postura más positiva, que afirman que se está trabajando por la inclusión y los centros sí están organizados y preparados para atender a la diversidad. Nuestros resultados difieren de los presentados en las tesis de González (2011) y la de Chiner (2011) en cuanto que el profesorado tiene una actitud favorable hacia la inclusión en el tratamiento educativo de la diversidad. Ahora bien, coinciden con los de González (2011) en cuanto que existen diferencias significativas en función de la etapa educativa y las dificultades del alumnado. En cuanto a los factores que están influyendo en las actitudes del profesorado coinciden en esta tesis en relación a la formación del profesorado, la ratio de clase, los recursos existentes, exponiendo las mismas propuestas de mejora en estos aspectos, es decir, mejorar la formación inicial del profesorado en el tratamiento educativo de la diversidad, potenciar una formación continua adaptada a sus necesidades y demandas, dotar a los centros de mayores recursos humanos... con el fin de conseguir una mayor inclusión. En nuestro trabajo, además, obtenemos otros factores que también influyen en las actitudes del profesorado: los elementos organizativos del centro -coordinación entre los profesionales y los maestros y el equipo directivo, trabajo en equipo; metodología de trabajo, horarios, espacios, material didáctico...-; el nivel de experiencia del profesorado; la actitud y colaboración de las familias; el tipo de relaciones con otras instituciones -coordinación del centro con gabinetes privados, asociaciones, Ayuntamiento,...) y las actuaciones de las políticas educativas.

Coincidimos también con Chiner (2011) y con el estudio de Álvarez, Castro, Campo-Mony Álvarez-Martino (2005) en cuanto que los participantes consideran que no disponen de suficientes recursos materiales y personales. Sin embargo, discrepamos en que la existencia de recursos y apoyos suficientes son determinantes en la adquisición de actitudes favorables hacia la inclusión, ya que en nuestro estudio, maestros con el mismo número de recursos o similar, las actitudes varían. En cuanto a las estrategias y prácticas inclusivas, los resultados coinciden en el uso moderado de las mismas. En su investigación señala que los docentes de infantil y primaria ponen en práctica más estrategias inclusivas que los de secundaria; en cambio, nuestro estudio

compara las etapas de educación infantil y primaria, considerando que la de infantil utiliza más prácticas inclusivas que la de primaria.

Según nuestro trabajo, los profesionales entrevistados en los centros de educación infantil y primaria consideran mayoritariamente que los apoyos en las aulas ordinarias no funcionan desde planteamientos inclusivos, como consecuencia fundamentalmente de las actitudes del profesorado y la limitación de los recursos.

1.4.2. Percepciones sobre las diferentes modalidades de escolarización

Respecto a las diferentes modalidades de escolarización, podemos señalar los siguientes resultados:

- Algunos profesionales consideran que las *aulas específicas* es la mejor forma de hacer inclusión porque es muy difícil tener los recursos y apoyos necesarios en todos los centros. Pero éstas deben estar dirigidas a alumnos que necesitan una atención específica (alumnos moderados o severos o que tengan deficiencias asociadas); no deben considerarse aulas cerradas apartadas del resto de los alumnos del centro; sólo deben impartirse las asignaturas instrumentales; y deben estar bien dotadas de recursos personales y materiales.
- Las personas que apoyan las *aulas ordinarias*, opinan que las aulas específicas no deberían existir; son guetos o “pegotes” en los centros. Destacan el derecho de los alumnos a estar escolarizados en las aulas ordinarias y se mencionan los beneficios que aportan a los alumnos con NEE.
- Las *aulas CyL* son aulas específicas para alumnos con un determinado tipo de trastorno. Quienes realmente apoyan este tipo de escolarización son los profesionales que trabajan en este centro. Muchas de las personas entrevistadas no tienen conocimiento de su existencia o de funcionamiento y no opinan.
- En relación a la *escolarización combinada*, la mayoría de las personas entrevistas no son partidarios de esta modalidad. Antes prefieren la escolarización en un aula específica en un centro ordinario o dos maestros por aula.
- Las opiniones acerca de la escolarización en *centros de educación especial* son, en general, desfavorables.

En definitiva, a la hora de escolarizar a un alumno con NEE, la mayoría de los entrevistados consideran que cuanto más recursos tenga y espacios, y maestros habilitados, mejor.

Se observan dos posturas: unas personas que abogan por la *inclusión dentro de un centro ordinario*, mostrando que sí es posible tal como nos lo demuestra el centro de atención preferente. En este caso, algunas de las respuestas de los profesionales a las entrevistas son: “Esto tienes que creértelo y trabajar” (3EPT); “supone un esfuerzo añadido como en otros niños” (3ETI); “el equipo de profesores es el motor” (3EPT)... En ningún momento se comenta que la escolarización de los alumnos con NEE va a depender de las posibilidades de los alumnos, tal como lo hacen las personas entrevistadas en el resto de centros, las cuales optan por las *aulas específicas* como alternativas a las limitaciones o dificultades que existen en la organización de los apoyos en las aulas ordinarias. En estos casos, optan por un centro con aula CyL o unidades específicas en función de las características de los alumnos (nivel cognitivo, etapa educativa o nivel donde se encuentra escolarizado, tipo de trastorno,...): “Depende de las características de los alumnos. Estas aulas (específicas) favorecen la inclusión si son capaces de participar los alumnos. Depende también del nivel (en infantil, 1º y 2º están integrados en las aulas y a partir de 3ª en aulas específicas)” (4ETI); “depende, cuando no tiene capacidad para aprender o relacionarse. Si no participa no tiene sentido...” (4EPT); “depende de las características de los niños, del tipo de gravedad...” (4EAL); “depende del tipo de alumno, del grado de déficit” (1ED); “para alumnos que necesiten una atención específica” (1EPT); “depende de las características...” (2ETI); “depende del niño...” (2EAL). Esta sería una diferencia significativa entre el centro de atención preferente y el resto de centros de estudio.

Otra de las diferencias que encontramos, en las respuestas de las personas entrevistadas en cada uno de los centros, es que las respuestas de las personas que pertenecen al centro de atención preferente hacen referencia a las ventajas, beneficios y aspectos positivos de la escolarización de los alumnos con NEE en centros ordinarios. En cambio, en el resto de centros no comentan ventajas ni beneficios en ningún tipo de escolarización. Por tanto, podemos deducir que el centro de atención preferente muestra mayores actitudes inclusivas hacia los apoyos y la organización general de la práctica docente respecto al resto de centros.

La *percepción que se tiene sobre las aulas específicas* es diferente entre las personas entrevistadas. Para algunas de ellas, la creación de aulas específicas en los centros ordinarios es la mejor forma de potenciar los procesos de inclusión, donde los alumnos con NEE que presentan mayores dificultades van a estar mejor atendidos. Pero, en realidad, no está ocurriendo esto. Durante las observaciones realizadas, hemos comprobado que a este tipo de aulas asisten alumnos que, por sus características, podían escolarizarse perfectamente en las aulas ordinarias. El aula CyL o las unidades específicas son un medida organizativa que, según la normativa y las personas que trabajan en el centro con esta aula, favorece la inclusión, pero realmente se trata de una inclusión maquillada porque, desde fuera, los alumnos están recibiendo atención en un contexto ordinario bajo la lógica de la heterogeneidad, pero

verdaderamente están escolarizados en las aulas específicas que es donde pasan la mayor parte de su tiempo, con una forma diferente de funcionar al resto de las aulas ordinarias (tutor diferente, materiales, metodologías, horarios, agrupamientos, actividades diferentes...) bajo la lógica de la homogeneidad. Por tanto, en este sentido, tanto los centros con aula CyL o unidades específicas se alejan de planteamientos inclusivos.

La *finalidad de las aulas CyL y de las específicas*, es adaptar los contenidos curriculares a los alumnos con NEE, según las necesidades de cada caso, por no poder seguir el ritmo de aprendizaje en las aulas ordinarias. Pero, ¿realmente ésta es la finalidad que pretendemos conseguir en la escolarización de nuestros alumnos? ¿Es sólo aumentar el nivel de conocimientos o mejorar la socialización (relaciones y habilidades sociales, autonomía personal, el nivel de comunicación,...)? Si lo que pretendemos es mejorar el nivel de conocimientos, escolarizaremos a nuestros alumnos en un centro con aulas o unidades específicas (aula CyL o similar). Y si lo que pretendemos es mejorar las relaciones sociales, optaremos mejor por la escolarización en un aula ordinaria. Las personas entrevistadas en el centro de atención preferente respecto al resto manifiestan los beneficios y los valores que adquieren tanto los alumnos como los maestros, fruto de sus relaciones con los alumnos que presentan NEE: “Los alumnos están dando una lección de compañerismo, integración y participación” (2EAL); “[...] a nivel social se benefician mucho, tanto de las relaciones con los compañeros como del lenguaje.... Yo sí que noto que hay actitudes que, a lo mejor en otros grupos, donde no hay niños de integración me ha costado más que los niños tuviesen esas actitudes... son niños más pacientes porque están acostumbrados desde el primer día a que hay momentos en que tengo que prestar una mayor atención a estos niños... también se dan cuenta que hay que ayudar y luego ellos ayudan a otros... enriquece mucho a todos” (3ETI).

Las aulas CyL han sido creadas para alumnos que presentan TEL o TEA. El funcionamiento es muy similar al de una unidad específica; la diferencia es que en las aulas CyL existe mayor flexibilidad por los tipos de modalidades de escolarización que se establecen (A o B), lo cual repercute en una mayor adaptación en los horarios, agrupamientos, espacios, intervención de las profesionales, etc. Por tanto, entre ambas modalidades, el centro ordinario con aula CyL se acerca más a planteamientos inclusivos que el centro con unidades específicas. También podemos afirmar que ni las aulas específicas ni la escolarización combinada se alejan de los enfoques inclusivos.

1.4.3. Percepciones sobre las propuestas de mejora

La finalidad de nuestro estudio consiste en conseguir una mejora de las prácticas inclusivas en los sistemas de apoyo. Cuando hablamos de mejora, nos referimos a cambios en la práctica docente. En este sentido, el centro escolar constituye un lugar

estratégico del cambio, es decir, es el factor clave en la reconstrucción de la innovación (Bolívar, 1999). En nuestro caso, se trata de cambios en la concepción del concepto de inclusión y de apoyo desde el enfoque inclusivo; cambios en los elementos organizativos de los apoyos (recursos, agrupamientos, espacios, tiempos...), cambios en las prácticas o actuaciones por parte de los profesionales que intervienen, cambios en las actitudes. Hay que tener en cuenta que: “Toda propuesta de cambio, inevitablemente, [...] genera resistencias en cuanto pretenda alterar los modos habituales de hacer asentados en la cultura de la enseñanza” (Bolívar, 1999, p. 43). Los cambios están en función de las características del centro tal como lo expone este autor (p. 15), “la mejora es contingente, es decir, dependiente de las particulares circunstancias y factores asociados a cada centro escolar”. En este sentido, podemos hablar de la experiencia y formación de los profesionales.

“Las tareas del nuevo perfil de profesor requieren programas de formación permanente con el objetivo de actualizar sus prácticas educativas, esto supone promover un cambio de actitudes centrado en la reflexión sistemática y crítica sobre su práctica, fomentar el trabajo cooperativo entre los docentes para comunicar y difundir sus experiencias, fomentar la elaboración de materiales didácticos [...]” (Carrera, 2000, pp. 110-111). Por tanto, la práctica docente se convierte en un proceso de Investigación en la Acción, finalidad que se propone en el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002).

Nuestro estudio va encaminado hacia este propósito. Pretende aportar una serie de reflexiones relacionadas con las prácticas inclusivas, a partir de las cuales el centro educativo se tiene que comprometer a realizar un análisis detallado de su situación presente, y de sus posibilidades futuras de cara a una mayor inclusión. Los sistemas de apoyo “implican la coordinación de recursos y estrategias para mejorar los resultados personales a través de buenas prácticas. La mejora de la calidad representa la capacidad de un sistema u organización para mejorar el funcionamiento y el aprovechamiento de recursos a través de la recogida, análisis y síntesis de datos y la implementación de estrategias de acción basada en este proceso” (AAIDD, 2011, p. 305).

De los resultados podemos deducir que, una vez señaladas las propuestas de mejora realizadas por los profesionales en general, dichas propuestas dependen, en primer lugar, de las políticas educativas, es decir, de la Administración (en cuanto a la dotación a los centros de personal y recursos materiales, en la ratio de las aulas, formación...) y de la Universidad (en lo que concierne a la formación sobre atención a la diversidad), de la organización y la dinámica del centro (tipo de actuaciones del equipo directivo, plan de formación, organización de los horarios, utilización de material didáctico y libros de texto, utilización de metodologías, relaciones con otras instituciones...), del profesorado del centro (actitudes, nivel de participación...) y de las

familias (actitudes, participación y colaboración,...). Estas variables coinciden, en la mayoría de los aspectos con los indicadores del *Index for Inclusion* propuesto por Booth y Ainscow (2002) que se basa en una reflexión hacia los cambios que se deberían plantear en los centros educativos atendiendo a tres dimensiones referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Desde la cultura, se pretende desarrollar valores inclusivos compartidos por todo el profesorado, el alumnado y las familias, de forma que se transmitan a todos los miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guiarán las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en la práctica diaria. Por tanto, la cultura de los centros educativos puede producir cambios en las políticas y en las prácticas educativas.

Booth y Ainscow (2002) hacen referencia a las políticas educativas de centro referidas a asegurar la inclusión desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, más que desde la perspectiva del centro o de las estructuras administrativas. No obstante, no sólo debe mejorarse las políticas educativas de centro, también es necesario que se mejoren las políticas educativas externas al centro en todos los ámbitos –legal, económico y administrativo- dirigidas hacia una mayor inclusión. Las propuestas de mejora aportadas por las personas entrevistadas, van dirigidas según estos tres ámbitos:

- A nivel legal, es necesario modificar y actualizar las leyes y la normativa vigente referida a la atención a la diversidad para que favorezca la inclusión. Se necesita una mayor flexibilidad en la aplicación de los textos legislativos y un mayor nivel de concreción en algunos aspectos relacionados con la organización de los apoyos. Se necesita una actualización de la normativa vigente.
- A nivel económico, se debe consignar mayor asignación económica a los centros educativos destinada a la adquisición de recursos materiales para cubrir las necesidades de los apoyos educativos.
- A nivel administrativo, es preciso aumentar el número de recursos personales para atender a la diversidad en los centros, en función de las características del centro y de las necesidades reales, al menos, asignar un maestro de apoyo adscrito a la etapa de educación primaria, del mismo modo que existe en infantil. Además, si queremos una mayor inclusión en nuestros centros, es necesario que se cumpla la normativa, porque el tiempo de atención al alumnado con NEE por parte de los servicios de PT y AL, no se ajusta a la normativa vigente; actualmente no están recibiendo el número de sesiones que le corresponden en función del tipo y grado de discapacidad y, en este sentido, no se atienden a todos los alumnos de forma adecuada. Para llevar a

cabo las políticas inclusivas, la Administración ha de estar comprometida con la inclusión y ha de promover las condiciones precisas para usar los recursos de manera flexible y la formación permanente necesaria (Muntaner, 2010).

Otras propuestas de mejora hacen referencia a:

- a) La formación de maestros. Hemos de cuestionarnos y reflexionar sobre la formación no sólo de los maestros que ejercen apoyo en el centro, que se supone estará capacitado para asumir las funciones que la propia Administración propone, sino también del profesorado en general que deberá responder a la diversidad. Nos preguntamos qué maestros queremos y cómo formarlos. En este sentido, nos cuestionamos si estamos preparando al alumnado de Magisterio para trabajar en los centros, con clases reales y necesidades reales (Moya, 2012). Hay que luchar por conseguir una mejor formación desde la Universidad, introduciendo en los planes de estudio de las carreras universitarias, sobre todo, las relacionadas con el ámbito educativo, asignaturas o materias basadas en el tratamiento de la atención a la diversidad, con la finalidad de concienciar a los estudiantes que todas las personas, independientemente de las características que tengan, tienen derecho a recibir una educación en un contexto ordinario, a ser aceptadas y respetadas por todos, y a colaborar y ayudarlas en lo que necesiten y, de esta forma, construir entre todos una sociedad inclusiva.
- b) Las características de los alumnos: “se sugiere partir de un buen diagnóstico para ver que el niño que realmente en qué áreas podría entrar en el aula ordinaria y en cuáles no. Procurar que la inclusión se haga siempre y cuando el niño tenga posibilidades” (4EAL). Desde esta perspectiva, podemos pensar que, en el momento tomamos como referente un diagnóstico, ya estamos etiquetando y, por tanto, segregando. No se puede hacer inclusión para algunos, en función de sus características. La inclusión es cosa de todos. Estas referencias son propias del periodo de los centros específicos, caracterizado por la escolarización de los alumnos con NEE en aulas y centros en función del déficit o tipo de discapacidad; la importancia a las agrupamientos homogéneos y a la enseñanza especializada por parte del profesorado, los métodos y recursos, planteamiento totalmente alejado de la inclusión de los apoyos. Además, dicho comentario, al igual que otros muchos, tiene implícito la concepción errónea de inclusión tomando como referencia el lugar donde se encuentra ubicado el alumno. Y la inclusión no sólo es cuestión de la ubicación. Por tanto, volvemos a reincidir en la incertidumbre que existe en el concepto de inclusión.

- c) El entorno como elemento que también influye en la organización de los apoyos. Éstos, no solo afectan al aula ordinaria, sino también al entorno y el contexto donde nos movemos. Debemos potenciar actividades para mejorar la inclusión desde otros ámbitos como la comisión de fiestas, la AMPA, etc. para fomentarla en la hora del patio, en el comedor escolar, en las fiestas o celebraciones del centro,... tal como se explica en la entrevista realizada a la maestra de AL del aula CyL.
- d) La adecuada coordinación entre los profesionales del centro y entre los maestros y el equipo directivo. En los resultados de las entrevistas se manifiesta que existen pocos espacios y tiempos para la coordinación, lo cual está dificultando el proceso colaborativo, al estar acostumbrados a ser una individualidad dentro de la clase y a no disponer de experiencias en un tipo de trabajo compartido. La responsabilidad del maestro se ha centrado profesionalmente en las relaciones con sus alumnos y apenas se tiene en cuenta el trabajo colectivo (Moya, 2012).

2. Conclusiones

En este apartado vamos a exponer las conclusiones referentes a los objetivos de la investigación, a las técnicas utilizadas, el tema de estudio y los condicionamientos normativos.

2.1. Respecto a los objetivos del trabajo

En primer lugar, si nos centramos en los objetivos planteados, obtenemos las siguientes conclusiones:

- Los *elementos organizativos* de los sistemas de apoyo que se desarrollan en los centros educativos no se ajustan de forma integral a enfoques inclusivos. Pero, en algunos de ellos, existe una aproximación evidente hacia prácticas inclusivas como son: las personas que proporcionan apoyo, los materiales y recursos didácticos que se utilizan y la frecuencia con que se proporciona los apoyos. Por otro lado, existen elementos organizativos que todavía se consideran alejados de planteamientos inclusivos, entre los que podemos destacar: el tipo de alumnos que reciben apoyo educativo, el lugar o espacio donde los alumnos reciben los apoyos, el tipo de agrupamiento fuera del aula ordinaria, el tipo de adaptaciones que se establecen para recibir los apoyos y el tipo de actuaciones de los diferentes profesionales.

- Existe una diferencia significativa de los sistemas de apoyo en función del *nivel o etapa educativa* (infantil o primaria) donde se encuentren escolarizados los alumnos. Podemos afirmar que, según los resultados obtenidos, el funcionamiento y la organización del sistema de apoyos que se desarrolla en la etapa de educación infantil se aproxima mucho más a enfoques inclusivos que la de primaria.
- Existe una diferencia significativa del sistema de apoyos en función de la *tipología de los centros*. Ninguna modalidad de escolarización sigue totalmente un sistema de apoyos según el modelo de escuela inclusiva, pero algunas se acercan a esta realidad. Las que más se acercan son el centro ordinario y de atención preferente, y las que menos, el centro con aula CyL y con aulas específicas. Las diferencias más significativas se detectan en que los materiales y recursos que utilizan, el lugar o espacio donde los alumnos reciben los apoyos, la frecuencia con que se proporciona los apoyos, el tipo de agrupamiento que se establece para recibir los apoyos y el tipo de actuaciones de los diferentes profesionales que caracterizan estos últimos centros, no favorecen la inclusión. Otra de las conclusiones que deducimos en este estudio es que, entre el centro ordinario y el de atención preferente, éste último es el que más se acerca a un modelo inclusivo.
- Respecto a las *percepciones de los profesionales* hacia las prácticas inclusivas de los apoyos, existen una serie de factores que influyen en sus opiniones, como el concepto de inclusión, el nivel de experiencia y la formación de los profesionales, especialmente del equipo directivo; y las características e historia del centro.

A nivel general, todavía existen dudas e incertidumbres; los profesionales no están concienciados ni motivados y se encuentran lejos de lo que implica el término de inclusión. Mayoritariamente, las opiniones de los profesionales entrevistados sobre los sistemas de apoyo, no favorecen la inclusión en los centros de infantil y primaria, como consecuencia fundamentalmente de las actitudes del profesorado y la limitación de los recursos, pero existen otros factores que tampoco favorecen el proceso de inclusión en nuestras aulas como son: la ratio elevada de las aulas, la falta de coordinación entre los profesionales y unificación de criterios entre el profesorado, las dificultades en los aspectos organizativos de los apoyos (horarios, espacios, metodología,...), la actitud de las familias, la falta de coordinación entre escuela y entorno, y las decisiones políticas.

Aunque hay profesionales que apoyan las aulas ordinarias porque opinan que las específicas se alejan de planteamientos inclusivos, la gran mayoría

considera que las aulas específicas en un centro ordinario es la mejor forma de hacer inclusión, pero, un gran porcentaje de las que apoyan esta modalidad opinan que dependen de unos condicionantes para favorecer la inclusión. Las opiniones acerca de la escolarización combinada y en centros de educación especial son, en general, desfavorables.

2.2. En cuanto a las técnicas utilizadas

En segundo lugar, si tenemos en cuenta las técnicas utilizadas para la recogida de datos, consideramos que:

2. Los resultados de las *observaciones* realizadas en los diferentes centros seleccionados, se ajustan a los datos obtenidos en las *entrevistas*. Sin embargo, la mayoría de los *documentos* revisados no se ajustan a los datos obtenidos en las entrevistas ni en las observaciones realizadas a las diferentes aulas. Por ejemplo, no existen discrepancias en el análisis documental de las etapas de infantil y primaria, y en cambio, se observan diferencias significativas en los resultados obtenidos en las entrevistas y en las observaciones realizadas. También podemos añadir que la mayoría de documentos analizados en los centros hacen mención al término inclusión, en cambio, las medidas organizativas de los apoyos que se aplican en la realidad (reflejadas en los resultados de las entrevistas y la observación de las aulas), muchas veces, no se identifican con prácticas inclusivas.
3. En el *análisis documental*, a nivel general, no se refleja toda la información relativa a la organización de los apoyos; no se especifican los elementos que intervienen en la organización de los apoyos. Hemos de destacar que el PAD no lo tienen elaborado todos los centros; únicamente dos de los cuatro centros estudiados.
4. Según los resultados de las *observaciones*, el tipo de intervención-actuación de los apoyos desarrollada en la mayoría de las aulas no favorece la inclusión. Las actividades que realizan los alumnos con NEE no tienen ninguna relación con las que realiza el maestro tutor en el aula; los materiales suelen ser diferentes; los agrupamientos son homogéneos, es decir, los alumnos que presentan NEE se sitúan juntos al lado del maestro de apoyo, sobre todo, en educación primaria, diferenciándolos del resto de la clase. Se trata de una inclusión aparente o maquillada porque, aunque el maestro de apoyo se encuentra físicamente dentro del aula ordinaria, no existe el mismo nivel de participación en todos los alumnos de la clase, potenciando los programas específicos según las necesidades. Por otra parte, existe una coherencia evidente entre la información obtenida por los tres tipos de instrumentos y la aplicación de la normativa vigente en la organización de los apoyos en los diferentes centros en relación a la adecuación de éstos en función de las características y condiciones de cada centro.

Como conclusión, podemos afirmar que la modalidad de escolarización que más se aproxima a un modelo de apoyo inclusivo es el centro de atención preferente, fruto de los resultados de las entrevistas, de las observaciones en el aula y del análisis documental. Es el centro que mejor adapta los documentos institucionales a la realidad del centro y a la práctica docente, y donde más se especifica la intervención de los diferentes elementos organizativos de los apoyos.

2.3. Respecto al tema de estudio

En tercer lugar, si nos centramos en el tema de estudio, se observa un avance en el modelo de apoyo que actualmente prevalece en las escuelas. Atendiendo a los modelos de apoyos internos que presenta Parrilla (1996), podemos deducir que se ha producido una evolución desde un modelo terapéutico a un apoyo colaborativo-individual; es decir, hasta hace pocos años, el apoyo se centraba en el alumno y el maestro de apoyo era un especialista que diseñaba los programas para aplicar a los alumnos con NEE y se consideraban expertos o técnicos con conocimientos específicos. Hoy en día, existe un modelo de apoyo colaborativo-individual, es decir, el apoyo está centrado en el alumno, y los maestros de apoyo colaboran con el profesor maestro tutor.

Estamos asistiendo, en la actualidad, al alejamiento del modelo de apoyo centrado en el individuo (apoyo individual), que reconoce a los sujetos, individualmente considerados, como los susceptibles y receptores de apoyo y no la escuela en su conjunto, para acercarnos cada vez más a modelos de apoyo que ven a la escuela y sus propuestas curriculares como los objetos de modificación para atender a la diversidad. El apoyo, por tanto, ya no es al individuo sino a la escuela y al currículo. Se ha demostrado la ineficacia y las limitaciones propias de los enfoques clínicos (basados en diagnósticos y etiquetaje de los alumnos) y de especialización (maestros de PT, de AL, de compensatoria...) que nos llevan a la discriminación y a la categorización innecesaria del alumnado.

Es necesario seguir trabajando para acercarnos al que viene denominándose apoyo curricular, propio de la escuela inclusiva, nueva tendencia que cuestiona la propia idea de apoyo, naturaleza, participantes, carácter y metodología, y al nuevo modelo de apoyo generalizado, dirigido al conjunto de la escuela que trabaja con todos los maestros para compartir y buscar conjuntamente las alternativas educativas que permitan diversificar y aceptar el currículum para todos los alumnos, desde una perspectiva contextual no desde la perspectiva individual- terapéutica. En este modelo no se diferencian a los alumnos según sus características, sino que tiene como referente el conjunto del grupo-clase y de la escuela, donde cualquier alumno puede precisar apoyos.

Aunque, al parecer, nos encontramos todavía lejos de alcanzar el modelo de apoyo de carácter curricular centrado en todos los alumnos, que apoya a toda la comunidad escolar -familias, maestros, alumnos -, no sólo a los alumnos, y el maestro de apoyo colabora con todos, frente a un apoyo muy centrado todavía en la individualidad de los alumnos y que, si en infantil ha ido calando tímidamente, en primaria y secundaria está generando fuertes reticencias.

Por tanto, concluimos que en los CEIP de la Comunidad Valenciana, todavía existe una concepción tradicional del apoyo centrada en el alumno y se ha avanzado poco en el concepto de apoyo centrado en la escuela/contexto y en los maestros implicados. En este sentido, podemos pensar que queda mucho camino por recorrer y, por ello, es nuestro objetivo conocer cuál es la realidad de nuestros centros para establecer nuevas líneas de actuación en relación a las estructuras de apoyo.

2.4. Respecto a los condicionantes normativos

Finalmente, a la hora de analizar los resultados y sacar conclusiones, no podemos desvincularnos de los condicionantes políticos y sociales que configuran los sistemas de apoyo. Hemos de tener en cuenta el momento político que está atravesando nuestro país y nuestra Comunidad. Estas circunstancias van a influir en el enfoque o modelo de apoyo que predomina en nuestros centros, el cual se refleja a través de la normativa vigente.

En la actual hay algunos aspectos que no se ajustan a planteamientos inclusivos y no se favorece de forma integral la inclusión. De su análisis, podemos cuestionarnos si realmente existe una verdadera inclusión en los centros. Lo podemos verificar, por ejemplo, si observamos la tipología de centros educativos que existe actualmente en la Comunidad Valenciana.

3. Propuestas para conseguir apoyos más inclusivos

Cuando hablamos de mejora en los sistemas de apoyo para alcanzar una mayor inclusión, se trata de cambios en la concepción del concepto de inclusión y de apoyo, en los elementos organizativos de los apoyos (recursos, agrupamientos, espacios, tiempos, etc.), y en las prácticas y actitudes de los profesionales. Para avanzar hacia la consecución de buenas prácticas, cada centro tendrá que analizar su realidad, planificar su plan de mejora, definir las estrategias que pueden impulsar este cambio y evaluar lo realizado. El éxito o el fracaso de una experiencia reside no tanto en patrones establecidos desde posiciones y modelos externos, sino en cómo se plantee el proceso a desarrollar, el liderazgo y la colaboración que se ejerza para ello (Arnaiz, 2011).

Con la finalidad de mejorar las prácticas educativas que afectan a los sistemas de apoyo proponemos las siguientes pautas de actuación:

- Definir, dentro del PEC y de los PCC, las líneas del sistema de apoyo a desarrollar en el PAD, concretando las actuaciones concretas y el modelo de intervención con los alumnos que presentan NEE.
- La dirección y el equipo directivo es un elemento clave en la escuela y debe ser el motor de la organización del centro para impulsar la cultura de la inclusión. Debe estar formado e informado para atender a la diversidad; debe ser consciente de la realidad del centro y actuar, es decir, orientar, organizar, gestionar, coordinar, controlar y supervisar, según los principios que rigen la filosofía de la inclusión.
- Clarificar, en primer lugar, por parte de todo el profesorado del centro, el concepto de inclusión y las implicaciones que supone una educación inclusiva, teniendo en cuenta los derechos de los alumnos. Cambiar, si es necesario, los puntos de vista. Tomar conciencia de que todos los alumnos son capaces de aprender, pueden ser educados juntos en una comunidad de alumnos y el sistema escolar es responsable de las necesidades de todo el alumnado.
- Establecer un modelo de apoyo que implique medidas organizativas y curriculares adecuadas a las necesidades y características del alumnado del centro con el objeto de mejorar las prácticas inclusivas. Acercarse hacia un modelo de apoyo curricular centrado en la escuela donde el maestro de apoyo es considerado como un colaborador, lejos del apoyo terapéutico centrado en el alumno donde el maestro de apoyo es un experto o técnico.
- Ser flexible y adoptar diferentes formas organizativas en el sistema de apoyos de manera que favorezca la inclusión así como permanecer abiertos a los cambios e innovaciones que surgen, a las nuevas dinámicas de trabajo...
- Considerar las aulas como espacios abiertos donde se puedan compartir el trabajo y todo tipo de experiencias, no sólo con el maestro de apoyo sino con la comunidad escolar.
- Establecer una previsión y distribución flexible de los espacios, que posibiliten actividades diferentes.
- Favorecer la enseñanza de los alumnos dentro del aula ordinaria teniendo en cuenta que la organización del espacio y el tiempo, el tipo de agrupamiento, los materiales que se utilicen, el tipo de actuaciones de los diferentes profesionales que intervengan, etc. vayan encaminados hacia prácticas inclusivas.

- Los tutores han de responsabilizarse de los alumnos con NEE y ser atendidos de la misma forma que el resto de los alumnos, independientemente de las características de los alumnos. Tienen un derecho como cualquier alumno que debe respetarse.
- Potenciar la co-enseñanza o modalidad en la que dos maestros compartan juntos el trabajo dentro del aula ordinaria.
- Establecer una previsión y adecuación de los tiempos, de forma que exista una flexibilidad horaria en los apoyos y refuerzos a alumnos con NEE.
- Promover tipos de agrupamiento flexibles, que favorezcan la heterogeneidad del alumnado, evitando las modalidades etiquetadoras.
- Fomentar metodologías que potencien el trabajo colaborativo entre maestros e incorporar una estructura organizativa funcional que facilite el trabajo en equipo.
- Proporcionar recursos y reorganizar o aprovechar los existentes, tanto materiales y tecnológicos como personales, para atender a la diversidad y confeccionar y evaluar un plan de acción.
- Procurar utilizar materiales, programas o cualquier otro recurso no específico siguiendo en todo momento planteamientos que favorezcan el respeto por las diferencias y la atención a la diversidad.
- Considerar el apoyo como una tarea de todos los maestros del centro y, en consecuencia, debe afrontarse de modo colaborativo, de forma que estén implicados en las tareas de apoyar y colaborar con los alumnos según las necesidades, procurando que sea un equipo de maestros cohesionado y comprometido que trabaje en la misma línea desde el planteamiento inclusivo.
- Establecer relaciones entre los maestros tutores y el personal que ejerce apoyo en los centros, para coordinar sus actuaciones y sus funciones educativas.
- Los apoyos deben estar dirigidos a todos los alumnos y no sólo al alumnado con NEE, así también como al profesorado y a las familias del centro.
- Crear una estructura interna del profesorado, que propicie un modelo de formación permanente centrado en la escuela, cuyos objetivos y contenidos puedan hacer referencia a las problemáticas que surjan de la práctica diaria en las aulas.
- El profesorado debe recibir formación y estar capacitado para desarrollar determinadas estrategias de apoyo que promuevan la participación de todos los alumnos, respetando sus capacidades, sus intereses, sus necesidades, sus ritmos y

sus modos de aprendizaje, y desarrollar destrezas y confianza en los maestros. Esta formación debe formar parte de los planes de estudio de las universidades.

- Presentar una actitud positiva y favorable por parte del profesorado hacia la inclusión y concretamente hacia los sistemas de apoyo que se establezcan en el centro, reconociendo los beneficios que suponen la inclusión de los alumnos con NEE a los centros ordinarios.
- Establecer espacios para la reflexión y la auto-evaluación por parte del profesorado sobre su propia práctica educativa y sobre las actuaciones desarrolladas en el centro referidas al sistema de apoyo y analizar qué elementos organizativos favorecen y cuáles dificultan el camino hacia la inclusión.
- Potenciar la colaboración por parte de las familias en la organización de los apoyos. Conseguir una adecuada continuidad y coordinación entre la familia y escuela.
- Establecer relaciones adecuadas con otras instituciones, es decir, gabinetes privados, asociaciones, Ayuntamiento... para recibir ayudas y apoyos, y colaborar en diferentes actividades. Favorecer el trabajo conjunto entre escuela y entorno, referido al barrio y a la localidad.

4. Limitaciones del estudio

Entre las posibles limitaciones que pueda tener este estudio señalaremos las siguientes:

- La muestra. Aunque el tamaño de la muestra es reducido (cuatro centros), cada uno se caracteriza por una modalidad diferente de escolarización. Asimismo, nos hemos centrado en las figuras profesionales con funciones de apoyo a los alumnos con NEE, de los que hemos seleccionado a los maestros de PT y de AL, el orientador y cualquier otro maestro que colabore con su apoyo en el centro, sin haber incluido a otros profesionales que también están ejerciendo esas funciones, como la maestra de compensatoria y la educadora de educación especial que forman parte integrante en algunos centros. Otra posible limitación es que, a la hora de seleccionar los centros de estudio, se podía haber seleccionado un centro cuya organización se encuentre totalmente involucrada en la utilización de prácticas inclusivas, y establecer comparaciones con el resto de centros.
- La metodología. El trabajo que presentamos se ha basado fundamentalmente en una metodología de investigación de tipo cualitativo. Se hubiera podido completar el estudio con la utilización de instrumentos propios de la

investigación cuantitativa (encuestas) que nos hubieran permitido estudiar más centros y completar la información.

- La recopilación de la información incluida en los documentos institucionales de cada centro. Hemos encontrado ciertas dificultades a la hora de consultar los documentos institucionales por considerar que eran de uso exclusivo para los miembros de ese centro, teniendo que conseguir la información por otras vías.
- Los destinatarios de los apoyos. En el presente estudio, los apoyos se centran en los alumnos que presentan NEE especialmente, sin considerar los dirigidos a los maestros y al centro en general.

La investigación sobre el estudio de los sistemas de apoyo en las escuelas inclusivas se encuentra limitado, a nivel general, por los problemas propios de la investigación comparativa en el campo de la educación, lo cual hace difícil la interpretación de los resultados. Por otra parte, se hace necesaria más investigación que contribuya a ampliar el conocimiento acerca de la inclusión en todas sus manifestaciones a nivel educativo y social sobre los alumnos. De cualquier manera, como hemos descrito en el cuarto capítulo sobre metodología, nuestra pretensión tiene más que ver con realizar una radiografía de la realidad con ánimo de entenderla que con la pretensión de obtener unas conclusiones generalizables a otros contextos.

5. Líneas futuras de la investigación

Si nuestro objetivo fundamental es alcanzar el cambio educativo dirigido hacia una mayor inclusión en los centros, se hacen necesarios cambios en las prácticas de nuestras escuelas. La importancia de este estudio, si la tiene, radica en promover las buenas prácticas de inclusión educativa en los centros. Aunque, “no es suficiente con crear estrategias de inclusión: hay que creer en la inclusión para generar actitudes” (Tudela, Gil y Etxabe, 2004, p. 70).

Por tanto, en primer lugar, nuestra propuesta de futuro para los investigadores va dirigida, como condición necesaria, hacia una mayor *reflexión sobre nuestra práctica docente*. Es decir, hacia una investigación sobre la acción, para plantear un cambio y una evolución en la organización de los sistemas de apoyo orientada hacia una mayor inclusión. En este sentido, Arnaiz (2011) considera que una organización se conoce realmente cuando intenta cambiar. Para ello, es necesario un plan de trabajo en el cual se incluya la observación en las aulas para documentar las tareas que realiza el profesorado y las respuestas del alumnado.

Necesitamos conocer y analizar, por una parte, qué medidas e instrumentos de evaluación y mejora sobre las prácticas inclusivas se está llevando a cabo desde los

centros para descubrir las características que presentan, sus objetivos, su cultura institucional –valores y principios que los sustentan-, las actitudes de los miembros que los forman, tanto profesorado como equipos directivos, su entorno, etc. Estos elementos ejercen influencia sobre el funcionamiento y los sistemas de apoyos existentes. Y por otra parte, es conveniente centrarnos más concretamente con los elementos que intervienen en estos sistemas. Tal como comenta Arnaiz (2011), el modelo curricular permite atender a los alumnos con NEE en su proceso educativo a través de las decisiones organizativas y curriculares que se establezcan. Por ello, a nivel general, se necesita realizar un análisis más exhaustivo sobre los cambios producidos en los centros atendiendo a los elementos organizativos de los apoyos, tomando como referencia la organización de materiales y recursos, la organización del espacio y del tiempo, el tipo de agrupamientos, el tipo de adaptaciones y las funciones de los profesionales que intervienen en el proceso educativo de los alumnos. Se necesita también nuevas formas de aprendizaje, nuevas estrategias didácticas en las que los alumnos con NEE participen en el mismo proceso que el resto de alumnos del aula.

Paulatinamente vamos construyendo una escuela inclusiva comprometida en acoger, educar y valorar a todos los alumnos y alumnas respetando sus diferencias y adaptándonos a sus particularidades. Ahora bien, todo ello se viene desarrollando a ritmos distintos y a partir de diferentes creencias. Se ha regulado un marco legal que respalda que todo el sistema se organice y actúe para mejorar la respuesta a los alumnos con NEE. Se establecen apoyos, servicios y ofertas de formación para que el profesorado comprometido se preocupe en mejorar sus competencias profesionales y aprendan a adaptar sus métodos y a ajustar sus programas (Tudela, Gil y Etxabe, 2004). Consecuentemente, debemos reflexionar más sobre la preparación de los maestros que llegan a los centros: si serán conscientes, asumirán, valorarán y sabrán responder a la diversidad real de los intereses que conviven en las aulas. Ésta será una de las tareas de evaluación en el futuro y un reto que se debe plantear.

Un segundo desafío, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en nuestro estudio, sería la necesidad de avanzar más hacia un *cambio de modelo en el sistema de apoyos* de los centros. Sería conveniente descubrir y conocer las diferentes prácticas inclusivas y las formas de ejercer el apoyo en las aulas y los centros: descubrir qué elementos intervienen; las posibilidades y dificultades que podemos encontrar, y poder darlas a conocer a todo el profesorado.

Según Booth y Ainscow (2002), proporcionar apoyo individual a determinados alumnos es sólo una de las formas a través de las cuales es posible hacer accesible los contenidos de aprendizaje. También se presta apoyo, por ejemplo, cuando los docentes programan unidades didácticas donde consideran distintos puntos de partida y diferentes estilos de aprendizaje o cuando se plantean una metodología cooperativa. Es entonces cuando el apoyo se considera como parte integral de toda la enseñanza.

Por otra parte, si queremos aplicar la heterogeneidad que se fundamenta en reconocer, admitir y aceptar las diferencias humanas como un hecho real e inevitable, debemos aprender a convivir dentro de las aulas y los centros educativos. Por ello, coincidiendo con Muntaner (2010), más que preocuparnos por reducir esta diversidad o por crear y desarrollar programas paralelos diferenciados, nos deberíamos preocupar por desarrollar estrategias didácticas adaptadas a esta diversidad con el objeto de responder adecuadamente a esa diversidad.

En este sentido, se podría investigar sobre los resultados de las aplicaciones de la intervención indirecta en las aulas, donde los maestros especialistas o de apoyo colaboran con los maestros tutores a los que asesoran. Asimismo, podemos analizar las prácticas inclusivas en las aulas cuando intervienen dos profesionales dentro del aula ordinaria (enseñanza cooperativa) a partir de la modalidad de enseñanza en equipo (Bauwens, Hourcade y Friend, 1989) y de los modelos de enseñanza interactiva, enseñanza por secciones o grupos rotativos o enseñanza simultánea (Cook y Friend, 1995 citados por Cardona, 2005), en las cuales los maestros del aula ordinaria -maestro tutor- y los de apoyo - maestro de PT o cualquier otro maestro- trabajan conjuntamente los mismos contenidos con todos los alumnos.

Para enseñar y aprender en una escuela para todos, se necesita un nuevo modelo de docente que se atreva a adecuar sus métodos de enseñanza y evaluación a las condiciones de sus alumnos y esté dispuesto a participar y colaborar con otras personas (maestros, familiares,...). En este sentido, los profesionales de la educación, tanto maestros tutores como especialistas, se cuestionan cómo desarrollar métodos eficaces de enseñanza para mejorar las prácticas inclusivas. Existen incertidumbres sobre cómo atender a las necesidades educativas desde un enfoque inclusivo, dónde se proporcionan los apoyos, qué actuaciones desempeñan los diferentes profesionales. Muchos maestros no saben cómo adaptar el currículo y los programas educativos a las necesidades de los alumnos.

Teniendo en cuenta las actuaciones de los maestros y coincidiendo con las aportaciones de Arnaiz (2011), en la actualidad, coexisten dos formas de actuar por parte de los maestros. Por una parte, encontramos escuelas y maestros que han empezado a cambiar su forma de concebir las NEE y que promueven formas nuevas de trabajo; otros, en cambio, continúan fuertemente anclados en planteamientos cercanos a los presupuestos del modelo del déficit y tienen serias dificultades para abandonarlos. Existe, por tanto, una necesidad generalizada de avanzar hacia un enfoque más inclusivo en la organización de los apoyos, un cambio en el modelo de intervención. En este sentido, se podrían realizar estudios comparativos entre centros donde la organización de los apoyos se ajusta totalmente a prácticas inclusivas con otros centros no inclusivos.

El modelo de intervención que proponemos coincide con las aportaciones de la AAIDD (2011) sobre el enfoque de apoyos, según el modelo socioecológico de la discapacidad. Esta asociación considera que se ha invertido un gran esfuerzo en el desarrollo de enfoques que promuevan la inclusión exitosa de los niños con discapacidad en las clases de educación general. El éxito de cada enfoque, depende de que existan equipos de educadores generales y especiales y personal de servicios relacionados que colaboren entre sí y que reciban información de los miembros de la familia y tengan reuniones programadas para la planificación conjunta. Es decir, se propone ofrecer una educación desde la co-enseñanza por parte de maestros de educación especial y general, y establecer grupos de aprendizaje cooperativo y planes de autorización entre alumnos.

Actualmente, las propuestas de mejora deberían ir en la línea que marca la investigación en el ámbito educativo y, desde hace años, se conoce y existe evidencia científica de actuaciones de éxito al igual que se conoce qué tipo de intervención educativa no es exitosa. No se trata, pues, de hacer experiencias individuales, sino de aplicar lo que se ha demostrado como positivo en los estudios realizados a lo largo de los últimos años. Los métodos de enseñanza deben ser más participativos: el método de proyectos, seminarios, talleres, grupos de trabajo,... donde el conocimiento se va a construir de manera cooperativa (López Melero, 2011).

Tal como ya se ha comentado, López Melero (2010) defiende que hablar de educación inclusiva requiere cambiar las prácticas pedagógicas para que cada vez sean menos segregadoras y más humanizantes. Hemos señalado una serie de estrategias didácticas para construir un currículo sin exclusiones como son: *el trabajo por proyectos*, como un modo de aprender en cooperación, de aprender a investigar sabiendo que la investigación es la base del aprendizaje (López Melero, 2010) y, por otra parte, las *comunidades de aprendizaje* en las que sus integrantes forman parte de ellas de manera activa y plena y en las que todos se ven implicados en el proceso de inclusión (Torres, 2012; Arnaiz, 2012). En esa línea deberían ir las propuestas de mejora y de investigación que cada comunidad educativa podría seguir.

Por tanto, este tipo de estudios nos ayudará a caminar hacia nuevas formas de trabajar, nuevas fórmulas o estrategias en la organización de los apoyos y nuevas modalidades en la intervención de los profesionales.

En tercer lugar, y tal como hemos señalado anteriormente, a la hora mirar hacia el futuro, no podemos desvincularnos de los *condicionantes políticos y sociales* que configuran los sistemas de apoyo. La legislación que regula la escuela inclusiva es demasiado ambigua, insuficiente y carente de exigibilidad, lo que dificulta, en ocasiones, la organización y aprovechamiento de los recursos, la adecuación del currículo, la organización de los apoyos, etc., elementos que configuran la organización

escolar. Por tanto, un tercer reto sería analizar los enfoques en que se basa la normativa vigente, referidos a la organización de los sistemas de apoyo en los centros para verificar el nivel de aproximación al modelo inclusivo de educación.

Por otra parte, consideramos que existe una gran variabilidad de criterios en la organización de los apoyos entre las diferentes comunidades autónomas, tal como afirman Sandoval, Simón y Echeita (2012) en un estudio realizado sobre las funciones del profesorado de apoyo establecidas en la normativa que regula las diferentes comunidades. Todo ello apunta a una desigualdad dentro de nuestro sistema autonómico y, sobre todo, deja de ver una falta de consenso y de debate en el sistema educativo sobre un elemento tan relevante dentro de la estructura y dinámica de las políticas de apoyo en nuestro país. Se hace necesario, pues, un cambio en la legislación hacia planteamientos más inclusivos. En este sentido, defendemos la aportación de Arnaiz (2011) al considerar como necesaria la construcción de políticas gubernamentales y de sistemas organizativos en pro de la educación inclusiva, la definición y el desarrollo de indicadores para la inclusión, así como la diseminación de informaciones e ideas que estimulen el diálogo acerca de la diversidad y el derecho a una educación para todos en el siglo XXI.

En definitiva, una escuela inclusiva es una escuela que aspira a respetar y responder a la diversidad de alumnado y profesorado al entender que el aprendizaje es un proceso social que implica una relación mutua. Es una escuela que aspira al progreso de todos sus alumnos desde el respeto a la heterogeneidad, la coeducación, el interculturalismo y la relatividad e interactividad de las necesidades educativas, entre otros principios. Pero también es una escuela que se plantea retos al entender que, tanto las personas como los sistemas, son mejorables. Entre ellos destacan el de volver a pensar en el currículo, repensar la diversidad de manera amplia, modificar la cultura y la organización del centro, y reconstruir la organización del aula, cuestiones que nos debieran servir para reflexionar (Darreche, Fernández y Goicoechea, 2010).

En síntesis, consideramos como verdaderos retos para el futuro: potenciar en los centros el proceso de reflexión sobre la práctica docente como principio fundamental para poder alcanzar el cambio hacia un modelo de apoyo más inclusivo, sobre todo, en las etapas más avanzadas del sistema educativo, sin olvidarnos de cuestionarnos las políticas de apoyo que se desarrollan en nuestra Comunidad y en nuestro país hacia la inclusión, puesto que nuestra finalidad es contribuir, desde todos los ámbitos, a nivel de centro, aula y familia, a transformar y mejorar los sistemas de apoyo buscando que sean accesibles para todos, es decir, más inclusivos.

A través de la trayectoria hacia la inclusión escolar, se han ido superando viejos esquemas de actuación y construyendo nuevos caminos para la comprensión de la

diversidad. En ese devenir, el dominio de las ideas, de lo deseable, de las intenciones, se ha ido enriqueciendo. No obstante, queda todavía mucho por hacer en ese otro dominio, el de la práctica diaria, donde maestros y alumnos deben encontrar sus respuestas. Hoy por hoy, esta búsqueda no es patrimonio exclusivo de políticas educativas, tampoco de grandes reformas sociales, políticas..., por el contrario, es el tiempo de la búsqueda y el compromiso personal.

El problema no es la integración escolar en sí misma. El problema somos nosotros, nuestros propios límites conceptuales, nuestra capacidad para diseñar un mundo diferente, un sistema escolar no homogéneo, en el que cada cual pudiera progresar, junto con otros, en función de sus necesidades particulares y que pueda adaptarse para satisfacer las necesidades educativas de cada alumno, de la mano del profesorado que acepta y está preparado para enfrentarse a la diversidad... Cada vez que un profesor o una profesora intenta programar su enseñanza con el objeto de que sea relevante para todos los alumnos de su grupo, sin excluir precisamente a aquellos con necesidades educativas más complejas, terminan encontrando métodos de enseñanza y formas de organización que resultan útiles para todos y no sólo para aquellos que desencadenaron el proceso (Echeita, 1994, p. 67).

Los retos que supone responder a la diversidad deben ser asumidos por la escuela en su conjunto y esto implica cambios a nivel de cultura y organización de centro que posibilitan un reconocimiento de la diversidad, de la diferencia como un valor, como un proceso de humanización que implica respeto, participación y convivencia. Los centros, en general, están siguiendo un proceso evolutivo en las prácticas inclusivas en la organización de los apoyos, que permiten ir ajustando las diferentes actuaciones que se derivan de la práctica diaria en un proceso de análisis-mejora. Se trata, básicamente de un tema de fundamentación y de reflexión del profesorado para entender la educación desde una perspectiva distinta, lo cual provoca cambios en la práctica docente que permiten seguir caminando hacia la inclusión.

REFERENCIAS

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Ainscow, M. et al. (2004). Investigación-acción. Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 54-59.
- Álvarez, M.; Castro, P.; Campo-Mon, M.A. y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. En *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: Dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7 (2), 25-40.
- Arnaiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203-223.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnaiz, 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.
- Arnaiz, P.; De Haro, R. y Guirao, J.M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 103-122.

- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Azorín, C.M. y Arnaiz, P. (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 22, 9-30.
- Balbás, M.J. (1997). El apoyo a la diversidad como asesoramiento curricular y organizativo: apoyo interno. En C. Marcelo y J. López (coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 224-240). Barcelona: Ariel.
- Barrio, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Barrios, M.E. y García, J. (2009). Las dificultades para la educación integradora desde la perspectiva de futuros maestros de inglés. *Relieve*, 15(1), 1-24.
- Bauwens, J.; Hourcade, J.J. y Friend, M. (1989). Cooperative teaching: a model for general and especial integration. *Rase (Remedial and Special Education)*, 10(2), 17-22.
- Berruezo, P.P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 179-207.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio universitario para la Educación Inclusiva.
- Bunch, G. (2015). Un análisis del movimiento de la Educación Inclusiva en Canadá. Cómo trabajar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 1-15.
- Butenk, A. y Chistokhina, A. (2015). La educación inclusiva: análisis de las expectativas de los profesores rusos y aspectos importantes en la formación de los docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 201-209.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409-422.
- Cardona, M.C. (2001). Líneas de investigación en educación inclusiva. Trabajo presentado en el I Congreso Nacional de Atención a la Diversidad. Elche:

- Concejalía de Educación. *Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante (RUA)*.
- Cardona, M.C. (2005). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Cardona, M.C. (2006). *Educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Carrera, M.J. (2000). *Evolucionar como profesor*. Granada: Colomares.
- Castaño, R. (2010). El currículum y la atención a la diversidad en las etapas de la educación básica, primaria y secundaria obligatoria, en el marco de la Ley Orgánica de Educación. *Hekademos*, 6, 5-26.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante. Editorial Universidad de Antioquía.
- Cook, T.D. y Reichardt, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Coronel, J.M. (1998). *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y las actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Darreche, L.; Fernández, A. y Goicoechea, J. (2010). *¿La educación inclusiva como utopía que nos ayuda a caminar?* Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021. Buenos Aires, República Argentina.
- Denzin, N.K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Nueva York: McGraw-Hill Book Company.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage, Thousands Oaks.
- Duran, D. y Miquel, E. (2004). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 73-76.
- Echeita, G. (1994). A favor de una educación de calidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 66-67.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, 19, 7-24.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: De nuevo, “voz y quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Echeita, G. y Domínguez, A.B. (2011). Educación inclusiva: Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 23-35.
- Echeita et al. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Escudero, J.M. y González, M.T. (1994). *Profesores y escuelas ¿Hacia una reconversión de los centros y de la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Gairín, J. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educar*, 22-23, 239-267.
- Gairín, L. y Darder, P. (2001). *Organización de centros educativos*. Barcelona: Praxis.
- Gallego, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105.
- García, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: EUB.
- García, I. et al. (2013) Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29.
- Gartner, A. y Kerzner Lipsky, D. (2002). Educación inclusiva en los Estados Unidos. *Revista de Educación*, 327, 107-121.

- Gianguco, M.F. (2013). Teacher assistant supports in inclusive schools: Research, practices and alternatives. *Australasian Journal of Special Education*, 37(2), 93-106.
- Giné, C. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. Trabajo presentado en III Congreso de Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, R. (2011). *Actitud del profesorado respecto a la integración e inclusión en el tratamiento educativo de la diversidad* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).
- Grau, C. (1998). *Educación especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro.
- Grau, C. (2008). La práctica de las adaptaciones curriculares. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica general práctica: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, (pp. 253-268). Madrid: MacGraw-Hill.
- Guba, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista en la enseñanza. En J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y práctica*, (pp.148-165). Madrid: Akal Editor.
- Hinz, A. (2015). La inclusión como “North Star” y las perspectivas de la vida cotidiana. Consideraciones sobre las preocupaciones, transformaciones y necesidades de la inclusión en las escuelas de Alemania. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 11-33.
- Hocutt, A.M. (1996). Effectiveness of special education: is placement the critical factor? *The Future of Children Special Education for students with disabilities*, 6(1), 77-102.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Imbernon, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jiménez, M.A. (2007). Propuestas curriculares para responder a la diversidad del alumnado de primaria desde contextos inclusivos. *Contextos educativos*, 10, 29-44.

- León, M.J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- López Melero, M. (2001). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. *XXI. Revista de Educación*, 3, 15-54.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela son exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2005). Escuelas inclusivas: el proyecto Roma. Una cultura escolar más humanizada. *Cuadernos de Pedagogía*, 346, 53-57.
- López Melero, M. (2010). Discriminados ante el currículum por su hándicap. Estrategias desde el currículum para una inclusión justa y factible. En J. Gimeno (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, (pp. 457-477). Madrid: Morata.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Relieve*, 15(1), 1-20.
- López Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74, 131-160.
- Lozano, J. (2007). *Educación en la diversidad*. Barcelona: Davinci Continental.
- Malian Ph.D., I. y McRae, E. (2010). Co-Teaching beliefs to support inclusive education: Surrey of relationships between general and special educators in inclusive classes. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(6), 1-18.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 165-183.
- Meijer, C. J. (2010). Special needs education in Europe: Inclusive policies and practices. *Zeitschrift für Inklusion*, 4(2), 1-4.
- Monzón, J. (2008). *Los centros de apoyo a la formación e innovación del sistema Educativo en la comunidad Autónoma Vasca (Berritzegune)*. Análisis de los puestos de trabajo desde el punto de vista de sus profesionales. Bilbao: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.

- Monzón, J. (2011). Asesoramiento hacia la escuela inclusiva y formación en centros. *Revista interuniversitaria del Profesorado*, 70, 111-126.
- Moriña, A. (2002). Lecturas sobre inclusión educativa. *Revista de Educación*, 327, 123-137.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Moya, A. (2002). *El profesor de apoyo ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo? Realiza su trabajo*. Málaga: Aljibe.
- Moya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 71-88.
- Moya, A. y Gil, M. (2001). La educación del futuro: educación en la diversidad. *Ágora digital*, 1, 1-10.
- Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M.D. Hurtado y F.J. Soto (Coords.), *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, (pp. 1-24). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- 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.
- Murillo, P.; Gandul, I. y Pérez, T. (1996). Apoyo colaborativo interprofesional. En A. Parrilla, *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*, (pp. 139-168). Bilbao: Mensajero.
- Nadal, M.J.; Grau, C. y Peirats, J. (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? Trabajo presentado en XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: "La Escuela Excluida". Universidad de Castellón. Recuperado de <http://links.uv.es/lu3uEBS>.
- Nieto, J.M. (1996). Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros escolares. *Revista de Educación*, 311, 217-234.
- Nieto, J.M. (1999). Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades especiales. En N. Illán Romeu (coord.), *Didáctica y organización de la educación especial*, (pp.109-160). Málaga: Aljibe.
- Organización de la Naciones Unidas (2000). Recuperado de <http://www.un.org>

- Organización de la Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org>
- Parages, M.J. y López Melero, M. (2012). Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 83-94.
- Parrilla, A. (1992). *El profesorado ante la integración escolar: investigación y formación*. Argentina: Cincel.
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Parrilla, A. (2004). Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 66-69.
- Parrilla, A. (2005). *¿Compañeros de pupitre? Claves para el trabajo inclusivo en el aula*. Trabajo presentado en el Congreso Guztientzako Eskola. Vitoria: Publicaciones del Gobierno vasco.
- Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175.
- Peirats, J. (2007). *Variantes organizativas generadas por las tecnologías de la información. Un estudio en los centros de primaria de la comunidad valenciana*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Peirats, J. (2012). *Atención a la diversidad: Medidas organizativas y curriculares*. En C. Grau y M.D. Gil (Coords.), *Intervención psicoeducativa en necesidades específicas de apoyo educativo*, (pp. 29-63). Madrid: Pearson.
- Peterson, J.M. (2002). Toward creativity and collaborative learning in the 21st century. En J.S. Thousand, R.A. Villa y A.I. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning*, (pp. 1-2). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pujolàs, P. (2006). *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*. En "Hacia una educación sin exclusión". Trabajo presentado en XXIII Jornadas de Universidades y Educación Especial. Universidad de Murcia.
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.

- Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Pujolás, P.; Lago, J.R. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.
- Sánchez, A. y Carrión, J. (2004). Estrategias organizativas de aula para atender a la diversidad. En A. Sánchez y J.A. Torres, *Educación especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Sancho, C.; Jardón, P. y Grau, R. (2013). Formación y actualización pedagógica del profesorado como facilitadores de la Educación Inclusiva: una base de datos inclusiva en red. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 134-149.
- Sandoval, M.; Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de educación*, número extraordinario, 117-137.
- Skrtic, TH. S.; Sailor, W. and Gee, K. (1996). Voice, collaboration and inclusion. Democratic themes in educational and social reform initiatives. *Remedial and Special Education*, 17(3), 142-147.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms* (facilitating learning for all students). Baltimore: Paul Brookers.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Subban, P. y Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of special education*, 21(1), 42-52.
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68.
- Talou, C.L. et al. (2010). Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de psicología*, 11, 125-145.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Toboso, M. et al. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 279-295.

- Torres, J.A. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.
- Torres, J.A. (2004). La red de apoyo ante las necesidades educativas especiales. En A. Sánchez y J.A. Torres, *Educación especial: Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Torres, J.A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 45-70.
- Torres, J.A. y Fernández, J.M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200.
- Tudela, J.; Gil, T.N. y Etxabe, E. (2004). De la integración a la inclusión. En L. Ardanaz y otros, *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*, (pp. 65-70). Barcelona: Graó.
- Turnbull, A.; Turnbull III, R. y Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción ante las necesidades educativas especiales*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. Santiago: PREALC/UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Acces to Education for All*. París: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO.
- Valles, M.S. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Verdugo, M.A. (2009). El cambio escolar desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.
- Verdugo, M.A. y Parrilla, A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la inclusión educativa. *Revista de Educación*, 349, 15-22.
- Vila, I. (2000). Aproximación a la educación Infantil: Características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 41-60.

- Vlachou, A.; Didaskaloy, E. y Voudouri, E. (2009). Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 179-201.
- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.
- Zabalza, M.A. (1996). Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa. En A. Parrilla, *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*, (pp. 21-80). Bilbao: Mensajero.

Referencias legislativas

- Plan Nacional de Educación Especial de 1978 (PNEE) (BOE nº 222 de 16.09.1978).
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido (LISMI) (BOE nº 103 de 30.04.1982).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE nº 238 de 4.10.1990).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE) (BOE nº 278 de 21.11.1995).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) (BOE nº 307 de 24.12.2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE nº 106 de 4.05.2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (BOE nº 295 de 10.12.2013).
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial (BOE nº 65 de 16.03.1985).
- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE nº 131 de 2.06.1995).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE nº 52 de 1.03.2014).
- Decreto 131/1994, de 5 de Julio, del Gobierno Valenciano por el que se regulan los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagogía y profesional (DOGV nº 2320 de 28.07.1994).

- Decreto 233/1997, de 2 de septiembre del Gobierno Valenciano, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de las Escuelas de Educación Infantil y colegios de Educación Primaria (DOGV nº 3073 de 8.09.1997).
- Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de Ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (DOGV nº 3224 de 17.04.1998).
- Decreto 227/2003, de 14 de noviembre, del Consell de la Generalitat (DOGV nº 4632 de 18.11.2003).
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consejo, por el que establece el currículo y desarrolla la Ordenación General de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana (DOGV nº 7311 de 07.07.2014).
- Orden de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con NEE (BOE nº 47 de 23.02.1996).
- Orden de 16 de julio de 2001 por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Primaria (DOGV nº 4087 de 17.09.2001).
- Orden 12/2013, de 14 de marzo, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se fijan los criterios para la determinación de las relaciones de puestos de trabajo y se publican las plantillas tipo de las escuelas infantiles y colegios públicos de Educación Infantil y Primaria, y centros de educación especial de titularidad de la Generalitat (DOGV nº 6988 de 21.03.2013).
- Resolución de 31 de julio de 2000, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, por la que dictan instrucciones para el curso 2000-2001 en materia de ordenación académica y organización de la actividad docente de los centros específicos de Educación Especial de titularidad de la Generalitat Valenciana.
- Resolución de 3 de mayo de 2013 de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística y Director General de Centros de Personal Docente por la que se cataloga al CEIP Joan Fuster de Manises como centro preferente para la escolarización de alumnado con discapacidad motriz.
- Resolución de 15 de julio de 2014, de las direcciones generales de Centros y Personal Docente, y de Innovación, Ordenación y Política Lingüística, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se dictan instrucciones para

la organización y funcionamiento en las escuelas de Educación Infantil de segundo ciclo y colegios de Educación Primaria durante el curso 2014-2015 (DOGV nº 7323 de 23.07.2014).

- Resolución de 21 de julio de 2014, de las direcciones generales de Innovación, Ordenación y Política Lingüística y de Centros y Personal Docente, por la que se aprueban instrucciones para el curso 2014-2015 en materia de organización y funcionamiento de los centros de educación especial de titularidad de la Generalitat de la Comunidad Valenciana (DOGV nº 7327 de 29.07.2014).
- Instrucciones de 23 de julio de 2014, de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística, por las que se regula la organización y funcionamiento de las unidades específicas de comunicación y lenguaje para el curso 2014-2015.

Relación de Tablas y Figuras

Tablas

Tabla 1: Principales características de la educación inclusiva frente a la integración.

Tabla 2: Normativa sobre los sistemas de apoyo anterior a la LOGSE.

Tabla 3: Normativa sobre los sistemas de apoyo a partir de la LOGSE.

Tabla 4: Principales características de los tipos de apoyo.

Tabla 5: Diferencias entre el apoyo individual y curricular.

Tabla 6: Modelos de intervención indirecta en el aula.

Tabla 7: Tareas que pueden realizar los apoyos.

Tabla 8: Medidas para la atención a la diversidad.

Tabla 9: Funciones del maestro de educación especial de la especialidad de Pedagogía Terapéutica.

Tabla 10: Funciones del maestro de educación especial de la especialidad de Audición y Lenguaje.

Tabla 11: Relación entre planteamientos institucionales a medio-largo plazo.

Tabla 12: Resumen de las características de los centros seleccionados.

Tabla 13: Número de unidades que componen los centros de estudio.

Tabla 14: Número de profesionales que trabajan en los diferentes centros de estudio.

Tabla 15: Fuentes consultadas en los centros.

Tabla 16: Guía de la entrevista.

Tabla 17: Número de aulas y dependencias observadas en los diferentes centros de estudio.

Tabla 18: Tabla para registrar las observaciones.

Tabla 19: Tabla de registro para el análisis de documentos.

Tabla 20: Etapas del trabajo de campo.

Tabla 21: Agrupación por categorías de los datos (1)

Tabla 22: Agrupación por categorías de los datos (2)

Tabla 23: Resultados de las entrevistas atendiendo a las características del alumnado que recibe apoyo.

Tabla 24: Resultados de las entrevistas atendiendo a las personas que proporcionan apoyo.

Tabla 25: Resultados de las entrevistas atendiendo a los recursos materiales.

Tabla 26: Resultados de las entrevistas atendiendo a los espacios donde se realiza el apoyo.

Tabla 27: Resultados de las entrevistas atendiendo al tiempo dedicado a los apoyos.

Tabla 28: Resultados de las entrevistas atendiendo al tipo de agrupamiento establecido para realizar el apoyo.

Tabla 29: Resultados de las entrevistas atendiendo al tipo de adaptaciones realizadas.

Tabla 30: Resultados de las entrevistas atendiendo a las funciones de los diferentes profesionales.

Tabla 31 (a, b, c, d): Resultados de las entrevistas realizadas en los centros 1, 2, 3 y 4 atendiendo a las opiniones de los diferentes profesionales sobre la organización de los apoyos.

Tabla 32 (a, b, c, d): Resultados de las entrevistas realizadas en los centros 1, 2, 3 y 4 atendiendo a las opiniones de los diferentes profesionales sobre las modalidades de escolarización.

Tabla 33 (a, b, c, d): Resultados de las entrevistas realizadas en los centros 1, 2, 3 y 4 atendiendo a las opiniones de los diferentes profesionales sobre los motivos o causas del posible fracaso de la inclusión en los centros.

Tabla 34 (a, b, c, d): Resultados de las entrevistas realizadas en los centros 1, 2, 3 y 4 atendiendo a las opiniones de los diferentes profesionales sobre las propuestas de mejora en la organización de los sistemas de apoyo.

Tabla 35: Resultados de las observaciones realizadas en las diferentes aulas de los centros de estudio.

Tabla 36: Resultados del análisis documental realizado en los centros de estudio atendiendo a los elementos que se incluyen en los documentos analizados.

Tabla 37: Resultados del análisis documental realizado en los centros de estudio atendiendo a diferentes criterios.

Figuras

Figura 1: Evolución de los apoyos.

Figura 2: Modelos de apoyo interno.

Figura 3: Modelos de intervención dentro del aula ordinaria.

Figura 4: Elementos organizativos de los apoyos.

Figura 5: Documentos configuradores del Proyecto de Centro.

Figura 6: Cuadro explicativo del objeto de la investigación.

Figura 7: Estudio comparativo entre los sistemas de apoyo actual e inclusivo.

Figura 8: Proceso de trabajo a seguir.

Figura 9: Diseño del estudio.

Figura 10: Factores que condicionan las percepciones de los profesionales.

Figura 11: Actitud del profesorado ante la inclusión educativa.

Relación de siglas utilizadas

AAIDD: Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo.

ACADI: Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión.

ACI: Adaptación Curricular Individual.

ACIS: Adaptación Curricular Individual Significativa.

AL: Audición y Lenguaje

CEE: Centros específicos de Educación Especial.

CEIP: Centros de Educación Infantil y Primaria.

CIE: Conferencia Internacional de Educación.

CyL: Comunicación y Lenguaje.

EPT: Educación para Todos.

ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

GAEP: Grupo de Apoyo Entre Profesores.

GI: Grupos Interactivos

IES: Institutos de Educación Secundaria.

IQEA: (*Improving the Quality of Education for All*) Mejora de la calidad de la educación para todos.

LISMI: Ley de Integración Social del Minusválido.

LOE: Ley Orgánica de Educación.

LOGSE: Ley Orgánica General del sistema Educativo.

LOMCE: Ley para la Mejora de la Calidad Educativa.

LOPEGCE: Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos.

MAC: Memoria Anual de Centro.

NEE: Necesidades Educativas Especiales.

PAD: Plan de Atención a la Diversidad.

PAT: Plan de Acción Tutorial.

PCC: Proyecto Curricular de Centro.

PEC: Proyecto Educativo de Centro.

PGA: Programación General Anual.

PNEE: Plan Nacional de Educación Especial.

PT: Pedagogía Terapéutica.

REI: *Regular Education Initiative.*

SAAPE: Servicio de Atención Ambulatoria Previa a la Escolarización.

SPE: Servicio Psicopedagógico Escolar.

TDHA: Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad.

TEA: Trastorno de Espectro Autista.

TEL: Trastorno Específico del Lenguaje.

TGD: Trastorno Generalizado del Desarrollo.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

TML: Trastorno Mixto del Lenguaje Receptivo-Expresivo.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

ANEXOS

Índice de Anexos

Anexo 1: Claves utilizadas en la muestra.

Anexo 2: Transcripción de las entrevistas.

Anexo 3: Tablas de registro de las observaciones.

Anexo 4: Tablas de registro del análisis documental.

Anexo 5: Tablas y resumen de los resultados de las entrevistas.

Nota: Los anexos se encuentran en el CD-ROM adjunto.

